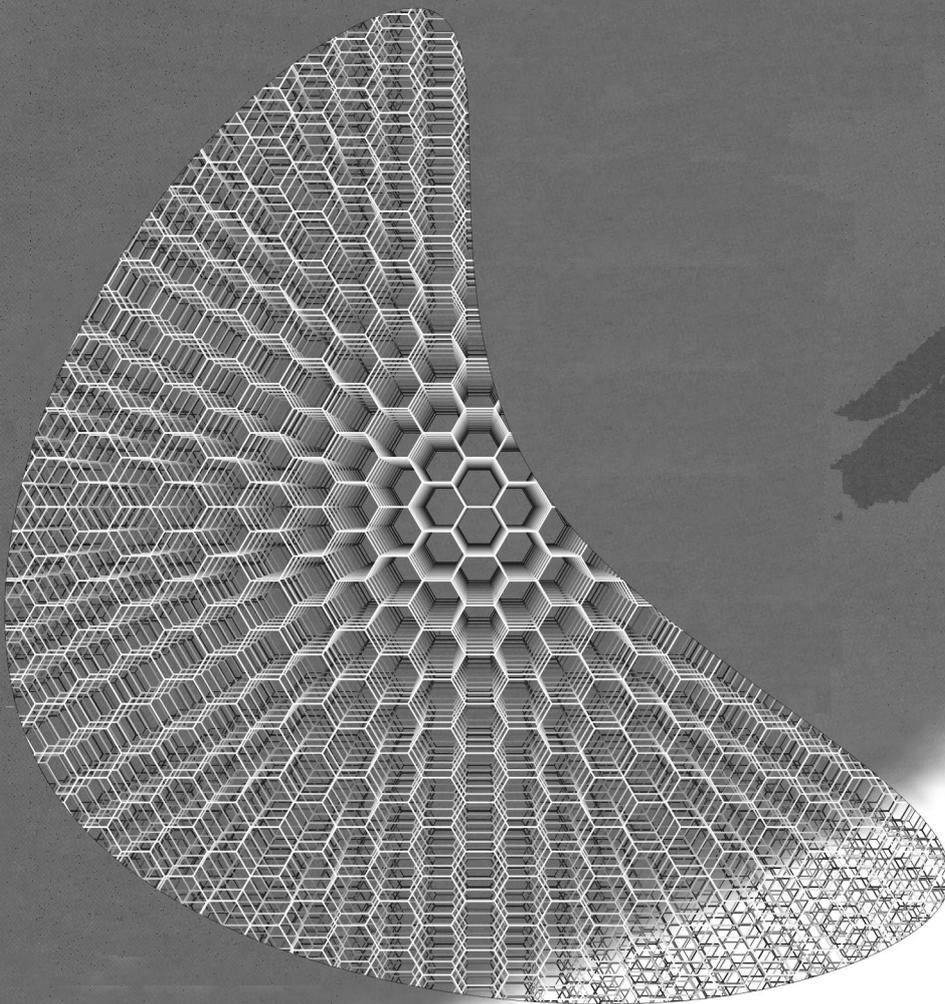




Landesinstitut für
Schule und Weiterbildung

Die besondere Lernleistung in der gymnasialen Oberstufe



Curriculumentwicklung **NRW.**

Herausgeber: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung

Autoren: Michael Becker-Hubrich
Karl-Heinz Beier
Dankwart C. A. Biederbick
Hildegard Jacob
Henny Rönneper
Dieter Vohmann
Dr. Heinz Wambach

Redaktion: Dr. Werner Emler
Dr. Albert Kapune
Gerhard Kneißler
Marietrud Schreven

Titelbild: Dr. Albert Kapune

1. Auflage 2001

Nachdruck nur mit Genehmigung des
Landesinstituts für Schule und Weiterbildung
Paradieser Weg 64
59494 Soest

ISBN 3-8165-4189-5

Vertrieb durch:
Verlag für Schule und Weiterbildung
DruckVerlag Kettler GmbH
Postfach 1150
59193 Bönen

Bestellnummer 4189

Inhalt

| | |
|--|-----------|
| Vorwort | 4 |
| Die Prinzipien der besonderen Lernleistung | 5 |
| Rechtliche Rahmenbedingungen und Organisation | 7 |
| Möglichkeiten der Realisierung | 11 |
| Besondere Lernleistungen im sprachlich-literarisch-künstlerischen Aufgabenfeld | 15 |
| Literarisch-künstlerischer Bereich | 15 |
| Fremdsprachlicher Bereich | 18 |
| Besondere Lernleistung im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld | 21 |
| Besondere Lernleistung im mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Aufgabenfeld | 23 |
| Beurteilung und Bewertung der besonderen Lernleistung | 26 |
| Beispiele | 29 |
| Bundeswettbewerb Fremdsprachen | 29 |
| Beispiel I – Französisch | 29 |
| Beispiel II – Russisch | 37 |
| Beispiel III – Englisch | 44 |
| Certamen Carolinum | 48 |
| Beispiele für Begutachtungs- und Bewertungsbögen (Sprachen) | 75 |
| Schülerwettbewerb „Deutsche Geschichte um den Preis des Bundespräsidenten“ | 78 |
| Beispiele für Begutachtungs- und Bewertungsbögen (Geschichte) | 79 |
| Bundeswettbewerb „Jugend forscht“ | 83 |
| Erlass zur Förderung von Schülerwettbewerben | 85 |

Vorwort

Die besondere Lernleistung wie die Facharbeit stellen die Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe vor die für sie neuartige Anforderung einer besonderen wissenschaftspropädeutischen oder künstlerischen Arbeit. Die besondere Lernleistung unterscheidet sich von einer Facharbeit in ihren erheblich weitergehenden Anforderungen hinsichtlich Umfang, Wissenschaftsorientierung und Eigenständigkeit der Leistung sowie in ihren vielfältigen thematischen und methodischen Gestaltungsmöglichkeiten.

Zur Themenstellung und zu den Anforderungen einer fachlichen oder fachübergreifenden besonderen Lernleistung enthalten die Richtlinien und Lehrpläne für die gymnasiale Oberstufe¹ unterschiedlich ausführliche und differenzierte Angaben. Diese Handreichung will weitere Anregungen geben, die zum Teil bereits bei der Arbeit an den Lehrplänen entstanden sind.

Jede Schule entwickelt im Rahmen des Schulprogramms ihre eigenen Vorstellungen und Wege, wie die besonderen Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler in die Ausbildung der gymnasialen Oberstufe einbezogen werden. In dieser Handreichung werden für jedes Aufgabenfeld Möglichkeiten vorgestellt, wie eine besondere Lernleistung vorbereitet und eingebracht werden kann.

Bei der besonderen Lernleistung handelt es sich um einen für alle Beteiligten neuartigen Anforderungsbereich, der erst in der Praxis erprobt werden muss. Im Sinne der Weiterentwicklung der Unterrichts- und Erziehungsarbeit der jeweiligen Schule sollen die Ergebnisse der besonderen Lernleistungen und die ihr zugrunde liegenden didaktischen, methodischen und organisatorischen Erfahrungen feste Bestandteile der Entwicklung und Evaluation des Schulprogramms werden. Die sorgfältige Dokumentation und Auswertung bildet eine wichtige Grundlage für den vorgesehenen Erfahrungsaustausch mit anderen Schulen und der Schulaufsicht. Die Ergebnisse werden von der Schulaufsicht evaluiert und ggf. mit weiteren Beispielen im Bildungsserver NRW veröffentlicht.

¹ Schriftenreihe Schule in NRW, Sekundarstufe II, Gymnasium/Gesamtschule, Richtlinien und Lehrpläne, Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), Ritterbach Verlag, Frechen 1999

Die Prinzipien der besonderen Lernleistung

Die besondere Lernleistung bietet Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, einen besonderen Begabungs- und Interessenschwerpunkt **über den Unterricht hinaus** zu verfolgen, so dass ihre **Selbstständigkeit** und **Kreativität** gefördert und ihre wissenschaftspropädeutische Kompetenz erhöht werden. Die besondere Lernleistung verbindet die Förderung individueller Interessen, Neigungen und Begabungen mit schulischem Lernen. Ihr Thema soll einem oder mehreren schulischen Referenzfächern zugeordnet werden, Lehrerinnen und Lehrer können den Arbeitsprozess begleiten. Im Zentrum aber steht die eigenverantwortliche Gestaltung des Lern- und Arbeitsprozesses, seiner Dokumentation und Präsentation.

Die Prinzipien des **selbstständigen, wissenschaftspropädeutischen Arbeitens** gelten für den gesamten Arbeitsprozess von der Themenwahl und Zielsetzung über die Planung, Informationsbeschaffung und -auswertung, Strukturierung, Bearbeitung, Darstellung und Dokumentation bis zur Präsentation.

Diese Prinzipien sind auch bestimmend für die **Beratung, Beurteilung und Bewertung** der besonderen Lernleistung und entscheiden über die Möglichkeit, ob aus einer in Wettbewerben, Projekten, Praktika oder Arbeitsgemeinschaften erbrachten Leistung eine besondere Lernleistung erwachsen kann.

In den Richtlinien der gymnasialen Oberstufe wird das wissenschaftspropädeutische Lernen eng mit dem selbstständigen Arbeiten verbunden: „Wissenschaftspropädeutisches Lernen ist methodisches Lernen. Es zielt darauf hin, dass die Schülerinnen und Schüler grundlegende wissenschaftliche Erkenntnis- und Verfahrensweisen systematisch erarbeiten. Der Unterricht muss daher so gestaltet werden, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, eine Aufgabe selbstständig zu strukturieren, die erforderlichen Arbeitsmethoden problemangemessen und zeitökonomisch auszuführen, Hypothesen zu bilden und zu prüfen und die Arbeitsergebnisse angemessen darzustellen.“ (Richtlinien und Lehrpläne, s. S. XII)

Das selbstständige Lernen als schulische Grundorientierung, in dem besondere Lernleistungen möglich werden können, wird in den Lehrplänen schwerpunktmäßig im Kapitel 3 „Unterrichtsgestaltung/Lernorganisation“ beschrieben.

Die Schülerinnen und Schüler, die besonders motiviert sind, ihre fachlichen, methodischen und sozialen Kompetenzen zu vertiefen und zu erweitern, um eine besondere Lernleistung zu erbringen, können die dazu erforderlichen Fähigkeiten vor allem in einem Unterricht erwerben, dessen Lernprozesse im Sinne des innovativen Charakters der Richtlinien und Lehrpläne so gestaltet sind, dass u. a.

- eigenständiges und wissenschaftspropädeutisches Lernen im Sinne einer Progression ab der Jahrgangsstufe 11 konsequent eingeübt und im Hinblick auf die angewandten Verfahren ständig reflektiert wird
- im Fachunterricht gelegte fachmethodische Grundlagen und Wissensbestände zu sinnvollen fachlich weiterführenden und transferierbaren Fragestellungen führen

- fachübergreifende, fächerverbindende und projektorientierte Veranstaltungen Gelegenheit dazu geben, erlernte Arbeitsmethoden aus unterschiedlichen Arbeitsbereichen selbstständig auf ein komplexeres Problem zu beziehen und ein Methodenbewusstsein zu entwickeln
- Möglichkeiten und Methoden des entdeckend-forschenden Lernens auch an außerschulischen Lernorten systematisch erarbeitet und genutzt werden.

Rechtliche Rahmenbedingungen und Organisation

Die in der Ausbildungs- und Prüfungsordnung für die gymnasiale Oberstufe vorgesehene Möglichkeit, eine besondere Lernleistung in die Abiturprüfung einzubringen, basiert auf dem Beschluss der Kultusministerkonferenz zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II vom 28. Februar 1997:

„Im Rahmen der für die Abiturprüfung vorgesehenen Gesamtpunktzahl können die Länder vorsehen, dass Schülerinnen und Schüler wahlweise eine besondere Lernleistung, die im Rahmen oder Umfang eines mindestens zweisemestrigen Kurses erbracht wird, in die Abiturprüfung einbringen können. Besondere Lernleistungen können z. B. sein: ein umfassender Beitrag aus einem von den Ländern geförderten Wettbewerb, eine Jahres- oder Seminararbeit, die Ergebnisse eines umfassenden, auch fachübergreifenden Projektes oder Praktikums in Bereichen, die schulischen Referenzfächern zugeordnet werden können.

Die besondere Lernleistung ist schriftlich zu dokumentieren. Voraussetzung für die Einbringung ist, dass die besondere Lernleistung oder wesentliche Bestandteile noch nicht anderweitig im Rahmen der Schule angerechnet wurden. In einem Kolloquium stellt die Schülerin bzw. der Schüler die Ergebnisse der besonderen Lernleistung dar, erläutert sie und antwortet auf Fragen. Bei Arbeiten, an denen mehrere Schülerinnen und Schüler beteiligt waren, ist die Bewertung der individuellen Schülerleistung erforderlich. In der Abiturprüfung sind in den vier Abiturprüfungsfächern maximal jeweils 60 Punkte erreichbar. Dabei sind die Leistungen in diesen Fächern im letzten Schulhalbjahr jeweils einfach, die in der Abiturprüfung erbrachten Leistungen jeweils dreifach zu werten. In der besonderen Lernleistung sind maximal 15 Punkte in vierfacher Wertung erreichbar.“

Das Verfahren ist in der Ausbildungs- und Prüfungsordnung für die gymnasiale Oberstufe (§ 17) näher beschrieben:

„Die Absicht, eine besondere Lernleistung zu erbringen, muss spätestens am Ende der Jahrgangsstufe 12 bei der Schule angezeigt werden. Die Schulleiterin oder der Schulleiter entscheidet in Abstimmung mit der Lehrkraft, die als Korrektor vorgesehen ist, ob die vorgesehene Arbeit als besondere Lernleistung zugelassen werden kann. Die Arbeit ist spätestens bis zur Zulassung zur Abiturprüfung abzugeben, nach den Maßstäben und dem Verfahren für die Abiturprüfung zu korrigieren und zu bewerten. Ein Rücktritt von der besonderen Lernleistung muss bis zur Entscheidung über die Zulassung zur Abiturprüfung erfolgt sein.

In einem Kolloquium von in der Regel 30 Minuten, das im Zusammenhang mit der Abiturprüfung nach Festlegung durch die Schulleitung stattfindet, stellt der Prüfling vor einem Fachprüfungsausschuss (§ 26) die Ergebnisse der besonderen Lernleistung dar, erläutert sie und antwortet auf Fragen. Die Endnote wird aufgrund der insgesamt in der besonderen Lernleistung und im Kolloquium erbrachten Leistungen gebildet; eine Gewichtung der Teilleistungen findet nicht statt.

Bei Arbeiten, an denen mehrere Schülerinnen und Schüler beteiligt werden, muss die individuelle Schülerleistung erkennbar und bewertbar sein.“

Schriftliche Arbeit

Der schriftliche Teil der besonderen Lernleistung geht über die Ziele und Anforderungen der Facharbeit hinaus. Er unterscheidet sich von ihr

- durch einen höheren Grad an Eigenverantwortlichkeit und Selbstständigkeit
- durch ein höheres Anforderungsniveau und eine komplexere Aufgabenstellung
- im größeren Anteil originärer und empirischer Forschung
- im Umfang und der zeitlichen Anlage
- im höheren Anspruch an die wissenschaftliche Vertiefung und sprachliche Verarbeitung
- in den vielfältigeren thematischen und methodischen Gestaltungsmöglichkeiten.

Der Umfang des schriftlichen Teils einer besonderen Lernleistung sollte etwa 30 Textseiten (bei Gruppenarbeiten entsprechend höher) in Maschinenschrift umfassen (Anhang mit Literaturverzeichnis, Quellenangaben, Materialien, Dokumentation usw. nicht eingeschlossen). Unterschiedliche Zeit- und Umfangvorgaben bei Schülerwettbewerbsleistungen können sich aus den Ausschreibungserfordernissen der Wettbewerbsträger bzw. aus dem festgelegten Wettbewerbsniveau, das mit einer Abiturleistung als gleichwertig angesehen wird, ergeben.

Auch im Hinblick auf künstlerische Produkte und innovative Leistungen können je nach Schwierigkeitsgrad und Anlage des Themas (z. B. künstlerische Interpretation, sportliche Leistung, fachpraktischer Medienbeitrag, naturwissenschaftliches Funktionsmodell) im Einzelfall weniger als die angegebenen Textseiten verantwortet werden. Ob und in welchem Umfang der Anspruch an eine besondere Lernleistung erfüllt wird, muss grundsätzlich projektbezogen aufgrund der rechtlichen Bestimmungen und inhaltlichen Festlegungen der Fachkonferenzen im Rahmen der Zulassung durch die Schulleitung geklärt werden.

Die schriftliche Arbeit wird von der betreuenden Lehrkraft und einem Zweitkorrektor bewertet.

Kolloquium

Das abschließende Kolloquium dient der Präsentation des Arbeitsergebnisses, der Überprüfung des fachlichen Verständnisses des gewählten Themas oder Problems sowie der Reflexion verschiedener Erkenntnisperspektiven; damit orientiert es sich auf der praktischen Ausführungsebene an den in allen Fachlehrplänen (in Kap. 5) ausgewiesenen drei Anforderungsbereichen.

Die Schülerin bzw. der Schüler stellt im ersten Teil des Kolloquiums in einem zusammenhängenden Vortrag, i. d. R. unterstützt von adäquaten Präsentationsmaterialien, mit fundierten Kenntnissen zu Zielen, Methoden, inhaltlichen Details und Ergebnissen ihre oder seine Arbeit vor und weist sich damit als Autorin oder Autor aus.

In dem sich anschließenden Prüfungsgespräch werden die Erkenntnisse und die Beherrschung weiter reichender und größerer fachlicher und überfachlicher Zusammenhänge sowie Handlungs- und Transfermöglichkeiten thematisiert.

Die Bewertung des Kolloquiums erfolgt durch die Prüfungskommission, die analog der Fachprüfungskommission der mündlichen Abiturprüfung zusammengesetzt ist. Mitglied ist in jedem Fall die betreuende Fachlehrkraft, die in der Regel die Lehrbefähigung für das schulische Referenzfach besitzt, dem die besondere Lernleistung zugeordnet werden kann. Alle Kommissionsmitglieder können am Prüfungsgespräch teilnehmen, der Verlauf ist, analog der Abiturprüfung, zu protokollieren.

Die Dauer des Kolloquiums beträgt in der Regel 30 Minuten. In Abstimmung mit der Schulaufsicht kann diese Zeit bei Gruppenarbeiten und bei Darbietungen von Teilen einer Wettbewerbsleistung entsprechend verlängert werden. Bei Gruppenarbeiten muss die Leistung des Einzelnen erkennbar und beurteilbar sein.

Die schriftliche Dokumentation bzw. der Schülerwettbewerbsbeitrag und das Kolloquium bilden eine Einheit. Die abschließende Bewertung erfolgt nach dem Kolloquium. Eine Gewichtung der Teilleistungen findet nicht statt.

Organisatorische Einbindung

Bei der besonderen Lernleistung erbringen die Schülerinnen und Schüler eine vorwiegend individuell bestimmte Leistung und organisieren ihren Lernweg in hohem Maße eigenverantwortlich. Dies gilt sowohl für das Einbringen von Wettbewerbsbeiträgen als auch für den Fall, dass eine besondere Lernleistung auf einem Ausbildungsangebot der Schule basiert. Die Fachkonferenzen der Schule sollten Absprachen hinsichtlich rahmensetzender Vorgaben treffen.

Die Absprachen sollten sich beziehen auf

- Grundanforderungen und mögliche Produktionsformen für besondere Lernleistungen auf der Basis der Lehrpläne
- die grundsätzliche Möglichkeit, eine besondere Lernleistung auf das schulische Angebot zu beziehen
- innerschulische Möglichkeiten der Betreuung von Schülerinnen und Schülern, die eine besondere Lernleistung in ihrem Kurs erbringen wollen
- die Entwicklung fachspezifischer Beurteilungskriterien für die Bewertung einer besonderen Lernleistung
- ggf. die klare Zuordnung bzw. Abgrenzung zu schulischen Referenzfächern bei einer überfachlichen Frage- oder Aufgabenstellung.

Wenn Wettbewerbsbeiträge eingebracht werden sollen, für die in der Schule keine fachliche Kompetenz zur Bewertung zur Verfügung steht, muss vor Genehmigung dieses Beitrags als besondere Lernleistung Kontakt mit der oberen Schulaufsichtsbehörde aufgenommen werden, damit ggf. eine Lehrkraft einer anderen Schule mit der Bewertung beauftragt werden kann.

Schulprogramm

Die besondere Lernleistung ist geeignet, die pädagogische Grundorientierung einer Schule zu verdeutlichen.

Die Schülerinnen und Schüler werden im Rahmen des Schulprogramms zu besonderen Lernleistungen ermutigt und bei der Arbeit betreut. Etwaige spätere Veröffentlichungen, z. B. in Jahresberichten oder der örtlichen Presse, können typische Elemente des Schulprogramms im Hinblick auf das Leitbild einer Schule und ihre besonderen Profile verdeutlichen.

Dabei spiegeln entsprechende besondere Lernleistungen in ihrer konkreten Ausgestaltung schulinterne Konzepte zu

- der Vermittlung und Überprüfung von wissenschaftspropädeutischen Arbeits- und Darstellungsformen
- dem Angebot an fachübergreifenden Projekten und Querschnittsaufgaben
- der Beteiligung an Wettbewerben und Schüleraustauschprogrammen sowie
- der Einbeziehung außerschulischer Lernorte.

Möglichkeiten der Realisierung

Eine besondere Lernleistung kann in verschiedenen Formen und Zusammenhängen erbracht werden. Grundsätzlich können dabei die folgenden Fälle unterschieden werden:

- Die besondere Lernleistung entsteht im direkten oder indirekten Zusammenhang mit dem Ausbildungsangebot der Schule (Grund- oder Leistungskurse, Praktika, Projekte, Arbeitsgemeinschaften). Zu beachten ist dabei, dass bereits im Rahmen der Schule angerechnete Leistungen (z. B. Facharbeit, Jahresarbeit) nicht als besondere Lernleistung eingebracht werden können.
- Die besondere Lernleistung entsteht aus einem Vorhaben oder Projekt, das außerhalb der schulischen Arbeit durchgeführt wird. Insbesondere kann dies ein umfassender Beitrag im Rahmen eines (von den Ländern geförderten) Schülerwettbewerbs sein.

Aufgabentypen für besondere Lernleistungen im Bereich der Schule

Abgesehen von Arbeiten, die sich aus der Beteiligung an einem Wettbewerb ergeben, eignen sich im Bereich der Schule besonders folgende **Aufgabentypen** für eine besondere Lernleistung:

1. **Empirische Arbeiten**
Eine Fragestellung wird z. B. durch Freiland-Untersuchungen oder durch Befragungen verfolgt und überprüft; die Ergebnisse werden ausgewertet und hinsichtlich der Fragestellung interpretiert; der Arbeitsprozess insgesamt wird schriftlich dokumentiert.
2. **Experimentelle Arbeiten**
Eine Fragestellung wird experimentell umgesetzt und untersucht, die Ergebnisse werden ausgewertet und auf die Fragestellung rückbezogen; der Arbeitsprozess insgesamt wird schriftlich dokumentiert.
3. **Produktorientierte und kreative Arbeiten**
Das Arbeitsziel und -ergebnis ist z. B. eine künstlerische Produktion, eine Versuchsanlage, eine Software-Entwicklung, ein technisches Objekt; die Zielvorgaben werden entwickelt, präzisiert und praktisch umgesetzt; das Produkt wird aufgeführt, erprobt oder anderweitig vorgestellt, in seiner Bedeutung oder Funktion beschrieben und der Arbeitsprozess insgesamt wird schriftlich dokumentiert.
4. **Theoretisch-interpretierende Arbeiten**
Eine Fragestellung wird z. B. im Kontext von Quellen oder Texten entwickelt, auf eigenständige Weise entfaltet und interpretativ bearbeitet.
5. **Theoretisch-analytische Arbeiten**
Eine Fragestellung wird z. B. im Rahmen einer – aus der Literatur oder anderen Quellen – zu erkundenden wissenschaftlichen Theorie entwickelt und präzisiert; die Lösungsideen und Antworten werden in eigener neuer Darstellung ausgeführt.

Die Typen berücksichtigen unterschiedliche Gegenstandsbereiche und Arbeitsweisen der Fächer und Aufgabenfelder.

Nicht in allen Fächern und Aufgabenfeldern werden alle Aufgabentypen möglich und sinnvoll sein. Es sind auch Mischformen denkbar, die sich den o. g. Typen nur teilweise zuordnen lassen.

Schritte im Arbeitsprozess einer besonderen Lernleistung

Das dargelegte Prinzip des selbstständigen, wissenschaftspropädeutischen Arbeitens gilt für die gesamte Arbeit an der besonderen Lernleistung. Die folgende Übersicht verdeutlicht dies für alle Phasen des Arbeitsprozesses (wobei die lineare Darstellung denkbare und sogar möglicherweise notwendige Rückkopplungen einzelner Arbeitsschritte nicht berücksichtigt):

| | |
|---|--|
| Themenwahl und Zielsetzung, selbstständige Themensuche und -wahl | <ul style="list-style-type: none"> • Orientierung am Themenangebot von durch das Land NRW geförderten Schülerwettbewerben • Ableitung aus schulischen Kursen, Projekten, Arbeitsgemeinschaften • Ableitung auch aus Mitarbeit z. B. an künstlerischen, gesellschaftlichen oder naturwissenschaftlichen Projekten geeigneter Partner und Institutionen außerhalb der Schule |
| Planung und Vorbereitung der Arbeitsschritte | <ul style="list-style-type: none"> • Erkundung des Themenfelds und ggf. Präzisierung der Fragestellung (aufgabentypspezifische Strukturierung des Vorhabens) • Klärung der Arbeitsmethoden und Vorgehensweise • Wahl der Darstellungsform • Planung und ggf Vorklärung der Arbeitsbedingungen und Beschaffung geeigneter Informationen und Materialien • Aufstellung des Organisations- und Terminplans |
| Bearbeitung je nach Aufgabentyp | <ul style="list-style-type: none"> • z. B. kritische Bearbeitung und Auswertung der Materialien • oder Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der Untersuchung oder der Experimente • schriftliche Zusammenstellung der Ergebnisse • ggf. Darstellung und Evaluation des Arbeitsprozesses |
| Dokumentation der Arbeit | <ul style="list-style-type: none"> • schlüssiges Dokumentationskonzept unter Einbeziehung sachgerechter Methoden und Medien |
| Präsentation und Kolloquium | <ul style="list-style-type: none"> • Auswahl angemessener und geeigneter Präsentationsmedien • kreative, ausdrucksstarke Darbietung und reflektierte Erläuterung und Diskussion des Ergebnisses |

Begleitung besonderer Lernleistungen in der Schule

Jede Schule wird für die Organisation und Begleitung von besonderen Lernleistungen nach ihren Möglichkeiten und Bedingungen eigene Verfahren entwickeln. Die hier aufgeführte Abfolge von Handlungsschritten stellt Anregungen zur Begleitung der besonderen Lernleistungen zusammen:

1. **Vorbereitung auf besondere Lernleistungen** durch inhaltliche und methodische Anregungen und Anleitungen in den Kursen der Jahrgangsstufe 11.
2. **Informationen** der zukünftigen Jahrgangsstufe 12 **über die besondere Lernleistung** (gegen Ende der Jahrgangsstufe 11, z. B. zusammen mit Informationen über die bevorstehenden Facharbeiten): schriftlich (Informationsblatt oder kurzer Ratgeber) und evtl. mündlich, z. B. auf einer Informationsveranstaltung. Koordination durch Schulleitung und Leitung der Oberstufe bzw. Jahrgangsstufe 11 in Absprache mit den Fachkonferenzen.

Themen:

- allgemeine Vorgaben (Möglichkeiten besonderer Lernleistungen im Rahmen der Schule oder über Wettbewerbsbeiträge)
 - Bedingungen und Anforderungen (Auszüge aus den entsprechenden Abschnitten dieser Handreichung)
 - Realisierungsmöglichkeiten an der Schule (Anregungen, ggf. Beispiele zu den Aufgabentypen)
 - Organisation und Ablauf beim Einbringen einer besonderen Lernleistung (Übersicht über die nachfolgenden Punkte 3–10).
3. **Erhebung des Interesses an einer besonderen Lernleistung** zu Beginn der Jahrgangsstufe 12 (bei Wettbewerbsteilnahmen müssen wegen der jeweils besonderen Terminsetzungen besondere Formen der Erhebung bzw. nachträglichen Einbringung im Verlauf der Jahrgangsstufen 12 oder 13/I vorgesehen werden).
Auf Vorschlag der Schülerinnen und Schüler vorläufige Zuordnung ihrer Themenvorstellungen oder Fragestellungen/Projektabsichten zu einem oder ggf. mehreren Kursen und Lehrkräften. **Zuordnung der betreuenden Lehrkräfte** durch die Schulleitung. – Grundsätzlich ist jede Lehrkraft, die berechtigt ist, Grund- oder Leistungskurse zu unterrichten, auch verpflichtet, ggf. im Rahmen schulintern festgelegter Belastungsgrenzen und Entlastungsmöglichkeiten Beratungs- und Betreuungsaufgaben sowie die spätere Korrektur und Bewertung bei besonderen Lernleistungen zu übernehmen.
 4. Vereinbarung zwischen den Schülerinnen und Schülern, die eine besondere Lernleistung planen, und ihren Lehrerinnen und Lehrern über
 - das vorläufige Thema (Arbeitsthema) oder Vorhaben
 - den Zeitrahmen und ggf. besondere Bedingungen (Literatur/Material, Hilfsmittel, Arbeiten an anderen Orten oder mit anderen Institutionen ...)
 - die Grobplanung der Arbeitsschritte bis zum Abschluss der besonderen Lernleistung.

Den Schülerinnen und Schülern wird geraten ein Arbeitstagebuch zu führen. Auch die Beratungslehrer sollten den Betreuungsprozess unter folgenden Stichpunkten regelmäßig protokollartig festhalten: Termine und Themen der einzelnen Besprechungen, Absprachen für die weitere Arbeit, Ideen und Probleme, Betreuungsaufwand.

