



Das ›klassische Athen‹ – bildungs- und gesellschaftspolitische Bedeutungen eines europäischen Erinnerungsortes

Sabine Vogt und Benjamin Reiter

1 Die Antike als ›Erinnerungsraum‹ im ›kulturellen Gedächtnis‹ Europas

Die weltweite Finanzkrise von 2007 führte u. a. dazu, dass die Staatsverschuldung Griechenlands so große Ausmaße annahm, dass die Europäische Union und der Internationale Währungsfonds 2010 Milliardenkredite zur Rettung der griechischen Staatsfinanzen und zum Verbleib Griechenlands im Euro beschlossen. Als die Debatte über diese Maßnahmen Politik und Medien dauerhaft beschäftigten, erschienen auf dem deutschen Buchmarkt zwei Sachbücher namhafter Altertumsforscher: *Was Europa den Griechen verdankt. Von den Grundlagen unserer Kultur in der griechischen Antike* (Thomas A. Szlezák, 2010) und *Hellas sei Dank! Was Europa den Griechen schuldet. Eine historische Abrechnung* (Karl-Wilhelm Weeber, 2012). Die Titel griffen nicht zufällig mit ›Dankesschuld‹ und ›Abrechnung‹ Begriffe aus der Finanzsprache auf – als überdeutlicher Appell an eine zahlungsunwillige Leserschaft in Griechenlands EU-Partnerland Deutschland.

Zugleich offenbaren beide Bücher in Konzeption und Inhalt einen festen Platz des antiken Griechenlands in der geschichtskulturellen Herausbildung eines europäischen Selbstverständnisses. Griechenland – und insbesondere das ›klassische Athen‹ in seiner kulturellen Blütezeit im 5. Jh. v. Chr. (s. Abschnitte 2.1 u. 2.2) – bilden einen wichtigen Erinnerungsort für Europa, das dort sozusagen die Wiege seiner Kultur sieht. Dies geschieht unter einer Vielzahl unterschiedlicher Aspekte, wie sie

exemplarisch der Klappentext zu dem genannten Buch von Th. A. Szlezák umreißt:

»Unsere Begriffe von Literatur und Philosophie, von kritischer Geschichtsschreibung und von politischer Analyse, unseren Freiheitsbegriff und unsere Sportauffassung, unseren Kosmopolitismus und unsere prinzipielle Offenheit für fremde Kulturen – all das und noch manches mehr verdankt Europa letztlich den alten Griechen.«

Der vorliegende Beitrag blickt in diachroner Perspektive auf zwei wichtigen Stationen der Genese und Wandlung des Erinnerungsortes ›klassisches Athen‹ und fragt nach dem aktuellen bildungspolitischen und didaktischen Potential einer Auseinandersetzung mit diesem Phänomen. Doch zunächst soll der Erinnerungsort ›klassisches Athen‹ kurz in dem geschichtskulturellen Konzept von ›Erinnerungskulturen‹, ›kollektivem‹ und ›kulturellem Gedächtnis‹ verortet werden.

Für unsere Fragestellung stehen zwei Merkmale des Konzeptes im Vordergrund. Zum einen ist das ›kulturelle Gedächtnis‹ als ein dynamischer Vorgang zu verstehen, der sich im Spannungsfeld zwischen Erinnern und Vergessen abspielt. Nur durch das Vergessen von vielen Aspekten zum selben Sachverhalt können einige wenige, für wichtig befundene Aspekte wirksam in Erinnerung bleiben. Das gilt für Individuen ebenso wie für Gruppen, und in dem Maße, wie Gruppen als Kollektive in diesem Prozess konsensuale Erinnerungen ausbilden, entsteht ein ›kollektives Gedächtnis‹, das nicht unerheblich zur Identitätsstiftung der Gruppe beiträgt.¹ Dieser Prozess entsteht maßgeblich durch Vereindeutigungen, die komplexe, diverse und durchaus auch widersprüchliche Sachverhalte durch Fokussierungen und Ausblendungen zu einfacheren, eindeutigeren und klarer umrissenen Vorstellungen werden lassen.²

Eine spezielle Gruppe derartiger Vorstellungen sind zum anderen ›Erinnerungsorte‹. Der Begriff geht zurück auf die Orte (*loci*) als Memorierhilfe in der antiken Mnemotechnik³ und umfasst daher reale Orte ebenso

¹ Vgl. Assmann, A. und J. (1986), Assmann, A. (1999), (2004), (2006), Assmann, J. (1988) und (1992). Siehe kritisch Siebeck (2013).

² In diesem Kontext konkurrieren verschiedene Individuen und Gruppen um geschichtskulturelle Hegemonie, also historische Deutungsmacht. Wirkmächtige Erinnerungskultur wird von einer zentralen Gruppe der Gesellschaft getragen, muss aber nicht identisch mit der gesamten Gesellschaft sein; vgl. Reiter (2021, 32–37).

³ Bei der sog. *loci*-Methode – die bspw. Cicero in *De oratore* (2, 350–360) ausführlich beschreibt und kommentiert – prägt man sich die Reihenfolge von Argumenten für eine

wie Begriffe und Symbole, die mit einer Erinnerung verknüpft sind. Das können neben materiell fassbaren Schauplätzen, Bauwerken, Monumenten, Gegenständen oder Kunstwerken auch mediale Inhalte wie Texte, Lieder oder Bilder sein, aber auch Symbole, Rituale, Mythen, Konzepte, Ideen und Ideale. Entscheidend ist ihre Verknüpfung mit einem für die jeweilige Gesellschaft zum jeweiligen Zeitpunkt identitätsbildend relevanten Gedächtnisinhalt.

Dieses Konzept von ›Erinnerungsorten‹ als Erscheinungsformen eines ›kulturellen Gedächtnisses‹ wurde von Pierre Nora entworfen und in die Praxis umgesetzt, als er zwischen 1984 und 1992 in sieben Bänden *Les lieux de mémoire* herausgab, eine Sammlung von Einzelbeiträgen verschiedener Autoren und Autorinnen zu Erinnerungsträgern der französischen Kulturnation. Denn nach seinem Verständnis gab es zu seiner Zeit kein nationales französisches Gedächtnis mehr, das kulturelle Identität stiften könne – wie es noch im 19. Jahrhundert der Fall gewesen sei.

»Für Nora befindet sich die heutige Gesellschaft in einem Übergangsstadium, in dem die Verbindung zur lebendigen, gruppen- und nationenspezifischen, identitätsbildenden Vergangenheit abreißt. Daher fungieren Erinnerungsorte als eine Art künstlicher Platzhalter für das nicht mehr vorhandene, natürliche kollektive Gedächtnis.«⁴

Das Projekt von Pierre Nora fand bald Nachahmer in anderen (v. a. europäischen) Ländern, wie z. B. in Deutschland durch das Werk *Deutsche Erinnerungsorte*⁵. Losgelöst von der nationalstaatlich gebundenen Vorstellung einer ›Kulturnation‹, die Nora geprägt hatte, fand das Konzept auch Anwendung auf *Europäische Erinnerungsorte*⁶ sowie auf zwei bedeutende Traditionsträger einer kulturellen Identität Europas: *Erinnerungsorte des Christentums*⁷ und *Erinnerungsorte der Antike*⁸ in zwei Teilen: *Die römische Welt* und *Die griechische Welt*.

Rede (die in der Antike nie abgelesen wurde, sondern immer frei vorgetragen wurde) anhand der mentalen Verankerung an bestimmten Orten auf einem vertrauten Weg ein; während der Rede geht man diesen Weg im Geiste ab und sammelt dabei die Argumente in der richtigen Reihenfolge und vollständig ein. Zur antiken Mnemotechnik insgesamt vgl. Blum (1969) und Yates (1994).

⁴ Erl (2017, 20).

⁵ Hg. v. François und Schulze (2001).

⁶ Hg. v. den Boer et al. (2012).

⁷ Hg. v. Marksches und Wolf (2010).

⁸ Hg. v. Stein-Hölkeskamp und Hölkeskamp (2006 und 2010).