5. **Einstieg in die besondere Lernleistung** (erster Arbeits- und Besprechungstermin; vgl. die Tabelle „Schritte im Arbeitsprozess ...“); insbesondere:
 - Zielsetzung des Vorhabens und vorläufige Eingrenzung des Themas besprechen
 - Erstellung und Gliederung eines Arbeitsentwurfs bzw. der bevorstehenden Arbeitsschritte anregen
 - Erstellung eines Organisations- und Zeitplans anregen; darin Planung von Zwischenschritten und ggf. kurze Besprechungstermine vorsehen.
6. **Arbeit an der besonderen Lernleistung und begleitende Beratung** (im Verlauf der Jahrgangsstufe 12 und ggf. 13/I).
 Umfang und Art der Beratung und Betreuung sind erheblich themen- und personenabhängig, bedürfen also der Absprache im Einzelfall.
 Eine Vereinbarung von kurzen Arbeitsbesprechungen unter Vorgabe der jeweiligen Erwartungen ist in vielen Fällen nützlich, weil sich dadurch z. B. die Präzisierung des Themas, die Kontinuität der Arbeit und ihre schrittweise Gliederung fördern lassen, Hilfen bei unvorhergesehenen Problemen oder Irrwegen leichter erfolgen können und eine genauere Beobachtung und spätere Beurteilung des Arbeitsprozesses ermöglicht wird.
7. **Anzeige** unter Benennung des Themas (spätestens am Ende der Jahrgangsstufe 12), **Zulassung** (durch die Schulleitung in Abstimmung mit der als Korrektor vorgesehenen Lehrkraft) und **Abgabe/Einreichen der besonderen Lernleistung** zum vereinbarten Termin (spätestens bis zur Zulassung zum Abitur).
8. **Korrektur** durch die betreuende Lehrkraft (mit Zweitkorrektor) nach den Maßstäben und dem Verfahren für die Abiturprüfung.
9. **Kolloquium** (von in der Regel 30 Minuten) vor einem Fachprüfungsausschuss ggf. mit Präsentation (z. B. bei einer künstlerischen Produktion) im Zusammenhang mit der Abiturprüfung und abschließende **Bewertung**.

Besondere Lernleistungen im sprachlich-literarisch-künstlerischen Aufgabenfeld

Literarisch-künstlerischer Bereich

Besondere Lernleistungen im literarisch-künstlerischen Bereich können einerseits aus der Arbeit in bestimmten Fächern (z. B. Deutsch, Fremdsprachen, Kunst, Literatur, Musik, Sport (Gymnastik/Tanz)) oder aus schulischen Arbeitsgemeinschaften (z. B. Foto-AG, Medien-AG, Tanz-AG) hervorgehen; sie können sich andererseits aber auch aus privaten künstlerischen Aktivitäten ergeben. Künstlerische Produkte im Rahmen der besonderen Lernleistung können z. B. bildnerische, mediale, musikalische, literarische, tänzerische oder theatrale Gestaltungen sein. Entsprechend den Rahmenbedingungen für besondere Lernleistungen reicht jedoch die Darbietung eines künstlerischen Produkts allein für die Anerkennung einer besonderen Lernleistung nicht aus. Damit eine künstlerische Leistung als besondere Lernleistung gewertet werden kann, müssen neben die Erarbeitung und Präsentation eines künstlerischen Produkts der Nachweis wissenschaftspropädeutischen Arbeitens und ästhetischer Reflexionsfähigkeit sowie der Beweis kommunikativer Kompetenz bei der Vermittlung gedanklicher Intentionen und künstlerischer Produkte treten. Dies geschieht in Form reflexiver Erörterungen im Rahmen der Dokumentation und des Kolloquiums.

Die reflexive Erörterung soll außerdem den Zusammenhang zwischen Intentionen und Aussageabsichten auf der einen und den gewählten künstlerischen Formen auf der anderen Seite nachvollziehbar machen. In diesem Zusammenhang sollen die Thematik begründet, die Zielgruppen dargestellt, die Auswahl künstlerischer Mittel erörtert und mögliche Alternativen aufgezeigt werden. Darüber hinaus soll das Produkt in historische und ästhetische Zusammenhänge des jeweiligen künstlerischen Bereichs eingeordnet werden. Abschließend sollte auch eine Wirkungsanalyse des eigenen künstlerischen Produkts vorgenommen werden. Die dazu gewählten Verfahrensweisen sind zu begründen.

Die Erörterung soll insgesamt Zeugnis für eine Auseinandersetzung mit ideengeschichtlichen, stilgeschichtlichen und auf das konkrete Produkt bezogenen Aspekten des jeweiligen künstlerischen Bezugsbereichs sein.

Bei der Interpretation vorgegebener Werke sind z. B. Genese und Rezeptionsgeschichte des Werks zu umreißen. Sodann ist die eigene Interpretation in Beziehung zu setzen zu anderen Realisationen des entsprechenden Werks.

Bei selbst verfassten Produkten sind neben einer analytischen Darstellung des Werks dessen Bezüge und Abgrenzungen zu vorhandenen Werken der entsprechenden literarisch-künstlerischen Bereiche darzulegen.

Der Arbeitsbericht kann entweder in Form eines Protokolls abgefasst werden oder den Charakter einer weiterführenden künstlerischen Auseinandersetzung mit der jeweiligen Ausgangsthematik haben.

Arbeitsbericht und reflexive Erörterung können ggf. als Einheit gestaltet werden, da Ideen, Intentionen, Erarbeitung und gestalterische Umsetzung eines künstlerischen Produkts sich häufig durchdringen.

Für das Kolloquium bei besonderen Lernleistungen im literarisch-künstlerischen Bereich gilt darüber hinaus, dass das Produkt oder Teile daraus bei dieser Gelegenheit vorgeführt bzw. vorgetragen werden können. Derartige Darbietungen bilden dann eine Ausgangsbasis für das Kolloquiumsgespräch, sie können Belegfunktion bei einer argumentativen Auseinandersetzung haben, sie dürfen aber nicht alleiniger Inhalt des Kolloquiums sein. Die Dauer des Kolloquiums wird in einem solchen Fall um einen dafür erforderlichen, angemessenen Vorführ- oder Vortragszeitraum verlängert.

Themen für besondere Lernleistungen im literarisch-künstlerischen Bereich können sich aus der unterrichtlichen Arbeit verschiedener Bezugsfächer ergeben. So könnte z. B., ausgehend von Unterrichtsinhalten der Fächer Deutsch, Fremdsprachen, Literatur, Kunst und Musik, die vertiefte Beschäftigung mit einer Autorin oder einem Autor, einer bildenden Künstlerin oder einem bildenden Künstler, einer Musikerin oder einem Musiker, einer Gattung oder einer Epoche, einer ästhetischen oder einer rezeptionsanalytischen Fragestellung zum Thema werden. Den besonderen Charakter einer produktorientierten und kreativen Leistung im literarisch-künstlerischen Bereich erhält eine Arbeit dadurch, dass sie nicht nur fachwissenschaftliche Aspekte darstellt und untersucht, sondern die Auseinandersetzung mit der Thematik auch mittels eigener künstlerischer Gestaltungen vornimmt.

Denkbar sind aber auch die Wahl und Bearbeitung unterrichtsunabhängiger Themen, die sich aus individuellen musisch-künstlerischen Interessen der Schülerinnen und Schülern ergeben.

Für besondere Lernleistungen im literarisch-künstlerischen Bereich bieten sich Projekte an. Hinweise zu Inhalten und Formen möglicher Projekte finden sich u. a. in den Lehrplänen der künstlerischen Fächer.

Schließlich können Themen für besondere Lernleistungen im literarisch-künstlerischen Bereich auch aus Beiträgen abgeleitet werden, die Schülerinnen und Schüler im Rahmen künstlerischer Wettbewerbe erbringen.

Beteiligung an kulturellen Schülertreffen und Wettbewerben

Schülerinnen und Schüler erbringen künstlerische Leistungen oft im Zusammenhang mit kulturellen Schülertreffen (z. B. 'Woche der Schulkultur' in NRW oder 'Schultheater der Länder') oder im Rahmen von Wettbewerben (z. B. 'Jugend musiziert' oder 'Schüler komponieren'). Derartige – häufig außerschulisch erarbeitete – Leistungen können die Basis für eine besondere Lernleistung sein und damit in die schulische Qualifikation eingebracht werden. Dies gilt sowohl für Einzel- als auch für bestimmte Gruppenleistungen.

Beiträge zum Wettbewerb 'Jugend musiziert' können dann als künstlerischer Teil einer besonderen Lernleistung anerkannt werden, wenn mit ihnen mindestens ein erster Preis auf Landesebene erlangt wurde. Bei Beiträgen zum Wettbewerb 'Schüler komponieren' ist Vor-

aussetzung für die Anerkennung im Rahmen einer besonderen Lernleistung eine Auszeichnung im Bundeswettbewerb.

In jedem Fall ist eine schriftliche Dokumentation anzufertigen.

Im Hinblick auf den Arbeitsaufwand für die verschiedenen Anteile sowie bezüglich des jeweiligen Umfangs lassen sich keine generellen Festlegungen vornehmen. Dem künstlerischen Teil der Arbeit kommt ein höheres Gewicht zu als der Dokumentation.

Sofern die besondere Lernleistung in Form einer Teamarbeit erbracht wird, muss sicher gestellt sein, dass sie nur solchen Schülerinnen und Schülern zugerechnet wird, deren Teilleistungen allen Ansprüchen an besondere Lernleistungen genügen. In solchen Fällen können sowohl einzelne Mitglieder eines Ensembles als auch das gesamte Ensemble ihre Wettbewerbsbeiträge als Teilleistungen einbringen. Allerdings muss jedes Ensemblemitglied, das die Anerkennung einer besonderen Lernleistung anstrebt, die Teilleistungen „Dokumentation/Erörterung/Kolloquium“ für sich und selbstständig erbringen.

Fremdsprachlicher Bereich

In den **Fremdsprachen** verknüpft die besondere Lernleistung fachliches, fremdsprachliches und interkulturelles Lernen. Sie kann sowohl aus dem **Fachunterricht** erwachsen als auch aus mindestens ein Jahr laufenden fachlichen, fachübergreifenden oder fächerverbindenden **Projekten** und **Arbeitsgemeinschaften** hervorgehen. Auch eine umfangreiche Dokumentation und Bewertung eines Aufenthaltes im Land der Zielsprache anlässlich eines **Praktikums**, eines **Sprachkurses** oder eines **Schulbesuchs** an einer Partnerschule kann eine anzuerkennende besondere Lernleistung sein. Ebenso kommt ein umfassender Beitrag aus vom Land geförderten **Schülerwettbewerben** und **Spracholympiaden** als besondere Lernleistung in Frage.

Die Ergebnisse werden in Form einer Dokumentation präsentiert, die je nach Fremdsprache und Sprachlernbeginn ganz oder teilweise in der Fremdsprache abgefasst ist. Genaue Aussagen hierzu treffen die Fachlehrpläne. Die Arbeit ist soweit wie möglich in Schriftform vorzulegen. Bei kreativen Arbeiten und Arbeiten mit verschiedenen Medien werden im Einzelfall Form und Umfang festgelegt.

Wie für alle übrigen Fächer gilt auch für die Fremdsprachen, dass die besondere Lernleistung geeignet ist, das selbstständige, wissenschaftspropädeutische Lernen zu unterstützen.

Im fremdsprachlichen Bereich ist sie darüber hinaus ein Instrument, die **Mehrsprachigkeit** von Oberstufenschülerinnen und -schülern zu fördern. So entsteht mit der Möglichkeit, aus einer mindestens ein Jahr laufenden Arbeitsgemeinschaft eine besondere Lernleistung für den Abiturbereich erwachsen zu lassen, für die Schülerinnen und Schüler der Anreiz, in der Oberstufe eine zusätzliche, seltenere Fremdsprache auch im Rahmen einer Arbeitsgemeinschaft kontinuierlich und engagiert zu lernen oder fortzusetzen. Dem gleichen Ziel dient auch die Anerkennung umfassender Beiträge aus Spracholympiaden und Wettbewerben, besonders dem Mehrsprachenwettbewerb des Bundeswettbewerbs Fremdsprachen. Darüber hinaus erhalten auch Schülerinnen und Schüler, die ihre Kenntnis einer Fremdsprache nicht im Schulunterricht, sondern im familiären Umfeld oder durch außerschulische Kurse und Auslandsaufenthalte erworben haben, die Möglichkeit, ihre Mehrsprachigkeit mit einer besonderen Lernleistung ins Abitur einzubringen.

Die Lehrpläne der fremdsprachlichen Fächer bieten eine Fülle von Anregungen für die unterrichtliche Thematik akzentuierende, vertiefende oder erweiternde Themen einer besonderen Lernleistung.

Überfachliches Arbeiten

Fremdsprachen können an einer Vielzahl fachübergreifender und fächerverbindender Arbeitsformen beteiligt sein, aus denen eine besondere Lernleistung hervorgeht. Die fremdsprachliche Leistung kann sich dabei auf nur eine oder wenige Phasen des Arbeitsprozesses beziehen, wie z. B. das lesende oder hörende Erschließen und Auswerten fremdsprachlicher Materialien, sie kann aber auch im Mittelpunkt der Arbeit stehen.

Eine Arbeit mit zentraler fremdsprachlicher Zielsetzung würde die Textarbeit in den Mittelpunkt stellen und wäre in der Fremdsprache abgefasst. Eine Arbeit mit literarischer, musischer oder filmtechnischer Zielsetzung könnte anteilige Leistungen in der Fremdsprache enthalten. Der fremdsprachliche Anteil könnte auch bei dieser Zielsetzung überwiegen.

Diese Möglichkeit könnten vor allem Schülerinnen und Schüler aus bilingualen Zweigen oder mehrsprachigen Familien nutzen.

Beispiele für fachübergreifende und fächerverbindende Themen und Projekte, die vom Fremdsprachenunterricht ausgehen und sich für eine besondere Lernleistung eignen, finden sich in den Lehrplänen.

Beteiligung an Wettbewerben

Schülerinnen und Schüler können als besondere Lernleistung auch umfassende Beiträge aus Schülerolympiaden und Wettbewerben einbringen. Für die Fremdsprachen regen beispielsweise ausländische Kulturinstitute mit wechselnden Wettbewerbsausschreibungen zu vielfältiger Beschäftigung mit Sprachen und Kulturen an. Schülerbeiträge können auch, wenn sie keinen der oft nur sehr begrenzt zur Verfügung stehenden Preise erzielt haben, als Grundlage für eine besondere Lernleistung eingebracht oder entsprechend den geltenden Bedingungen erweitert und akzentuiert werden.

Neben diesen aktuellen Ausschreibungen kommen für den fremdsprachlichen Bereich folgende, vom Land geförderte, regelmäßig stattfindende Wettbewerbe in Frage:

Mehrsprachenwettbewerb des Bundeswettbewerbs Fremdsprachen

Der Mehrsprachenwettbewerb des Bundeswettbewerbs Fremdsprachen für die Sekundarstufe II findet jährlich statt und umfasst vier Wettbewerbsrunden. In der ersten Runde (Oktober–Dezember) werden in zwei Wettbewerbssprachen Kassetten zu je einer Bildvorlage besprochen. In der zweiten Runde (März/April) finden Klausuren an zentralen Orten statt. Die Aufgabe in der ersten Wettbewerbssprache besteht in einer kombinierten Textaufgabe, in der zweiten Wettbewerbssprache wird ein deutscher Text zusammengefasst. In der dritten Runde wird eine Hausarbeit in der ersten Wettbewerbssprache und eine Zusammenfassung in der zweiten Wettbewerbssprache verfasst (Juni–August). Die vierte Runde (Oktober) besteht aus mehreren Kolloquien.

Als **besondere Lernleistung** für die Abiturprüfung kommt die Hausarbeit der dritten Runde mit der Zusammenfassung in der zweiten Wettbewerbssprache in Frage. Im Kolloquium bietet sich im Anschluss an eine Darstellung des Arbeitsprozesses und seines Ergebnisses an, das Thema der Hausarbeit sinnvoll zu erweitern oder einen besonderen Aspekt dieses Themas zu vertiefen. Beispiele hierfür finden sich im Kapitel Beispiele.

Die schulischen Referenzfächer ergeben sich aus den Wettbewerbssprachen. Bei seltenen Sprachen ist ggf. die Schulaufsicht bei der Vermittlung geeigneter Prüferinnen und Prüfer behilflich.

Hausarbeit und Kolloquium werden im Rahmen der Abiturprüfung nach schulischen Maßstäben unabhängig vom Urteil der Juroren bewertet.

Aufgrund der unterschiedlichen Zeitabläufe im Wettbewerb und in der Abiturprüfung muss in der Jahrgangsstufe 12/I mit der ersten Wettbewerbsrunde begonnen werden.

Schülerwettbewerb „Certamen Carolinum“

Das „Certamen Carolinum“ ist ein vom Land NRW geförderter Wettbewerb für Schülerinnen und Schüler, die in der Sekundarstufe II die Sprachen Latein und/oder Griechisch weiterführen. Der Wettbewerb findet jährlich statt und umfasst drei Stufen. In der ersten Stufe (September–April) wird eine Hausarbeit zu einem Thema aus dem Bereich der lateinischen oder griechischen Literatur oder Altertumskunde verfasst. In der zweiten Stufe wird eine Übersetzungsklausur geschrieben (letzter Montag im Schuljahr). Die dritte Stufe besteht aus

einem Referat zu einem selbstgewählten Thema aus dem Bereich der antiken Literatur oder der Altertumskunde mit anschließendem Kolloquium (Oktober).

Als **besondere Lernleistung** für die Abiturprüfung können erfolgreiche Absolventinnen und Absolventen des gesamten Wettbewerbs ihre schriftlichen Arbeiten der ersten und dritten Runde einbringen und im Kolloquium vorstellen und diskutieren. Ein Beispiel befindet sich im Kapitel Beispiele. Für alle übrigen Wettbewerbsteilnehmerinnen und -teilnehmer kommt eine schriftliche Arbeit in Frage, in der das selbstgewählte oder das vom Träger des Wettbewerbs gestellte Thema eigenständig sinnvoll erweitert wird, so dass die Arbeit den geforderten Kriterien entspricht.

Der Einstieg in den Wettbewerb ist sowohl in der Jahrgangsstufe 11 (vor allem für Schülerinnen und Schüler mit Latein als erster Fremdsprache) als auch in der Jahrgangsstufe 12 möglich.

Besondere Lernleistung im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld

Im gesamten gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld sind mehrere Typen von besonderen Lernleistungen möglich, die an vielfältigen Beispielen für alle Fächer des Aufgabenfeldes konkretisiert werden können.

Der Wunsch von Schülerinnen und Schülern, im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld ein Arbeitsvorhaben im Sinne der besonderen Lernleistung durchzuführen, kann auf folgenden Impulsen beruhen:

- Sie führen, ausgehend vom im Fachunterricht oder in überfachlichen oder projektorientierten Unterrichtsformen behandelten Fragestellungen oder Anregungen in Abstimmung mit der Lehrkraft Untersuchungen oder Feldforschungen von entsprechender Relevanz durch.
- Sie betreiben z. B. Spurensuche im Rahmen der Arbeit von Geschichtswerkstätten oder im Zusammenhang lokaler Jubiläen (Schulen, Vereine, Firmen), beteiligen sich z. B. an kommunalen Entscheidungsprozessen (im Zusammenhang eines Planungs- oder Raumordnungsvorhabens einer Gemeinde) oder setzen sich z. B. in empirischen Fallstudien mit politischen Prozessen (Analyse lokaler Wahlergebnisse, Studien zur Arbeitslosigkeit, Wahlprognosen) auseinander.
- Sie beteiligen sich, evtl. auf Anregung ihrer Fachlehrerin oder ihres Fachlehrers, an einem Wettbewerb.

Im Rahmen der besonderen Lernleistung bestimmen die Wahl des Themenfeldes und die Präzisierung des jeweiligen Forschungsvorhabens schwerpunktmäßig Art und Fundort der Materialien sowie die methodische Vorgehensweise. Eine politisch-gesellschaftliche, historische oder geografische Fragestellung wird durch fachspezifische Untersuchungen verfolgt und überprüft, ihre Ergebnisse werden ausgewertet, mit wissenschaftlicher Fachliteratur verglichen und in größere gesellschaftliche Zusammenhänge eingeordnet. In diesem Zusammenhang lassen sich auch die neuen Medien nicht nur zur Informationsbeschaffung nutzen, sondern erlauben in allen Fächern des Aufgabenfeldes problemorientierte Zugriffe durch rechnergestützte Erschließung umfangreicher Datensätze.

Schülerwettbewerb „Deutsche Geschichte um den Preis des Bundespräsidenten“

Schülerinnen und Schüler erbringen seit 25 Jahren im Rahmen des Schülerwettbewerbs „Deutsche Geschichte um den Preis des Bundespräsidenten“ Lernleistungen, die in der Öffentlichkeit grosse Anerkennung finden und der fachdidaktischen Diskussion oft entscheidende Innovationsimpulse gegeben haben.

Forschendes Lernen und lokalhistorische Orientierung sind Arbeitsprinzipien dieses Wettbewerbs.

Der Wettbewerb wird alle zwei Jahre durchgeführt. Die Wettbewerbsbeiträge sind gekennzeichnet durch

- die eigenverantwortliche Themenfindung im Rahmen eines vorgegebenen Themas

- den selbst organisierten Arbeitsprozess, der die Literatursuche zwecks erster Orientierung, die historische Recherche (z. B. im Archiv oder durch die Befragung von Zeitzeugen) und die Auswertung und Deutung der erhobenen Materialaussagen umfasst
- die Erstellung eines Produkts und seine Präsentation.

Diese Teilleistungen entsprechen den fachmethodischen Grundsätzen des Geschichtsunterrichts der gymnasialen Oberstufe (vgl. Lehrplan Geschichte, Kap. 3.2.2).

Die ersten Informationen über das Wettbewerbsthema erfolgen durch Versand der Vorinformationen für Lehrkräfte an die Schulen im Mai des Jahres, die genaue Bekanntgabe des Rahmenthemas erfolgt zum 1. September desselben Jahres. Ein Wettbewerbsmagazin („Spuren Suchen“) bietet jeweils eine Fülle von Projektideen und Anregungen für die Spurensuche vor Ort. Bis Ende Februar des nachfolgenden Jahres müssen die Arbeiten abgegeben sein. Eine formelle Anmeldung zum Wettbewerb erfolgt nicht.

Bewertungsmaßstäbe und -kriterien der Arbeiten im Wettbewerb sind eine klare Fragestellung und entsprechend sinnvolle Gliederung, die Auseinandersetzung mit möglichen Widersprüchen, Defiziten und offenen Fragen, das sorgfältige Belegen von Fundstellen sowie eine sprachlich und im Layout überzeugende Form der Präsentation der Arbeitsergebnisse. Die Qualität der Recherche und Originalität der Darstellung und Interpretation werden bei der Bewertung der Wettbewerbsbeiträge der gymnasialen Oberstufe zu zentralen Kategorien. Ein begleitender Arbeitsbericht muss außerdem deutlich machen, wie der Forschungsprozess verlaufen ist und welche Schwierigkeiten dabei aufgetreten sind. [siehe Bewertungsbogen der Regionaljury zum Wettbewerbsthema 1998/99 „Aufbegehren. Handeln. Verändern. Protest in der Geschichte“]

Um diesen vielfältigen Anforderungen gerecht zu werden, sollten die Schülerinnen und Schüler von einem Umfang von mindestens vierzig Textseiten in Maschinschrift (inkl. textunterstützende Materialien wie z. B. Bilder, Statistiken, Flugblätter usw.) ausgehen.

Bei Ergebnissen eines Schülerwettbewerbs handelt es sich um eine bereits begutachtete Leistung. Die allgemeinen Bewertungsmaßstäbe und Beurteilungskriterien der Regional- bzw. Zentraljury dieses Wettbewerbs berücksichtigen den Regionalproporz, das Wettbewerbsniveau und die jeweils wechselnde Zahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Das schuleigene Gutachten dagegen erfolgt nach den Korrektur- und Bewertungsmaßstäben für die schriftliche Abiturprüfung.

Auch wenn die Bewertung einer eingereichten Wettbewerbsarbeit noch nicht abgeschlossen ist, kann die Arbeit als Teil einer besonderen Lernleistung eingereicht werden.

Auch im Fach Erdkunde kann eine besondere Lernleistung z. B. ein umfassender Beitrag aus dem raum- und geowissenschaftlichen Bereich der Wettbewerbe „Jugend forscht“ oder „Schüler experimentieren“ sein.

Besondere Lernleistung im mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Aufgabenfeld

Besondere Lernleistungen in diesem Aufgabenfeld können auf der unterrichtlichen Arbeit basieren oder aus den einschlägigen Wettbewerben hervorgehen. Als Aufgabentypen kommen in diesem Aufgabenfeld insbesondere die folgenden in Frage:

Experimentelle Arbeiten

Experimentelle Arbeiten machen wesentliche naturwissenschaftliche Arbeitsschritte erfahrbar. Dabei sind alle Schritte, ausgehend von Kontext und Theorie (einer Hypothese), über die Planung, Durchführung und Auswertung von Experimenten und zurück zur Ausgangsfrage zu durchlaufen, geeignet zu dokumentieren und zu reflektieren. Experimentelle Arbeiten erfordern vielfach einen längeren und größeren Beobachtungsaufwand als im Unterricht möglich. Daher sollten auch die Möglichkeiten und Chancen von Gruppenarbeiten und von Computernutzung Beachtung finden.

Erstellen eines Produktes

Produktorientierte Arbeiten betreffen z. B. die Entwicklung einer Versuchsanordnung, einer Software oder eines technischen Objekts.

Soll ein Produkt als Teil einer besonderen Lernleistung bewertet werden, muss dieses geplant und beschrieben sowie ein theoretisch-analytischer Teil erstellt werden (s. Beispiel Bundeswettbewerb „Jugend forscht“).

Theoretisch-analytische Arbeiten

Theoretisch-analytische Arbeiten sind in allen Fächern dieses Aufgabenfeldes möglich.

Themen für besondere Lernleistungen können als Ergänzung, Fortführung oder Anwendung der für die Kurse ausgewählten Inhalte gewonnen werden. Durch Ausblicke und Hinweise im Unterricht, über Vorschläge zur Lektüre geeigneter Abschnitte aus Büchern oder Fachartikeln oder auch mit Tipps zu gezielter Internet-Suche lassen sich Anregungen für Themenbereiche gewinnen. Bei der Eingrenzung und Festlegung einer geeigneten Fragestellung und der Auswahl von geeigneter Literatur ist in der Regel die Unterstützung durch eine Lehrkraft nötig. Besonders wichtig ist, dass die Aufgabenstellung eine eigenständige Bearbeitung und Darstellung bedingt.

Ein Beispiel für ein unterrichtsnahes oder -ergänzendes Thema im Fach Mathematik ist die Darstellung einzelner Schritte der Zahlbereichserweiterungen von den natürlichen über die ganzen und die rationalen zu den reellen und den komplexen Zahlen im Kontext der einschlägigen Begriffsbildungen aus der Algebra oder der Analysis.

Vorteile bei der Bearbeitung solcher Themen sind die gute Zugänglichkeit von Literatur und die überschaubare Bearbeit- und Bewertbarkeit auf dem Hintergrund des Unterrichts. Problematisch kann bei solchen Themen die Frage der Eigenständigkeit der Darstellung

sein angesichts zahlreicher bereits vorliegender nahezu perfekter Bearbeitungen in der Literatur und angesichts der rapide wachsenden Informationsmöglichkeiten im Internet.

Deshalb erscheinen besonders solche Themen als geeignet, die in einem Aufsatz oder in einem Buch auf höherem Niveau nur kursorisch und ohne (vollständige) Beweise aller Einzelheiten oder auch als historische Arbeiten in unvertrauter Terminologie vorgestellt sind und die zu erarbeiten und vollständig darzustellen wären. Eine Einbindung solcher Arbeiten in eine mathematische Arbeitsgemeinschaft und damit in einen regelmäßigen Kommunikationszusammenhang bietet sich an.

Fachübergreifende, fächerverbindende und projektorientierte Arbeiten

Zahlreiche im Lehrplan Mathematik ausgeführte Themen für fachübergreifenden, fächerverbindenden und projektorientierten Unterricht (3.2.3) bieten sich als Ausgangsbasis für besondere Lernleistungen an, die von mehreren Arbeitsgruppen bearbeitet und von Lehrkräften mehrerer Fächer gemeinsam betreut werden.

Besonders geeignet für besondere Lernleistungen in **Informatik oder Mathematik** sind Themen, die sich mit der Modellierung einer Situation oder eines Prozesses (z. B. eines Verkehrsflusses oder eines Verteilungsproblems) befassen, die also neben theoretisch-analytischen Anteilen produktorientierte kreative Arbeiten ergeben. Vorzüge solcher Arbeiten liegen im Praxisbezug, im Interesse an Anwendungen des Faches und in der Herausforderung einer neuen, offenen Fragestellung.

Beteiligung an Schülerwettbewerben

Besondere Lernleistungen können auch aus der Beteiligung an Schülerolympiaden und Wettbewerben entstehen, wenn die Beiträge, evtl. mit geeigneten Überarbeitungen und Ergänzungen, nach Art und Umfang den Anforderungen entsprechen, die für besondere Lernleistungen gelten. Für die regelmäßig stattfindenden, vom Land geförderten Bundeswettbewerbe Informatik und Mathematik und den Schülerwettbewerb „Jugend forscht“ gelten die folgenden Rahmenvorgaben:

Die Bundeswettbewerbe Informatik und Mathematik finden jährlich statt; sie werden in drei Runden durchgeführt. In den ersten beiden Runden sind jeweils vorgegebene Aufgaben zu Hause selbstständig zu bearbeiten. Die Teilnahmeberechtigung an der zweiten Runde ist von der Bewertung der Lösungen der ersten Runde abhängig. Die dritte Wettbewerbsrunde wird als mehrtägiges Kolloquium durchgeführt; sie wird durch eine Auswahl auf der Grundlage der Ergebnisse der zweiten Runde erreicht. Weitere Einzelheiten ergeben sich aus den jährlich an alle Schulen mit gymnasialer Oberstufe versandten Ausschreibungen, die auch im Internet zugänglich sind.

Eingesandte Bearbeitungen der Aufgaben der zweiten Wettbewerbsrunde können als besondere Lernleistungen in die Abiturprüfung eingebracht werden. Den Bearbeitungen ist eine mindestens fünfseitige Erörterung hinzuzufügen, die den Weg zu den gefundenen Lösungen beschreibt und reflektiert.