Denn die Antike gilt seit der Herausbildung verschiedener Nationalstaaten als einziger gemeinsamer »europäische[r] Erinnerungsraum« mit einem »gemeinsame[n] Repertoire an Traditionen«⁹, der zwar in Wissenschaften und Philosophie seit der Aufklärung seine Autorität einbüßte, im Bildungswesen aber sogar eher an Bedeutung gewann – nicht zuletzt durch eine Elitebildung im wachsenden Bildungsbürgertum mittels Ausgrenzung derer, denen kein Zugang zu den Sprachen der Antike gewährt wurde:

»Im Verlauf des 19. Jahrhunderts wurde die Antike zum europäischen Erinnerungsraum, in dem sich eine Vielzahl von Erinnerungsorten befand. Vor allem in der Bildsprache und Fantasie fungierten solche klassischen Orte als Vorbilder für die Gestaltung nationaler Erinnerungen. Im neuen nationalen Verbund akzentuierten sich gesellschaftliche Gegensätze in kultureller Hinsicht durch das Vertraut- oder Nicht-Vertrautsein mit den antiken Klassikern. Während die Gymnasien und Universitäten stark auf diese ausgerichtet waren, war die für den niederen Mittelstand und die Arbeiterklasse bestimmte Elementar- oder Volksschule, konfessionell oder nicht, ausschließlich national ausgerichtet. Während das Lesen und Schreiben der Nationalsprache das Kernziel des Volksschulunterrichts war, erhielten die beiden antiken Sprachen (jetzt auch Griechisch) eine dominante Position im Unterricht der höheren Schulen. Eine akademische Ausbildung war ohne eine derartige Schulbildung gar nicht zugänglich. Klassische Bildung galt in allen europäischen Ländern als beste Ausbildungsgrundlage für zukünftige Führungspersonen. Im weiteren Verlauf des 19. Jahrhunderts begann zwar der berufsbildende Unterricht eine immer größere Rolle zu spielen, die Gymnasien behielten aber ihre kulturelle Hegemonie.«¹⁰

Damit bietet der ›Erinnerungsraum Antike‹ nicht nur Potentiale für die kulturelle Identitätsstiftung moderner Europäer, sondern auch bildungs- und gesellschaftspolitisch relevante Ansätze.

Aufbauend auf den hier skizzierten Konzepten von ›Erinnerungsorten‹ im ›kulturellen Gedächtnis‹ möchte der vorliegende Beitrag den Erinnerungsort Athen unter zwei – miteinander verschränkten – Perspektiven betrachten: Zwei kulturhistorische Schlaglichter beleuchten, wie das Athen des 5. Jh. v. Chr. in verschiedenen Zeiten und Gesellschaften wahrgenommen wurde, und welche identifikationsstiftenden Vereindeutigungen – durch Betonungen und v. a. Auslassungen, also durch den dialektischen Prozess von Erinnern und Vergessen¹¹ – dabei jeweils vorgenommen wurden, die es zu einem ›klassischen‹ Athen werden ließen. Dazu

⁹ den Boer (2012, 63).

¹⁰ den Boer (2012, 62).

¹¹ Siehe dazu oben S. 118 und Assmann (2004, 59f.)

werden jeweils die politischen, sozial- und bildungshistorischen Rahmenbedingungen und Funktionsabsichten in den Blick genommen (Abschnitt 2). Diese kulturhistorische Perspektive wird ergänzt durch eine bildungshistorische Betrachtung, die das Potential des Erinnerungsortes ›klassisches Athen‹ im deutschen Bildungswesen bis hin zu den heutigen kompetenzorientierten Lehrplänen des Gymnasiums beleuchtet (Abschnitt 3) und Überlegungen zum aktuellen didaktischen Auftrag anstellt (Abschnitt 4).

2 Athen als Erinnerungsort in Klassik und Klassizismus

Das Athen des 5. Jh. v. Chr. stellt nicht *einen* Erinnerungsort dar, sondern viele, denn je nach soziokulturellem Kontext kommen durch Fokussierungen und Auslassungen unterschiedliche Vereindeutigungen der erinnerten Vergangenheit zustande. In diesem Sinne dient Vergangenheit auch als Projektionsfläche zur Identitätsbildung und Orientierung angesichts der Herausforderungen und Probleme in der (jeweiligen) Gegenwart. Das soll im Folgenden anhand zweier Momente aus der europäischen Geistesgeschichte gezeigt werden, in denen der Erinnerungsort ›Athen‹ für ›klassisch‹ erklärt wurde. Als Grundlage dafür müssen zunächst abrißartig die Grundzüge der komplexen und keineswegs widerspruchsfreien historischen Realität Athens im 5. Jh. v. Chr. skizziert werden – damit in den folgenden Abschnitten (2.2 und 2.3) die Vereindeutigungen klarer hervortreten.

2.1 Athen im 5. Jh. v. Chr.: Kulturelle Blüte, Freiheit, Demokratie, Demagogie, Oligarchie und Niederlage

Die Vorstellung, dass Athen eine Kulturstätte oder ein politischer Ort mit besonderer überregionaler Bedeutung sei, wäre bis zu den Perserkriegen (490–479 v. Chr.) keinem Athener und auch sonst keinem Griechen in den Sinn gekommen. Damals war die Stadt (*polis*) Athen ein Kleinstaat unter vielen in Attika und auf der Peloponnes. Die kulturell bedeutendsten Orte lagen in Kleinasien und auf den griechischen Inseln. Die Frage, wer als ›Kulturstifter‹ für die Griechen anzusehen sei, wurde in dieser Zeit einhellig mit dem Verweis auf Homer und Hesiod, die aus Ionien bzw. Böotien stammenden Dichter der frühesten erhaltenen Epen über

die Götterwelt (Hesiods *Theogonie*) und die Heldentaten der vorgeschichtlichen Kämpfer im Krieg um Troia (Homers *Ilias* und *Odyssee*) beantwortet, die im frühen 7. Jh. v. Chr. verfasst wurden und rasch Verbreitung fanden.¹²

Doch gegen Ende des 6. Jh. v. Chr. änderte sich die innen- und geopolitische Lage. In der inneren Ordnung der Polis Athen wurden mehrere Reformen durchgeführt, welche die althergebrachte Aristokratienherrschaft schrittweise ablösten durch eine demokratische Beteiligung möglichst aller Bürger¹³ an Rat, Volksversammlung und Rechtsprechung sowie an der Finanzierung öffentlicher Aufgaben. Hinzu kam ein entscheidendes äußeres Ereignis: Der König des riesigen und mächtigen Perserreiches, Dareios, griff im Jahr 490 v. Chr. Athen an,¹⁴ das zur eigenen Überraschung und mit der Hilfe des einstigen (und späteren) Gegners Sparta und anderer Verbündeter zu Land und zu Wasser die militärische Übermacht der Perser besiegen konnte. Nach dem siegreichen Ende dieser Perserkriege 479 v. Chr. begann die Blütezeit Athens, das seine Hegemonialstellung in Griechenland ausbaute. Zugleich wurde – nicht zuletzt unter Zweckentfremdung von Finanzmitteln einer gemeinsamen Kriegskasse gegen etwaige künftige Angriffe von außen, des sog. delisch-attischen Seebundes – die von den Persern zerstörte Akropolis von Athen in neuer Pracht aufwändiger als zuvor wieder errichtet. Athen wurde zum Anziehungspunkt für Künstler, Architekten, Wissenschaftler, Philosophen, Redner und Dichter aus ganz Griechenland, und mit der Institutionalisierung von Theateraufführungen im Festkalender der Stadt entstanden zugleich die dramatischen Gattungen Tragödie und Komödie als genuin politische und genuin athenische Literaturgattungen von nachhaltiger Bedeutung.

¹² Vgl. Graziosi (2002).

¹³ Dennoch handelt es sich bei den politisch aktiven Bürgern der attischen Demokratie immer um eine Minderheit der Bevölkerung: Sklaven, Freigelassene, Frauen und nicht aus Attika gebürtige Fremde (sog. Metöken) waren von der politischen Partizipation ausgeschlossen. Schätzungen zufolge waren somit nur rund 10 Prozent bis 20 Prozent der Bevölkerung Athens im 5. und 4. Jh. v. Chr. zur Teilnahme an der »Volksherrschaft« (*demokratia*) berechtigt; vgl. Hansen (1995, 87–95).

¹⁴ Er bestrafte die Athener damit für ihre Unterstützung eines Aufstandes von griechischen Städten an der Küste Kleinasiens, die sich seit 500 v. Chr. gegen die Herrschaft der Perser zur Wehr gesetzt hatten. Diesen sog. Ionischen Aufstand konnte Dareios 494 v. Chr. niederschlagen und sah sich anschließend zu einer Strafexpedition gegen die athenischen Helfer genötigt.

Der erste, friedliche Teil dieser Hochblüte Athens währte nur rund 50 Jahre, bis zum Beginn des Peloponnesischen Krieges 431 v. Chr., in dessen Verlauf Demagogie, Parteienkämpfe und ein Oligarchenumsturz in Athen die innere Stabilität der Demokratie zerstörten, und der 404 v. Chr. mit dem Sieg Spartas über Athen endete. Als prägende Figur dieser Zwischenkriegszeit gilt Perikles, der ab etwa 461 v. Chr. bis zu seinem Tod 429 v. Chr. die Politik in Athen bestimmte (davon 15 Jahre lang in Folge im wichtigen Wahlamt des Strategen). Ihm verdankte Athen die Sicherung seiner Vormachtstellung im delisch-attischen Seebund, die Neugestaltung der Akropolis sowie die Festigung der Demokratie mit rechtsstaatlichen Garantien und mit der Zielsetzung eines auf persönliche Entfaltung gerichteten freiheitlichen Bürgerideals. Daher werden in der Rezeption diese Jahrzehnte bisweilen als ›das perikleische Zeitalter‹ bezeichnet. Doch die kulturelle, künstlerische und literarische Blütezeit Athens, die spätere ›griechische Klassik‹, überdauerte Krieg und Niederlage und erstreckte sich bis weit ins 4. Jh. v. Chr. hinein. Die einzigen erhaltenen Werke der attischen Tragödie (von Aischylos, Sophokles und Euripides) kamen in dieser Zeit in Athen zur Aufführung; das erste vollständig erhaltene Werk der Geschichtsschreibung, die Geschichte der Perserkriege von Herodot, wurde in Athen in Lesungen und als Buch veröffentlicht; Redner und Redelehrer aus ganz Griechenland kamen nach Athen, um die dortige Jugend zu beeindrucken und durch Unterricht in Rhetorik, Staatskunde und Allgemeinbildung auf politische Karrieren vorzubereiten. Auch politisch gehörte Athen im 4. Jh. v. Chr. weiterhin zu den anerkannt führenden Stadtstaaten, war durch neue Bündnisse gut nach außen abgesichert und konnte innenpolitisch die Institutionen der nunmehr gemäßigten Demokratie weiter ausdifferenzieren und festigen. Insofern kann man die Blütezeit Athens in einem engeren Sinne zwar auf die Zwischenkriegszeit im 5. Jh. v. Chr. eingrenzen, und in einem noch engeren Sinne auf die Jahre der Regierung des Perikles; kulturhistorisch betrachtet umfasst sie jedoch eher die rund zweihundert Jahre vom Ende der Perserkriege bis zum Beginn des Hellenismus unter Alexander dem Großen am Ende des 4. Jh. v. Chr. – die Epoche, die zur ›griechischen Klassik‹ geworden ist (s. dazu unten Abschnitt 2.2).

Ein wichtiges Zeugnis über diese Blütezeit des demokratischen Athens schuf Thukydides in seiner *Geschichte des Peloponnesischen Krieges*. Als gewissenhafter Zeitzeuge und Quellenkritiker auf der Suche nach der

Wahrheit, der auch über sein methodisches Vorgehen Rechenschaft ablegte, wird er zu Recht als Gründungsvater der objektiven Geschichtsschreibung geschätzt. Über die Darlegung der Fakten hinaus verfolgte er das Ziel, hinter den politischen und historischen Geschehnissen die Ursachen, Motive und Antriebe zu erkennen, die nach seiner Deutung in der menschlichen Natur der Akteure liegen: Ehrgeiz, Besitzgier und Machtstreben. Er schrieb sein Geschichtswerk nach dem Ende des Krieges und im Bewusstsein der Niederlage und legte daher Wert darauf, die stufenweise ›Degeneration‹ der attischen Demokratie während dieser Zeit darzulegen. Das gelang ihm auch durch kompositorische Mittel, was bspw. am berühmten Melierdialog (Thuk. 5, 84–114) deutlich wird, in dem Athenische Gesandte den Vertretern der Insel Melos in der Position der faktischen Macht des Stärkeren gnadenlos gegenüberreten und jede Verhandlung kategorisch ablehnen. Dieser Dialog und die als Konsequenz erfolgte militärische Unterwerfung der Melier (mit Tötung der Männer und Versklavung der Frauen und Kinder) stehen im Licht der nur ein Jahr später erfolgten vernichtenden Niederlage der Athener bei ihrer Flotten-Expedition gegen Sizilien (mit Versklavung aller überlebenden Soldaten) im Jahr 415 v. Chr., die den entscheidenden Wendepunkt des Kriegsglückes der Athener darstellt (Thuk., Bücher 6 u. 7).

Für das spätere Bild eines ›klassischen‹ demokratischen Athen unter Perikles ist eine andere Passage früher im Werk von großer Bedeutung. Thukydides gibt darin die Leichenrede (*epitáphios*) des Perikles auf die Gefallenen des ersten Kriegsjahres wieder (Thuk. 2, 34–46). Sie enthält – wie es sich für die Textgattung Epitaphios gehört¹⁵ – einen Lobpreis der Polis Athen und ihrer inneren Verfassung, der in dem Fazit gipfelt, »dass unsere Stadt in all ihren Facetten die hohe Schule von Hellas ist, und dass jeder einzelne Bürger, wie ich glaube, bei uns auf vielseitigste Weise und mit Grazie und Cleverness seine ihm eigene Art selbstbestimmt entfaltet« (Thuk. 2, 41, 1; Übers. S. Vogt). Im Nachwort einer neueren Textausgabe fasst Hellmut Flashar diese Rede mit modernen Begriffen treffend zusammen:

»Für sich genommen entfaltet diese Rede das leuchtende Bild einer offenen Gesellschaft. Die im Text genannten Stichworte klingen, als seien sie in unsere politische Situation hineingesprochen: Eine funktionierende Demokratie, Gleichheit vor dem Gesetz, Anerkennung des Leistungsprinzips, freie Entfaltung des Individuums,

¹⁵ Vgl. z. B. Loraux (1981), Faber (2009) und Roberts (2012).

Meinungsfreiheit ohne Bespitzelung, Beachtung ungeschriebener Gesetze bezüglich Recht und Sitte, keine Ausländerfeindlichkeit, hoher Freizeitwert durch Sport und Kultur, freier Markt und Warenverkehr, keine Reisebeschränkungen, offene Grenzen, schlagkräftiges Militär, jedoch ohne übertriebenen Drill und ohne Geheimhaltung. In diesem Sinne ist die Rede oft gepriesen worden als ein Denkmal eines wahren vorbildlichen Humanismus.«¹⁶

So ist es nicht verwunderlich, dass diese thukydidische Gefallenen-Rede ein Vorbild für zahlreiche politisch bedeutsamen Lob- und Grabreden der Neuzeit wurde,¹⁷ dass Auszüge aus ihr seit 1928 am Aufgang zum griechischen Parlamentsgebäude zu lesen sind,¹⁸ und dass sie überdies auch einen ebenso festen Platz in Sammlungen berühmter politischer Reden der Weltgeschichte wie in den Lehrplänen des Griechisch-Unterrichts europäischer Gymnasien hält.¹⁹

Doch wird bei solch affirmativen Deutungen gerne übersehen, dass Thukydides in seiner Geschichtsdarstellung diesen Lobpreis Athens in doppelter Weise kompositorisch konterkariert.²⁰ Denn obwohl er auf vortragene Reden meistens Antwort- oder Gegenreden folgen lässt – um

¹⁶ Flashar (2005, 86f.).