Im Kolloquium werden besondere Aspekte der Lösungen und der Erörterungen im jeweiligen fachlichen Bezug besprochen und vertieft. Die Bewertung dieser besonderen Lernleistung erfolgt im Rahmen der Abiturprüfung nach schulischen Maßstäben unabhängig von der weiteren Beurteilung im Wettbewerb.

Da die Wettbewerbe jeweils im ersten Schulhalbjahr beginnen und sich über ein Schuljahr erstrecken, muss im Falle einer angestrebten besonderen Lernleistung eine Wettbewerbsteilnahme in der Jahrgangsstufe 12/I aufgenommen werden.

Der **Schülerwettbewerb „Jugend forscht“** findet jährlich in drei Stufen als Regional-, Landes- und Bundeswettbewerb statt (Anmeldung jeweils bis zum 30.11. und Gesamtverlauf etwa ein halbes Jahr). Eingesandt werden kann die Bearbeitung eines frei gewählten Themas, das einem der Bereiche Biologie, Chemie, Geo- und Raumwissenschaften, Mathematik/Informatik, Physik, Technik und Arbeitswelt zuzuordnen ist. Ein Wettbewerbsbeitrag besteht aus einer etwa 15 Seiten umfassenden schriftlichen Arbeit und der Aufbereitung eines Ausstellungsstandes mit Versuchsaufbauten, Modellen, Konstruktionen, Videoaufzeichnungen, Schautafeln etc. Die Ergebnisse der Arbeit müssen vor den Expertinnen und Experten der Jury auch mündlich vertreten werden. Aus jedem Bereich wird je eine Arbeit für die nächste Wettbewerbsstufe vorgeschlagen. Die Bewertungsmaßstäbe berücksichtigen u. a. die Originalität des Themas, den altersgemäßen Schwierigkeitsgrad, die Eigenständigkeit der Bearbeitung, die Umsetzung eigener Konstruktionsideen, die Exaktheit des Experimentierens, die Genauigkeit der Beschreibung und Abgrenzung des angestrebten Ziels, die mündliche Darstellung und die Aufbereitung der Unterlagen am Informationsstand.

Eine Wettbewerbsleistung kann als besondere Lernleistung in die Abiturprüfung eingebracht werden, wenn sie in den Landeswettbewerb übernommen wurde oder wenn die Fachkonferenz der Schule dies befürwortet.

Im Kolloquium (ggf. im Anschluss an eine erneute schulinterne Präsentation) können besondere Aspekte der Arbeit im jeweiligen fachlichen Bezug besprochen und vertieft werden. Die Bewertung dieser besonderen Lernleistung erfolgt im Rahmen der Abiturprüfung nach schulischen Maßstäben unabhängig von der Beurteilung im Wettbewerb.

Eine Wettbewerbsleistung, die als besondere Lernleistung in die Abiturprüfung eingebracht werden soll, kann in der Jahrgangsstufe 12 oder 13 erbracht werden.

Beurteilung und Bewertung der besonderen Lernleistung

Die Gesamtbewertung der besonderen Lernleistung bezieht sich auf die Phasen „Arbeitsprozess, schriftliche Präsentation der Ergebnisse und Kolloquium“.

Gegenstände der Beurteilung sind die schriftliche Arbeit und das Kolloquium, das die Präsentation der Arbeitsergebnisse enthält.

Die Beurteilung der schriftlichen Arbeitsanteile der besonderen Lernleistung erfolgt durch die von der Schulleitung (ggf. von der Schulaufsicht) beauftragte Lehrkraft und eine Zweitkorrektorin oder einen Zweitkorrektor.

Das Kolloquium wird durch einen Fachprüfungsausschuss bewertet. Dem Fachprüfungsausschuss sind der schriftliche Arbeitsbericht und die schriftliche Ergebnispräsentation vor dem Kolloquium bekannt zu machen.

Die Endnote wird aufgrund der schriftlichen wissenschaftlichen bzw. der künstlerischen Leistungen und deren schriftlicher Ergänzung sowie der im Kolloquium erbrachten Leistungen gebildet; eine Gewichtung der Teilleistungen findet nicht statt.

Aus den grundsätzlichen Anforderungen der besonderen Lernleistung, nämlich der eigenständigen Bearbeitung eines Themas mit einem Arbeitsumfang, der mindestens demjenigen eines zwei Halbjahre umfassenden Kurses entspricht, ergeben sich zwei grundlegende Bewertungsaspekte:

- die Selbstständigkeit der Ausführung aller Arbeitsanteile und Arbeitsschritte,
- der angemessene Arbeitsaufwand.

Je nach Typ der Arbeit sind außerdem folgende Einzelkriterien zu berücksichtigen:

Inhaltliche Aspekte

Die inhaltliche Bewertung erstreckt sich grundsätzlich auf die drei Anforderungsbereiche

- Wiedergabe von Kenntnissen (Reproduktion)
- Anwendung von Kenntnissen (Reorganisation)
- Problemlösen und Werten,

wie sie in den jeweiligen Fachlehrplänen ausgelegt sind.

Im Einzelnen sind folgende Kriterien zu berücksichtigen:

- Wahl eines sinnvollen Themas
- Entwicklung problemorientierter Fragestellungen
- Entwicklung von Zielvorstellungen
- Konzeptbildung
- Projektskizzierung
- Tiefendimension von Problemaufrissen
- Eigenständigkeit und Kreativität von Problemlösungen
- Differenziertheit und Strukturiertheit der inhaltlichen Auseinandersetzung
- logische Struktur und Stringenz der Argumentation
- Erwerb und Nutzung neuerwerbener Kenntnisse.

Methodische Aspekte

- Entwicklung von Arbeitsstrategien
- Nutzung bereits erworbener fachspezifischer Methoden
- Erwerb neuer themenbezogener Methoden
- Entwicklung eigener themenrelevanter Untersuchungs- und Arbeitsmethoden
- Methodenreflexion
- Umfang und Gründlichkeit der Recherche
- Kontakt zu und Nutzung von themenrelevanten Kooperationspartnern und Institutionen
- Anwendung geeigneter Methoden auf die thematischen Fragestellungen, die Problemlösungen und die Schlussfolgerungen.

Sprachliche Aspekte

- Korrektheit von Grammatik, Rechtschreibung und Zeichensetzung
- Beherrschung von Fachsprachen
- Verständlichkeit
- Präzision und Differenziertheit des sprachlichen Ausdrucks
- sinnvolle und verständliche sprachliche Auslegung von Fremdmaterialien wie z. B. Bildmaterial, grafischen Darstellungen, Statistiken etc.
- sinnvolle Einbindung von Zitaten in die eigene Darstellung.

Formale Aspekte

- Klare Gliederung im Hinblick auf themenbezogene Ausarbeitung und Dokumentation des Arbeitsprozesses
- Vollständigkeit der Arbeit
- Nutzung geeigneter Darstellungsmöglichkeiten wie Bildmaterial, Flussdiagramme, Grafiken, Tabellen etc.
- Nutzung geeigneter Computerprogramme für Grafiken sowie zur Bild- und Textverarbeitung
- korrekte Zitiertechnik
- korrektes, aussageunterstützendes und attraktives Layout aller Text- und Bildmaterialien
- normgerechtes Literatur-, Quellen- und Hilfsmittelverzeichnis.

Zusätzliche Aspekte zur Bewertung des Kolloquiums:

- Auswahl wesentlicher Aspekte der Arbeit
- Vermittlungskompetenzen (z. B. freies Sprechen, Adressatenbezug, geraffte Darstellung umfangreicher und komplexer Sachverhalte, Verständlichkeit und Flüssigkeit der Ausführungen, Argumentationssicherheit). Dieser Aspekt ist auch vor dem Hintergrund zu sehen, dass Schülerinnen und Schüler erhebliche Sach- und Fachkenntnisse auf Gebieten zeigen, die den beurteilenden Lehrkräften ggf. nur in Grenzen geläufig sein können.
- Präsentationsfähigkeiten (Angemessenheit der gewählten Präsentationsmethoden, Sicherheit z. B. fachpraktischer Vorführungen, Visualisierung)
- richtiges Erfassen der fachlichen Fragen und sachgerechtes Antworten
- Reaktions- und Kommunikationsfähigkeit
- Fähigkeiten zum Aufzeigen und Verarbeiten weiterführender Fragestellungen bzw. Transfermöglichkeiten und der hierin gezeigte Grad der Selbstständigkeit.

Die einzelnen Fachkonferenzen können im vorgegebenen Rahmen fachspezifische Kriterienkataloge erstellen. Themenspezifische Kriterien sollten zwischen Schülerinnen und Schülern, die eine besondere Lernleistung erbringen wollen, und den betreuenden Lehrkräften zu Beginn des Arbeitsprozesses besprochen und festgelegt werden.

Für Wettbewerbsbeiträge, die Bestandteil einer besonderen Lernleistung werden sollen, gilt grundsätzlich Folgendes:

- Die Schule prüft, ob die Thematik und die Anforderungskriterien des jeweiligen Wettbewerbs den Ansprüchen an die besondere Lernleistung entsprechen.
- Wettbewerbsbeiträge, die als Teilprodukte einer besonderen Lernleistung eingebracht werden, werden von außerschulischer Seite bewertet. Die in jenem Rahmen vorgenommenen Bewertungskriterien und Bewertungsraster entsprechen nicht immer den Maßstäben schulischer Bewertung.
- Das Erreichen eines bestimmten Platzes oder Preises ist nicht in allen Fällen notwendige Voraussetzung für die Anerkennung als Teil einer besonderen Lernleistung.

Bei Wettbewerben im künstlerischen Bereich gilt, dass die besondere Lernleistung in hohem Maße auf der künstlerischen Leistung selbst beruht. Entsprechend der Gewichtung des Arbeitsaufwandes überwiegt in diesen Fällen die künstlerische Leistung. Dies ist bei der Bildung der Gesamtnote angemessen zu berücksichtigen.

Als Beleg und Grundlage für das Prüfungsgespräch können im Kolloquium Teile des künstlerischen Produkts präsentiert werden. In diesen Fällen verlängert sich das Kolloquium um eine angemessene Zeit für die jeweilige Vorführung.

Über den Gesamtbereich 'Beurteilung und Bewertung der besonderen Lernleistung' müssen Schülerinnen und Schülern rechtzeitig und umfassend informiert werden. Dies erfolgt zunächst im Rahmen der allgemeinen Informationen über die gymnasiale Oberstufe. Eine erneute detaillierte Darstellung dieser Aspekte erfolgt im Rahmen der Beratung vor der Zulassung einer entsprechenden Arbeit als besondere Lernleistung.

Beispiele

Bundeswettbewerb Fremdsprachen

Beispiel I – Französisch

In der dritten Runde des Mehrsprachenwettbewerbs 1998 lautet eine Aufgabenstellung in der Wettbewerbssprache Französisch:

Warum hat Heine Frankreich als Exil gewählt?

Eine von der Jury ausgezeichnete Schülerarbeit zeigt die kreative Bearbeitung dieser Aufgabe in Form eines fiktiven Interviews:¹

Thema: Warum hat Heine Frankreich als Exil gewählt?

„Als Artist hat man keine Heimat in Europa als Paris“ (Friedrich Nietzsche)

„Si vous avez une étincelle de génie allez à Paris“ (Jean-Jacques Rousseau)

Jetzt wohin

Jetzt wohin? Der dumme Fuß
Will mich gern nach Deutschland tragen;
Doch es schüttelt klug das Haupt
Mein Verstand und scheint zu sagen:

Zwar beendet ist der Krieg,
Doch die Kriegsgerichte blieben,
Und es heißt, du habest einst
Viel Erschießliches geschrieben.

Das ist wahr, unangenehm
Wär' mir das Erschossenwerden;
Bin kein Held, es fehlen mir
Die pathetischen Gebärden.

Gern würd' ich nach England gehen,
Wären dort nicht Kohlendämpfe
Und Engländer – schon ihr Duft
Gibt Erbrechen mir und Krämpfe

Manchmal kommt mir in den Sinn
Nach Amerika zu segeln,
Nach dem großen Freiheitsstall,
Der bewohnt von Gleichheitsflegeln –

¹ unkorrigierte Schülerarbeit

Doch es ängstigt mich ein Land,
Wo die Menschen Tabak kauen,
Wo sie ohne König kegeln,
Wo sie ohne Spucknapf speien.

Rußland, dieses schöne Reich,
Würde mir vielleicht behagen,
Doch im Winter könnte ich
Dort die Knute nicht ertragen.

Traurig schau' ich in die Höh'
Wo viel tausend Sterne nicken –
Aber meinen eigenen Stern
Kann ich nirgends dort erblicken.

Hat im güldnen Labyrinth
Sich vielleicht verirrt am Himmel,
Wie ich selber mich verirrt
In dem irdischen Getümmel.

Heinrich Heine, „Romanzero“

Préface

Le dialogue suivant entre Henri Heine et un personnage intéressé contemporain (serait-ce moi?) est uniquement issu de mon imagination. La scène se passe en 1998; mais l'endroit où cette conversation se déroule, est d'importance mineure – c'est donc au lecteur, maintenant, de s'imaginer un lieu quelconque. Evidemment, tout n'est que fiction; je ne prétends pas avoir créé une situation qui ferait preuve de réalisme car ce texte a simplement pour but d'essayer de rendre claires et expressives quelques idées, opinions et sentiments de Henri Heine quant à son exil en France. Alors, bien que les circonstances extérieures ne soient pas réalistes, j'espère que la substance des paroles correspondra à ce que Heine a vraiment pensé et ressenti à propos de ce sujet.

Monsieur Heine nous allons parler aujourd'hui de votre exil en France, ou, de façon plus exacte: nous allons discuter des raisons pour lesquelles vous avez choisi comme pays la France.

Henri Heine: Vous avez là très bien su formuler de quoi nous allons parler essentiellement, mais, avant de vraiment rentrer dans le vif du sujet, je voudrais tout de même me permettre de vous corriger un peu: vous avez parlé de mon exil „en France“. Cela est peut-être vrai en ce qui concerne le lieu géographique mais à vrai dire, je n'ai jamais consciemment choisi la France en tant que telle comme exil. Mon choix s'est porté sur Paris! C'est cette ville qui m'a attiré et non pas le pays. Et, bien que dans mon âme je sois peut-être toujours resté Allemand, pendant les 25 ans de mon exil, je me suis senti bien des fois Parisien, mais jamais vraiment Français.

Je sais que c'est une chose peu estimable, que de se citer soi-même; mais, si vous êtes d'accord, je voudrais tout de même me permettre de le faire au cours de cette conversation ...

Cela ne me dérange pas du tout, au contraire. D'ailleurs, pour éclaircir les choses, cela peut nous être très utile. Donc, je vous écoute ...

Et bien, pour illustrer ce que je viens de dire au sujet de Paris et de la France, je voudrais citer l'extrait d'un texte que j'ai écrit pendant mon exil: „Mis à part les beaux paysages et le peuple aimable, la France est ennuyeuse et pauvre. En tout cas, intellectuellement pauvre. La France ressemble à un jardin dans lequel on a cueilli les plus belles fleurs pour les réunir en bouquet et ce bouquet, c'est Paris. “

Ah, je vois. Eh bien, nous parlerons donc de votre exil à Paris. Mais, pour comprendre pourquoi vous avez choisi cette ville, il faut avant tout se poser la question de savoir, en fait, pourquoi vous êtes parti en exil. Quelle valeur avait l'Allemagne pour vous? Et quelle était votre attitude envers ce pays?

C'est une question difficile ... J'avoue que j'ai toujours aimé ce pays qui avait, à mes yeux, beaucoup d'avenir. Mais ma vie en Allemagne, et même plus tard, à Paris, a toujours été troublée et même tourmentée par les pensées que j'ai eu pour ce pays. Etant donné que je suis moi-même plein de contradictions, mes sentiments envers ce pays l'étaient également. Dans une lettre à un ami, j'ai écrit : „Tout ce qui est allemand, me répugne. Tout ce qui est allemand, agit sur moi comme un vomitif. La langue allemande me déchire les oreilles ... “

Et, peu de temps après cela: „Je sais que l'élément allemand est pour moi ce que l'eau est pour le poisson. Au fond, j'aime tout ce qui est allemand plus qu'aucune chose au monde. “

Je sentais en moi une véritable haine pour ce pays, et, en même temps, je m'y accrochais désespérément. Ce dont je me suis rendu compte bien avant de partir en exil, c'est qu'il n'y avait pas de place pour moi en Allemagne. La pensée d'y rester pour toujours me torturait.

Quelles étaient les conditions en Allemagne qui vous ont poussé à partir?

Les circonstances dans mon pays? Sans parler de l'attraction que j'avais envers tout ce qui se passait ailleurs et du charme que je voyais dans les pays voisins, surtout dans la France? Je veux vous énumérer maintenant quelques faits qui m'ont chassé d'Allemagne:

D'abord, il y avait la censure, la prohibition et la confiscation de certaines de mes oeuvres. En d'autres termes: l'animosité de l'état me dérangeait et je craignais que cela ne tourne en persécution personnelle.

Ensuite j'avais subi ce que les gens appellent l'échec professionnel. Pendant des années, j'avais cherché un emploi dans plusieurs villes d'Allemagne, mais sans aucun succès. Je n'avais plus beaucoup d'espoirs.

Puis, je m'étais disputé avec plusieurs amis et j'entendais de toutes parts des grognements contre moi. J'avais l'impression de trahir les Juifs puisque je m'étais fait baptiser étant plus jeune, je trahissais également les chrétiens comme Juif, et, étant poète, je trahissais tout le

monde. De plus, il me manquais, en Allemagne, un vrai centre culturel et intellectuel. Berlin? Cette „capitale du mensonge universel“? N'y pensez pas. Et, enfin, il y avait bien sûr ma propre personnalité. Je ne pouvais rester en place. Mes idéaux, toutes mes idées, ce besoin d'activité que je ne pouvais satisfaire. Je croyais à la démocratie, aux droits divins de l'homme ... et tout ça, dans un pays endormi et immobilisé par l'aristocratie et la „Restauration“. Voilà donc les aspects importants, ou tout du moins, quelques-uns d'entre eux, car il y en a eu beaucoup et c'était une situation difficile que, souvent, je ne maîtrisais pas.

D'ailleurs, la question principale n'est pas de savoir pourquoi vous avez quitté l'Allemagne. Nous nous concentrons plutôt sur votre choix d'aller à Paris. C'est pour cette raison que je voudrais vous demander maintenant, pourquoi vous êtes allé justement à Paris? Qu'est-ce qui vous attirait dans cette ville?

La Révolution de Juillet était sans doute l'aspect le plus important pour ma décision de partir en exil. La ville de Paris qui m'attirait, qui me séduisait le plus, c'était le Paris de la Révolution, en 1830. C'était incroyable! Vous ne pouvez l'imaginer! Tout à coup, il y avait là la preuve que l'histoire ne s'était pas arrêtée à la „Restauration“ et au „Congrès de Vienne“. Le procès historique révolutionnaire qui avait commencé par la prise de la Bastille allait enfin continuer! Il m'est presque impossible de décrire les sentiments que j'ai ressentis, et cette euphorie! D'un jour à l'autre, mes espoirs sont revenus et je voyais enfin tous mes rêves, mes espoirs, mes idéaux, se confirmer. Je réalisais qu'il s'agissait non seulement d'une réelle révolution politique, mais aussi de la naissance d'une nouvelle „religion“ révolutionnaire. Cette religion, c'était la liberté, et c'était la religion d'une nouvelle époque qui commençait à Paris et allait se répandre dans le monde entier.

Moi, qui avais cherché si longtemps une solution à la „misère allemande“ ... je reconnaissais l'importance des événements. En partant pour Paris, je ne pouvais me libérer personnellement, tout en cherchant le destin de l'Allemagne dans le présent de la France. Je tenais à trouver ce destin car, en m' exilant, je n'avais point tourné le dos à ma patrie, et je croyais que c'était mon devoir de contribuer à ce que l'Allemagne puisse se développer comme la France. Paris était le centre de l'histoire européenne (et, donc, mondiale), car le peuple français avait commencé la Grande Révolution de l'Europe.

J'aimerais citer à ce propos quelques extraits d'un texte que j'ai écrit après avoir appris la grande nouvelle:

„Mes yeux furent éblouis par des rayons de soleil qui allumèrent en mon âme un enthousiasme sauvage, une joie délirante [...] Enivré, hors de moi, je veux aller à Paris! [...] Maintenant, je sais, à nouveau, ce que je dois faire. Moi aussi, je suis fils de la Révolution!“ [...]

Aussi, j'ai écrit dans une lettre: „Je rêve chaque nuit que je fais mes malles et que je pars pour Paris, pour y respirer l'air frais, pour m'abandonner complètement aux sentiments de ma nouvelle religion et peut-être y obtenir le sacre comme son prêtre.“

Puis dans les „Lettres d'Angleterre“, j'ai écrit: „Les Français sont le peuple élu de cette religion qu'est la liberté ... Paris est le nouveau Jérusalem et le Rhin est le Jourdain qui sépare le pays sacré de la liberté du pays des Philistins.“

Tout cela me donne une idée de la passion que vous aviez pour les événements pendant la Révolution de Juillet, mais aussi de la nécessité de ces événements pour l'Allemagne. Par contre, je ne crois pas que cette Révolution ait été la seule chose qui ait déclenché chez vous ce désir fou d'aller en France ...

La Révolution de Juillet a été – je ne puis cesser de le dire – décisive pour mon choix ... Mais vous avez raison, il n'y avait pas que cela. D'ailleurs, j'envisageais déjà bien avant 1830, d'aller à Paris, au cas où je serais obligé de partir en exil. Pour des raisons multiples, la France m'avait toujours attiré énormément. Je me suis toujours intéressé à une idée, qui a été développée au 18^{ème} siècle par des intellectuels allemands et français. On rêvait alors d'une „alliance intellectuelle“ entre ces deux pays. J'ai, moi-même, toujours pensé que l'Allemagne et la France seraient d'excellents „partenaires“, le „couple idéal“, en ce qui concerne les politiques et la vie culturelle et intellectuelle. D'un côté, il y aurait le peuple français, très social, „léger“ et plein d'esprit, doué pour la liberté; d'un autre côté, il y aurait la mentalité allemande, le peuple allemand: des idéologues, des rêveurs qui ne vivent que dans le passé et dans le futur, des philosophes, sérieux et peu charmants. L'alliance entre ces deux pays, c'était pour moi une conception idéale de l'Europe et je croyais pouvoir contribuer, à Paris, à sa réalisation. Je voulais m'efforcer de construire un pont entre ces deux peuples que j'avais, bien avant, décrit comme „les deux peuples élus de l'humanité“. Mon exil n'était pas entièrement une fuite loin de l'Allemagne, car je ne cherchais pas à tourner le dos au développement de ce pays, ou à tout refouler: sans me décourager, je guettais une solution, et Paris me semblait être la ville idéale pour ma chasse.

Mais après des années passées à la recherche d'un emploi et après les difficultés personnelles que j'ai eu en Allemagne, je voulais aussi montrer à ceux qui régnaient dans mon pays que mon départ à Paris n'était pas seulement une lutte personnelle, mais encore plus une action qui faisait partie d'une lutte beaucoup plus générale à caractère social et politique. Mon départ était donc aussi un acte politique: En choisissant Paris, je pensais pouvoir combattre activement les politiciens et la noblesse allemande, et surtout, combattre leur étroitesse d'esprit et leur patriotisme, que je détestais et qu'ils utilisaient pour opprimer le peuple. Je voulais devenir médiateur entre ces deux peuples, faire connaître la mentalité et les idées françaises aux Allemands – je pensais que cela menacerait la noblesse car leur pouvoir s'appuyait sur l'ignorance et les préjugés du peuple.

Vous m'avez maintenant expliqué le côté politique de votre décision. Mais n'y avait-il pas d'autres raisons? Par exemple, l'attrance que la ville avait sur vous en tant qu'individu; ou alors, les événements qui ont influencé votre image de Paris et de la France quand vous étiez jeune?

Je vous ai, tout à l'heure, déjà parlé de cette idée d'une „alliance intellectuelle“ qui m'a toujours beaucoup préoccupé. Mais ce n'était vraiment qu'une idée et il y avait, là aussi, beaucoup d'autres raisons. J'ai moi-même écrit la phrase suivante à propos de Paris: „Ce feu gigantesque qui jette des étincelles partout dans le monde.“

Pour un poète comme moi, il n'y avait en Europe aucune autre ville aussi envoûtante que Paris. Déjà avant la Révolution. Paris était le centre de tout mouvement intellectuel, une grande place d'observation, et il y avait tellement de thèmes littéraires intéressants partout, que c'était l'endroit idéal pour un écrivain. Où trouver de meilleurs thèmes que dans cette

nation et dans ce peuple libre? A Paris l'humanité s'occupait de notre futur, et c'était bien là, je m'en doutais, qu'on allait voir naître les temps nouveaux. Paris n'était pas seulement la capitale de la France, mais aussi de tous les pays civilisés. C'est à Paris que se rassemblait l'élite intellectuelle mondiale.

J'ai dit, une fois: „Tous ceux qui sont grands par amour ou par haine, par sentiments ou pensées, par sagesse ou pouvoir, par chance ou par malchance, par le futur ou par le passé, sont réunis ici. En observant tous les hommes suprêmes et célèbres, on pourrait penser que Paris est le Panthéon des vivants.“

La ville de Paris était le centre de l'esprit cosmopolitain, cet esprit que j'avais cherché en vain en Allemagne. Pour moi, l'arrivée à Paris était comme l'accueil et l'admission parmi les hommes élus. „Paris, le sommet du monde!“

Vous décrivez des images captivantes, et, de ce fait, je comprends mieux votre choix. Par contre, une chose n'est pas encore très claire: d'où vient l'origine de tous ces sentiments pour Paris? N'auriez-vous pas pu vous passionner autant pour un autre pays, comme l'Italie, ou même l'Amérique? Ou, pour une autre métropole, Londres ?

Vous m'avez posé plusieurs questions. Je pense que je vais d'abord parler de mon opinion sur les autres pays, et nous verrons, plus tard, pour l'origine de mon amour pour Paris. Alors, voilà. Bien sûr, la France n'a pas été la seule destinée que j'avais en tête avant de partir. J'avais fait plusieurs voyages: en Angleterre et en Italie, entre autre. Et je puis vous assurer que je n'ai trouvé, dans aucun autre pays que la France, une bonne patrie d'adoption.

L'Italie, ce pays qui avait déjà fasciné tant d'autres écrivains avant moi, ce beau pays mythique, le pays de l'inspiration et de l'amour, des belles femmes et de belle vie: et bien, je le trouvais ennuyeux. Je ne pouvais y écrire de bons poèmes, mon esprit y était endormi par le bonheur, la tranquillité et la satisfaction. J'arrêtais de penser, et j'écrivais, non pas pour exprimer quelque chose, mais tout simplement pour écrire. En plus, la situation politique n'était pas favorable: il y avait, devant chaque citronnier, un poste autrichien (et la situation politique autrichienne était, si j'ose dire, encore pire qu'en Allemagne!). Ensuite, l'Angleterre: Ah, rien que de prononcer le nom de ce pays, me donne la nausée! Aucune mentalité ne m'a autant répugné dans ma vie que celle du peuple anglais. Ces gens égoïstes, ennuyeux, insociables et sans imagination, qui pensent et vivent comme des machines. L'Angleterre, cette „île damnée“! Dans le fond, je ne sais pas exactement d'où viennent ces sentiments pour l'Angleterre. Peut-être, parce que je ne connaissais pas bien leur langue, et que l'intégration, pendant les six mois de mon séjour, a échoué. Mais c'était aussi le système politique qui ne me convenait pas: Il n'y avait pas eu de vraie révolution, le pouvoir du clergé était immense; j'avais l'impression que les Anglais n'étaient pas encore sorti du Moyen-Age, et je n'y trouvais pas de solution, ni pour l'Allemagne, ni pour moi en tant qu'individu et en tant qu'écrivain. Et les autres pays: la Pologne, la Russie ...? Je ne les avais jamais sérieusement considérés, ils ne m'attiraient pas du tout.

Et l'Amérique? Il ne faut pas oublier que c'était le début du 19^{ème} siècle: „le monde“, pour nous, c'était l'Europe. Aller en Amérique c'était, avant tout, un rêve (ou peut-être un cauchemar?!) et surtout quelque chose d'insaisissable; on entendait parler de ce pays lointain,

mais personne n'en avait une idée précise. Somme toute, l'Amérique, ce n'était pas vraiment une alternative.

Après ce petit „Tour de Monde“ , revenons à Paris. J'avais, tout à l'heure, voulu savoir si vous aviez déjà réfléchi sur les origines de vos sentiments pour cette vie. Est-ce que certains événements ont influencé, très tôt, votre image de Paris et de la France ?

Je suis conscient du fait que tout cela ait des raisons assez profondes. Un événement important de ma jeunesse a été l'entrée de Napoléon dans ma ville natale, Düsseldorf. J'avais alors quatorze ans, et cela m'a fortement impressionné; je m'en suis souvenu de façon très vive pendant toute ma vie. Je ne vais pas vous décrire le défilé car mes exaltations n'en finiraient pas et je me suis déjà assez enthousiasmé, aujourd'hui. Pour les habitants de Düsseldorf, et surtout pour les Juifs, qui eux, sous l'occupation napoléonienne avaient beaucoup d'avantages, Napoléon personnifiait la Révolution française et, donc, les idées de la liberté qui avaient remporté la victoire. Napoléon était l'idole de mon enfance et j'ai toujours gardé pour lui, malgré une éclipse passagère, des sentiments d'admiration. C'est lui qui a fait naître en moi cette image glorieuse, et un peu mythique de la France.

Mais mon éducation n'y est pas pour rien non plus. J'étais, pendant ma jeunesse, et plus tard comme poète, influençable au plus haut degré. Le „Lycée de Düsseldorf“, où j'ai été élève, était une institution chrétienne et où l'esprit français régnait. Très tôt, j'ai fait la connaissance de la mentalité et de la culture françaises, et d'ailleurs, je n'ai gardé que de bons souvenirs de mon éducation dans ce lycée.

Bien que je ne m'en sois pas toujours rendu compte, tout cela a sans doute beaucoup influencé ma décision plus tard.

Je vois qu'il y a d'innombrables facettes. C'est pourquoi il est assez difficile, voire même impossible de tout comprendre et de trouver des réponses à tout ... Mais je crois, ou plutôt, j'espère que nous avons quand même réussi à éclaircir un peu la chose. Avant de finir notre conversation, je voudrais encore vous poser quelques questions. Maintenant, vous pouvez avoir un regard un peu plus distancé sur les choses. Est-ce que vous pensez que votre décision d'aller à Paris a été un bon choix? Était-ce, finalement, la meilleure alternative?