¹⁷ Zum großen Interesse an dieser Rede in Renaissance und Humanismus vgl. Pade (2015); zur Rezeption in den Vereinigten Staaten seit der (vermuteten) Bezugnahme auf sie in Abraham Lincolns »Gettysburg Address« von 1863 vgl. Roberts (2012).

¹⁸ Auch dieser Befund ist ein vielschichtiges Rezeptionsphänomen, das hier jedoch nur grob skizziert werden kann: Das heutige Parlamentsgebäude war ursprünglich die (vom bayerischen Architekten Friedrich von Gärtner 1841 erbaute) Residenz von König Otto, dem bayerischen Prinzen, der als Sohn des philhellenischen Königs Ludwig I. nach dem griechischen Unabhängigkeitskrieg gegen das Osmanische Reich 1832 zum ersten König von Griechenland gekrönt wurde. An der 1928 geschaffenen Stützmauer mit Treppenrampen zwischen Parlamentsgebäude und Syntagma-Platz liegt das Grabmal des Unbekannten Soldaten, vor dem noch heute täglich eine Wachablösung in denselben Phantasieuniformen exerziert wird, die König Otto seinerzeit ersann. Wer diese Zeremonie besucht, sieht im Hintergrund die zwei Thukydidies-Zitate: *μία δὲ κλίνη κενὴ φέρεται ἐστρωμένη τῶν ἀφανῶν* »Eine Bahre wird leer mitgetragen, hergerichtet für die Vermissten« (2, 34, 3; aus seiner Beschreibung der Bestattungszeremonie direkt vor der Perikles-Rede) und *ἀνδρῶν γὰρ ἐπιφανῶν πᾶσα γῆ τάφος* »Hervorragenden Männern ist die ganze Erde Grab« (2, 43, 3; aus dem Schluss der Rede).

¹⁹ Vgl. Andurand (2010), Fromentin et al. (2010), Schelske (2015 und 2017).

²⁰ Hier sei nur exemplarisch auf zwei konträre Deutungen hingewiesen: Flashar (1969) plädiert für eine kontrastierende Deutung, denn der Epitaphios sei von Thukydides im Lichte der Niederlage von 404 v. Chr. verfasst und formuliert. Landmann (1974) und Gaiser (1975) – beide als dezidierte Antworten auf Flashar (1969) – vertreten affirmative Deutungen unterschiedlicher Ausprägung: als Ausdruck der konkreten politischen

so dialektisch gegenteilige Meinungen zum selben Sachverhalt einander gegenüber zu stellen – bleiben gerade die drei einzigen Reden des Perikles ohne solche Antworten.²¹ Damit deutet sich schon auf einer formalen bzw. strukturellen Ebene der Komposition an, was Thukydides später auch explizit formuliert, wenn er seine – durchweg positive – abschließende Würdigung der politischen Leistungen des Perikles mit den Worten beschließt: »So war es dem Namen nach eine Volksherrschaft (*demokratía*), in Wirklichkeit aber eine Herrschaft durch den ersten Mann.« (Thuk. 2, 65, 9; Übers. S. Vogt). Zum zweiten aber findet die berühmt gewordene Leichenrede ein kompositorisches Pendant der anderen Art: In einem direkten und harten Gegenschnitt kontrastiert Thukydides den Lobpreis Athens mit einer übergangslos angefügten Schilderung der Ereignisse des folgenden Sommers, in dem eine hoch ansteckende Seuche unter der in den Mauern Athens zusammengedrängten Bevölkerung um sich greift und zu hohen Todeszahlen führt. Nach einer kurzen und drastischen Beschreibung der medizinischen Symptomatik der Erkrankung (Thuk. 2, 47–50) schildert Thukydides, wie rasch angesichts dieser von außen hereinbrechenden Katastrophe die moralischen Werte und der soziale Zusammenhalt der Polisbürger in sich zusammenbrechen (Thuk. 2, 51–53): Die verstörten Menschen versorgen bald nicht einmal mehr ihre nächsten Verwandten auf dem Kranken- und Sterbebett, sie kümmern sich nicht mehr um die Bestattung der Verstorbenen, und es kommt sogar zu Plünderungen in fremden Häusern. Thukydides' Schilderung dieses rapiden Sittenverfalls gipfelt in seinem Fazit: »Gottesfurcht oder irgendein von Menschen gemachtes Gesetz konnte sie nicht aufhalten«, da ja die Götter keinen Unterschied zu machen schienen, wen sie dahinrafften und wen sie verschonten, und andererseits die staatlichen Organe Gesetzesverstöße nicht mehr ahndeten (Thuk. 2, 52, 4). Der Kontrast zu der kurz zuvor als ideal beschriebenen Polis Athen könnte kaum größer sein.

Stimmung zu Kriegsbeginn 430 v. Chr. (Landmann 1974) bzw. als Idealbild einer utopischen Zielvorstellung (Gaiser 1975). Für eine kurze Übersicht über die neuere Forschungslage dazu vgl. Lehmann (2008, 252–256), Roberts (2012, 150f.), King u. Brown (2015, 453–456).

²¹ Thuk. 1, 140–144; 2, 13; 2, 60–64. Vgl. Scardino (2007, 387–394).

2.2 Die Genese eines ›klassischen‹ Athen in der Antike

Auch ohne einen expliziten Bezug auf den Epitaphios bei Thukydides erhält das Bild des klassischen Athen als Bildungsstätte und ›Wiege griechischer Kultur‹, das darin gezeichnet wird, bereits im späten 4. Jh. v. Chr. weitere Konturen, als mit der großen Verehrung für die drei berühmtesten Dichter der attischen Tragödie – Aischylos, Sophokles, Euripides – der Prozess begann, die Literatur dieser Zeit zu einer ›klassischen‹ zu erklären, die Stadt Athen zum Studienort für die römische Oberschicht werden zu lassen und die Akropolis als zentrales Monument ihrer Blütezeit zu inszenieren.²²

Im Zuge des Um- und Ausbaus des Dionysostheaters in Athen ließ der für Finanz- und Bauwesen zuständige Politiker Lykurg um 330 v. Chr. Ehrenstatuen für diese drei Tragiker errichten; auch gab er ein offizielles Staatsexemplar ihrer Dramen in Auftrag, um ihre Texte vor Veränderungen und Entstellungen zu schützen.²³ Wenige Jahre später bezeugte die Errichtung einer staatlichen Ehrenstatue für den von der Polis Athen im Jahr 399 v. Chr. zum Tode verurteilten Philosophen Sokrates dessen offizielle Rehabilitierung. Diese Rückwärtsgewandtheit mit dem Blick auf die große Zeit Athens wird auch in der Baupolitik deutlich, und zwar paradoxer Weise gerade dadurch, dass abgesehen von verschiedenen Baumaßnahmen unter Lykurg die staatliche Bautätigkeit weitgehend aufhörte. Diesen Prozess beschreibt der Archäologe Tonio Hölscher treffend als eine ›Denkmalwerdung‹:

»Von der archaischen Zeit bis zum Ende des 5. Jahrhunderts waren die Akropolis und die Agora durch eine dichte Sequenz von Neubauten ständig verändert worden. Nun hatten sie eine ›unübertreffliche‹ Gestalt erreicht, und die finanzielle Not trug weiter dazu bei, daß neue Initiativen seltener wurden. Die bestehenden Denkmäler der ›klassischen‹ Zeit wurden dadurch immer ›älter‹ und rückten in ein verklärtes Licht als Zeugen einer ruhmreichen Vergangenheit. Diese Geschichte wurde mit neuen Akzenten definiert: Nach dem Verlust der politischen Dominanz schuf Athen sich eine Identität als Stadt der (wie wir heute sagen würden) ›Kultur‹: der Literatur, Philosophie, Architektur und Bildenden Kunst. Die Einstellung, die dabei zur Geltung kommt, wird etwa in den Reden des Demosthenes deutlich: Die Vorfahren hätten so schöne Tempel und Weihgaben errichtet, daß die Nachkommen ihnen nie mehr gleichkommen könnten. Athen wurde zum Denkmal seiner selbst.«²⁴

²² Vgl. Hölscher (2010) und Krumeich u. Witschel (2010).

²³ Vgl. Hintzen-Bohlen (1997).

²⁴ Hölscher (2010, 146).

Nicht nur in Architektur und Bildkunst entstand so ein ›klassisches‹ Athen als Erinnerungsort, sondern auch immateriell in Sprache und Literatur. Als hellenistische Philologen an der Bibliothek von Alexandria im 3. Jh. v. Chr. damit begannen, den Bestand der griechischen Literatur in Katalogen zu erfassen und sie in wissenschaftlichen Editionen und Kommentaren zu erforschen, setzte auch der Prozess ein, den man später Kanonisierung nannte:²⁵ Aus der Fülle der erhaltenen Literatur wurde eine Auswahl festgelegt, die immer wieder vor Publikum vorgetragen und im Schulunterricht behandelt wurde.²⁶ Damit wurde diese ›kanonische‹ Literatur nach und nach zum verbindlichen Bildungsgut im kulturellen Gedächtnis.²⁷

Das führte dazu, dass im Laufe der folgenden Jahrhunderte Autoren und Werke, die diesem Kanon nicht angehörten, wesentlich schlechtere Überlieferungsbedingungen hatten und daher zu weiten Teilen für uns verloren sind. So verfügen wir heute bspw. über keine einzige vollständige attische Tragödie, die nicht von den drei Großen der Gattung stammt – und von Aischylos und Sophokles kennen wir auch nur die jeweils sieben als ›kanonisch‹ festgelegten Tragödien, obwohl wir wissen, dass sie rund 80 bzw. 120 Stücke geschrieben haben. Nur von Euripides sind durch einen Zufall neun weitere Dramen, zusätzlich zu seinen zehn kanonischen, erhalten.

Die Festlegung von zehn attischen Rednern des 5. und 4. Jh. v. Chr. unter diesen ›kanonischen‹ Autoren begünstigte den sog. Attizismus, der

²⁵ Vgl. Pfeiffer (1978, 251–256) zu diesem Prozess und zur Entstehung der damit verbundenen anachronistischen Begriffe ›klassische Autoren‹ in der Renaissance und ›Kanon‹ durch den Philologen David Ruhnken im 18. Jh.

²⁶ Quintilian gibt im zehnten Buch seines *Lehrbuchs für Redner* (*Institutio oratoria*, um 95 n. Chr.) nicht nur die griechischen und lateinischen Autoren und Werke an, die ein angehender Redner gelesen haben muss, sondern beschreibt geradezu entwicklungspädagogisch die Prozesse der individuellen Geistesbildung durch Nachahmung von Vorbildern; vgl. Stachon (2017).

²⁷ Vgl. die früheste gemeinsame Publikation von Aleida und Jan Assmann (1986): ein diskursiver Dialog über den Zusammenhang zwischen Kanon und Identität, in dem einer der drei fiktiven Dialogpartner formuliert: »Er [der Kanon] ist auf Institutionen der Sinnpflege wie Schule, Tempel, Kloster, Hof, Universität, Akademie angewiesen, die den normativen und lebensfundierenden Anspruch dieser Texte aufrecht erhalten. Durch diese Koppelung von Textkultur und Sinnkultur entstehen Große Traditionen.« (Assmann, A. und J. (1986, 294)). Vgl. auch Assmann, J. (1992), der den Prozess der Identitätsstiftung durch Kanonisierung für die heiligen Schriften im alten Ägypten nachzeichnet.

im 1. Jh. v. Chr. vor allem durch den Grammatiker und Stilistiker Dionysios aus Halikarnass propagiert wurde und die großen römischen Redner beeinflusste: Die attische Prosa dieser ›kanonischen‹ Autoren wurde zum idealen Stil griechischer Prosa erklärt, den sich Gegenwartsautoren der römischen Republik und Kaiserzeit zum Vorbild nahmen.²⁸ Das führte einerseits dazu, dass die natürliche Weiterentwicklung der Sprache in ein Koine-Griechisch – in dem z. B. das Neue Testament verfasst ist, und aus dem sich das Neugriechische entwickelt hat – von der literarischen Hochsprache getrennt verlief; wer in der römischen Kaiserzeit griechische Prosaschriften verfasste, war weitgehend an das Sprach- und Stilideal der attischen Klassiker gebunden (ähnlich wie jeder spätere Verfasser griechischer epischer Dichtung nicht am Vorbild Homer vorbeikam).

Das ›klassische‹ Athen in all diesen Facetten als idealisierte Stätte von Sprache, Kultur und Bildung wurde in der römischen Kaiserzeit unter einem weiteren Aspekt soziokulturell relevant. Seit der Unterwerfung des griechischen Kernlandes und der Peloponnes als römische Provinz Achaia im Jahr 146 v. Chr. weitete sich der Herrschaftsbereich der Römer nach und nach auf die anderen Regionen des ehemaligen Alexanderreiches aus – also auf die griechischsprachige Welt des östlichen Mittelmeerraumes, Kleinasiens und des Schwarzmeergebietes bis weit nach Asien hinein. Unter den Kaisern Trajan und Hadrian hatte das römische Reich in der Mitte des 2. Jh. n. Chr. seine größte geographische Ausdehnung erreicht. Die östlichen Provinzen wurden in griechischer Sprache verwaltet, während in allen anderen Regionen in West- und Nordeuropa Latein die einzige offizielle Amtssprache war. Das lag nicht zuletzt daran, dass die Römer ihre eigene Kultur als stark von der griechischen geprägt begriffen. Vor allem in Literatur und Philosophie war die römische Literatur

²⁸ Vgl. Swain (1996, 17–64). Für die lateinische Sprache hat Stroh (2007) aufgezeigt, dass es gerade der ›Tod‹ des Lateinischen, d.h. das ›Einfrieren‹ der natürlichen Weiterentwicklung (hin ins Vulgärlatein und zu den romanischen Sprachen) durch einen bewussten Bezug auf eine als ›klassisch‹ erklärte Stufe der literarischen Hochsprache war, der in der Spätantike, in der Renaissance und im Humanismus zum Weiterleben des Lateinischen als Literatur-, Hoch- und Wissenschaftssprache geführt hat. Im Griechischen war der Prozess ähnlich, doch ist die Bandbreite der morphologischen, syntaktischen und stilistischen Ausprägungen des klassischen Attisch sehr viel größer als im klassischen Latein.

eine nachahmende oder weiterführende Transformation der griechischen. Jeder gebildete Römer kannte die griechischen Klassiker und konnte auf Griechisch intellektuelle Gespräche führen.²⁹

Daher war eine Bezugnahme auf die griechischen Klassiker für Vertreter der griechischsprachigen Regionen im römischen Reich ein gutes Argument, in Verhandlungen mit den herrschenden Römern eine wohlwollende Aufmerksamkeit zu erreichen. Diese strategisch-rhetorische Funktion fügte sich zusammen mit den Akkulturationsprozessen, die seit dem Alexanderreich in diesen Regionen dazu geführt hatten, dass auch gebildete Eliten in Gegenden, die von den Griechen ursprünglich als ›barbarisch‹ wahrgenommen wurden – wie z. B. Thrakien, der Schwarzmeerraum etc. – selbst als kulturelle Abkömmlinge der ›klassischen‹ Griechen verstanden: Die Klassiker der Literatur, die Geschichte der Blütezeit Athens und die Ideale der ›klassischen‹ Polis Athen waren auch ihre Bildungsideale. Daher war der Bildungsbegriff gerade in dieser Zeit in der griechischsprachigen Welt von so großer Bedeutung: Nicht die geographische oder muttersprachliche Herkunft bestimmte über die Stellung eines Vertreters dieser Eliten³⁰ in der Gesellschaft und gegenüber den Römern, sondern sein Bildungsstand. Dass sich die Vertreter dieser Bildungselite selbst als ›zweite Sophisten‹, also als Nachfolger der großen Redner und Politiker des klassischen Athen, verstanden, bezeugt, dass sie selbst sich bewusst in diese Tradition des ›Klassischen‹ stellten.³¹ Der rö-

²⁹ Vgl. das berühmte Dictum des Horaz: »Graecia capta ferum victorem cepit et artis / intulit agresti Latio« (*Epistulae* 2, 1, 156f.): »Das unterworfenen Griechenland unterwarf den Sieger und brachte dem bäurisch-ungeschliffenen Latium (d. h. Rom) Kunst und Wissenschaften.« (Übers. S. Vogt). Auch wenn Horaz diesen Satz im Kontext einer Literaturgeschichte formuliert und damit v. a. ganz konkret die Aneignung der klassischen attischen Tragiker durch die frühe römische Tragödie meint, lässt sich seine Aussage programmatisch auf das Verhältnis der römischen Literatur und Kultur zur griechischen übertragen (vgl. Brink 1982, 199–201).