C'est une question que je me suis souvent posé. L'Allemagne n'a jamais cessé de tourmenter mes pensées et j'avais, pendant de longues périodes de nostalgie, le mal du pays. Mais à vrai dire, je n'ai jamais regretté cette décision – d'ailleurs, je n'aurais sûrement rien trouvé de mieux et Paris ne m'a pas déçu. Cela a eu, aussi, un effet positif sur mon attitude envers l'Allemagne. Puisque je n'étais plus en plein milieu des événements dans mon pays natal, j'ai pu tout observer d'un oeil distant et critique. Cela a avivé mon regard et m'a aidé à mieux comprendre car j'avais alors une vue d'ensemble.

Je vous ai déjà parlé, aujourd'hui, de cette „mission pacifique“ que j'ai toujours pensée avoir. Je voulais que les pays apprennent à se connaître et c'était peut-être là, dans mes oeuvres et dans tout ce que j'ai fait, la mission de ma vie. Et voilà le dilemme: je ne sais vraiment si j'ai réussi à accomplir cette tâche. Est-ce que les relations se sont améliorées grâce à ce que j'ai fait? Je ne le sais pas.

Je pense qu'il est vraiment difficile de trouver une réponse satisfaisante à cette question. En tout cas, moi, je ne peux pas en juger. Mais j'aimerais, à ce propos, citer – en allemand – un critique du 20^{ème} siècle, qui a dit sur vous: „Heinrich Heine war der größte Vermittler zwischen der deutschen und der französischen Kultur, den es je gegeben hat.“

Ah! Je vous avoue que cela me soulage. Et quel honneur!

FIN

Im Kolloquium könnte diese Aufgabenstellung durch einen aktuellen Ansatz zu folgendem Thema erweitert werden:

Heine und Cohn-Bendit – Leben in Deutschland und Frankreich

Dieses Thema böte dem Schüler die Möglichkeit, seinen kreativen Ansatz beizubehalten und das fiktive Interview auf beide Protagonisten auszuweiten.

Beispiel II – Russisch

Der Wettbewerbsbeitrag einer Schülerin für die dritte Runde in der Sprache Russisch zum Thema:

Neue Frauen im neuen Russland

besteht in einer gut geliederten sachlichen Erörterung:



Женщина вчера, сегодня ...



*Новые женщины
в новой России?*

(Titelblatt der Arbeit)

Новые женщины в новой России?¹

Содержание

1. Введение
2. Советская женщина
 - 2.1 Идеалы
 - 2.2 Действительность
 - 2.2.1 Эмансипация
 - 2.2.2 «Женские» профессии
 - 2.2.3 Типичный рабочий день советской женщины
3. «Новая» Русская?
 - 3.1 Новые идеалы
 - 3.2 Действительность
 - 3.2.1 Опасность увольнения
4. Будущее

1. Введение

В последние годы многое изменилось в России. Несколько лет тому назад Россия была частью Советского Союза, и людям надо было жить тем, что правительство называло идеальной жизнью. Сейчас у них свобода, у них есть возможность думать и жить так, как они хотят. Кажется, что если природа и система изменяются, то и люди тоже изменяются. Их достоинства и нормы преобразовываются.

Но это просто так? Появились у русских совсем новая жизнь и новые идеалы? Я хочу найти ответ на этот вопрос. Я не хочу говорить о всех русских, но моя работа ограничивается русскими женщинами. Мне кажется, что у них была особая роль в советской системе, и стоит обратить внимание на их жизнь. Я хочу узнать, правильно ли это, когда говорят о «новых русских женщинах» или нет.

Чтобы представить себе жизнь женщин во время Советского Союза, я начну с описания советской женщины. Потом, я хочу показать, как русские женщины живут сегодня, после распада Советского Союза. В этой главе я буду сравнивать жизнь советской женщины с жизнью «русской женщины». В итоге, я коротко напишу, что думаю о будущем советской и русской женщины.

Прежде чем я начну, я хочу сказать, что мне очень трудно было найти актуальную литературу о женщинах в сегодняшней России. Я считаю, что ситуация в России изменяется с каждым днём, и что даже материалы 1993ого года устарели. Есть много материалов о «советских» женщинах во время перестройки, но мало о русских в 1997ом или 1998ом году. Несмотря на эти научные недостатки, я надеюсь, что я найду ответ на мой вопрос.

¹ unkorrigierte Schülerarbeit

2. Советская женщина

2.1 Идеалы

„Ich möchte immer das Gleiche leisten wie ein Mann.“

Nina (1)

«Я хочу сделать то же самое, что сделают мужчины.»

Нина

Во время социализма существовал один идеал женщины, который был единственным правильным типом женщины. Такая идеальная женщина жила не для себя, а только для народа. В идее коммунизма индивидуальный человек не стоит в центре внимания, надо жить и работать для общества. В Советском Союзе правительство пропагандировало, что важно для народа. Они хотели равенства, братства, справедливости и бескорыстия. Если бы все эти идеалы существовали, был бы коммунизм, и это было бы как рай на земле. Но построить коммунистическую систему было трудной целью, и людям надо было работать тяжело, чтобы достигнуть эту цель. В конце советской империи они всё ещё тянули за коммунизмом. Если советская гражданка живёт так, как государство описывает жизнь, она работает, воспитывает детей и ведёт домашнее хозяйство.

Она энергичная и трудолюбивая, и эта наполненная жизнь ей очень нравится. Все свои силы она посвящает стране и будущему страны – детям. О. П. Рассудова объясняет, почему женщины должны работать: «(...) не только из-за денег, хотя это тоже важно, а главным образом потому, что сидеть дома и заниматься только домашним хозяйством неинтересно. Интересно работать в коллективе, быть среди людей, заниматься любимым делом. (...) Работа помогает женщине воспитывать детей, жить интересной жизнью.» (2) Ясно, что женщинам нужно много сил, чтобы всё успеть. Но идеальная женщина не как у нас хрупкая и немножко слабая, но у неё личность и она должна иметь крепкое здоровье и много сил. По закону женщины и мужчины в Советском Союзе были равноправными.

Советская женщина не была одной с работой: Государство помогало женщинам, например, воспитанием детей. Когда они работали, их дети были в яслях, в детском саду или в школе. Правительство заботилось о детях. Один раз в году в Советском Союзе был «Женский день». Восьмого марта они поздравляли все женщины страны.

В принципе, женщины были в хорошем положении: у них была содержательная и интересная жизнь, и государство помогало им.

2.2 Действительность

«Рыба гниет с головы»

Пословица

К сожалению действительность отличалась от идеалов. Жизнь женщин главным образом была тяжелой. Люди в России сейчас говорят об этих временах, что «Рыба гниет с головы». Это значит, что идеалы лучшего общества рушились. С одной стороны, государство, конечно, не признавалось в этом крушении, но с другой стороны многие чувствовали, что идея – что-то другое, чем её реализация.

2.2.1. Эмансипация

Равноправие и свобода выбора работы – для женщины имеет большое значение, потому что у них была двойная нагрузка. Они работали тяжело, заботились о детях и вели домашнее хозяйство. Женщина фактически была главой семьи. Хотя О.П. Рассудова пишет, что «(...) в современной семье часть домашней работы делает муж, часто помогают родители. (...)» (2), есть многие совсем другого мнения. В. Аллексеев, например, описывает задачи мужчины такими словами: «(...) смотреть телевизор, читать газеты, следить за развитием политических событий в стране. Ещё ездить с детьми в лес за грибами или на рыбалку. (...)» (3) На взгляд К. Сиберта даже можно говорить о «шовинизме». Типично для них такое выражение: „Wäsche waschen und Küche ist nicht.“ (4) «Стирать бельё или кухня – НЕТ!»

Может быть, что это слишком стереотипная характеристика русского мужчины – но в принципе ясно, каким было распределение работы в семьях – на плечах женщин была вся работа.

2.2.2 «Женские» профессии

«Женские» профессии, это те профессии, в которых работают главным образом женщины. В советском союзе эти профессии были, например, «(...) врач, медицинская сестра, учитель, продавец, парикмахер, доярка. Много женщин было среди инженеров, преподавателей, ученых, журналистов (...)» (1)». Статистика в газете «Известия» показывает, что «(...) есть отрасли и профессии, где женщины занимают лидирующее место. В торговле их – 82%, в медицине – 81%, в народном образовании – 75%. Женщины-инженеры составляют 58%. Агрономы, зоотехники и ветеринарные врачи – 45%. Врачи – 67%, бухгалтеры – 89%, библиотекари и библиографы – 91% (...)» (5).

На первый взгляд кажется, что они работали в хороших отраслях. В Германии врач, например, получает довольно хорошую зарплату. Но в Советском Союзе это было совсем по-другому. Врачи получали очень низкую зарплату, даже простой рабочий получал больше. Вообще, зарплата в «женских» профессиях и отраслях ниже, чем в «мужских». И был ещё один тип профессии, в котором советские женщины имели важное место: много женщин выполняли тяжелую физическую работу. Они трудились на стройплощадке, в ремонтной бригаде или на фабриках. Для нас, это что-то особенное, если женщина работает строителем, но в Советском Союзе это было нормально. Физическая нагрузка была высокая. Одна статья в «Правде» описывает состояние женщин на заводах и фабриках в начале Советского Союза: «(...) на заводах и фабриках министерства сельскохозяйственной техники, на которых работают 56 тысяч женщин, регулярно нарушают законы о труде. Женщины, имеющие маленьких детей, и беременные женщины работают в ночное время. Условия труда там часто антисанитарные, уровень профессиональных болезней в 4 раза выше нормы. Трудно поверить, но в Мурманске женщины работают в шахтах под землей.» «Но женщины хотят делать эту работу – сказали нам в министерстве, - здесь и заработная плата выше, и на пенсию можно уйти раньше.» (...) (6) Трудно поверить этим словам, но это было действительность для многих женщин.

2.2.3 Типичный рабочий день советской женщины

В рабочий день женщина встаёт очень рано, потому что она в среднем работает 17 часов 30 минут (7). Это значит, что она спит мало. Русской женщине всегда надо бегать, чтобы всё делать. Она работает почти 8 часов и время на работу и с работы тоже значительно, один час и тридцать минут. Но ей не только работать на заводе или в институте, она также занимается хозяйством. И для этого тоже надо время. Она делает покупки, убирает квартиру, готовит обед и так далее. Говоря о хозяйстве, надо сказать, что хозяйство было тяжелой работой для неё. Из-за плохой экономической ситуации в Советском Союзе, ей трудно было достать продукты. Надо было долго стоять в очередях. Иногда, если она ничего не получила, надо было импровизировать и готовить обед из других продуктов. Кроме того, у советской женщины нет стиральных машин, которые облегчают домашнее хозяйство и мало консервированных продуктов, которые ускорят приготовления еды. У неё есть семья, и типичная советская женщина занимается мужем и детьми только ограниченное время в день. Она уделяет воспитанию своих детей только 17 минут. Помощь государства была плохая – ясли и детские сады были такими плохими, что женщины всегда жаловались. Времени для себя у советской женщины почти нет: В среднем у неё 15 минут для дел кроме работы.

3. «Новая» Русская?

3.1 Новые идеалы

С распадом Советского Союза многие советские идеалы тоже исчезли. Сегодня большинство женщин больше не хочет «строить коммунизм» и им больше не надо «выполнять план». Несмотря на это, кажется, что многие не забывают об этих идеалах. Особенно старые женщины вспоминают идеалы социализма. Они жили с этими нормами почти всю жизнь, конечно они остаются частью старых женщин. С другой стороны влияние из Америки, и поэтому существуют «новые» идеалы.

«Новая» Россиянка не русская, а скорее американская женщина, которая говорит по-русски. Богатство – новая цель и некоторые делают всё, чтобы достигнуть эту цель. Есть журнал «Cosmopolitan» в России, и в этом журнале нет почти ничего русского. Мода из Франции или из Америки, рецепты из Италии. Они сообщают о каникулах в Тироле или в Индии. «Cosmopolitan» описывает женщин «в стиле cosmo» (8) такими словами: «(...) они умны, красивы, энергичны, добились успехов в карьере и личной жизни. (...)» (8) Аня Ярдин, корреспондентка в «Zeit magazin» замечает, что «(...) Der Körper ist zum Statussymbol geworden. Feste Schenkel sind fast genauso wichtig wie ein neuer Mercedes (...)» (9). «тело стало показателем социального статуса. Плотные бедра почти также важны, как «новый Мерседес (...)» По её мнению «Schönheit (...) ist im neuen Moskau überlebenswichtig (...)» (9). «Красота (...) в новой Москве важна, чтобы выжить.»

Такие новые идеалы материальные, новые духовные идеалы, конечно, тоже существуют. Люди могут жить и думать так, как они сами хотят. Свобода – это самое большое достижение перестройки. Кажется, что некоторые из молодых женщин уже думают, что это нормально и что материальный люкс самое важное. Им всё равно, что они теряют русскую личность.

3.2 Действительность

К сожалению, даже в новой России идеалы отличаются от действительности. Новые русские женщины, которые путешествуют в Индию, покупают свою одежду в Париже и ездят на новом Мерседесе, существуют – но большинство русских женщин не живёт в этом люксе. Они просто мечтают о жизни «в стиле Cosmo...», и у многих даже нет денег, чтобы купить этот журнал. Жизнь для женщин всё ещё сильный стресс. Только потому что политическая система изменяется, не значит, что тоже мужчины изменяются и сразу начинают вести домашнее хозяйство. Хотя вести домашнее хозяйство стало немножко легче в последние годы, это всё-таки тяжелая работа. Больше не надо стоять в очередях, потому что всё есть в магазинах.

Сейчас новая проблема: Где можно купить самые дешевые продукты? Кроме того, сегодня есть возможность купить машины, которые помогают по дому. Есть стиральные машины, микроволновые печи и консервированные продукты. Но проблема состоит в том, что такие вещи не дешевые. И только у немногих есть деньги, чтобы купить это.

Двойная нагрузка – работать в институте или на заводе и дома, это ещё жизнь для большинства русских женщин. Они бегают, что всё успеть – всё равно живут ли они во время социализма или в свободной рыночной экономике.

3.2.1 Опасность увольнения

Сегодня есть женщины, которые просто сидят дома, но они чаще всего не выбрали эту жизнь. В последние годы рынок труда изменился, и кажется, что женщины больше не нужны. Они могут стать беременными, и их дети могут заболеть, они останутся дома и не могут работать.

Начальники предпочитают мужчин, потому что они надежнее, чем женщины. По информации московского женского центра «(...) в годы радикальных экономических реформ, женщину быстрее увольняли с работы, чем мужчину. Среди безработных уже сейчас 80% женщин. На рынке труда постоянно слышится лишь одно: Нужны мужчины до 36 лет. Если раньше общественным мнением было, что главным для женщины является работа, то теперь – домашнее хозяйство (...).» (10) Кажется, что женщины были рабами системы во времена Советского Союза, и что они сейчас жертвы системы.

4. Будущее

Трудно сказать, что случится с женщинами в России. Мне кажется, что сейчас есть разные типы женщин в России. Есть остатки «старомодных» женщин, которые не забывают советские идеалы.

Кроме того, конечно, есть новые русские, которые живут люксовой жизнью и у которых почти нет русской личности. И есть масса женщин, которые смесь советской и новой русской женщины.

На мой взгляд, такая «помесь» настоящая новая русская женщина. Мне кажется, что у этого типа женщин есть русская идентичность, она включает новые идеалы из Америки и других стран.

Но настоящая новая русская не чрезмерно богата, и она не может жить «в стиле Cosmo» (8). Может быть, что через несколько лет настоящая русская женщина этого добьётся. Надеюсь, что это произойдёт, и что ещё одна проблема будет решена: я надеюсь, что экономическая ситуация станет лучше в России, что масса женщин не станет безработными. Было бы хорошо, если русская женщина не потеряла бы уверенность, что рынку труда нужны женщины. По-моему, было бы регресс, если бы русские женщины перестали занимать важное место на рынке труда. Кроме того, я считаю, что если экономическая ситуация улучшится, жизнь женщин станет легче. Может быть, что тогда идеалы больше не отличаются от действительности, и что женщины не просто мечтают о микроволновой печи или о стиральной машине, но что у них дома есть такая машина. А кто знает? Может быть, что даже «настоящие новые русские мужчины» начнут пылесосить и готовить обед через несколько лет...

- (1) С. Hansonn: „Unerlaubte Gespräche mit Moskauer Frauen“, München 1980, стр. 133
- (2) О. П. Рассудова / И. В. Степанова: «Русский язык», Москва 1982 стр. 63; цитата из «Переход»
- (3) В. Алексеев: «Слова в контексте», Stuttgart 1994 стр. 92
- (4) С. Siebert: «Moskau ist anders», Hildesheim 1994 стр. 79
- (5) По газете «Известия» 5.5.1988г.; цитата из «Дороги» стр. 139
- (6) По газете «Правда» статья «Время назад» 23.5.1990г.; цитата из «Дороги» стр. 139
- (7) Числа по газете «Известия» 5.5.1988г.; цитата из «Дороги» стр. 136
- (8) По журнале «Cosmopolitan» номер 1/98 стр. 128
- (9) По журнале «Zeit Magazin» номер 3/98 стр. 16
- (10) По газете «Московские новости» 31.1.1993г.; цитата из «Дороги» стр. 140

Я нашла литературу на эту тему в гамбургской библиотеке и в моём книжном шкафу. Журналы «Cosmopolitan» я получила от моей русской одноклассницы. Учебники «Дороги» и «Переход» от моей учительницы русского языка. Приблизительно 1750 слов

Diese Schülerin könnte im Kolloquium zu einem Porträt einer russischen Frau angeregt werden oder ihre Ergebnisse mit der Situation deutscher Frauen vergleichen.

Beispiel III – Englisch

Eine 1998 gestellte Aufgabe der dritten Runde für die Wettbewerbssprache Englisch lautet:

Schreiben Sie eine Kurzgeschichte von ca 1.500 Wörtern (+/- 200), die im englischsprachigen Raum spielt. Die folgenden Wörter und Namen, die Sie bitte in Ihrem Text unterstreichen, dürfen in beliebiger Reihenfolge vorkommen: „Benjamin Franklin, time machine, Thomas A. Edison, Millennium Dome, Metro-Goldwyn-Mayer-Inc., M25, Heathrow, Euro“. Ansonsten sind Sie in der Gestaltung vollkommen frei.

In ihrem Wettbewerbsbeitrag streift die Schülerin die geforderten Element nur summarisch und konzentriert sich auf die Zeitmaschine:

SHORT STORY¹

New York, 20 July 2134

„Jesus Christ!“, Tony glared at the computer screen in front of her. „I'm utterly hopeless, I don't understand this Physics crap and I hate Edison! Why could he not have invented, say, pudding mixture!“

She rolled her eyes theatrically and sighed, „We'll both fail miserably tomorrow.“

„Yeah, I suppose you're right“, I replied wearily, snapping my laptop shut.

We were supposed to do a very important Physics exam tomorrow and if not some benign fairy bestowed a wondrous miracle upon us, the two of us were bound to fail hopelessly.

„These two tests on Franklin and 'The Euro's Importance for a United Europe' were bad enough, but this really does it!“, Tony complained, leafing through today's newspaper. „Maybe the stars will have mercy on me. Who, pray tell, cares about the Metro-Goldwyn-Mayer-Inc.'s new president? Listen to this headline „Millennium Dome mills“, the DAILY STAR'S editors really have seen better days! Now here it is, my precious horoscope: „The past will ...“ suddenly she halted, her eyes ablaze, her pale skin glowing radiantly and exclaimed jubilantly: „That's it! The past! Amira. I've got it!“

Totally dumbfounded, I stared at her in disbelief. The strain must surely be too much on the poor girl! When she had finally resumed her frolicking and dancing, she calmed down, her eyes still luminous and cried: „The past! We'll simply convince Edison to play the harp and not to indulge in Physics! I mean, life would be so much nicer without Physics!“

„Well, but we can hardly book a flight from Heathrow to the year 1925“, I retorted sardonically, humoring Tony's exotic whims.

Suddenly, the meaning of her implications dawned upon me.

¹ unkorrigierte Schülerarbeit

„Oh no, surely you wouldn't –“

„Jesus, Amira, don't look at me like that!“ , Tony interrupted me impatiently. Can't you see that the time machine is our only possibility. Imagine, no test tomorrow ...“ and on she went, wheedling me into approving of her hare-brained scheme. Tony had always had a penchant for the dangerous.

But listening to her rambling, I could feel myself mellow. After all using my father's precious time machine could not be too perilous?

My father, a brilliant, renowned scientist was away on a research in Marsania (Yes, dear ignorant reader, Marsania truly is the capital of the Mars.), so nothing could really stop us ...

„Ok“, I complied, „but we must be careful.“

Alas, I am unable to relate any exact details concerning the time machine to you, dear reader, for you live in the past and I must not alter the course of history. Telling you one of the most sacred secrets of my time would mean my instant death!

However, Edison seemed to haunt us, for when we tried to programme the time machine so we would join our dear friend in 1925, we discovered that we first had to unravel one of Edison's nefarious equations to get it started. This, of course, was a nearly impossible, utterly odious task for us, and I doubt very much that you would want to hear Tony's comments when being confronted with „M25 p q^2 π .“

When the foggy mists of time and dimension had dissipated, I gazed at the nearby scenery with awe.

So this was the New York of 1925! It looked exactly as it did in our time, with glaring solar lights everywhere, pedofloaters (This means of transport is still unknown to you, cherished reader, and will remain so until its invention in 2012.) and made aeroskaters skating high above us with incredible speed. Everybody around us was wearing Headtotoes, permitting them to breathe freely. (Our air, too, is not very clean but then, who would want to expose naked skin to the air? What an appalling thought!!)

I elbowed Tony, pointing to an enormously high building, its top hidden in the clouds: They even have skylofts!“

Very much like in 2134, the ground was covered with Artsy-Pansies, a flower surrogate.

I have to admit a certain amazement when being confronted with the purity of the population's genes: Where I come from, everybody's genes undergo a scrupulous examination once a month so there will be no aberrations from the normal. Those with foul genes who wish to conceive a child are asked to join the CES (Child Engineering Society), where one can „engineer“ one's desired child.

The products of the CES do all possess a certain likeness, but then, which father does not dream of siring a Beethoven (although he was not very handsome) or a Susanne Achtelstetter (if it is a girl)?

I was very astonished at the quantity of Beethovens and Achtelstetters in 20th-century-New York, but maybe our predecessors were not as naive as I first thought.

(Tony, for one, is rather Lady Di, whereas I am rather Susanne Achtelstetter.) It was like coming home. New York had not changed a single bit! „Now let 's go and say hello to Thomas“, I suggested, and off we went, strolling through the streets that were so much like those of 2134. Suddenly, I could feel Tony tensing, she stopped in her tracks, whispering tonelessly, „Our school!“ „But-but ... it was only built in ...2114!“, I stammered. Panic-stricken, I grasped Tony's arm and gasped. „We're lost! We've been transferred to a parallel dimension. My father's always talked about that my God, we're LOST!!“

We were doomed, lost in time and lost in space, condemned to a dreary life billions of galaxies away from our own cherished homes! „Jesus, Amira, NOTHING has happened at all. We must have misinterpreted Edison's ghastly equation!“. Tony tried to reason with me but in vain for I, shaken to the core, could only moan softly, unable to express the turmoil of emotions which raged within me: grief, shock, chagrin, and pure, unadulterated hatred, for was it not solely Tony's bizarre fantasy that had brought us here?! „Now listen. Tony“, I bickered at her cantankerously, but Tony only took one look at the contorted grimace of fury my face must have been, and shrugged nonchalantly.

„Stop whining! – Excuse me, sir, what day is today?“ she asked a passer-by, who gave her a startled look. raising his eyebrows quizzically. (Another Beethoven, I thought.)

„Monday. 29 July.“

„I mean, which year is it?“ she demanded excitedly, confounding the poor man. „2134“, he replied, watching her face crumple in confusion. „But ... that means ... we're in the FUTURE“, both. Tony and I chorused jubilantly in amazement. I was rapturous, for we were saved! However, there was still a mission to accomplish - tomorrow's Physics exam ... Now I am quite modest but I have to admit that in that instant, the most brilliant of ideas dawned upon me: „You know the way Mr. Fumblefuzzer always leaves our tests lying around in the laboratory? Well, we'll simply sneak in, take a quick peak at Brainy Brian's test and go home.“

Tony gazed at me, utterly awestruck, then, breaking into gales of laughter and embracing me fiercely, she shrieked: „You're a genius!“ And so I am, because it all went remarkably well: we went into the school, sneaked into Mr. Fumblefuzzer's laboratory, found the tests carelessly tossed aside under a pile of old magazines (Scientists are always both lazy and untidy, as the saying goes!), copied Brainy Brian's test (that swot had never been so dear to me!) and embarked on a journey back in time. Of course we both did brilliantly in the oh-so-dreaded test.

Needless to say, we are teacher's pets for we are both „quite clever, considering you're girls“. And I must say, this time Mr. Fumblefuzzer is right!

PS: It occured to me only months after this incident that, had we really inspired Mr. Edison to play the harp, we would never have returned home. For my father would not have invented the time machine without Edison's awful equations!

Zusammenfassung der vorangehenden Kurzgeschichte in der 2. Wettbewerbssprache Französisch

Ce conte joue en 2134. Amira et son amie Tony auront à passer un examen physique le lendemain. Les deux filles sont désespérées: elles ne sont pas préparées du tout. Après avoir lu son horoscope qui lui prédit la solution de ses problèmes dans le passé, une idée spectaculaire vient à Tony: on pourrait se servir d'une invention du père d' Amira, scientifique célèbre: une „machine traverse-temps“ pour rendre visite à Edison en 1925.

Donc elles montent la machine, la mettent en marche, mais ne sachant pas manier correctement les manivelles, elles arrivent dans le New York des années 20.

A leur grande surprise elles s'aperçoivent que cette capitale ressemble beaucoup à leur ville actuelle. C'est pourquoi qu' Amira entre en panique, se croyant perdue dans un univers parallèle: vont-elles jamais retrouver leurs familles?

Pourtant, Tony ne perd pas son sang-froid. Après avoir demandé à un Monsieur la date actuelle, elle se rend compte qu'elles sont dans le futur; apparemment elles ont mal manipulé la machine.

Mais en même temps elles sont soulagées parce que, ainsi, elles peuvent aller dans leur école pour se procurer les solutions de l'examen.

Donc, en revenant dans leur présent, elles pourront bien le passer.

Im schulischen **Kolloquium** könnte die Schülerin zu Erläuterungen der in ihrer Arbeit nicht ausgeführten Begriffe, wie beispielsweise dem Euro oder dem Millenium Dom aufgefordert werden.

Certamen Carolinum

Landeswettbewerb Nordrhein-Westfalen

„Alte Sprachen – antike Kultur“

Der Wettbewerb wird in drei Stufen durchlaufen:

- Stufe 1 Essay zu einem vorgegebenen Thema (mehrere Themen werden zur Auswahl gestellt)
- Stufe 2 Übersetzungsaufgabe
- Stufe 3 Endrunde – Referat und Kolloquium zu einem selbstgewählten Thema

Hier werden die Arbeiten dokumentiert, die ein erfolgreicher Teilnehmer an diesem Wettbewerb in der Stufe 1 und Stufe 3 vorgelegt hat. Zu Stufe 3 kann nur das Referat abgedruckt werden. Unter der Zielsetzung „Besondere Lernleistung“ könnte das Kolloquium u. a. als Gegenstand haben: „Übereinstimmungen und Unterschiede in der Thematik, in der Form und im Kontext“ (Vertiefung, Fortführung, Rezeption und Aktualisierung).

Stufe 1

Thema des Essays, der hier dokumentiert wird:

„Auf die Probe gestellt“

Interpretieren Sie die Lycaonepisode in Ovids Metamorphosen (I 209–252)!

Zusätzliche Hinweise für die Interpretation:

Arbeiten Sie an diesem Textausschnitt wesentliche Elemente einer ovidischen Metamorphose heraus! Zum Vergleich können Sie auch andere Metamorphosen benutzen. Berücksichtigen Sie bei Ihrer Interpretation auch den unmittelbaren Textzusammenhang!

Textausgabe: Ovid, Metamorphosen, Lateinisch-Deutsch, übersetzt und herausgegeben von Michael von Albrecht, Reclam Stuttgart 1994.

P. Ovidius Naso, Auswahl mit Überleitungstexten, Wort- und Sacherläuterungen, Arbeitskommentar, bearbeitet von Karl-Heinz Pridik, Stuttgart (Klett 6411).

Essay:
„Auf die Probe gestellt“
Interpretieren Sie die Lycaonepisode in Ovids Metamorphosen
(I 209–252)

Gliederung:

1. Teil Ein böser Mensch
2. Teil Göttliche Strafe
3. Teil Das Buch der Wandlungen

1. Teil¹

Ein böser Mensch

Die Lycaon-Episode für sich betrachtet – Lycaon: ein ‚falscher‘ Werwolf – Der Ungläubige – Die Rhetorik des Göttervaters – Bestrafungsmotivik im Vorfeld der Sintflut

Betrachtet man die Lycaon-Geschichte im ersten Buch der ‚Metamorphosen‘ als in sich abgeschlossene Geschichte, fällt zunächst ihre äusserliche Gedrängtheit auf: In knapp dreißig Versen wird eine Menge Handlung untergebracht, ohne episch breite Beschreibungen, wie sie an anderen Stellen des umfangreichen Werkes anzutreffen sind. Der Grund dafür liegt offenbar im Sprecherstandpunkt: Nach Erschaffung der Welt und dem Rückzug der Götter auf den Olymp klagt Jupiter den versammelten Göttern die „infamia temporis²“, die Ruchlosigkeit der Zeit, da die Welt von grausamen und gottlosen Menschen bewohnt sei. Um diese Verdorbenheit der Menschen zu unterstreichen, erzählt der Göttervater, was ihm bei Lycaon, einem besonders abstoßenden Subjekt der Menschengattung, widerfahren sei, als er das Gerücht von der Bösartigkeit der Menschen prüfen wollte.