³⁰ Als Vertreter der Eliten galten weiterhin freie erwachsene Männer, die in der Regel auch über ausreichend finanzielle Mittel verfügten. Ihre soziale Herkunft war zwar nicht mehr so entscheidend wie im Athen des 5. Jh. v. Chr. (s. oben Anm. 13) – auch Freigelassene konnten im römischen Reich zu großem Vermögen und Ansehen kommen – aber Sklaven waren weiterhin von der politischen Teilhabe ausgeschlossen, ebenso wie Frauen, auch wenn einzelne von ihnen im öffentlichen Leben großen Einfluss nahmen.

³¹ Der Begriff geht auf einen ihrer Vertreter zurück, Flavius Philostratos (um 165/170 bis ca. 245 n. Chr.), der in seiner Sammlung von Lebensbeschreibungen von Sophisten die Vertreter seit der Zeit Neros als ›neue‹ Sophisten bezeichnet, im Gegensatz zu den

mische Kaiser Hadrian folgte derselben Geisteshaltung, wenn er in seinen öffentlichen Porträtdarstellungen Züge aus dem Typus griechischer Philosophenporträts übernahm, und wenn er anlässlich seiner Athen-Reise im Jahr 132 n. Chr. mit dem Hadriansbogen ein Ehrenmonument errichten ließ, das seine Fürsorge für die Stadt Athen feierte.³² Die Bildungs- und Führungseliten der Griechen wie der Römer der hohen Kaiserzeit waren sich einig darin, dass das ›klassische‹ Athen und seine Literatur, Kunst und Kultur ein nachahmenswertes Vorbild seien.

In dieser Vereindeutigung des historischen Athen durch das aktive Erinnern einer kanonisierten Literatur, Kunst und Kultur einerseits und der Traditionssetzung der römischen Herrschaft und Lebensweise in diese Erinnerung andererseits wurde eine Dynamik Athens als klassischer Erinnerungsort geschaffen, die u. a. im Klassizismus des frühen 19. Jahrhunderts aufgegriffen wurde.

2.3 Das Athenbild des deutschen Klassizismus

Die griechische und römische Kunst und Architektur übte seit der Mitte des 18. Jh. eine zunehmende Faszination nicht nur auf Künstler, Schriftsteller und Architekten, sondern auch auf Adel und gehobenes Bürgertum aus ganz Europa aus. Rom und Neapel gehörten zu den wichtigsten Stationen auf den Bildungsreisen (der sog. Grand Tour) der Söhne der Oberschicht, und dort begeisterte man sich für die Skulpturen und Bauwerke der griechisch-römischen Antike.³³ Geistiger Impulsgeber für den deutschen Klassizismus war Johann Joachim Winckelmann (1717–1768), dem die griechische Kunst in ihrer »edlen Einfachheit und stillen Größe« als idealer Ausdruck der Schönheit galt – und Schönheit darzustellen war für ihn die höchste Aufgabe von Kunst. In seinen bis heute einflussreichen

»alten« im Athen des 5. und 4. Jh. v. Chr. Zur sog. ›Zweiten Sophistik‹ insbesondere Bowie (1982), Anderson (1993), Swain (1996), Schmitz (1997) und Whitmarsh (2001).

³² Der Hadriansbogen trägt auf der Seite zur antiken Stadt hin die Inschrift »Dies ist Athen, einst Stadt des Theseus« (d. h. eines der mythischen Könige der Vorzeit Athens) und zur Seite der von Hadrian erbauten Neustadt hin die Inschrift »Dies ist die Stadt Hadrians, nicht die des Theseus«; vgl. Hölscher (2010, 128).

³³ Vgl. Hamdorf (1986) und Löhneysen (1986) zu Griechenland-Reisen prominenter Europäer, die Griechenland quasi wiederentdeckten – und mit ihren Zeichnungen und Berichten nicht unerheblich zum europäischen Philhellenismus beitrugen, der auf klassischen Bildungsidealen beruhte und den griechischen Freiheitskampf gegen die seit 1453 herrschenden Osmanen (1821–1831) entscheidend unterstützte.

Schriften – v. a. in seiner ersten Abhandlung *Gedanken über die Nachahmung der Griechischen Werke in der Malerei und Bildhauerkunst* (1755) und in seinem Hauptwerk *Geschichte der Kunst des Altertums* (1764) – legte er nicht nur eine systematisch beschreibende Kunstgeschichte der Antike vor, sondern rief auch zu ihrer Nachahmung auf: »Der einzige Weg für uns, groß, ja, wenn es möglich ist, unnachahmlich zu werden, ist die Nachahmung der Alten.«³⁴ Diesem Aufruf folgten nicht nur Bildhauer, sondern auch Architekten weltweit bis in die Mitte des 19. Jahrhunderts (und einzelne bis heute).

Als bedeutendste Architekten des deutschen Klassizismus gelten Leo von Klenze (1784–1864) und Karl Friedrich Schinkel (1781–1841). So wie Schinkel die preußische Hauptstadt Berlin als Architekt (und seit 1810 als Geheimer Oberbaurat) mit wichtigen klassizistischen Bauwerken schmückte, taten es Klenze und sein Konkurrent Friedrich von Gärtner (1791–1847) als Hofarchitekten im Auftrag Ludwigs I. in München.³⁵

Für Leo von Klenze war die griechische Architektur seit Studienzeiten der alles beherrschende Maßstab. Er hat sich mit ihr nicht nur theoretisch befasst, sondern auch durch eigene Zeichnungen und Veröffentlichungen zu Forschungsdebatten der klassischen Archäologie seiner Zeit beigetragen, darunter auch zur Rekonstruktion der Bauwerke auf der Athener Akropolis, deren archäologische Erforschung seit 1831 intensiv betrieben wurde. Seine Reisen nach Italien (1806/7 im Anschluss an seine Studienjahre) und nach Griechenland (1834) boten ihm dafür reichlich Anschauungsmaterial. In Athen hatte er einen Auftrag Ludwigs I. von Bayern zu erfüllen, dessen Sohn Otto 1832 zum ersten König des von den Osmanen befreiten Griechenland gekrönt worden war: Klenze sollte Vorschläge für die bauliche Umgestaltung der Hauptstadt Athens ausarbeiten.³⁶

Er verfolgte sein Interesse an der antiken Architektur also aus verschiedenen miteinander vernetzten Perspektiven: als Bauforscher, Kunst-

³⁴ Winckelmann (1756, 3).

³⁵ Klenze entwarf v. a. den Königsplatz mit Propyläen und Antikensammlungen, die Alte Pinakothek sowie die Ludwigstraße beidseitig ab der Residenz (die er klassizistisch umgestaltete und erweiterte) bis zum Kriegsministerium (heute: Bayerisches Hauptstaatsarchiv u.a.); vgl. Buttlar (1999, 82–108 und 165–265).

³⁶ Vgl. Buttlar (2014, 333–359).

historiker, Archäologe und Architekt. Viele seiner Zeichnungen und Skizzen sind getreue Wiedergaben des zu seiner Zeit sichtbaren und erforschten Baubefundes.³⁷ Anders seine Ölgemälde, die – wie das repräsentative Format nahelegt – eine andere Aussageabsicht verfolgen.

Eines davon ist ein besonders geeignetes Beispiel, weil sich in ihm zentrale Konzepte kondensieren, die den ›Erinnerungsort Athen‹ im deutschen Klassizismus ausmachen: seine *Ideale Ansicht der Akropolis und des Areopag in Athen* (1846).

Das Zentrum des Bildes bildet eine Frontalansicht des befestigten Aufgangs zur Akropolis, der Propyläen und des hoch aufragenden Tempels der Athena Parthenos. Hinter den Propyläen ragt die riesige Bronze- statue einer lanzenschwingende Athena, der Athena Promachos (dt. Vorkämpferin), hervor. Die Westfront des Parthenontempels steht frei gegen den Himmel.

Den Vordergrund des Gemäldes beherrscht ein weiträumiges Plateau, das links von einem angeschnitten gezeigten Tempel begrenzt wird und sich nach rechts hin erstreckt, begrenzt und getragen von einer Stütz- mauer mit halbrundem Abschluss: der Areopag (dt. Ares-Hügel) nord- westlich der Athener Akropolis. Er war ein 115 m hoher, kahler Fels mit abgeflachter Oberseite, der in der Antike jedoch nie ein Bauwerk trug und auch keine Stützmauern hatte. Auf Klenzes Gemälde stehen auf der freien Fläche verstreut mehrere kleine Monumente; etwa in der Mitte ist Mann zu sehen, der zu einer vor ihm versammelten Schar von Menschen spricht. Seine Arme sind gestikulierend erhoben, so dass auch sein blauer Mantel einen dynamischen Schwung über seiner Schulter erhält. Nicht zufällig wird der Mann – im Gegensatz zu seiner Zuhörerschaft – von den Strahlen der Morgenröte hell beleuchtet, die am linken Bildrand mit rosigem Licht hinter dem Lykabettos-Hügel hervorscheint.

Abb. auf folgender Seite: Leo von Klenze, *Ideale Ansicht der Akropolis und des Areopag in Athen*. Öl auf Leinwand (102,8 x 147,7 cm). 1846. Neue Pinakothek München (Inv. 9463). © bpk | Bayerische Staatsgemäldesammlungen.

³⁷ Vgl. zu diesem ganzen Komplex: Katalog »Klenze der Archäologe« (1986), Buttler (1999) und Klose (1999).



Mit dieser kompositorischen Inszenierung der Morgenröte betont Klenze seine Deutung des Geschehens: Vor der Idealansicht der Akropolis geht, metaphorisch gesprochen, als neuer Tag in der Weltgeschichte nach der Antike das Christentum auf. Denn die sprechende Figur ist Paulus, der in der Apostelgeschichte (Apg 17,16–34) bei seinem Besuch in Athen auf dem Areopag gegenüber Vertretern der Philosophenschulen der Stoiker und Epikureer eine flammende Rede hält, in der er sie davon zu überzeugen versucht, dass der »unbekannte Gott«, für den die Athener eigens einen Altar errichtet haben, der christliche Gott sei. Theologisch gedeutet, wird damit also die Gottesvorstellung insbesondere der stoischen Philosophie mit der christlichen verbunden – in einem weiteren Sinne also das Christentum als mit der griechisch-römischen Antike vereinbar vorgestellt. Religionsphilosophisch wurde eine solche Auffassung auch im deutschen Idealismus vertreten, der in den antiken Mysterienkulten eine philosophisch-esoterische Lehre sah, die dem christlichen Monotheismus nahestand: Die darin zutage tretende Kraft der Liebe, die den Dualismus von Geist und Materie überwinde, galt bspw. Schelling als versöhnendes, welterhaltendes Prinzip, das er mit Christus gleichsetzte. Klenze greift diese Deutung architekturphilosophisch auf, indem die vollendete Harmonie der griechischen Architektur metaphysisch dem Christentum aufs Innerste verbunden sei.³⁸ Aber auch losgelöst von dieser religionsphilosophischen Deutung lässt sich Klenzes Gemälde als programmatisch anerkennen: Wie in einem Brennglas wird in der *Idealisierten Ansicht der Akropolis und des Areopag in Athen* die bis heute vertretene Vereindeutigungsformel verbildlicht, Europa gründe sich auf die geistigen und kulturellen Traditionen der griechisch-römischen Antike und der jüdisch-christlichen Werte.

3 Das ›klassische Athen‹ in den Bildungsdebatten seit der Nachkriegszeit

Das klassizistische Athen-Bild, das uns in Klenzes Gemälde so programmatisch entgegenscheint, hat seine Wurzeln im sog. Neuhumanismus, der seit etwa 1750 bis ins frühe 20. Jahrhundert hinein die Auseinandersetzung mit der griechisch-römischen Antike im deutschen Bildungswesen und unter Künstlern und Intellektuellen prägte. Er speist sich aus

³⁸ Vgl. Buttlar (1999, 309–313).

verschiedenen Strömungen: Kunstgeschichte und Archäologie standen unter dem Einfluss von Winckelmanns idealistischem Blick auf die griechische Kunst; die Altertumswissenschaften formten sich in ihren verschiedenen Teildisziplinen (Philologien, Epigraphik, Papyrologie, Alte Geschichte, Religionsgeschichte etc.) akademisch aus und brachten innovative Forschungen hervor, die auch eine breitere Öffentlichkeit erreichte (z. B. in der Homerforschung); das Humanistische Gymnasium wurde attraktiv für das Bürgertum, das sich durch altsprachliche Bildung Anerkennung von der alten Aristokratie versprach. Eine wichtige theoretische Fundierung erfuhr das Gymnasium durch das von Wilhelm von Humboldt entworfene ganzheitliche Bildungsideal, in dem der Auseinandersetzung mit der Antike ein besonderer Stellenwert zukam: Das genaue Studium der griechischen Sprache, Literatur und Kultur trage durch den Vorbildcharakter, die Bedeutung und Erhabenheit der Gegenstände zur Charakterbildung bei.³⁹ Noch in den 30er und 40er Jahren des 20. Jh. vertrat der Gräzist Werner Jaeger in seinem monumentalen Werk *Paideia. Die Formung des griechischen Menschen* diese Haltung, wenn er als sein Ziel nennt, »den geschichtlichen Bildungsprozeß des griechischen Menschen und den geistigen Aufbau des idealen Menschenbildes der Griechen in ihrer Wechselwirkung darzustellen«, weil »an diesem großen geistigen und geschichtlichen Problem das tiefere Verständnis jenes einzigartigen erzieherischen Schöpfertums hängt, von dem die unvergängliche Wirkung der Griechen auf die Jahrtausende ausstrahlt.«⁴⁰

Der Neuhumanismus und sein Idealbild einer griechischen Klassik wurden bereits von Friedrich Nietzsche in Frage gestellt, der es als intellektuelle Unterdrückung einer urtümlichen, kraftvollen, vitalen vor-klassischen Kultur ansah. Spätestens nach den Erfahrungen des Nationalsozialismus und des Zweiten Weltkrieges war auch das neuhumanistische Bildungskonzept nicht mehr tragfähig: Hatten doch reihenweise Absolventen des humanistischen Gymnasiums moralisch versagt und zu den Verbrechen der Nazizeit geschwiegen oder sich an ihnen beteiligt. »Schützt Humanismus denn vor gar nichts? Diese Frage ist geeignet, einen in Verzweiflung zu stürzen.« So formuliert diesen Vorwurf Alfred Andersch im Nachwort zu seiner Erzählung *Der Vater eines Mörders*

³⁹ Vgl. Humboldts Schrift *Über das Studium des Alterthums und des Griechischen insbesondere* (1793).

⁴⁰ Beide Zitate stammen aus Jaeger (1933–1947/1973, V).