Zunächst berührt Jupiter kurz die Route, die er – incognito als Mensch – auf der Erde zurückgelegt hat: Maenalushöhen, Cyllene, Pinienwälder des Lycaeus, sie alle schneiden schlecht in der göttlichen Bewertung ab: von den „pineta gelidi Lycaeii“ ist die Rede, und von den „Maenala (...) horrenda“, in denen „latebr(ae) ferarum“ seien³. Zurecht scheint der Göttervater vorausgeschickt zu haben: „minor fuit ipsa infamia vero“⁴ – das Gerücht sei noch untertrieben. Und der traurige Höhepunkt seiner Reise ist, nach dem eisigen Lycaeus, der brutale Lycaon, nach den wilden Tieren der noch weniger zivilisierte Mensch, nach dem Geburtsort des Jupiter⁵ der Ort größter Gottlosigkeit. Man beachte nur die Epitheta: sein Haus wird als „tecta inhospita“⁶ und er selbst als „tyrann(us)“⁷ bezeichnet. Man schätzt übrigens Ovids sprachliche Fähigkeiten falsch ein, wenn man dieses Wort „tyrannus“ als Angleichung an den älteren Begriff des prähellenistischen „τύραννος“ versteht. Zweifellos

¹ unkorrigierte Schülerarbeit

² Ovid: Metamorphosen, latein/deutsch von Mischael von Albrecht; Reclam, Stuttgart, 1994 Liber primus, V. 211

³ a. a. O. Liber primus, VV. 216/217

⁴ a. a. O. Liber primus, V. 215

⁵ vgl. Karl Kerényi: Die Mythologie der Griechen, Band I; dtv München, 1996 (17. Auflage) v. a. Teil VI, Kap. 1: „Geburt und Kindheit des Zeus“, S. 75

⁶ Ovid: a. a. O. Liber primus, V. 218

⁷ Ovid: a. a. O. Liber primus, V. 218

wurde zu Zeiten, in die der mythische Lycaon wohl einzuordnen ist, dieser Titel ohne negative Konnotation gebraucht, doch Ovid hat sicherlich den negativen Beigeschmack einkalkuliert, den ein „tyrannus“ bei den immer noch latent gegen Könige eingestellten Römern auslösen würde. Dieser Lycaon also beträgt sich wie der böse Mensch schlechthin: als das Volk von Arcadien dem höchsten Gott huldigt, der sich natürlich zu erkennen gibt, lacht der König die Gläubigen aus und legt sich im Stillen einen Plan zurecht, die Göttlichkeit des Fremden zu untersuchen; „nec erit dubitabile verum“¹ – Die Wahrheit, das wird aus Lycaons Sicht wohl die Sterblichkeit seines Versuchsobjektes sein. Wenn die zweifelsfrei bewiesen ist, wird sein Volk auch nicht mehr einem lächerlichen Gottglauben anhängen. Eine einfache Beweismethode ist, den Fremden umzubringen. Und das versucht Lycaon dann auch, zu nachtschlafender Zeit, als Jupiter interessanterweise „grav(is) somno“², also tief schlafend, ist. Offenbar hat die lange Reise den Göttervater erschöpft. Aber der Mordversuch am höchsten Gott schlägt natürlich fehl. Jupiter quittiert lakonisch:

„haec illi placet experimentia veri.“³

Lycaon muß eine andere Variante ersinnen; und die ist endgültig unappetitlich: Eine Geisel vom Molosservolk läßt er schlachten und zum Verzehr zubereiten; diese Grausamkeit schildert Ovids Jupiter mit ausgesuchter Detailfreude:

„semineces partim ferventibus artus
mollit aquis, partim subiecto torruit igni“⁴

Hat der Göttervater bisher noch Gnade vor Recht ergehen lassen, als er das halb gekochte, halb gebratene Menschenfleisch erkennt, reicht es ihm: Er zerstört Lycaons Haus, und zwar „vindice flamma“; die labial-liquiden Anlaute lassen den Donnerkeil förmlich zischen. Auch inhaltlich verdient der ganze Ausdruck Aufmerksamkeit:

„ego vindice flamma
in domino dignos everti tecta penates.“⁵

Die (ohnehin „inhospita“) tecta läßt er also auf die Penaten, die römischen Schutz- und Hausgeister, krachen. Damit zerstört er nicht nur den materiellen Haushalt des Königs, sondern gleichsam auch den mystischen Teil des Wohnortes. Die Anspielung „domino dignos (...) penates“ macht deutlich, dass Jupiter nicht nur den Menschen Lycaon, sondern, in seiner Funktion als Herrscher über alle Götter, auch die Hausgötter bestraft, da sie scheinbar genauso unbrauchbar sind wie der Hausbewohner, den sie beschützen. Lycaon selbst, verständlicherweise „territus“⁶, bringt sich in Sicherheit, flieht in die Wildnis und heult dort, unfähig zu sprechen. Nach und nach ergibt sich aus der Beschreibung, was für ein Los Jupiter für den Frevler vorgesehen hat:

¹ a. a. O. Liber primus, V. 223

² a. a. O. Liber primus, V. 224

³ a. a. O. Liber primus, V. 225

⁴ a. a. O. Liber primus, VV. 228/229

⁵ a. a. O. Liber primus, V. 231

⁶ a. a. O. Liber primus, V. 232

*„ab ipso
colligit os rabiem, solitaeque cupidine caedis
vertitur in pecudes et nunc quoque sanguine gaudet¹*

Noch erscheint er wie gewohnt: wutschnaubend „ab ipso“, über das Herdenvieh fällt er in „solitae (...) cupidine caedis“ her, auch ist er noch blutdürstig. Die körperliche Verwandlung in einen Wolf präsentiert Jupiter erst dann, als die Kleider zu Fell und die Arme zu Vorderbeinen mutieren:

„fit lupus et veteris servat vestigia formae,²

ist der Schlüsselsatz zum Verständnis dieser Metamorphose, auf deren genaue Art und Weise später noch eingegangen werden soll: „zum Wolf wird er, und doch bleibt ein Rest der alten Form.“ Denn graues Haar hatte Lycaon auch, und die Physiognomie eines wilden Tieres hat scheinbar zuvor schon den Menschen geziert. Gerade innerlich, möchte man an Jupiters Rede, die hier von Lycaon ablässt, anfügen: auch charakterlich war dieser Lycaon offenbar einem Raubtier im Menschen ähnlicher als einem König.

Der böse Mensch Lycaon wird hier also von Jupiter zur Strafe für seine Gottlosigkeit und Grausamkeit in einen Wolf verwandelt, der er eigentlich als Mensch schon gewesen ist, metaphorisch gesagt. Auch sprachlich übrigens: wenn man bedenkt, dass die griechische Bezeichnung für Wolf „λύκος“ ist und dass der Urstoff, den Ovid für die Episode verarbeitet hat, wohl aus dem Griechischen kam, Lycaon also „Λυκάων“ hieß, wird diese, fast schon banale, äußerliche Analogie augenfällig.

Angesichts der Tatsache, dass sich die Literatur nach Ovid grossflächig in seinen Metamorphosen bedient hat – die Palette reicht von mittelalterlichen Scholastikern über Shakespeare bis zu Ransmayr –, könnte man annehmen, die Lycaon-Episode sei eine Art Ur-Werwolf-Geschichte. Ungeachtet einiger intertextueller Bezüge, die in einzelnen Werken vielleicht vorhanden, aber hier nicht zu klären sind, sei doch auf einen prinzipiellen Widerspruch gegen diese These hingewiesen: anders, als es Lycaon passiert und anders, als es Hollywood-Produktionen der Gegenwart, die auf Shock-Effekte getrimmt sind, darstellen, ist es in „echten“ Werwolf-Sagen des mittel- und westeuropäischen Volksglaubens nicht der Mensch, der sich unter Qualen in eine wilde Bestie verwandelt, sondern vielmehr die Seele des Verzauberten, die sich im Schlaf von ihm löst und als mordlustiges Tier umherstreift.³ Bei Jupiter geht es nicht um eine mystische Verwünschung oder schwarze Magie, sondern um eine, buchstäblich von höchster Hand ausgeführte, gänzlich physische Verwandlung. Während sich im Werwolf die grausame, tierhafte Seite der menschlichen Seele verstärkt und, in höchster Potenz, Unheil anrichtet, bedarf der Tyrann Arcadiens dieser Verstärkung nicht mehr. Die charakterliche und äußerliche Ähnlichkeit zwischen Lycaon vor und Lycaon nach der Verwandlung hat Jupiter ja mehrmals herausgekehrt. – Allein in seiner Schluß-

¹ a. a. O. Liber primus, VV. 233–235

² a. a. O. Liber primus, V. 237

³ körperliche Verwandlung in einen Wolf kommt vor allem aus der osteuropäischen Mythenwelt; solche, dem des Lycaon ähnlichen Schicksale sind nach dortigen Mythen aber mit angeborenen Besonderheiten verbunden. Vgl.: RoyWills (Hrsg.): Mythen der Welt; Orbis Verlag München, 1998, S. 212: „Böse Geister“

aufzählung kommen, in halb chiasmisch, halb parallel gestellten Hauptsätzen, vier Formen von ‚idem‘ vor.¹

Welche Funktion kommt der Lycaon-Figur im größeren Zusammenhang der Metamorphosen zu? Die Geschichte findet sich im ersten Buch, welches mit einer Schöpfungsgeschichte beginnt und, über die Entwicklung der Menschen in den vier Weltaltern, die Sintflut und das Urpaar Deucalion und Pyrrha, schließlich in eine erste Serie der mannigfachen Liebesgeschichten zwischen Göttern und Halbgöttern mündet. Der erste Teil der Phaeton-Geschichte am Schluss des ersten Buchs ist wohl als „Brücke“ zum *liber secundus* zu verstehen. Jupiters Erzählung von Lycaon findet sich im ersten Drittel, nach der kurzen Schilderung des Gigantenkampfes, vor der Sintflut. Mehrmals wird auf den Bösewicht zuvor schon hingewiesen; zunächst, als Jupiter sorgenvoll die Menschheit betrachtet, die die Überreste der Giganten hervorgebracht hatten:

„*foeda Lycaoniae referens convivia mensae.*“²

woraufhin er im Zorn die Götterversammlung einberuft. Der Leser wird hier von Ovid mit dem spärlichen Hinweis

„*facto nondum vulgata recenti*“³

versehen; das erhöht die Spannung: Was für „convivia“ dem obersten Gott wohl widerfahren sind? Dann wird das Thema neunzig Verse lang nicht berührt, bis Jupiter seine Rede vor dem Götterpublikum beginnt und verkündet, er mache sich um Halbgötter und andere göttliche Wesen (als erste nennt er natürlich Nymphen!) auf der Erde Sorgen. Vor dem blutgeborenen⁴ Menschengeschlecht müsse man sie schützen!⁵ Und als Beispiel für die Gefahr, die von ihm ausgehe, bringt Jupiter Lycaon, wobei er ein wenig konkreter wird: „*struxerit insidias*“⁶ – eine Falle habe der „*notus feritate Lycaon*“⁷ ihm, dem höchsten Gott (!) gestellt. Eine Ungeheuerlichkeit, die er durch eine selbstbewußte Einschätzung seiner Macht noch unterstreicht:

„*mihi, qui fulmen, qui vos habeoque regoque*“⁸

den Blitz, sogar die Götter besitzt und beherrscht er, alle, wie sie da sind. Bei einem Lycaon, der diesem obersten Herrscher nachstellt, sollen die bei weitem schwächeren Faune und Satyrn sicher sein? – Angesichts dieser geschickten rhetorischen Frage können die Götter nur noch Strafe für Lycaon fordern.

Der Arcadierkönig dient Jupiter also zum Exempel für die allgemein böse, hinterhältige und grausame Menschheit. Und was für ein Prachtexemplar hat er sich da ausgesucht! Ein pro-

¹ Ovid: a. a. O. Liber primus, VV. 238/239

² a. a. O. Liber primus, V. 165

³ a. a. O. Liber primus, V. 164

⁴ a. a. O. Liber primus, V. 162

⁵ a. a. O. Liber primus, V. 196

⁶ a. a. O. Liber primus, V. 198

⁷ a. a. O. Liber primus, V. 198

⁸ a. a. O. Liber primus, V. 197

pagandistischer Glücksfall geradezu! Wie beschrieben: Spott über die Frömmigkeit seiner Untertanen – ein gottloser Mensch; Mordanschlag auf den Gast – selbst wenn Jupiter kein Gott gewesen wäre: ein hinterhältiger und die Gastfreundschaft verletzender Mensch, und das gegenüber dem Ζεὺς ξένιος; Mahlzeit von Menschenfleisch – ein überaus grausamer und, vermutlich, da das Opfer eine Molosser-Geisel war, Vereinbarungen mißachtender Mensch. All dies sind Negativ-Tugenden, die sowohl auf den Griechen als auch den Römer als Ovids Adressaten abstoßend wirken mußten. Das finstere Bild der Menschheit, das zuvor entworfen wurde

*„sed et illa propago
contemptrix superum saevaeque avidissima caedis
et violenta fuit“¹*

hat die plastischen Züge Lacaons erhalten: er ist der ärgste Gottlose, der größte Ungläubige.

Jupiter ist der Göttervater und somit ein geschickter Rhetoriker. Ovid läßt ihn von den Verbrechen und der Strafe des Lycaon auf, wie schon erwähnt, recht gedrängte Art erzählen. Er schildert die negativen Eigenschaften besonders drastisch, was sich auch auf den in einen Wolf verwandelten Lycaon erstreckt. Der Grund ist offenbar, dass die Götter ebenso nachdrücklich, wie sie zu Beginn Lycaons gerechte Strafe einfordern, nach Jupiters Rede einer gerechten Strafe gegenüber der ganzen Menschheit zustimmen. Diese Strafe, keine Verwandlung mehr, sondern die gänzliche Vernichtung, formuliert der Göttervater schon zu Beginn seiner Rede:

*„nunc mihi, qua totum Nereus circumsonat orbem,
perdendum est mortale genus.“²*

Effektiv sind „nunc“ und „perdendum“ jeweils an den Anfang der Verse gerückt, um Jupiters Entschlossenheit zu verdeutlichen. Und bekräftigend fügt er den Schwur an:

*„per flumina iuro
infera sub terra Stygio labentia luco“³*

der bekanntlich selbst Götter bindet. Kurz: die Vernichtung der ruchlosen Menschheit ist, in Gestalt einer Sintflut bekannterweise, geplant, und bei aller Souveränität scheint der oberste Gott doch die Zustimmung der untergebenen Götter zu brauchen, sonst wäre die Schuld- und-Sühne-Geschichte um Lycaon nicht notwendig.

Man kann sich auf den Standpunkt stellen, Jupiter hätte auch aus eigener Macht die Sintflut auslösen können, und die Lycaon-Geschichte stellt nur einen weiteren mythologischen Mosaikstein dar, den Ovid mit Hilfe des Göttervaters eingepaßt hat, doch verkennt man damit die Metamorphosen in ihrer Gesamtstruktur. Der mythologische Stoff ist in Ovids Werk,

¹ a. a. O. Liber primus, VV. 160–162

² a. a. O. Liber primus, VV. 187/188

³ a. a. O. Liber primus, VV. 188/189; zum Schwur selbst vgl. etwa Jupiters Schwur gegenüber Iuno in Hinblick auf Io in; Liber primus, V. 737 oder, als älteren Beleg, Kalypsos Schwur „Στυγὸς ὕδωρ“: in: Homeri Odyssea (Hrsg.: P. von der Muehl); Bibliotheca S.G.R. Teubneriana Stuttgart, 1984; Gesang E, VV. 185/186

zumindes in den ersten Büchern, nie Mittel zum Selbstzweck. Immer ist die Verwandlung, die im Text beschrieben wird, auch eine Verwandlung der erzählerischen Form (beispielsweise von der auktorial erzählten Giganten-Episode zu der direkten Rede Jupiters), wirkt verändernd, bereichernd, manchmal überbordend, aber immer ist zu erkennen, dass der Dichter die Episoden aufeinander aufbauen, oder besser: ineinanderfließen läßt. So gesehen fordert die Einbindung der Lycaon-Geschichte in die Götterversammlung eine nähere Erklärung, abgesehen von der künstlerischen, dass ihre Einsetzung ebenso formvollendet in die Handlung paßt, wie beispielsweise die Einbindung der „Pan und Syrinx“-Episode in die Geschichte von Jupiter und Io.¹

Man kann, man muss der Einbindung neue inhaltliche Aspekte abgewinnen: in der Tat kann Jupiter die Zustimmung seiner göttlichen Verwandtschaft nicht per se voraussetzen, wie die Reaktion auf seinen emphatischen Redeabschluß zeigt: „occidit una domus, sed non domus una perire digna fuit; (...) dent ocius omnes quas meruere pati, sic stat sententia, poenas.“² Trotz dieses keinen Widerspruch duldenden, alliterierenden „sic stat sententia“ ist die Reaktion geteilt:

*„pars voce probant stimulosque frementi
adiciunt, alii partes adsensibus inplent.“³*

Diese geradezu an zeitgenössische Kongresse und Versammlungen erinnernde Beschreibung (sie soll noch an anderer Stelle thematisiert werden) läßt vermuten, wie die Reaktion ohne Jupiters Erlebnisbericht vom grausamen Arcadier ausgefallen wäre.

„Est tamen humani generis iactura dolori omnibus“⁴

heißt es sogar, man trauert um die Menschen, und seien sie auch noch so üble Gesellen! Dies ist allerdings keineswegs mit der göttlichen Liebe beispielsweise eines Jahwe zu seinem Volk zu verwechseln. In einer Do-ut-des-Religion, wie der römischen und auch der griechischen, die den Urstoff lieferte, sind Götter direkt auf Menschen angewiesen. Die einfache Gleichung lautet: keine Menschen heißt: keine Gläubigen, heißt: keine Brandopfer, heißt: Mangel an Verehrung, sozusagen ein metaphysisches Versorgungsproblem. Und so erkundigen sich die Unsterblichen auch sofort danach, wer denn dann auf ihren Altären opfern solle, und ob Jupiter überhaupt die Schöpfung eines weiteren Menschengeschlechts ge-

¹ Ovid: a. a. O. Liber primus, VV. 689–712: Parallelen zwischen der Technik von „Pan und Syrinx“ und der Lycaon-Episode sind reichlich zu erkennen: in beiden Fällen verengt Ovid den Blick vom großen Gesamtgeschehen auf die Situation eines Sprechers, hier Jupiter, dort Merkur; in beiden Fällen spielt rhetorisches Geschick eine Rolle; in beiden Fällen hat der Sprecher eine bestimmte Absicht, die er über den Umweg der Geschichte erreicht: Jupiter will die Menschheit vernichten, Merkur will Argus einschläfern und töten; beide Geschichten sind formal auf das Wesentliche beschränkt; beide führen zum gewünschten Erfolg.

² a. a. O. VV. 240–243

³ a. a. O. VV. 244/245; über das „adsensibus inplent“ kann man sich streiten. Von Albrecht übersetzt: „bekunden ihren Pflichteifer durch Zustimmung“; andererseits kann man auch annehmen, dass die Götter durch Zustimmung den himmlischen Saal mit Lärm „füllen“, Entscheidend ist offenbar, dass Ovid „partes (...) alii partes“ schreibt. Damit ist ein Gegensatz der göttlichen Reaktionen ausgedrückt, der den Schluß zuläßt, dass die Meinungen über Jupiters Plan eigentlich geteilt sind, man aber dennoch, von der Autorität des Redners beeindruckt, zustimmt.

⁴ a. a. O. Liber primus, VV. 246/247

plant habe. Jupiter beruhigt sie und kann zur Tat schreiten.¹ Man sieht: er hat gut daran getan, die Lycaon-Geschichte einzusetzen, hat er doch einerseits durch sie die ihm gegenüber loyalen Götter gestärkt, andererseits die schwankenden zumindest zur Billigung bewegt.

Der christlich-jüdische Gott, der Vater, der Allmächtige, brauchte solche taktischen Kunstgriffe nicht: „Als aber der HERR sah, dass der Menschen Bosheit gross war auf Erden und alles Dichten und Trachten ihres Herzens nur böse war immerdar“ beginnt die Ankündigung der Sintflut, „da reute es ihn, dass er die Menschen gemacht hatte auf Erden, und es bekümmerte ihn in seinem Herzen“², was dem emotional etwas härterem

„ingentes animo et dignas Iove concipit iras“³

entspricht. Der HERR fährt fort: „Ich will die Menschen, die ich geschaffen habe, vertilgen von der Erde, (...) denn es reut mich, dass ich sie gemacht habe“⁴, was dem entspricht, was Jupiter „bei den Wassern des Styx“ geschworen hat (siehe Anm. S. 53 Nr. 3). Und damit ist es auch schon getan: der einzige Gott muss kein Gremium mehr mit einer Beispielgeschichte von der menschlichen Verwerflichkeit überzeugen, während Jupiter als oberster Gott eines polytheistischen Systems, so sehr er auch betont, der Herrscher zu sein, sich dennoch die Zustimmung der anderen Götter sichern muß. Durch die Bindung der Lycaon-Geschichte an die bezweckte Sintflut, eine Bindung, die ursprünglich zwischen beiden Sagen wohl nicht bestand⁵, gibt Ovid neben allem anderen auch einen Einblick in das Verständnis vom Polytheismus seiner Zeit. Ovids Lebenszeit (etwa 43 v. bis 17 n. Chr.) war gekennzeichnet durch eine merkliche Aufweichung des alten Polytheismus, dessen zwölf Götter Romanisierungen teils griechischer, teils etruskischer Götter waren, zu einer Religion der „Mode-Götter“ aus Kleinasien oder Ägypten, deren wechselnde Mysterienkulte sich in Rom mal sessionaler, mal dauernder Beliebtheit erfreuten.⁶ Da konnte ein Dichter wie Ovid schon einmal seine Leserschaft mit einem augenzwinkernden Blick auf einen Göttervater unterhalten, der nicht durch ein Machtwort, sondern durch geschickte Propaganda regiert, die Ovid wiederum als Rhetoriker souverän in Szene setzt.

2. Teil

Göttliche Strafe

Lycaon – ein besserer Tantalus? – Umkehrung der Hierarchie – Jupiter vs. Lycaon und Octavian vs. Antonius – die Lycaon-Episode als Rechtfertigung kaiserlicher Macht

Was dem Göttervater immanent wichtig an seiner Geschichte erscheint, macht er in der Einleitung deutlich:

¹ a. a. O. Liber primus, VV. 251/252

² Die Bibel, nach der Übersetzung Martin Luthers; Deutsche Bibelgesellschaft Stuttgart, 1984: 1. Mose 6,5/6,6

³ Ovid: a. a. O. Liber primus, V. 166

⁴ Die Bibel, a. a. O. 1. Mose 6

⁵ vgl. Karl Kerényi: a. a. O. Teil XIII, Kap. 7: „Schicksal des Menschengeschlechts“, S. 180

⁶ zur Religion im römischen Reich vgl. etwa: Heinrich Pleticha (Hrsg.): Weltgeschichte in 14 Bänden; Bertelsmann Lexikon Verlag Gütersloh, 1987: Band 3, S. 160–163

„*quod tamen admissum, quae sit vindicta, docebo.*“¹

Über den Zweck der *vindicta* und Jupiters Intention hinter der Geschichte ist schon gesprochen worden. Betrachtet man nun die Art des *admissum* und der *vindicta* näher, so fällt angesichts der Verbrechen des Arcadierkönigs eine Parallele auf: Tantalus. In den ‚Metamorphosen‘ taucht Tantalos nur zweimal persönlich auf, und dies sind nur Erwähnungen. Er ist zwar von Jupiter bestraft, nicht aber verwandelt worden, deshalb gibt er für Ovid nicht viel her, außer für die Beschreibung der Unterwelt, als sie Juno betritt, um gegen Cadmus zu intrigieren²; und als Orpheus um Entlassung Eurydices aus dem Totenreich bittet³. Trotz der Unterschiede in der Erwähnung zeigen beide Personen folgende Ähnlichkeiten: beide sind Herrscher: Tantalus war mythischer König von Phrygien, Lycaon König von Arcadien; beide sind in besonderer Weise mit Jupiter verbunden: Tantalus ist einer der zahlreichen Söhne Jupiters, Lycaons Arcadien ist dem Jupiter geheiligt; ihre Verbrechen ähneln sich: Tantalus setzt, als er Gastgeber der Götter ist, diesen seinen Sohn Pelops zur Mahlzeit vor, um die göttliche Allwissenheit zu prüfen⁴, Lycaon verfolgt dasselbe Ziel, indem er Jupiter die Geißel serviert; beide werden vom obersten Gott fürchterlich bestraft: Tantalus schmachtet, für ewig hungernd und durstend, in der Unterwelt, bis zum Hals im Wasser stehend, von dem er nicht trinken kann und in Sichtweite obstbeladener Bäume, die er nicht erreichen kann⁵, Lycaons Haus wird zerstört, er selbst in der beschriebenen Weise verwandelt.

Und damit werden schon die Unterschiede deutlich: Trotz der gleichsam austauschbaren Verbrechen, muß Tantalus bis in alle Ewigkeit Qualen erleiden, während Lycaon in einen Wolf verwandelt wird. Ein Wolfsleben ist bekanntlich endlich, und so kann man – so makaber es klingen mag – die Dauer von Lycaons Strafe absehen. Und das, obwohl er vor der grausigen Mahlzeit noch einen Mordanschlag auf Jupiter selbst verübt hatte! Offenbar ist Lycaon mit einer milderer Strafe davongekommen als Tantalus. Sollte hier der Göttervater mit zweierlei Maß gemessen haben? Zugegeben, Jupiter läßt mit Vorliebe Vernunft und Überlegung beiseite, wenn es darum geht, eine Sterbliche oder eine Nymphe zu verführen⁶, aber was die Bestrafung von Gottlosen und Ungastlichen angeht, läßt er angemessene Gerechtigkeit walten, wie man zum Beispiel an der Geschichte von Philemon und Baucis able-

¹ Ovid: a. a. O. Liber primus, V. 210

² a. a. O. Liber quartus, VV. 458/459

³ a. a. O. Liber decimus, VV. 41/42

⁴ a. a. O. Liber sextus, VV. 406–411, „manibus mox caeda paternis“ meint die Hände des Tantalos; vgl. auch:

Pindar: Oden, griechisch/deutsch von Eugen Dönt; Reclam Stuttgart, 1986: Olympische Ode I; VV. 37–65, wobei die Tat des Sohnesmordes allerdings bestritten und als Verleumdung der *φθονεροὶ γείτον(ες)* (V. 47) bezeichnet wird.

⁵ vgl. Homeri Odyssea, a. a. O., Gesang L, VV. 582–592

⁶ Io, Callisto, Semele, Europa um nur einige zu nennen; Jupiters Einstellung in Liebesdingen kann man gut an Liber secundus, VV 423/424 ablesen: angesichts der schönen Callisto meint er: „hoc certe furtum coniunx mea nesciet“, und fügt, typisch für einen fremdgehenden Gatten, hinzu: „aut si rescierit, – sunt, o sunt iurgia tanti“; er läßt sich mitunter zu unüberlegten Schwüren hinreißen; vgl. etwa gegenüber Semele in Liber tertius VV. 289–291; das verliebt-gönnnerhafte „elige (...) nullam patiere repulsam (...)“ (V. 289) wird der Frau letztendlich zum Verhängnis, da sie Jupiters göttliche Gestalt, in der ihn zu sehen sie sich wünscht, nicht ertragen kann.

sen kann, in der die Ungastlichkeit der Nachbarn der Gastfreundschaft und Gottesfurcht des alten, bescheiden lebenden Ehepaares gegenübersteht¹.

Man erkennt: Jupiter hat, als oberster Gott und als Schutzherr der Gastfreunde erst recht, die Attitüde des gerecht Strafenden. Es muß also eine Bewandnis mit Lycaons Strafe haben, die man bei nochmaligem Vergleich der Bestraften, Tantalus und Lycaon, mit ihrem vorherigen Leben erkennen kann: die Strafe des Tantalus ist offensichtlich mit seinem vorherigen Stand verbunden. Er war Gast der Götter, saß mit ihnen zu Rate und wurde von ihnen durchaus hoch geschätzt.² Eine der respektabelsten Persönlichkeiten der Mythologie offenbar! Doch verriet er hochmütig die Götter, stahl ihnen Nektar und Ambrosia³ und bereitete ihnen eine Mahlzeit aus seinem Sohn. Da diese seine Taten eng mit Nahrungsmitteln und Gastfreundschaft zu tun haben, ist seine Strafe entsprechend: in alle Ewigkeit muß er in der Unterwelt hungern und dürsten; dem, der die Gastfreundschaft verletzte, versagt sie Jupiter auf immer. Und der, der als einziger Sterblicher das Privileg der göttlichen Gesellschaft besaß, vermißt jetzt selbst Wasser und Obst. Man kann hier also als Strafe erkennen: eine Beibehaltung des Topos, nämlich der Gastfreundschaft, bei gleichzeitigem völligem Umsturz der Privilegien des Bestraften.

Und Jupiters Gerechtigkeit liegt nun darin, dass bei Lycaon die Strafe genauso aussieht: Unter Beibehaltung des Topos werden die Privilegien umgestürzt. Nur dass in diesem Fall die Parallelen nicht so klar erkennbar sind wie bei Tantalus. Vor der göttlichen Bestrafung war Lycaon Tyrann von Arcadien, das bedeutet: als Herr dieses Gebietes konnte er seinen grausamen Gewohnheiten und Zerstreuungen ungestraft und durch seine Machtfülle geschützt nachgehen. Dass er genau dies tat, wird zwar nicht ausdrücklich gesagt, kommt aber heraus, wenn Jupiter die Mordlust des schon zum Wolf verwandelten Lycaon alliterierend als „solitae (...) cupid(o) caedis“⁴ bezeichnet. Nach der Verwandlung durch den zornigen Gott ist diese Mordlust also immer noch vorhanden; Ovid läßt Jupiter berichten:

„et nunc quoque sanguine gaudet.“⁵

Das ist der gebliebene Topos. Die Veränderung liegt im Objekt dieser *cupido caedis*:

„vertitur in pecudes“⁶

an Herdentieren, an Schafen und Ziegen also, läßt der Wolf sie aus. Hier liegt der Umsturz der Privilegien: vordem noch König Arcadiens, ist er jetzt, mit dem gleichen bösen Charakter und derselben Blutrünstigkeit, „nur“ noch Ärgernis für die arcadischen Hirten, die er als reißendes Raubtier schädigt. Die ehemals vor seiner Grausamkeit gezittert haben mögen, werden jetzt wohl Jagd auf Lycaon machen, und selbst wenn er sich zu einer Landplage

¹ a. a. O. Liber octavus, VV. 618–724, zur Charakterisierung von Philemon und Baucis vgl. v. a. VV. 631–634, 684/85. Jupiters Gerechtigkeitsempfinden äußert sich in VV. 689–691: „meritasque luet vicinia poenas inopia (...) vobis immunibus huius esse mali dabitur (...)“

² Pindar: a. a. O. Olympische Ode I VV. 54/55

³ Pindar: a. a. O. Olympische Ode I VV. 61–64, wobei durch die Verkürzung der Verse 61–62 eine Zuspitzung auf den Diebstahl des Tantalos erreicht wird.

⁴ Ovid: a. a. O. Liber primus, V. 234

⁵ a. a. O. Liber primus, V. 235

⁶ a. a. O. Liber primus, V. 235

vom Schlage eines Nemeischen Löwen entwickelte, käme früher oder später ein Hercules, um ihn zu erlegen. Man erkennt: trotz der scheinbaren Unverhältnismäßigkeit der Strafen Lycaons und Tantalus gründen sie doch auf derselben Methode: Umsturz der Privilegien unter Beibehaltung des Topos. Im Fall des in einen Wolf Verwandelten kann man sogar noch eine Umkehrung der Hierarchie als Beiwerk der Strafe feststellen: Der entmachtete König wird von seinen geringsten Untertanen, den Hirten, wohl am stärksten gejagt werden. Neben der fast ironisch-rachsüchtigen Seite, die der hungernde Tantalus zu spüren bekommt, taucht diese Seite göttlicher Bestrafung, die Umkehrung der vom Menschen geschaffenen und von Lycaon zumindest mißbrauchten Hierarchie auch anderswo in den Metamorphosen auf: als Beispiel diene hier Actaeon, der von Diana, nachdem er sie beim Baden überrascht hatte, in einen Hirsch verwandelt und von seinen eigenen Jagdhunden zerrissen wurde.¹ Klar wird die Umkehrung der Hierarchie in dem Satz:

*„ille fugit, per quae fuerat loca saepe secutus,
heu famulos fugit ipse suos!“²*

Die göttlichen Bestrafungen sind also durchaus überlegt, von Jupiter vielleicht noch mehr als von der offenbar impulsiven Diana³ und natürlich von der Göttlichkeit der Strafenden her gerechtfertigt. Letzteres eröffnet dann einen interessanten Aspekt der Lycaon-Geschichte, wenn man sie als Parabel in einem für Ovid aktuelleren Zusammenhang sieht.

Den Hinweis dazu gibt Ovid selbst im unmittelbaren Vorfeld von Jupiters Erzählung. Der Göttervater hat gerade die ungeheuerliche Behauptung geäußert, er selbst sei von Lacaon angegriffen worden, die versammelten Götter bekunden ihre Entrüstung, und – Ovid fällt aus dem Rahmen. Er verläßt das mythische Geschehen zum Zwecke eines Vergleichs mit realen Geschehnissen:

*„sic, cum manus inpia saevit
sanguine Caesareo Romanum extinguere nomen,
attonitum tanto subitae terrore ruinae
humanum genus est totusque perhorruit orbis“⁴*

was auf die unmittelbare Zusammengehörigkeit Caesars mit dem Römischen Staat verweist, wie sie in der Kaiserzeit, der Ovid ja entstammt, gesehen wurde. Da ist plötzlich von der Ermordung Caesars die Rede und von der *manus inpia*, der „ruchlosen Hand“, oder besser: „der ruchlosen Handvoll“, wenn die ganze Senatorenclique gemeint ist, die sich gegen den Diktator auf Lebenszeit verschworen hatte und damit, laut Ovid, den römischen Namen, *Romanum nomen*, vertilgen wollte. Nach diesem Mordanschlag soll also der Schreck und das Klagen der Menschheit, ja des *totus orbis*, ebenso groß gewesen sein, wie das Entsetzen der versammelten Götter. Und damit nicht genug: noch weiter wird der Bogen in Ovids Gegenwart hinein gespannt, zu Augustus nämlich:

¹ a. a. O. Liber tertius, VV. 138–252

² a. a. O. Liber tertius, VV. 228/229

³ vgl. den letzten Satz der Actaeon-Geschichte, a. a. O. Liber tertius, VV. 251/252: „nec nisi finita per plurima vulnera vita ira pharetratae fertur satiata Dianae.“

⁴ a. a. O. Liber primus, VV. 200–203, beachtenswert ist u.a. die enge Apposition von *Caesareo* und *Romanum nomen*

„*nec tibi grata minus pietas, Auguste, tuorum est,
quam fuit illa Iovi.*“¹

Das dem Jupiter ausgesprochene Vertrauen wird also dem Vertrauen gleichgesetzt, das seine Anhänger dem Augustus – den Ovid sogar direkt anspricht – entgegenbringen. Es werden also Caesar, die Senatorenverschwörung und Augustus unmittelbar vor der Lycaon-Geschichte genannt. Zugegeben, Anspielungen auf Rom und Ovids Gegenwart finden sich des öfteren in den ‚Metamorphosen‘², aber gerade an dieser Stelle kann man ihnen eine besondere Aussage abgewinnen. Wenn man Jupiters Erzählung auf der Bildebene und die historischen Fakten von 44 v. Chr. an auf der Deutungsebene gleichsam parallel laufen läßt, erhält man folgenden Zusammenhang:

Lycaon, der die Gegenwart des Gottes bezweifelt, verübt einen Mordanschlag auf Jupiter; die oben genannte Stelle zieht eine Verbindung zu dem berühmten Anschlag an den Iden des März durch Cassius, Brutus und ihre Mitverschwörer. Diese 60 Republikaner auf der Deutungsebene entsprechen dem tyrannischen Lycaon auf der Bildebene, Caesar entspräche dem Göttervater. Der Mord an dem gefangenen Molosser und das Mahl von Menschenfleisch finden auf der Deutungsebene keine Entsprechung. Sie sind wohl dem zugrundeliegenden Mythos zuzuschreiben, der, aufgrund der erwähnten Ähnlichkeiten, vielleicht auf einen gemeinsamen Urstoff mit der Tantalos-Geschichte zurückgeht. Der Deutende hat nun das Problem, dass der Anschlag auf Julius Caesar bekanntlich erfolgreich war, während Lycaon versagt – folgerichtig, denn Jupiter ist unsterblich. Also ist es auch Jupiter, der den gottlosen Mordbuben, zu dem der arcadische König degeneriert ist, bestraft. Historisch gesehen ist die Rolle des Strafinden aber durch Antonius besetzt, der bekanntlich 42 v. Chr. in der Schlacht bei Philippi die restliche Streitmacht der Caesarmörder besiegte, so dass Brutus und Cassius sich selbst umbrachten. Jupiter soll also gleichzeitig als Caesar und Antonius gedeutet werden? Schwerlich, denn zum einen war die moralische Bindung zwischen Caesar und Antonius nicht so groß, dass Ovid beide zu einer Person verschmelzen könnte: Caesar hatte in seinem Testament Octavian zum Erben eingesetzt, worauf sich Antonius den Nachlaß sicherte und als geschickter Demagoge das erzürnte Volk zu seinen Gunsten beeinflusste. Ein zweites Gegenargument ist der politische Stellenwert beider Persönlichkeiten: angesichts der Machtfülle und der Ansicht über politische Strukturen, die Caesar zu Lebzeiten eigen war, ist er ohne weiteres als Wegbereiter des römischen Kaisertums zu bezeichnen. Durch die monarchische Stellung ist die Parallele zu Jupiter stimmig. Antonius hingegen, mochte er Caesar auch noch so bewundert haben, brachte es nach dessen Ermordung „nur“ zur Bildung eines Triumvirats mit Octavian und Lepidus; auch sonst war er politisch eher ein Abenteurer, was sich zum Beispiel in dem immer wieder aufflammenden Konflikt mit Octavian und seiner unbesonnenen Großzügigkeit gegenüber Kleopatra zeigte. Viel enger ist hingegen die Verbindung zwischen Caesar und Octavian, dem späteren Augustus, zu sehen: Er wurde von seinem Adoptivvater zum Erben eingesetzt und hat dessen Tendenz zur Alleinherrschaft durch Ämteranhäufung bis zum Kaisertum fortgesetzt. Die

¹ a. a. O. Liber primus, VV. 204/205

² z. B. in der Geschichte von Apollon und Daphne; nachdem Daphne in einen Lorbeer verwandelt worden ist, fallen, aus dem berufenen Munde des Gottes der Weissagekunst, Anspielungen auf das Römische Reich; a. a. O. Liber primus, VV. 560–565; sogar wird Augustinus wiederum genannt. Oder in der Phaeton-Geschichte, als unter den vor Hitze verdunstenden Flüssen auch der Tiber genannt wird, heißt es: a. a. O. Liber secundus, V. 259; „*cuique fuit rerum promissa potentia, Thybrim.*“, wobei der Fluß effektiv betont ans Ende des Verses gerückt ist.

Bestrafung der Caesarenmörder hat er allenfalls indirekt zuendegeführt, indem er Antonius, der Caesars Erbe veruntreut hat, 31 v. Chr. bei Actium schlug. Auch wenn diese Deutung nicht ganz überzeugend durchgeführt werden kann, wird Ovids Intention, Caesar und Augustus in Jupiter abzubilden, wahrscheinlicher, wenn man die direkte Anrede des Augustus in den Versen 204 und 205 hinzunimmt: „und dir kommt das Vertrauen der Deinen, Augustus, nicht minder zugute, als das der Seinen damals dem Jupiter.“ Wer ist mit diesen ominösen ‚Deinen‘ gemeint? Hält man die Parallele zwischen Bild- und Deutungsebene konsequent durch, muß eine Gruppe gemeint sein, die Augustus angesichts der Ermordung Caesars unterstützt hatte. Dies war sicherlich nicht das Volk: bei einer solchen Analogie müßte Jupiter vor einer größeren Gruppe sprechen, als vor der Elite der olympischen Götter. Außerdem ist die Masse – historisch gesehen – so zu Antonius Gunsten beeinflusst, dass es zu ihrer Umstimmung vierzehn Philippische Reden des genialen Cicero brauchte. Vielmehr war es der Senat, der sich von Anfang an mit dem jungen Octavian verbündet hatte, da ihm Antonius zu eigenmächtig auftrat und er hoffte, Caesars Adoptivsohn in seinem Sinne beeinflussen zu können. An dieser Stelle ist die Deutung stimmig, denn der Götterversammlung auf der Bildebene kann der Senat auf der Deutungsebene gegenübergestellt werden. Wie Octavian zu Beginn seiner politischen Karriere vielleicht den Senat von seiner Vorgehensweise überzeugen mußte, so muß Jupiter auf der Bildebene die Götterversammlung hinter sich bringen. In diesem Kontext ist auch die im ersten Teil schon angesprochene recht unterschiedliche Reaktion der Götter auf Jupiters Plan der Sintflut zu verstehen: als Hinweis auf die mit Taktik und Strategie verbundenen Meinungsäußerungen im Senat, der 44 v. Chr. noch ein politischer Faktor war.¹

Nimmt man all diese Überlegungen zusammen, ergeben sich für eine historisierende Deutung der Lycaon-Episode folgende Konstellationen: der Konflikt ‚Lycaon gegen Jupiter‘ in der Erzählung entspricht dem Konflikt ‚republikanische Verschwörer gegen Caesar‘ beziehungsweise der Bestrafung der Rädelsführer durch Antonius – mit Octavian, der letztlich Antonius ausschaltet, als dem Punkt, auf den die Entwicklung zuläuft. Der Rahmen der Erzählung, Jupiters Intention und Wirkung, entspricht der Handlungsweise Octavians gegenüber dem Senat; dabei wird die Herrschaft des Augustus als Endziel impliziert, denn die *pietas* seiner Verbündeten ist ihm, laut Ovid, ja *grata*. Das heißt einerseits, dass sie ihm angenehm ist, andererseits, dass sie sich für ihn auszahlen wird.²

Eine brauchbare Verknüpfung von Bild- und Deutungsebene ist also gefunden. Zu ermitteln wäre jetzt noch, welche Intention hinter dem Aufzeigen einer solchen Analogie steckt. Die Gleichsetzung Jupiters mit Caesar und Augustus ist natürlich als Ehrung, als ‚Apotheose‘ sozusagen, dieser beiden Herrschergestalten zu verstehen, vor allem des Augustus, da der als Machthaber für Ovid maßgebend war und hier auch folgerichtig mit „Auguste“³ direkt angesprochen wird. Interessante Gesichtspunkte ergeben sich, wenn man die Bestrafung, deren Charakteristika oben herausgearbeitet worden sind, in den analog gesetzten Umständen interpretiert. Wie Jupiter den Lycaon im Zorn bestraft, mit Aberkennung, ja Umkeh-

¹ zu den dargestellten geschichtlichen Fakten vgl. etwa: Heinrich Pleticha (Hrsg.): Weltgeschichte in 14 Bänden; Bertelsmann Lexikon Verlag Gütersloh, 1987: Band 3, S. 56–60

² zu „grata“ ist der Bedeutungsunterschied von „erfreulich“ und „günstig“ zu beachten: ersteres gibt nur die Reaktion Jupiters oder Octavians als Objekte der *pietas* wieder, letzteres schließt die Richtung auf ein Ziel ein, die Sintflut oder den Weg zur höchsten Macht im Staat.

³ a. a. O. Liber primus, V. 204

rung der Hierarchie, so wurden die Caesar-Attentäter bestraft, und so bestrafte Octavian den Abweichler Antonius. In beiden Fällen kann man von Umkehrung der Hierarchie sprechen: die verschworenen Senatoren sahen sich von treuen Republikanern in Staatsfeinde verwandelt, Antonius wurde vom Statthalter der Ostprovinzen zum bekriegten Feind Roms. Sie wurden letztlich ebenso verfolgt wie der zum Wolf gewordene Lycaon. Und das, was Ovid hauptsächlich durch das Nahelegen dieser Analogie sagen will, ist: diese Verfolgungen, diese Kriege waren ebenso gerechtfertigt wie eine göttliche Bestrafung. Caesar wäre Träger einer göttlich gerechtfertigten Hierarchie gewesen, so wie Jupiter es ist. Wer diesen Träger ermordet, wird mit voller Rechtmäßigkeit bestraft. Gerächt wird Caesar schließlich durch den nächsten Träger der göttlich gerechtfertigten Hierarchie: durch Augustus nämlich. Und so ist die Autorität, die dem unsterblichen Jupiter bis in alle Ewigkeit eigen ist, vom sterblichen Caesar auf den sterblichen Augustus übergegangen. Dadurch rechtfertigt Ovid hier indirekt das Kaisertum dadurch, dass er dessen Hierarchie auf göttlichem Willen fußen läßt. Caesar und Augustus werden nicht als Reinkarnationen Jupiters selbst gesehen (Gottkönigtum zu propagieren ist sicher nicht Ovids Anliegen), aber die Kaiserherrschaft, die der eine vorbereitete und der andere innehat, wird durch die Verbindung zur Lycaon-Geschichte als natürlich notwendiges Machtgebilde, vergleichbar dem Jupiters, dargestellt.

Diese Verbindung des alten Mythos mit Ovids Gegenwart, wobei der eine die andere erklärt, verdeutlicht Ovids Absicht, die schon in seiner Einführung klar formuliert wird¹: durch die ‚Metamorphosen‘ ein universales, vielschichtiges Bild der Welt zu zeichnen. Und so wundert es nicht, dass im fünfzehnten Buch des Werkes der letzte Textabschnitt vor dem Epilog² das Thema von Caesar und Augustus wiederum aufnimmt: hier wird all das, was dem Leser durch die Lycaon-Geschichte schon angedeutet wurde, endgültig verdeutlicht: die Geschichte ist unmittelbar vor dem Mord an Caesar angesiedelt. Venus beklagt das Schicksal ihres letzten ‚Nachkommen‘ Caius Iulius:

*„quantaque caput cum fraude petatur,
quod de Dardanio solum mihi restat Iulo.“³*

Unter einigen Anspielungen, unter anderem auf Troja und Aeneas, führt sie ihre Klage fort. Doch bekanntlich sind die Götter an die Entscheidungen der Parzen gebunden, der ‚veter(ae) soror(es)‘⁴, sie können Venus nicht helfen und begnügen sich damit, nach göttlicher Art Vorzeichen zu geben:

„signa tamen luctus dant haud incerta futuri.“⁵

Diese Vorzeichen, ‚arma (...) crepitantia‘⁶, ‚terribiles (...) tubas auditaque cornuo caelo‘⁷, ‚spars(os) (...) sanguine currus‘⁸ und so weiter, hat übrigens Shakespeare, um ein Beispiel

¹ a. a. O. Liber primus, VV. 3/4: „primaque ab origine mundi ad mea perpetuum deducite tempora carmen.“

² a. a. O. Liber quintus decimus, VV. 745–870

³ a. a. O. Liber quintus decimus, VV. 766/767

⁴ a. a. O. Liber quintus decimus, V. 781

⁵ a. a. O. Liber quintus decimus, V. 782

⁶ a. a. O. Liber quintus decimus, V. 783

⁷ a. a. O. Liber quintus decimus, V. 784

⁸ a. a. O. Liber quintus decimus, V. 790

für eine Ovid-Adaption zu nennen, als atmosphärisch dichte und bedrohliche Schildung der Calpurnia in den Mund gelegt, die Caesar vor dem Attentat warnen will.¹ Was nun Venus anbelangt: sie will selbst zur Tat schreiten und die Greuelthat von Caesar abwenden. Doch Jupiter macht ihr die Nutzlosigkeit dieser Handlung klar:

*„sola insuperabile fatum,
nata, movere paras?“²*

und fügt eine Prophezeiung an:

*„natus (...) suus, qui nominis heres
impositum feret unus onus caesique parentis
nos in bella suos fortissimus ultor habebit.“³*

Natus suus, nominis heres – damit kann nur Octavian, als „Erbe des Namens“, Adoptivsohn also, gemeint sein. Er wird von Jupiter persönlich als *caesi parentis fortissimus ultor* bezeichnet; eindeutig ist also nur Octavian der Rächer, den Jupiter in der Lycaon-Geschichte verkörpert. Der Göttervater zählt im Folgenden die ruhmreichen Taten des Augustus auf, die Apotheose Caesars und Augustus⁴, die dem Leser durch die Analogie mit Jupiter in der Lycaon-Geschichte nahegelegt wurde, wird nun verifiziert. Für Caesar heißt es:

*„ut deus accedat caelo templisque colatur,
tu facies (...)“⁴;*

für Augustus heißt es in der Ovidschen Huldigung zum Schluß:

*„tarda sit illa dies et nostro senior aevo,
qua caput Augustum, quem temperat, orbe relicto
accedat caelo faveatque precantibus absens!“⁵*

Noch lange möge Augustus auf Erden wandeln, doch klar ist schon zu Lebzeiten, dass er zum Gott erhoben wird. Beide werden Göttern gleichgesetzt, das Kaisertum wird auf göttlichen Willen gegründet, die historisierende Deutung der Lycaon-Geschichte wird bestätigt. Einzig merkwürdig mag dem Leser erscheinen, dass die Apotheose Caesars nicht gleichermaßen mit seinen Verdiensten gerechtfertigt wird, wie die des Augustus. Vielmehr ist letzterer scheinbar der Zweck für erstere.

*„Ne foret hic igitur mortali semine cretus,
ille deus faciendus erat“⁶*

¹ William Shakespeare: Julius Caesar; Penguin Popular Classics, London, 1994; Act Two, Scene Two, II. 9–19 (z. B.: „The noise of battle hurtled in the air.“)

² Ovid, a. a. O. Liber quintus decimus, VV. 807/808

³ a. a. O. Liber quintus decimus, VV. 819/821

⁴ a. a. O. Liber quintus decimus, VV. 818/819

⁵ a. a. O. Liber quintus decimus, VV. 868–870

⁶ a. a. O. Liber quintus decimus, VV. 760/761

heißt es da. In der finalen Verwandlung des Werkes, des Erstrahlens von Caesars Seele¹, liegt also eine Zuspitzung auf die Macht des Augustus, die dadurch, dass sein Adoptivvater unsterblich geworden ist, endgültig zur göttlichen wird.

3. Teil

Das Buch der Wandlungen

Ovids Weltsicht – Poet und Philosoph – Der Ovid-Leser

In den Metamorphosen präsentiert Ovid dem Leser, unter Verwendung meist mythologischer Gestalten und Geschehnisse, eine Unzahl von Verwandlungen. Meist werden Menschen oder Nymphen in Tiere, Pflanzen oder auch Gestein verwandelt, wobei die Gründe für die jeweilige Veränderung sehr unterschiedlich sein können: Rache der Götter ist ein häufiger Grund; als Beispiel dafür ist schon die Actaeon-Geschichte genannt worden.² Ebenso spielt in der Lycaon-Episode, bei aller Gerechtigkeit der Strafe, wohl subjektive Rache des Jupiter eine Rolle.³ Der entgegengesetzte Grund für eine Verwandlung ist göttliches Mitleid; Syrinx zum Beispiel wird auf der Flucht vor Pan von ihren Schwestern in eine Schilfpflanze verwandelt, aus der sich Pan darauf seine berühmte Flöte schnitzt.⁴ Mitunter kommen auch Rache und Mitleid gemischt vor; Callisto, übrigens Lycaons Tochter⁵, ist hier ein Paradebeispiel: von der eifersüchtigen Iuno aus Rache in eine Bärin verwandelt, darauf vom mitleidigen Jupiter, der ja daran auch nicht ganz unschuldig ist, als Sternbild an den Himmel versetzt, schließlich von Thetys auf Betreiben der immer noch wütenden Iuno daran gehindert, wie andre Sternbilder das Meer zu berühren.⁶ Andere Verwandlungen entspringen ohne göttlichen Hintersinn aus der Situation heraus, zum Beispiel die Verwandlung des Cygnus und der Heliaden nach dem Tod des Phaeton: die Sonnentöchter verwandeln sich vor Trauer in Bäume (Weiden wohl gar, Ovid läßt das offen)⁷, Cygnus, als ältester Freund des Phaeton, wird vor Gram zum Schwan.⁸

Die Reihe ließe sich beliebig fortsetzen, doch reichen die angesprochenen Metamorphosen schon, um einerseits auf inhaltliche Unterschiede aufmerksam zu machen, andererseits aber eine Gesamtintention Ovids beispielhaft zu belegen. Diese Intention ist, wie schon erwähnt, die Demonstration der gesamten Welt von den Anfängen bis zu Ovids Gegenwart. Zu diesem „Weltbild“ mögen große Zusammenhänge beitragen, wie die Weltschöpfung im ersten Buch oder die Entwicklung von Troja zu Rom ab dem elften Buch, aber auch kleinere Dinge, Erklärungen der umgebenden Natur. Eben solche Erklärungen kann man aus oben genannten Verwandlungen herauslesen: Läßt man die Lycaon-Geschichte beiseite – sie erläutert höchstens, warum ein Wolf Schafe reißt, ist aber insgesamt in andere Richtungen deut-

¹ a. a. O. Liber quintus decimus, VV. 847–851

² a. a. O. Liber tertius, VV. 138–252

³ Ovid, a. a. O. Liber primus, V. 230: der Göttervater bestraft „vindice flamma“

⁴ a. a. O. Liber primus, VV. 703–708

⁵ a. a. O. Liber secundus, VV. 495 und 526

⁶ a. a. O. Liber secundus, VV. 476–532

⁷ a. a. O. Liber secundus, VV. 346–366

⁸ a. a. O. Liber secundus, VV. 373–380

bar (siehe Teil 2) – ergibt sich: mit der Syrinx-Episode läßt Ovid Merkur die Entstehung der Panflöte darstellen, die Geschichte von Callisto erklärt die Herkunft des Sternbilds ‚Großer Bär‘ und die Tatsache, warum dieses, im wahrsten Sinne des Wortes, nie „untergeht“, die Heliaden-Verwandlung erklärt Bernstein zu den Tränen der in Bäume verwandelten Heliostöchter¹, die Geschichte von Cygnus erläutert auf verblüffend einleuchtende Weise, warum der Schwan auf Gewässern lebt, selten fliegt; Cygnus verabscheut das Feuer, mit dem sein Freund Phaeton einen wahren Weltenbrand entfacht hatte, darum schwimmt er auf feuersicheren Teichen und Sümpfen; andererseits fliegt er selten, da die Luft Gebiet des Jupiter ist, dem er nicht mehr vertraut, seit dieser mit dem Blitzstrahl seinen Freund Phaeton vom Sonnenwagen geholt hat.² Erklärung von Phänomenen der Natur, und das in möglichst umfassender Form, so kann man die Metamorphosen verstehen und sie, abseits der tragischen Schicksale, wie eben genannte Textstellen sie enthalten, sehr unterhaltsam finden: zum Beispiel erfährt man, dass Stiere eigentlich Menschen sind, die als Strafe für die Entweihung eines Heiligtums von Venus verwandelt worden sind³; aus dem Munde der Göttin erhält hier der Leser auch die Information, warum Verwandlung eine so gebräuchliche göttliche Strafe ist:

*„vel nece vel siquid medium est mortisque fugaeque.
Idque esse potest, nisi versae poena figurae?“⁴*

Romantisches ist auch zu finden, etwa die Geschichte von Pyramus und Thisbe, einem der tragischsten Liebespaare der Weltliteratur, die nebenbei erläutert, dass der Maulbeerbaum schwarze Früchte trägt, weil sich das Blut der beiden sterbenden Liebenden in ihnen vereint hat.⁵ Wirklich komisch ist der rauhe Ostwind Boreas, der wider seine Natur sanft um Oribithia wirbt und, als seine Avancen scheitern, seiner gewohnten Art den Vorzug gibt und sie raubt. Daneben verrät er polternd, dass Blitz und Donner entstehen, wenn seine drei Brüder und er irgendwo aufeinandertreffen; und dass Erdbeben dann entstehen, wenn sie unter der Erde eingesperrt stürmen.⁶

Betrachtet man diese – sehr kurze – Boreas-Episode genauer, präsentiert Ovid in ihr ein weiteres Merkmal seiner Weltsicht: Dass Donner entsteht, wenn die Winde zusammen rau-

¹ a. a. O. Liber secundus, VV. 364–366:

*„inde fluunt lacrimae, stillataque sole rigescunt
de ramis electra novis, quae lucidus amnis
excipit et nuribus mittit gestanda Latinis.“*

zum Schluß eine der zahlreichen Anspielungen auf Rom.

² a. a. O. Liber secundus, VV. 377–380:

*„nec se caeloque Iovique
credit ut iniuste missi memor ignis ab illo;
stagna petit patulosque lacus ignemque perosus,
quae colat, elegit contraria flumina flammis.“*

alliterarisches *flumina flammis* drückt hier den starken Gegensatz aus, der Cygnus zum Wasservogel werden ließ

zum Namen: griech.: ὁ κύκνος – der Schwan: vgl. auch im heutigen Sprachgebrauch: der Schwan – ital.: il cigno, franz.: le cygne, span.: el cisne

³ a. a. O. Liber decimus, VV. 235–237

⁴ a. a. O. Liber decimus, VV. 233/234

⁵ a. a. O. Liber quartus, VV. 36–166

⁶ a. a. O. Liber septimus, VV. 675–721

fen und Blitze aus den zusammengepreßten Wolken schlagen, sind geradezu physikalische Erläuterungen dieser Naturphänomene. Auf der anderen Seite wird aber Jupiter als Herr über Blitz und Donner angesehen (man erinnere sich, in der Lycaon-Episode; „mihi, qui fulmen (...) habeoque regoque“¹). Die beiden Sichtweisen schließen doch einander aus, oder? Von Ovids Standpunkt aus offenbar nicht. Er gibt physikalisch anmutende Darstellungen, zum Beispiel auch die genaue Beschreibung der Bahn des Sonnenwagens in der Phaeton-Geschichte², neben mythologischen Deutungen, ohne sich festlegen zu müssen. Wozu auch? Aus poetischem Blickwinkel hat beides seine Berechtigung, wenn es der Güte des Werkes dient (und das tut es!): Ovid schafft es sogar, aus philosophischem Blickwinkel beides zu vereinen! Dieses Resümee der in den ‚Metamorphosen‘ beschriebenen Welt findet sich im Schlußbuch des Werkes und ist niemand geringerem als Pythagoras in den Mund gelegt³.

Dieser Mann, für den bei Ovid nur das Epitheton „ortu Samius“⁴ genügt: jeder wußte damals, wer gemeint war, dieser Mann also wird als jemand geschildert, der die Welt durchschaut hat und sie nun seinen Zuhörern offenbart: die Anfänge des Alls, das Wesen der Natur, die Herkunft von Wettererscheinungen, den Lauf der Gestirne. Vergleicht man diese Ausführungen mit den vierzehn zuvor gelesenen Büchern, so scheint es, als erzähle Pythagoras Ovid nach, oder Ovid Pythagoras, wie man will. Was Blitze angeht, zum Beispiel, bringt der Philosoph wiederum jene beiden Ansätze: Jupiter einerseits und einen Zusammenstoß der Winde andererseits.⁵ Bei so viel Übereinstimmung liegt es nahe, dass Ovid selbst sich mit Pythagoras, der immerhin über vierhundert Verse sprechen wird, identifiziert hat. Als ein Mann, der

„*quae natura negabat
visibus humanis, oculis ea pectoris hausit*“⁶

eine Beschreibung, die auf Poeten und Philosophen gleichermaßen zutrifft. Eine überraschende Wendung ist dann, dass jener Pythagoras mit einem Gedanken beginnt, der sich wie ein roter Faden durch den gesamten Monolog ziehen wird und der auf den ersten Blick schwerlich mit den ‚Metamorphosen‘ zu vereinbaren ist; mit einem Aufruf zur fleischlosen Ernährung nämlich! Es gebe genug an Obst und Gemüse, an Milch und Honig, so dass der Mensch Tierblut nicht zu vergießen brauche.⁷ Fleischgenuß sei ein Merkmal wilder Tiere und für einen Menschen frevelhaft, lasse ihn entarten.⁸ Dann wird er historisch, geht auf das goldene Zeitalter ein, als Mensch und Tier friedlich zusammen lebten, bis ein „Unnützer“⁹ auf den Gedanken kam, einem Raubtier den Fraß streitig zu machen. Ein Tier zur Abwehr zu töten, sei moralisch vertretbar, aber nicht, es zu essen. Er stellt eine Reihe der Opfertiere auf: verständlich sei es, eventuell schädliche Tiere zu opfern, wie Schweine oder Ziegen,

¹ a. a. O. Liber primus, V. 197

² a. a. O. Liber secundus, VV. 130–135

³ a. a. O. Liber quintus decimus, VV. 75–478

⁴ a. a. O. Liber quintus decimus, V. 60

⁵ a. a. O. Liber quintus decimus, VV. 69/70

⁶ a. a. O. Liber quintus decimus, VV. 63/64

⁷ a. a. O. Liber quintus decimus, VV. 75–84

⁸ a. a. O. Liber quintus decimus, VV. 85–95

⁹ a. a. O. Liber quintus decimus, V. 103: „(...) non utilis auctor“

aber nützliche Tiere, wie Schafe und Rinder, die eigenen „ruricol(as)“¹, zu verzehren sei undankbar.² Bisher sei der Leser noch irritiert, Wie paßt dieser Vortrag in das Epos? Wo ist der innere Zusammenhang? Der folgende Teil hilft weiter: Ovid läßt Pythagoras kritisieren, dass Opfer gegenüber Göttern als Gründe für Schlachtungen „mißbraucht“ würden.³ Abgesehen davon, dass er auf faszinierende Weise ein Opfer aus Sicht des Opfertieres schildert⁴, blitzen zwei kurze Parenthesen auf: „nam placuisse nocet“⁵ und „unde fames homini vetitorum tanta ciborum est?“⁶ – schlagartig ist die Verbindung zum Vorangegangenen da. Denn dass es gefährlich ist zu gefallen, haben Daphne, Ganymedes, Europa oder Hyacinthus zu spüren bekommen.⁷ Und Hunger nach verbotener Speise ist ohne weiteres bei Lycaon, Phaeton oder Icarus zu diagnostizieren.⁸

Der Leser, oder besser: Zuhörer des Samiers, fühlt sich gerade wieder sicher, da kündigt der große Philosoph eine unerhörte Enthüllung an, etwas dass „seriem(...) evolve(t) fati“⁹: Der Mensch, verkündet er, habe zu Unrecht Angst vor dem Tod. Denn die Seele sei nicht sterblich. Nach dem Tod ihrer Hülle wandere sie zur nächsten weiter, er, Pythagoras selbst, sei früher ein trojanischer Krieger gewesen.¹⁰ Geschickt baut Ovid hier die Seelentheorie des Pythagoras ein, die gleich darauf in einer Formel der, für den Menschen teilweise bis heute wichtigsten, Metamorphose zusammengefaßt wird:

„*Omnia mutantur, nihil interit.*“¹¹

(Dieser simple Satz philosophischer Natur zieht sich heutzutage sogar durch physikalische Debatten darüber, dass Energie nicht verlorenggeht, sondern nur ihren Zustand ändert.) Pythagoras aber fährt mit der Theorie über Seelenwanderung fort: auch in Tiere könne die Seele eines Verstorbenen fahren. Das ist die Verbindung zum Eingang der Rede: man soll keine Tiere töten und verzehren, da man einen Frevel an einem verstorbenen Menschen verüben könne. Was die Actaeon-Geschichte¹² körperlich beschreibt, ist für den Samier offenbar ein reales seelisches Risiko. Das wäre festgestellt, doch der Philosoph spricht weiterhin über die Wandelbarkeit der Welt; „cuncta fluunt“¹³ heißt es, als direktes Pendant zu Heraklits „*πάντα ῥεῖ*“. Dann begegnen dem ‚Metamorphosen‘-Leser wieder bekannte De-

¹ a. a. O. Liber quintus decimus, V. 124

² a. a. O. Liber quintus decimus, VV. 96–126

³ a. a. O. Liber quintus decimus, VV. 127–142

⁴ a. a. O. Liber quintus decimus, VV. 130–135

⁵ a. a. O. Liber quintus decimus, V. 131

⁶ a. a. O. Liber quintus decimus, VV. 137/138

⁷ Daphne in Liber primus, VV. 473–567, ausdrücklich zu „placuisse“, vgl. 498–502 Ganymed in Liber decimus, VV. 155–161

Europa in Liber secundus, VV. 833–875

Hyacinthus in Liber decimus, VV. 162–219

⁸ Phaeton in Liber secundus, VV. 1–400

Icarus in Liber octavus, VV. 183–235

⁹ a. a. O. Liber quintus decimus, V. 152

¹⁰ a. a. O. Liber quintus decimus, V. 152

¹¹ a. a. O. Liber quintus decimus, V. 165

¹² a. a. O. Liber tertius, VV. 138–252

¹³ a. a. O. Liber quintus decimus, V. 178

tails: Die vier Jahreszeiten werden beschrieben¹, wie sie auch schon im Palast des Phoebus standen.² Analog dazu beschreibt Pythagoras die Lebensalter eines Menschen vom Mutterleib bis zum Grab.³ Darauf wird die etwas komplizierte Ontologie des Pythagoras eingeflochten: die vier Urstoffe Erde, Wasser, Luft und Feuer, von denen jedes das andere in anderer Verdünnung ist und sich ständig im Wandel zwischen den – heute würde man sagen: Aggregatzuständen ist.⁴ – Schon wird der historische Faden wieder aufgenommen: die vier Weltalter und die Sintflut sind dem Leser vertraut⁵, auch von den verschiedenen, mal fließenden, mal versiegten Flüssen hat der Leser zum Beispiel in der Phaeton-Geschichte gehört.⁶ Inzwischen wird auch das Tummeln der eingesperrten Winde unter der Erde erwähnt, wie schon Boreas es beschrieb.⁷ Unbeirrt fährt der Universalgelehrte fort und kommt auf die tierische Physiologie zu sprechen. Überraschend der Beweis für eine Verwandlung, dass Tierkadaver in kleinen Tieren (Käfern, Würmern, Maden) weiterleben und dass man vom toten Tier auf das weiterlebende schließen kann: vom arbeitsamen Stier auf fleißige Biene, vom tapferen Streitross auf die stachelbewehrte Hornisse. Die Verwandlung von der Raupe in den Schmetterling kontrastiert, aus heutiger Sicht, mit den vorigen durch den Wahrheitsgehalt. Kurz: alle Tiere entstehen aus anderen Formen.⁸ Einen Sonderplatz im Vortrag erhält der Phoenix als einziges Wesen, das sich aus sich selbst hervorbringt.⁹ An einige weitere zoologische Besonderheiten schließt sich die Übertragung des Prinzips „*cuncta fluunt*“ auf menschliche Verhältnisse an: mächtige Völker und Städte werden unbedeutend; Troja, Mycenae Sparta, Athen werden genannt. Für Rom stehe im Kreis der Wandlungen der Weltruhm bereit, zitiert Pythagoras eine Prophezeiung des Helenus gegenüber Aeneas,¹⁰ wobei der Samier geschickt wieder aufnimmt, dass er eigentlich die gewanderte Seele des Euphorbus, also direkter Ohrenzeuge ist.¹¹ Schließlich nimmt der Redner das Problem vom Beginn wieder auf und bekräftigt, dass ihm das Prinzip des ewigen Wandels hinreichend bewiesen erscheint: in Tieren können die Seelen verstorbener Verwandter stecken, das bedeutet: wer Tiere tötet, der frevelt gegen diese Seelen; deshalb ist es nur noch ein kurzer Weg zum Mord am Menschen selbst. Nach einigen Beispielen für die Menschenähnlichkeit von Tieren¹², die auch den letzten Zweifelnden überzeugen sollen, wiederholt der Philosoph sein Plädoyer für eine fleischlose Ernährung.¹³

Diese kurze (!) Zusammenfassung soll dazu dienen, die Brillanz dieser Rede ungeachtet einer genauen Feinanalyse zu verstehen; man kann sie nämlich schon allein am symmetrischen Grobaufbau erkennen: These (Verzehre keine Tiere!), gefolgt von Argumenten ver-

¹ a. a. O. Liber quintus decimus, VV. 199–213

² a. a. O. Liber secundus, VV. 27–30

³ a. a. O. Liber quintus decimus, VV. 214–236

⁴ a. a. O. Liber quintus decimus, VV. 237–251

⁵ aus: a. a. O. Liber primus, VV. 89–150 und VV. 253–312

⁶ a. a. O. Liber secundus, VV. 237–259

⁷ a. a. O. Liber septimus, VV. 675–721

⁸ a. a. O. Liber quintus decimus, VV. 361–390

⁹ a. a. O. Liber quintus decimus, VV. 391–407

¹⁰ a. a. O. Liber quintus decimus, VV. 421–452

¹¹ a. a. O. Liber quintus decimus, VV. 451: „mente memor refero“, schon in der Einleitung der Prophezeiung schiebt er ein „quantumque recordor“ (V. 432) ein.

¹² a. a. O. Liber quintus decimus, VV. 453–469

¹³ a. a. O. Liber quintus decimus, VV. 470–478

schiedenster Art (biologische, historische), gefolgt von scheinbar völlig neuen Gedanken (Unsterblichkeit der Seele), darauf wiederum einige Argumente für den neuen Gedanken (geographische, zoologische, politische), Erhebung des Gedanken zum Prinzip (Alles fließt), schließlich Synthese des Prinzips mit der These (Alles fließt, also auch Seelen in Tiere, also: Verzehre keine Tiere!). Wer könnte dieser souveränen rhetorischen Leistung nicht zustimmen? Eindeutig hat sich Ovid, der seine „Karriere“ ja auf die Basis einer genialen Rhetorik stellte, hier mit Pythagoras identifiziert¹, hat seine Weltsicht präsentiert und die Essenz der von ihm beschriebenen Einzelverwandlungen besser auf den Punkt gebracht als jeder Literaturwissenschaftler: Alles ist im Wandel, doch die Seele vergeht nie; dass Lycaon sich in einen Wolf verwandelt, ändert nichts an seiner grausamen und lästerlichen Seele, wie schon gezeigt worden ist. Doch sollte man vor lauter Ontologie und Philosophie nicht die literarische Exzellenz des Werks aus den Augen verlieren. Einiges ist schon bei der Untersuchung der Lycaon-Geschichte gewürdigt worden; was aber unbedingt erwähnt werden sollte, sind die lakonischen Einsprengsel, mit denen Ovid eine allzu pathetische oder tragische Szene etwas zurücknimmt. Ein Beispiel gibt Jupiter ab, wie er nach dem Weltenbrand besorgt den olympischen Palast inspiziert:

*„At pater omnipotens ingentia moenia caeli
circuit et, ne quid labefactum viribus ignis
corruat, explorat.“²*

Eine recht merkwürdige Vorstellung: der „allmächtige Vater“, der ein ums andere Mal „die Mauern umrundet“. Weniger komisch, eher gallig wird Ovids Lakonik im Angesicht des Todes: Nach dem Selbstmord des Pyramus zum Beispiel bringt der Autor den geradezu haarsträubenden Vergleich mit einem Bleirohr (!):

*„cruor emicat alte,
non aliter, quam cum vitiato fistula plumbo
scinditur et tenui stridente foramine longas
eiaculatur aquas atque ictibus aëra rumpit.“³*

Den Tod des Argos durch Merkurs Hand quittiert der Dichter:

*„Arge, iaces, quodque in tot lumina lumen habebas,
extinctum est, centumque oculos nox occupat una,“⁴*

wobei er erstens mit dem Wort *lumen* spielt, zweitens den Gegensatz *centum oculi-nox una* mit sanftem Spott gebraucht. Zu Lakonik und Spott gehört eine gewisse Beiläufigkeit. Dieses „Nebenbei-Erzählen“ ist auch sprachliches Merkmal vieler der beschriebenen Verwandlungen. Zwar wird der Leser beispielsweise von Daphnes Verwandlung zum Lorbeer ebenso überrascht wie der liebestolle Apollon, doch die Verwandlung an sich wird nicht als et-

¹ Darüber täuschen auch Einschübe nicht hinweg, wie „nisi vatibus omnis eripienda fides“ (a. a. O. Liber quintus decimus, VV. 282/283), die scheinbare Distanz zu Dichtern ausdrücken sollen. Denn Pythagoras spricht nicht etwa vom *poeta*, sondern vom *vates*, dem gottbegnadeten Dichter, als der Ovid sich zweifelsohne sieht (siehe Prolog, Liber primus, VV. 2–4).

² a. a. O. Liber secundus, VV. 401–403

³ a. a. O. Liber quartus, VV. 121–124

⁴ a. a. O. Liber primus, VV. 720/721

was Unerhörtes, sondern graduell, in Einzelheiten, und immer als ganz natürlich beschrieben. Es werden kaum hinweisende oder heraushebende Demonstrativpronomina gebraucht, stattdessen werden die Veränderungen der Person so detailliert beschrieben, dass der Leser sie buchstäblich vor Augen hat.¹ Dadurch, und auch weil Ovid oder die jeweils erzählende Person meist kurz nach Vollendung der Verwandlung abbricht und schon zur nächsten Geschichte übergeht, nimmt der Leser die Metamorphose zunächst als etwas relativ Unspektakuläres hin. Von Episode zu Episode unterwirft Ovid auch die Erzähltechnik einer Verwandlung, zum Beispiel vom Bericht der Taten des Perseus zu einem Erlebnis der ihn begleitenden Minerva, der von den Musen die Geschichte vom Sangeswettbewerb mit den Pieriden erzählt wird, wobei innerhalb dieser doppelten Rahmenhandlung die Gesänge eigenständige Geschichten darstellen.² Auf diese Weise geht der Leser völlig in der Welt auf, die Ovid erschöpfend präsentiert, und er kennt durch Ovids Poesie die Botschaft, lange bevor Pythagoras/Ovid sie philosophisch klar formuliert: die Welt ist eine Abfolge von Veränderung, die unablässig ineinandergreifen.

Bleibt abschließend noch die Frage: Welcher Leser ist nun der Ovid-Leser? Wer wird seinen „Metamorphosen“ am ehesten gerecht? Und die Antwort ist einerseits trivial, andererseits für die Leserschaft erfreulich: Jeder Leser, der offen für ein Werk ist, wird ihm gerecht. Sowohl der Leser, der die Verwandlungen als universale Beschreibung und Erklärung einer Natur sieht, als auch der Leser, der die philosophische Seite in Zusammenhang mit der Unsterblichkeit der Seele und einem zyklischen Modell der Welt in den Vordergrund stellt, als auch der Leser, der sich an der Poesie erfreut, an dem geschliffenen Latein, an der Beherrschung der epischen Form; der die umfassendste Mythensammlung überhaupt mit ihren tragischen, komischen und lakonischen Zügen genießt, die hier leider nur in Ansätzen gewürdigt werden können. Jedem dieser drei Leser wird Ovid gerecht, denn all das steckt in den „Metamorphosen“ in unvergleichlicher Einheit und Dichte. Auch mit allen Widersprüchen, die man zwischen eher naturwissenschaftlicher und eher mythologischer Erklärung der Natur sehen mag, die eindeutig aufzulösen Ovids Anspruch nicht ist und die dem Werk nur noch zusätzlichen Charme verleihen.

Literatur

[Ovid 1994]

Ovid: Metamorphosen, latein/deutsch von Michael von Albrecht; Reclam Stuttgart, 1994

zusätzlich:

[Die Bibel 1984]

Die Bibel, nach der Übersetzung Martin Luthers; Deutsche Bibelgesellschaft Stuttgart, 1984

[Homeri 1984]

Homeri Odyssea (Hrsg.: P. von der Muehl); Bibliotheca S.G.R. Teubneriana Stuttgart, 1984

[Kerényi 1996]

¹ a. a. O. Liber primus, VV. 548–552

² a. a. O. Liber quintus

Karl Kerényi: Die Mythologie der Griechen, Band I; dtv München, 1996 (17. Auflage)

[Pindar 1986]

Pindar: Oden, griechisch/deutsch von Eugen Dönt; Reclam Stuttgart, 1986

[Pleticha 1987]

Heinrich Pleticha (Hrsg.): Weltgeschichte in 14 Bänden; Bertelsmann Lexikon Verlag Gütersloh, 1987

[Shakespeare 1994]

William Shakespeare: Julius Caesar; Penguin Popular Classics, London, 1994

[Willis 1998]

Roy Willis (Hrsg.): Mythen der Welt; Orbis Verlag München, 1998

zu Wortklärungen verwendet:

[Stowasser 1910]

Stowassers lateinisch-deutsches Schul- und Handwörterbuch; Verlag Freytag, Wien, 1910 (3. Auflage)

[Gemoll 1988]

Gemoll, griechisch-deutsches deutsches Schul- und Handwörterbuch; Verlag Freytag, Wien, 1988 (9. Auflage)

Stufe 3

Endrunde im Certamen Carolinum

Referat: „Dum differtur, vita transcurrit“ – Zum „Zeit“-Begriff bei Seneca

Ich möchte darlegen, welche essentielle Bedeutung dem „Zeit“-Begriff für Senecas Philosophie zukommt. Da er im ersten Brief an seinen Freund Lucilius im Wesentlichen über Zeit spricht, ist zunächst ein kurzer Blick auf diesen Brief zu werfen:

Er beginnt sofort mit der klaren Anweisung „Ita fac, mi Lucili: vindica te tibi.“ (1, 1). ‚Beanspruche dich für dich!‘ lautet die Anweisung. Warum soll er das tun? Weil, wie im Folgenden deutlich wird, die Zeit dem Menschen allenthalben entrinne, mag sie so vergehen oder dem Lucilius von jemandem geraubt werden (1, 3–5). Besonders hart tadelt Seneca die Zeitverschwendung aus Nachlässigkeit (1, 5/6) und führt sofort aus, das ganze Leben werde meist mit Überflüssigem zugebracht. Niemand wisse mehr den Wert der Zeit zu schätzen (1, 6–2, 3). Dann folgt eine interessante Betrachtung des Todes: er stehe nicht am Ende eines Lebens, sondern verleibe sich ununterbrochen die vergangene Zeit eines Lebens ein. Man stirbe also täglich ein bißchen mehr (2, 3–5). Folglich wird Lucilius nahegelegt: „omnes horas complectere.“ (2, 6) – ‚alle Stunden zu umarmen‘. Denn nur so könne er in der Konzentration auf das Heute unbeschwert vom Morgen leben (2, 7–3, 1). Es folgt der titel-

gebende Satz: „dum differtur, vita transcurrit“. (3, 1) – ‚Solange es auseinandergerissen wird, läuft das Leben vorbei‘. Die Zeit, so führt Seneca weiter aus, sei der einzige natürliche Besitz des Menschen, und der werde, ohnehin schon flatterhaft und leicht, auch noch von anderen Mitmenschen verschwendet (3, 1–4). Als ‚tanta stultitia mortalium‘ bezeichnet der Belehrende die Bemühung der Menschen um das Geringste, Wertloseste und sicherlich Ersetzbare, man denke an Geld, Grundbesitz, Macht, Ruhm, Lustgewinn, auf Kosten des eigentlich höheren Wertes, der Zeit (3, 4–8).

Dann kommt Seneca mit einer paradoxen Metapher auf sich selbst zu sprechen – wie übrigens des öfteren im Briefwechsel als gutes oder schlechtes Beispiel. Hier vermutet Seneca, dass Lucilius interessieren würde, wie es denn ihm erginge (4, 1/2). Und Seneca, dessen Reichtum zu seinen Lebzeiten schon sprichwörtlich war, bemerkt – Gipfel der Koketterie! – wie bei verschwenderischen, aber sorgfältigen Menschen üblich, sei seine Rechnung ausgeglichen! Er würde zwar durchaus etwas verlieren und die näheren Umstände seiner Armut (!) – er spricht tatsächlich von ‚paupertas‘ – angeben (4, 2–6). Hier ist dem Leser und Lucilius wohl schon etwas länger klar, dass die ‚ausgeglichene Rechnung‘ und die ‚Armut‘ sich nicht auf Senecas materiellen, sondern seinen zeitlichen Zustand beziehen. Er gibt zu, dass auch er Zeit verschwendet! Sein Zeitmangel, die ‚paupertas‘, läßt sich aus biographischen Umständen erklären: seit 61 sein Ministeramt ruhen lassend, hat er sich völlig den privaten Forschungen in Naturwissenschaft und Philosophie gewidmet. Immer die möglichen Maßnahmen des unberechenbaren Nero im Hinterkopf, arbeitet er an mindestens zwei umfangreichen Werken, den *naturales quaestiones* und *De providentia*, befindet sich im Briefwechsel und hat möglicherweise schon die *moralis philosophiae libri* in Planung, die allerdings nie zur Ausführung kamen. Von zuviel Zeit konnte also keine Rede sein! Er behauptet, ohne eigenes Verschulden in diese Situation gekommen zu sein (4, 6 / 5, 1) – denn zuvor hatten die Staatsgeschäfte einen Großteil seiner Zeit beansprucht. Zeit, die ihm nun als Privatmann ‚verschwendet‘ erscheinen muß, denn die vernünftige Politik, die er als Berater seines früheren Schützlings Nero wesentlich bestimmt hatte, schien der immer unvernünftiger agierende Kaiser nicht mehr aufrechtzuerhalten. Nun komme ihm in dieser Notlage auch niemand zur Hilfe, beklagt er sich (5, 1), um sich gleich darauf mit einem „quid ergo est?“ aus der Selbstbetrachtung zu reißen: wenn jemand, der am allerwenigsten besitze, nur damit zufrieden sei, hielte er, Seneca, diesen nicht für arm (5, 1–3).

Das eigene negative Beispiel wird in eine Anweisung umgemünzt, Lucilius solle doch sparsamer mit seiner Zeit umgehen und zur richtigen Gelegenheit etwas aus ihr machen (5, 3 / 4). Bekräftigend zitiert Seneca ein Sprichwort: „Zu spät ist die Sparsamkeit am Boden (des Kruges)“. und schließt, das Sprichwort fortführend, seinen Brief: „Nicht nur das Geringste bleibt auf dem Grund, sondern auch das Schlechteste.“ (5, 4–6).

In diesem Schlußsatz kommt ein tiefer Pessimismus des Philosophen zum Ausdruck, der dem Lucilius eine düstere Sicht auf das Alter nahegelegt hätte, wenn Seneca diesen finsternen Abschluss nicht zuvor durch das Sprichwort gemildert und ihn gleichsam mit einer heiteren Schicht Gelassenheit überzogen hätte.

Wie bereits erwähnt, war Senecas Leben der letzten Jahre von Arbeitsdruck und einem politischen Schwebestand geprägt. Insofern spricht der letzte Satz des Briefes die Wahrheit. Doch bedarf es eines großen inneren Abstandes von dieser Lebenssituation, um so gelassen wie Seneca mit dem Sprichwort das eigene Schicksal zu überspielen. Die Bildung eines

solchen Abstandes kann im Lebensweg des Philosophen gesucht werden, der ein ständiges Wechselbad darstellte: einerseits begabtester Redner seiner Zeit, andererseits von einer Lungenkrankheit belastet (vermutlich Tuberkulose, die sich nach der Ägypten-Reise verkapselt hatte, ihn aber in Form von Emphysemen immer wieder plagte). In politische Intrigen verwickelt, hatte er die bizarrsten Kaiser des Reiches erlebt: den mißtrauischen und tyrannischen Tiberius, Caligula, der spätestens nach einem familiären Eklat psychotisch wurde, Claudius, der ihn nach Korsika verbannte, und schließlich Nero, dessen Erzieher und Berater er war. Auch ein Nicht-Stoiker hätte in diesem Leben eine distanzierte Haltung gegenüber einer guten oder schlechten Lebenssituation gelernt, erst recht Seneca. Dieser Abstand ermöglicht es ihm auch, seine Mitmenschen zu betrachten und zu beurteilen. *Occupati* nennt er sie an anderer Stelle (z. B. in brev. 16, 2). ‚Beschäftigte‘, oder noch näher am Lateinischen, ‚Besetzte‘, ‚Besessene‘ im wahrsten Sinne des Wortes von dem Erwerb überflüssiger Güter (ich nannte sie bereits): Geld, Macht, Grundbesitz, Einfluß, Lustgewinn, oder von oberflächlicher Geschäftigkeit; in stoischer Terminologie sind all diese Güter *Adiaphora*, lässliche oder zu vernachlässigende Werte. So wird alles bezeichnet, dessen Bestehen von äußeren Einflüssen abhängig ist.

Aus dem Brief ergibt sich folgendes Bild: Zeit ist der einzige Besitz des Menschen *a priori*. Die meisten Menschen verschwenden sie jedoch, indem sie sie ‚verstreuen‘ (→ *differtur*). Derjenige, der sie nicht verstreut, der ‚sich für sich beansprucht‘, führt ein besseres Leben, u. a. ohne Zukunftsangst.

Und wie soll man die so gewonnene Zeit nun, nach Seneca, richtig gebrauchen? – Auf zwei Ebenen antwortet Senecas Philosophie, ganz in stoischer Tradition: zum Wohl der Umwelt und der Mitmenschen, das bedeutet im politischen Handeln einerseits (ep. 29, 9), und im privaten Studium andererseits. Dazu gehört das Forschen in der Natur, zwecks Begreifen des Kosmos und Erkenntnis der Weltvernunft (nat. 3, praef. 18); die Vernunft des einzelnen nun, als Teil der Weltvernunft, ist für den Stoiker das, was den Menschen ausmacht, und darum höchste Entscheidungsinstanz. Als solche angewandt befreit sie von allen Affekten, wie Leidenschaft, Wut, Trauer oder Angst (ep. 116); der Stoiker strebt eine gleichmütige Anerkennung seines Schicksals an, was auch den Tod mit einschließt. Naturerkenntnis und Seelenbildung sind miteinander verflochten: je mehr der Forschende über die Gesamtheit der Natur und des Kosmos erfährt, um so mehr löst er sich von den Wertvorstellungen der *Occupati*, und je weiter er die stoischen Tugenden Gleichmut, Menschlichkeit, Umgänglichkeit, Mut und Gelassenheit gegenüber dem Lauf der Dinge (ep. 24, 6 ff.) ausprägt, desto besser kann er sich der Erkenntnis der kosmischen Vernunft widmen. Die Zeit ist hier von eminenter Wichtigkeit, denn erst am Ende eines langwierigen Prozesses wird der Mensch zum ‚Weisen‘, der Lichtgestalt der Alten Stoa und der etwas konkreteren Gestalt des Seneca, die bei absoluter Vernunftleitung der Seele der kosmischen Vernunft gleich, also gottgleich wird.

Soweit die stoische Sicht, gleichsam der Weg in die „Halle“. Doch könnte man jetzt fragen: Von wo führt denn der Weg in den Garten, gemeint ist der Garten des Epikur? Man muss hier von einer Formulierung des Briefes ausgehen: „*omnes horas complectere*“. Das erinnert unmittelbar an das berühmte „*carpe diem*“ des Horaz. Die semantische Übereinstimmung ist augenfällig. „*Carpe diem*“ steht im ersten Buch der Oden des Horaz, genau gesagt im elften Carmen; bekanntlich macht darin der Dichter seinem Gegenüber, einer gewissen Leuconoe, klar, dass sie nicht fragen und ergründen darf, wie lange sie noch leben wird,

sondern das Schicksal ertragen und bewußt leben soll. Gleichsam als Fazit lautet der letzte Vers: „carpe diem, quam minimum credula postero“. Oberflächlich betrachtet könnte man meinen: nach dem ‚credula‘ ist ein Imperativ von *esse* zu ergänzen, und man liest: „Pflücke den Tag und sei mißtrauisch gegenüber dem nächsten!“ Diese Lesart wird immer gern von Leuten benutzt, die Horaz und eigentlich allen Epikureern eine hedonistische Einstellung vorwerfen in der Art: ‚Ich lebe heute, und nach mir die Sintflut‘, eine Einstellung, die weit von der Senecas entfernt liegt.

Doch diese Leseart des Verses ist falsch. Denn nichts, auch kein Imperativ, ist in diesem letzten Vers zu ergänzen: das ‚credula‘ ist im Gegenteil prädikativ zu verstehen. So liest man: „Du, die du mißtrauisch gegenüber dem Morgen bist, pflücke das Heute!“ Das ergibt ein völlig anderes Bild: Jetzt, zum Zeitpunkt der Ermahnung durch den Dichter, ist Leuconoe mißtrauisch – das Carmen erklärte zuvor, Leuconoe habe die Götter oder „Babylonios numeros“ (V. 2 / 3) nach der Zukunft befragt –, und dadurch, dass sie die Gegenwart ‚pflückt‘, kann sie ihr Mißtrauen ablegen! Damit ist dieser Schlußsatz eng verwandt mit der Versicherung Senecas, die unmittelbar auf die Empfehlung, ‚alle Stunden zu umarmen‘, folgt: „sic fiet, ut minus ex crastino pendeas, si hodierno manum inieceris“. (ep. 1, 2, 7–3, 1). Die erste Parallele zwischen den Texten ist: Leuconoe soll die Zukunftsangst genauso genommen werden wie dem Lucilius. – Zweitens sollen beide ihre Lebenszeit nicht mit Überflüssigem vergeuden; Seneca formuliert es allgemein, Horaz kritisiert Leuconoes Beschäftigung mit Astrologie. – Die stärkste Parallele aber ist: Für Seneca bedeutet ein gutes Leben ein Leben gemäss der Vernunft. Horaz schreibt: ‚Pflücke den Tag‘: dieses Pflücken muss eine überlegte Handlung sein. Man muß warten können, bevor man pflückt. Auf die Reife der Frucht zum Beispiel. Man spricht aber auch von der ‚Reife‘ der Zeit. Das Verb ‚carpere‘ ist also nicht nur ‚pflücken‘ im Sinne von ‚nutzen‘, sondern vielmehr im Sinne von ‚überlegend, abwägend, in vernünftiger Weise nutzen‘. Vernunft, dazu passen inhaltlich die Ablehnung der Astrologie und Horazens Rat (V. 3 / 3), zu ertragen, was die Götter zugeteilt haben, sowie formal die Verwendung des Verbs *sapere* (V. 6). Die Vernunft ist also für beide ‚Belehrende‘ Kriterium für eine richtige Nutzung der Zeit, für ein gutes Leben.

Wer hier einwendet: Nun ja, Horaz mag mit Seneca übereinstimmen, aber vertritt er denn damit auch epikureisches Denken, der sei auf den Brief an Menoikeus verwiesen, in dem Epikur höchstselbst schreibt: „Der Anfang von allem und das höchste Gut aber ist die Vernunft. Die Vernunft ist deshalb noch wertvoller als die Philosophie, weil aus ihr alle übrigen Tugenden erwachsen.“ Das Fazit aus diesen Betrachtungen lautet: Bei allen Unterschieden zwischen stoischer und epikureischer Philosophie, was zum Beispiel dem Umgang mit dem Tod, den Stellenwert des Lebens oder die Einstellung zu höheren Wesen angeht, gilt dennoch, um das Bild wiederaufzunehmen: der Weg in die „Halle“ und der Weg in den „Garten“ beginnen an einem gemeinsamen Ort: dem Platz der Vernunft.

Seneca klagte, dass er schuldlos in Zeitnot sei, Horaz bemerkte ihr Vergehen ärgerlich (V. 6: „Dum loquimur, fugerit invida aetas“), aber kaum ein Autor läßt das Wissen um die Kürze der Zeit so drastisch erkennen, wie Marc Aurel in seinen ‚Selbstbetrachtungen‘. Da heißt es zum Beispiel im vierten Buch als Epiktet-Zitat: „*Ψυχάριον εἶ, βαστάζον νεκρόν*“ (4, 41). Hier derselbe resignierende Ton, wie im letzten Satz des Briefes an Lucilius. Und ebenso wie Seneca leitet Marc Aurel, von der Stoa beeinflusst, aus der Kürze der Lebenszeit das Gebot ab: „*Μὴ ὡς μυρία μέλλων ἔτη τὸ χρέον ἐπήρτηται. Ἔως ζῆς, ἕως ἔξεστιν, ἀγαθὸς γένου.*“ (4, 17). Und ‚gut‘ wird man, schreibt der Kaiser, aufgrund von Einsichten über den

Kosmos und die Bestimmung des Menschen (11, 5) und der Sorge um das Gemeinwohl (9, 31). Im Grund ist diese Position der Senecas recht nahe; allerdings kann von Senecas Vorstellung vom ‚Weisen‘, der Kraft seiner Vernunft gottgleich wird, bei Marc Aurel keine Rede sein. Dessen Gottesbild schwankt zwischen einer kosmischen Vernunft, die alles lenkt – eher im stoischen Sinne – und der Herrschaft des Zufalls – eher im atomistischen Sinne. Doch ist der Kaiser sich nicht sicher und kann nur die Vergänglichkeit aller Dinge feststellen. Ihm bleibt nichts übrig, als ein menschliches und damit der Vernunft folgendes, Leben zu führen und bis zum Tode Gelassenheit gegenüber dem Schicksal zu üben.

Welcher Charakter dem heutigen Menschen auch näher liegen mag, der pragmatische des Seneca, der lebensbejahend-gelassene des Horaz oder der resignierend-schicksalsergebene des Marc Aurel, in jedem Fall gilt: Der Mensch lebt am menschlichsten, wenn er sich auf den Gebrauch seiner Vernunft konzentriert. Für den, der sich von Unvernünftigem ablenken läßt, gilt der Satz: „Solange man es auseinanderreißt, läuft das Leben (an einem) vorbei.“

Literatur

[Reynolds 1965]

L. Annaei Senecae ad Lucilium epistulae morales (ep.) rec. et adnotatione critica instruxit
L. D. Reynolds; Oxford 1965

[Eller 1986]

Q. Horatius Flaccus: Carmina; Hrsg. Karl Heinz Eller, in: Modelle für den altsprachlichen Unterricht, Frankfurt/Main–Berlin–München, 1986

[Nickel 1990]

Marc Aurel: Wege zu sich selbst; herausgegeben und übersetzt von Rainer Nickel, Darmstadt, 1990

Beispiele für Begutachtungs- und Bewertungsbögen (Sprachen)

Begutachtungsbogen IIIa+b+c aus Mehrsprachenwettbewerb/Dritte Runde,
Bundeswettbewerb Fremdsprachen 2000:



Mehrsprachenwettbewerb / Dritte Runde 2000

Begutachtungsbogen IIIa

Schriftliche Hausarbeit (Sachthemen) - moderne Fremdsprache -

Familienname: _____ Vorname: _____
des Teilnehmers - bitte in Druckbuchstaben ausfüllen -

I. Wettbewerbssprache: _____

Name des Gutachters: _____

I. Sprache, Ausdrucksvermögen

Kurzes Worturteil:

Punkte für
Sprache
(max. 20)

II. Inhalt (Sachkenntnis, Problembewußtsein, selbständiges Urteil) Darstellung (Aufbau, Entfaltung d. Themas, Methodenbewußtsein)

Kurzes Worturteil:

Punkte für
Inhalt und
Darstellung
(max. 20)

Kurzes Gesamturteil:

Gesamt-
punktzahl
von 40

Hinweis zur Wertung: Zum Erreichen der nächsten Runde sind in der Hausarbeit mindestens 30 Punkte und in der Zusammenfassung mindestens 15 Punkte erforderlich. Insgesamt ist eine Mindestpunktzahl von 45 Punkten zu erreichen!

Ich befürworte die Zulassung des
Teilnehmers zum Kolloquium

ja

nein

Datum _____

Unterschrift _____

Mehrsprachenwettbewerb / Dritte Runde 2000



Begutachtungsbogen IIIb

Schriftliche Hausarbeit (Kurzgeschichte) - moderne Fremdsprache -

Familienname: _____ Vorname: _____
des Teilnehmers - bitte in Druckbuchstaben ausfüllen -

1. Wettbewerbssprache: _____

Name des Gutachters: _____

I. Sprache, Ausdrucksvermögen (Wortschatz, Register, Idiomatik)

Kurzes Worturteil:

Punkte für
Sprache
(max. 20)

II. Inhalt (Erfüllen der Aufgabe, Schlüssigkeit der Geschichte, Originalität, Ton und Atmosphäre)

Kurzes Worturteil:

Punkte für
Inhalt und
Darstellung
(max. 20)

Kurzes Gesamturteil:

Gesamt-
punktzahl
von 40

Hinweis zur Wertung: Zum Erreichen der nächsten Runde sind in der Hausarbeit mindestens 30 Punkte und in der Zusammenfassung mindestens 15 Punkte erforderlich. Insgesamt ist eine Mindestpunktzahl von 45 Punkten zu erreichen!

Ich befürworte die Zulassung des
Teilnehmers zum Kolloquium

ja

nein

Datum _____

Unterschrift _____

Mehrsprachenwettbewerb / Dritte Runde 2000



Begutachtungsbogen IIIc

Zusammenfassung der schriftlichen Hausarbeit oder der Kurzgeschichte - moderne Fremdsprache -

Familienname: _____ Vorname: _____
des Teilnehmers - bitte in Druckbuchstaben ausfüllen -

2. Wettbewerbssprache: _____

Name des Gutachters: _____

I. Sprache, Ausdrucksvermögen

Kurzes Worturteil:

Punkte für
Sprache
(max. 15)

II. Informationsgehalt, Aufbau

Kurzes Worturteil:

Punkte
(max. 5)

Kurzes Gesamturteil:

Gesamt-
punktzahl
von 20

Hinweis zur Wertung: Zum Erreichen der nächsten Runde sind in der Hausarbeit mindestens 30 Punkte und in der Zusammenfassung mindestens 15 Punkte erforderlich. Insgesamt ist eine Mindestpunktzahl von 45 Punkten zu erreichen!

Ich befürworte die Zulassung des Teilnehmers zum Kolloquium

| | |
|------|--------------------------|
| ja | <input type="checkbox"/> |
| nein | <input type="checkbox"/> |

Datum _____

Unterschrift _____

Schülerwettbewerb „Deutsche Geschichte um den Preis des Bundespräsidenten“

Beispiel:

Im Rahmen der Wettbewerbsausschreibung 1992 „Denkmal: Erinnerung – Mahnung – Ärger ...“ beschäftigten sich zwei Abiturientinnen mit dem zu Ehren des während des Boxeraufstandes in Peking ermordeten deutschen Gesandten errichteten Ketteler-Denkmal in Münster. Das selbstgewählte Thema ihrer preisgekrönten Arbeit lautet:

„Märtyrer“ des deutschen Imperialismus: Das Ketteler-Denkmal im Schlossgarten in Münster

Bei ihrer schwierigen Spurensuche arbeiteten sich die Schülerinnen selbstständig in diese für sie neuen Zusammenhänge ein und setzten sinnvolle Schwerpunkte bei der Auswertung ihres umfangreichen Materials und der Eingrenzung ihres Themas. Ausgehend von einer Darstellung der weltpolitischen Zusammenhänge als Grundlage für das Verständnis der Ereignisse in Peking schildern sie den Lebenslauf und erschließen die Persönlichkeit des Freiherrn Clemens von Ketteler vor dem Hintergrund der Wirren in Peking. Die Wirkung des Mordes an dem deutschen Gesandten untersuchen sie auf internationaler und nationaler Ebene und leiten mit der Geschichte des Denkmalbaus auf die lokale Ebene in Münster über. Anhand der Wirkungsgeschichte des Denkmals reflektieren die Schülerinnen die Funktion dieses Denkmals in seiner Zeit und über seine Zeit hinaus. Ihre Erkenntnisse stellen sie klar und anschaulich dar und belegen sorgfältig die benutzten Quellen.

Die Arbeit gliedert sich in folgende Kapitel:¹

- Vorwort: Was hat ein Obelisk im Schlossgarten mit dem Boxeraufstand in Peking zu tun?
- Das Zeitalter des Imperialismus und dessen Auswirkungen auf China
- Deutsches Engagement in Asien und die Folgen
- Die Wiedergeburt der „Boxerbewegung“ und der Verlauf des Boxeraufstandes bis Mai 1900
- Die Gesandtschaft in Peking
- Der Lebenslauf des deutschen Gesandten
- Die Persönlichkeit des Clemens von Ketteler
- Die Ereignisse in Peking im Frühjahr und Sommer 1900
- Die Wirkungen des Mordes auf nationaler Ebene
- Der „deutsche Michel“ als Friedenshüter
- „Die gelbe Gefahr“
- Das Denkmal in China
- Die Reaktion auf den Mord in Münster
- Nachwort
- Anmerkungen
- Literaturverzeichnis

¹ Der vollständige Abdruck dieser und weiterer Wettbewerbsarbeiten ist in der Schriftenreihe des Wilhelm-Hittorf-Gymnasiums Münster erschienen.

H. Avenwedde u. H.-U. Eggert (Hrsg.): Denkmäler in Münster – Auf Entdeckungsreise in die Vergangenheit – Preisgekrönte Beiträge für den Schülerwettbewerb Deutsche Geschichte um den Preis des Bundespräsidenten 1992/1993, Münster 1996

Beispiele für Begutachtungs- und Bewertungsbögen (Geschichte)

| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|------------------------------------|---|--|--|--|-----------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|--|-----------------------------------|-----------------------------------|---|--|-----------------------------------|------------------------------------|--|--|
| Bewertungsbogen 1998/99 »Aufbegehren. Handeln. Verändern. Protest in der Geschichte« | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Schülerwettbewerb Deutsche Geschichte um den Preis des Bundespräsidenten. <div style="text-align: center; margin-top: 10px;">  </div> | Ab Klasse 11 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Beitragsnummer: Juror/Jurorin: Jury-Standort: Titel der Arbeit: | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Schularart: Klasse: Buch / Broschüre <input type="checkbox"/> Umfang: Seiten Teile: Andere Präsentationsform <input type="checkbox"/> Art: Umfang: Teile: | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td colspan="3">Preisvorschlag</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> Rangziffer der Regionaljury Nur 1. – 3. Platz, vom Koordinator / von der Koordinatorin auszufüllen </td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> 1. Preis</td> <td><input type="checkbox"/> 4. Preis</td> <td><input type="checkbox"/> Kein Preis</td> <td></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> 2. Preis</td> <td><input type="checkbox"/> 5. Preis</td> <td><input type="checkbox"/> Nicht zugelassen</td> <td></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> 3. Preis</td> <td><input type="checkbox"/> Buchpreis</td> <td></td> <td></td> </tr> </table> | | Preisvorschlag | | | Rangziffer der Regionaljury Nur 1. – 3. Platz, vom Koordinator / von der Koordinatorin auszufüllen | <input type="checkbox"/> 1. Preis | <input type="checkbox"/> 4. Preis | <input type="checkbox"/> Kein Preis | | <input type="checkbox"/> 2. Preis | <input type="checkbox"/> 5. Preis | <input type="checkbox"/> Nicht zugelassen | | <input type="checkbox"/> 3. Preis | <input type="checkbox"/> Buchpreis | | |
| Preisvorschlag | | | Rangziffer der Regionaljury Nur 1. – 3. Platz, vom Koordinator / von der Koordinatorin auszufüllen | | | | | | | | | | | | | | |
| <input type="checkbox"/> 1. Preis | <input type="checkbox"/> 4. Preis | <input type="checkbox"/> Kein Preis | | | | | | | | | | | | | | | |
| <input type="checkbox"/> 2. Preis | <input type="checkbox"/> 5. Preis | <input type="checkbox"/> Nicht zugelassen | | | | | | | | | | | | | | | |
| <input type="checkbox"/> 3. Preis | <input type="checkbox"/> Buchpreis | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1. Bewertbarkeit und Form des Beitrags | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1.1 Der Beitrag wird nicht zugelassen, <input type="checkbox"/> weil der/die Verfasser/in bzw. die Mehrheit der Gruppe vor dem 1.9. 1977 geboren ist. <input type="checkbox"/> weil jeglicher regionale/biographische Bezug fehlt. <input type="checkbox"/> weil es keinerlei Bezug zum Thema Protest gibt. <input type="checkbox"/> weil der Beitrag keinerlei historischen Bezug hat. <input type="checkbox"/> weil es sich in wesentlichen Teilen nachweisbar um ein Plagiat handelt. Begründung (ggf.): | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1.2 <input type="checkbox"/> Der Beitrag wird anhand des Bogens bewertet. <input type="checkbox"/> Ein freies Gutachten liegt bei. | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Bitte in den Wettbewerbsbeiträgen keine Korrekturen oder Anstreichungen vornehmen!

Schüler ab Klasse 11

2. Arbeitsbericht / Hinweise zum methodischen Vorgehen

2.1 Liegt ein Arbeitsbericht vor? Ja (S.) Nein

Bemerkungen zur Qualität des Arbeitsberichts (z. B. Themenwahl, Vorgehensweise, Schwierigkeiten):

2.2 Es besteht Verdacht auf unzulässige Tutorenhilfe. Anhaltspunkte mit Seitenangabe:

3. Recherche und Quellenauswertung

3.1 Zugang zum Thema: Welches Material (z. B. schriftliche Quellen, Interviews, Bilder, Gegenstände usw.) wurde für den Beitrag gesammelt und woher stammen die Informationen (z. B. Archive, Behörden, Zeitungen, Zeitzeugen)?

3.2 Qualität der Recherche: Wie durchdacht und konsequent wurde die Recherche durchgeführt (z. B. Orientierung an der Fragestellung, Quellenkritik, Multiperspektivität, Reaktion auf Lücken und Widersprüche, Nachprüfbarkeit)?

Zwischenwertung unter Berücksichtigung von Alter und Schulart:



Bitte ankreuzen.

4. Darstellung und Deutung

4.1 Welche formale und gestalterische Qualität hat der Beitrag (z. B. Übersichtlichkeit, Layout, sprachlicher Ausdruck, Illustrationen)?

4.2 Welches Thema haben sich die Teilnehmer gewählt?
Wie sinnvoll haben sie dieses eingegrenzt und gegliedert?

4.3 Wie werden die benutzten Materialien in die Arbeit einbezogen (z. B. Bezugnahme der Darstellung auf Quellen, Paraphrase, Moderation, eigenständige wissenschaftliche Darstellung/kreative Umsetzung usw.)?

Schüler ab Klasse 11

- 4.4 Gegenstand und Qualität der Beschreibung: Wie anschaulich, ausführlich und differenziert werden
- a. der Anlass
 - b. die Protestierenden und ihre Absichten
 - c. Formen und Ablauf des Protests
 - d. Ergebnisse und Folgen
 - e. dargestellt?

- 4.5 Gegenstand und Qualität der Deutung: Wie ausführlich, differenziert und überzeugend werden
- a. die Motive, Interessen und Absichten der am Protest Beteiligten (Menschen, Gruppen, Organisationen)
 - b. die Zielrichtung des Protests (Erhaltung oder Veränderung eines Zustands)
 - c. die positiven / negativen Folgen und Wirkungen des Protests
 - e. die Einbindung des Protests in den zeitlichen Kontext
 - f. erklärt?

- 4.6 Gibt es außergewöhnliche Erkenntnisse oder schwerwiegende sachliche Fehler?

Zwischenwertung unter Berücksichtigung von Alter und Schulart



Bitte ankreuzen

5. Transfer

- 5.1 Welche Schlussfolgerungen werden aus der Untersuchung des Protests hinsichtlich seiner Berechtigung aus damaliger / heutiger Sicht gezogen?

- 5.2 Inwieweit wird der behandelte Gegenstand zum Anlass genommen, über die Funktionen von Protest in der Gegenwart nachzudenken?

Zwischenwertung unter Berücksichtigung von Alter und Schulart:



Bitte ankreuzen

Schüler ab Klasse 11

6. Gesamturteil unter Berücksichtigung von Alter und Schulart

Zur Erinnerung: Die Bewertungshinweise der Ausschreibung in SPUREN SUCHE Nr. 12

An die Teilnehmer ab Klasse 11 werden die höchsten Bewertungsmaßstäbe angelegt. Wichtig sind eine klare Fragestellung und eine sinnvolle Gliederung, die Benennung von Widersprüchen, unsicheren Befunden und offenen Fragen, das sorgfältige Belegen von Fundstellen, eine verständliche Sprache mit treffenden Formulierungen und nicht zuletzt eine anspruchsvolle Präsentation. Der begleitende Arbeitsbericht muss außerdem deutlich machen, wie der Forschungsprozess verlaufen ist und welche Schwierigkeiten dabei aufgetreten sind. Zentrale Felder für die Bewertung sind die Qualität der Recherche und die Originalität der Darstellung und der Interpretation. Künstlerische oder spielerische Auseinandersetzungen mit dem Thema müssen in dieser Altersgruppe durch reflexive Teile ergänzt oder durch einen separaten Kommentar erläutert werden.

Datum, Unterschrift

Bundeswettbewerb „Jugend forscht“

Beispiel

Im Rahmen der Wettbewerbsausschreibung 2000 des Wettbewerbs „Jugend forscht“ gewannen drei Schüler mit dem Beitrag „Planung und Bau eines autonomen Nivellier-Fahrzeugs“ im Jahr 1999 den ersten Preis. Die Idee, ein autonomes Nivellier-Fahrzeug zu bauen, entstand mit dem Sojourner Rover der Mars Pathfinder Mission. Der recht einfach gestaltete Rover, mit dem diese Mission ausgeführt wurde, erweckte großes Interesse an der Robotik. Der Plan, eine völlig autonome Version des Sojourners zu konstruieren, wurde aufgrund schwieriger technischer Realisierbarkeit und fehlender Einsatzgebiete auf der Erde bald aufgegeben. Daraus entstand die Idee, ein Vermessungsfahrzeug zu konstruieren. Aus Kostengründen wurde das Fahrzeug so ausgelegt, dass es einfach und mit im Handel erhältlichen Teilen zu verwirklichen ist.

Die Schüler entwickelten ein System, mit dem Strecken millimetergenau autonom vermessen werden können. Das Fahrzeug wird von einem Laser geführt, der auf einem vertikal verfahrbaren Aufzug Fototransistoren ansteuert, die wiederum Steuerreaktionen hervorrufen.

Das Fahrzeug wurde von ihnen geplant, beschrieben und gebaut.

Die Arbeit gliedert sich in folgende Kapitel:

1. Einleitung
 - 1.1 Stand der Technik
2. Beschreibung des Fahrzeugs
 - 2.1 Allgemeine Beschreibung
 - 2.1.1 Stückliste
 - 2.1.2 Ansichten des Systems
 - 2.1.3 Einsatzgebiete
 - 2.2 Mechanik und Elektronik
 - 2.2.1 Fahrzeug und Unterbau
 - 2.2.2 Ausleger
 - 2.3 Elektronik und Programmierung
 - 2.3.1 Steuereinheit
 - 2.3.2 Auswertungsprogramm
3. Experimentelle Ergebnisse
 - 3.1 Versuchsmessungen
 - 3.1.1 Versuchsmessung einer Brücke
 - 3.1.2 Versuchsmessung eines Testparcours
 - 3.2 Diskussion der Ergebnisse
4. Optimierungsmöglichkeiten
5. Fazit
6. Anhang
 - 6.A. Graphen
 - 6.1 Literaturverzeichnis

Bei der Bewertung dieses Wettbewerbsbeitrags als besondere Lernleistung in der Abiturprüfung 2000 wurde deutlich herausgestellt, welche Anteile die drei Schüler jeweils an der Arbeit und der Ausführung hatten. Das Kolloquium wurde als Gruppenprüfung durchgeführt. Auch im Kolloquium wurden eigene Anteile der jeweiligen Schüler einzeln bewertet.

Förderung von Schülerwettbewerben

Runderlass des Ministeriums für Schule, Wissenschaft und Forschung vom 18.10.2000 zur Förderung von Schülerwettbewerben (734–36–72/0–529/2000)

1. Bedeutung der Schülerwettbewerbe

Schülerwettbewerbe sind besonders geeignet, Kinder und Jugendliche zur intensiven Beschäftigung mit neuen Fragestellungen und Inhalten anzuregen, Talente zu wecken, zu fördern und zu fordern. Sie unterstützen Schülerinnen und Schüler bei der Entwicklung selbstständiger, kreativer und kooperativer Arbeitsformen.

Schülerwettbewerbe sind fester Bestandteil des nordrhein-westfälischen Konzeptes zur Förderung interessierter und begabter Schülerinnen und Schüler. Erkenntnisse und Erfahrungen, die im Rahmen von Schülerwettbewerben gewonnen und in die schulische Arbeit einbezogen werden, tragen wesentlich zur Weiterentwicklung der Qualität des Fachunterrichts bei.

Daher ist die Durchführung von überregionalen sowie schulinternen Schülerwettbewerben sowie die Teilnahme möglichst vieler Schülerinnen und Schüler an solchen Wettbewerben zu begrüßen.

Die Bedeutung von Schülerwettbewerben wird künftig weiter zunehmen. So kann z. B. erwartet werden, dass Schülerinnen und Schüler verstärkt die im Rahmen einer Facharbeit in der gymnasialen Oberstufe gewonnenen Erfahrungen und Ergebnisse zur Lösung von Wettbewerbsaufgaben nutzen und ihre im Rahmen von Wettbewerben erzielten Leistungen soweit möglich als „besondere Lernleistung“ in das Abitur einbringen.

Darüber hinaus kann die Beteiligung von Schülerinnen und Schülern an Wettbewerben oder die Durchführung solcher Wettbewerbe eine wichtige Rolle bei der Entwicklung von Schulprogrammen spielen.

2. Förderung von Schülerwettbewerben

Zur Förderung von Schülerwettbewerben sollen die im Folgenden skizzierten schulischen Maßnahmen berücksichtigt werden.

2.1 Förderung in der Schule

Schülerinnen und Schüler werden durch die Schule rechtzeitig über bestehende Schülerwettbewerbe informiert und zur Teilnahme angeregt. Schülerinnen sollten ermutigt werden, sich auch an jenen Wettbewerben zu beteiligen, bei denen der Mädchenanteil unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmern bislang eher gering ist.

Zur Vorbereitung von Schülerinnen und Schülern auf die Teilnahme an Wettbewerben können Arbeitsgemeinschaften eingerichtet werden. Diese Arbeitsgemeinschaften sind schulische Veranstaltungen, die von Lehrerinnen und Lehrern im Rahmen ihrer jeweiligen Unterrichtsverpflichtung durchgeführt werden. Sie sind jahrgangsübergreifend und können schulübergreifend organisiert werden. Wegen der Einrichtung solcher Arbeitsgemeinschaft darf kein Unterricht ausfallen.

An Wettbewerben teilnehmende Schülerinnen und Schüler sollten – soweit die Teilnahmebedingungen dies zulassen – fachlich beraten werden. Ihnen sollte wo immer möglich der Zugang zu Bibliotheken, Fachräumen und technischen Ausrüstungen gewährt und die Kontaktaufnahme mit anderen Schulen und Hochschulen, mit Wirtschaft und Industrie sowie mit Verbänden, Vereinen und anderen Institutionen erleichtert werden.

Veranstaltungen im Rahmen der geförderten Wettbewerbe, die im Rahmen der Schule und unter Aufsicht einer Fachkraft stattfinden, gelten als schulische Veranstaltungen.

Lehrerinnen und Lehrer, die mit der Betreuung von Schülerinnen und Schülern oder mit Aufgaben bei der Vorbereitung, Organisation und Durchführung des Wettbewerbs beauftragt sind, können die Fahrten zu den jeweiligen Veranstaltungen von der zuständigen Bezirksregierung auf der Grundlage entsprechender Einzelanträge als Dienstreisen bzw. Dienstgänge genehmigen lassen. Dort wird auch die Erstattung von Reisekosten geprüft.

2.2 Förderung durch die Schulaufsicht

Hinweise zu den Zielsetzungen, Aufgabenstellungen und Teilnahmebedingungen der vom Land geförderten Wettbewerbe werden auf Wunsch des Wettbewerbsträgers im Nichtamtlichen Teil des Amtsblatts des Ministeriums für Schule, Wissenschaft und Forschung veröffentlicht. Das Land beauftragt Wettbewerbsleiterinnen und Wettbewerbsleiter, die mit den Trägern der Wettbewerbe kooperieren und für Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der landesweiten Wettbewerbsrunden verantwortlich sind. Von den Schulleitungen benannte Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner für die einzelnen Wettbewerbe arbeiten mit den Landeswettbewerbsleiterinnen und -leitern eng zusammen.

Ein überdurchschnittliches Engagement bei der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Wettbewerben geht in die dienstliche Beurteilung von Lehrerinnen und Lehrern ein.

2.3 Anerkennung besonderer Leistungen in Wettbewerben

Schülerinnen und Schüler, die erfolgreich an Wettbewerben teilgenommen haben, erfahren durch die jeweilige Schule eine angemessene Würdigung. Die besondere Leistung wird ihnen als Bemerkung im Zeugnis bescheinigt.

Die Schulgemeinde wird über die Wettbewerbserfolge von Schülerinnen und Schülern informiert.

Jene Schülerinnen und Schüler, die Herausragendes geleistet haben, werden den Bezirksregierungen und ggf. dem Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung benannt, damit sie auch durch die Schulaufsicht gebührende Anerkennung erfahren können.

Schülerinnen und Schüler sind darauf hinzuweisen, dass Leistungen, die bei Wettbewerben erbracht worden sind, als „besondere Lernleistung“ in die Abiturprüfung eingebracht werden können, sofern sie

- auf selbstständigem Problemlösen sowie auf einer gesicherten Kenntnis einschlägiger Fachliteratur basieren,
- Ergebnis einer längerfristigen Beschäftigung mit diesen Problemstellungen sind und als ein Äquivalent zu einem sich über zwei Schulhalbjahre erstreckenden Grund- oder Leistungskurs angesehen werden können und
- so komplex sind, dass eine umfangreiche schriftliche Dokumentation der Lösungen erforderlich ist.

Über die Anerkennung als „besondere Lernleistung“ muss im Einzelfall entschieden werden. Schülerinnen und Schüler können bei ihrer Schule einen Antrag auf Anerkennung als besondere Lernleistung nach § 17 APO-GOST (BASS 13–32 Nr. 3.1) stellen. Sie sollten von den Lehrerinnen und Lehrern sowie von der Schulleitung dazu ermutigt werden.

3. Geförderte Schülerwettbewerbe

Übersicht über die zurzeit vom Land geförderten überregionalen Wettbewerbe:

1. Alte Sprachen – Antike Kultur
2. Aus der Welt der Griechen
3. Auswahlwettbewerbe zur „Internationalen Biologieolympiade“
4. Auswahlwettbewerbe zur „Internationalen Chemieolympiade“
5. Auswahlwettbewerbe zur „Internationalen Informatikolympiade“
6. Auswahlwettbewerbe zur „Internationalen Mathematikolympiade“
7. Auswahlwettbewerbe zur „Internationalen Philosophieolympiade“
8. Auswahlwettbewerbe zur „Internationalen Physikolympiade“
9. Bundesjugendspiele
10. Bundes-Umwelt-Wettbewerb „Vom Wissen zum Handeln“
11. Bundesweiter Schülerwettbewerb „Schüler machen Theater – Theatertreffen der Jugend“
12. Bundesweiter Wettbewerb „Schüler schreiben – Treffen junger Autoren“
13. Bundeswettbewerb der Schulen „Jugend trainiert für Olympia“
14. Bundeswettbewerb Fremdsprachen (Gruppenwettbewerb für Klasse 7–10, Einzelwettbewerb für Klasse 9 und 10, Mehrsprachenwettbewerb für Jahrgangsstufe 11–13)
15. Bundeswettbewerb Informatik
16. Bundeswettbewerb „Jugend musiziert“
17. Bundeswettbewerb Mathematik
18. Bundeswettbewerb Physik Sekundarstufe I

19. Bundeswettbewerb „Schüler komponieren – Treffen junger Komponisten“
20. Bundeswettbewerb „Schüler machen Filme und Videos“
21. Bundeswettbewerb „Schüler machen Theater“
22. Certamen Carolinum
23. Certamen Ciceronianum Arpinas
24. Chemie entdecken
25. Ernst-Haeckel-Wettbewerb für Biologie
26. Europa in der Schule – Europäischer Wettbewerb
27. Focus-Schülerwettbewerb „Schule macht Zukunft“
28. „Jugend forscht“
29. Landeswettbewerb Mathematik für Grundschulen
30. Landeswettbewerb Mathematik für weiterführende Schulen
31. Landeswettbewerb Philosophie
32. Landeswettbewerb „Woche der Schulkultur – Landes-Schülertheatertreffen“
33. Russisch-Olympiade
34. „Schüler experimentieren“
35. „Schüler machen Lieder – Treffen Junge Musik-Szene“
36. Schülerwettbewerb Deutsche Geschichte um den Preis des Bundespräsidenten
37. Schülerwettbewerb zur politischen Bildung
38. Vorlesewettbewerb des deutschen Buchhandels.

4. Schlussbestimmung

Der Runderlass vom 26.08.1970 (BASS 14–15 Nr. 1) wird hiermit aufgehoben.