(1980). Es nimmt daher nicht Wunder, dass in den Bildungsdebatten der 1960er und 1970er Jahre die deutsche Klassische Philologie neue Ansätze verfolgte und der altsprachliche Unterricht in den Gymnasien reformiert wurde.⁴¹

In einem *Selbstgespräch über den Humanismus* prägte Uvo Hölscher 1965 die Formel, die Antike sei für uns »das nächste Fremde« – hinreichend fremd, um unsere Denkgewohnheiten infrage zu stellen, und zugleich nahe genug, um relevant zu sein, was auch daran liegt, dass die europäische Kunst-, Literatur- und Geistesgeschichte jeweils in Auseinandersetzung mit den antiken Vorbildern stattfand und daher zahllose Transformationen und produktive Aneignungen der Antike hervorbrachte. Hölschers Ausführungen sieht man die Nachkriegs-Erschütterungen noch an; und doch hat sich seine Formel in Abwandlungen bis in die aktuellen Debatten hinein als tragfähig erwiesen, wie zwei jüngere Feuilleton-Beiträge eindrücklich belegen – gerade auch, weil sie »das nächste Fremde« unterschiedlich akzentuieren: Die Fremdheit der ›toten Sprachen‹ und die unvermeidliche Distanz zu ihren Texten und Gegenständen erfordern laut der Berliner Latinistin Melanie Möller, dass man sich das Verständnis ihrer Literatur »schon aus sprachlich-grammatikalischen Gründen« mühsam erarbeiten müsse: »[W]ir müssen lernen, ganz genau hinzuschauen. Wie produktiv wirkt sich die Bewältigung solcher Unwegsamkeit auf das eigene Textverständnis aus!« Dennoch liegt ihr Hauptaugenmerk auf der Nähe: »Die Aktualität der Antike ist ein wesentliches Merkmal der Gegenwartskultur«, denn »auch die Weltliteratur besteht zu einem beträchtlichen Teil aus der – ausdrücklichen oder impliziten, fragmentierenden, kritischen, radikalen, verfremdeten – Auseinandersetzung mit den Texten der Antike.«⁴² Diese Position greift der Heidelberger Gräzist Jonas Grethlein zwar auf, hebt jedoch v. a. den dialektischen Charakter der Formel hervor: Je nach Gegenstand, Thema und Perspektive, können einmal die Fremdheit und ein anderes Mal die Nähe in den Vordergrund treten – und gerade in diesen verschiedenen Akzentsetzungen liege der Reiz.⁴³

⁴¹ Vgl. Kipf (2006).

⁴² Alle Zitate in diesem Absatz stammen aus Möller (2015).

⁴³ Grethlein (2018).

In der englischsprachigen Welt hat sich Hölschers Formulierung zwar nicht durchgesetzt, aber sein Konzept wird in ähnlicher Form vertreten. Prominent bspw. von der medial präsentesten Altertumswissenschaftlerin, der Althistorikerin Mary Beard aus Cambridge, die es in einem von ihr selbst als »manifesto« bezeichneten Vortrag so zusammenfasst:

»To put this as crisply as I can, the study of Classics is the study of what happened in the gap between antiquity and ourselves. It is not only the dialogue that we have with the culture of the classical world; it is also the dialogue that we have with those who have gone before us who were themselves in dialogue with the classical world.«⁴⁴

Eine solche Perspektivierung hat sich mittlerweile auch im Gymnasialunterricht durchgesetzt. Bis ins frühe 20. Jahrhundert hinein bestand der Unterricht in Latein und Griechisch zum einen in formaler Unterweisung in Formenlehre und Grammatik, die bis hin zum eigenständigen Verfassen lateinischer und griechischer Aufsätze perfektioniert wurde. Der Schwerpunkt jedoch lag auf der Originallektüre antiker Werke, und es war weitgehend den Lehrkräften überlassen, wie weit auch die Interpretation und Kontextualisierung der Lektüre eine Rolle spielte. Dieser überwiegend sprachorientierte Unterricht wurde im Zuge der Bildungsreformen der 1960er und 1970er Jahre abgelöst von einer Herangehensweise, die kultur-, literatur- und geistesgeschichtliches Verständnis stärker in den Vordergrund stellt. Somit wandelte sich der altsprachliche Unterricht vom reinen Sprach- und Übersetzungsfach zum Bildungsfach. Übersetzungs- und Interpretationsanteile standen im Unterricht und in den (Abitur-)Prüfungen nun gleichberechtigt nebeneinander; die Auseinandersetzung mit »Grundfragen menschlicher Existenz« wurden als wichtiger inhaltlicher Bereich des Latein- und Griechischunterrichts identifiziert.⁴⁵ Eine ähnliche Entwicklung nahm in dieser Zeit der Geschichtsunterricht durch eine stärker werdende Lebensweltorientierung,

⁴⁴ Beard (2013, 11).

⁴⁵ Grundlage für die große Lehrplanreform des Latein- und Griechischunterrichts wurde die 1972 festgelegte Lernzielmatrix (sog. DAV-Matrix des Deutschen Altphilologenverbandes) mit den Bereichen: Sprache, Literatur, Gesellschaft/ Staat/Geschichte, Grundfragen der menschlichen Existenz, die auch im LehrplanPLUS für Griechisch und Latein noch erkennbar durchscheint, wenn als Beitrag der Fächer zu den übergreifenden Bildungs- und Erziehungszielen vier Bereiche definiert werden: Sprachliche Bildung, Medienbildung/Digitale Bildung, Kulturelle und interkulturelle Bildung, Soziales Lernen, Politische Bildung und Werteerziehung.

verbunden mit einer Indienstnahme historischen Wissens für die politische Bildung.

In den aktuellen Lehrplänen schreibt sich diese Entwicklung fort. So beginnen bspw. die Fachprofile Griechisch und Latein im gymnasialen LehrplanPLUS in Bayern jeweils folgendermaßen:

»Die griechische Literatur bietet die ältesten Texte unseres Kulturkreises, die in ihren Inhalten, Gattungen und Stilmustern zu wirkungsmächtigen Vorbildern der europäischen Literatur geworden sind. Das Fach Griechisch versteht sich somit als grundlegend für die Auseinandersetzung mit der langen kulturellen Tradition Europas.«⁴⁶

»Das Fach Latein leitet ausgehend von lateinischen Texten zu intensiver Beschäftigung mit der lateinischen Sprache und der Kultur der Antike an. Dabei erkennen die Schülerinnen und Schüler in der griechisch-römischen Antike ein tragendes Fundament der europäischen Tradition bis heute.«⁴⁷

Damit leisten beide Fächer einen wichtigen Beitrag zur kulturellen und interkulturellen Bildung:

»Die Schülerinnen und Schüler begegnen von Anfang an nicht nur der lateinischen Sprache, sondern gleichzeitig immer auch der antiken Kultur in all ihren Facetten. Diese Kultur verweist auf die europäische Geschichte, Kunst und Gedankenwelt, sodass die Schülerinnen und Schüler ein Bewusstsein dafür entwickeln, selbst in eine bestimmte kulturelle Tradition eingebunden zu sein. Gegenüber der eigenen Lebenswirklichkeit weist die der Antike gleichermaßen Unterschiede wie auch Gemeinsamkeiten auf, die bei einem modellhaften Vergleich deutlich hervortreten, diskutiert und bewertet werden. Das Erfassen von Parallelen und Kontrasten fordert dazu heraus, solche Vergleiche auch auf gegenwärtige andere Traditionen und fremde Kulturen auszudehnen, ihnen Interesse und Neugier entgegenzubringen und ihnen mit Achtung und Toleranz zu begegnen.«⁴⁸

Diese Herangehensweise ist – so formulieren es die Lehrpläne – geeignet, dazu beizutragen, eines der zentralen Ziele des Bildungs- und Erziehungsauftrags am Gymnasium zu erfüllen:

»Durch die Begegnung mit der europäischen Kultur, die in der griechisch-römischen Antike und in der jüdisch-christlichen Tradition ihre Wurzeln hat und die durch Kontakte mit den arabischen wie anderen Kulturräumen befruchtet und bereichert wurde, entwickeln die Schülerinnen und Schüler ebenso wie durch die

⁴⁶ LehrplanPLUS Fachprofil Gymnasium Griechisch: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/griechisch> (Abschnitt 1) [18.11.2021].

⁴⁷ LehrplanPLUS Fachprofil Gymnasium Latein: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/latein> (Abschnitt 1) [18.11.2021].

⁴⁸ LehrplanPLUS Fachprofil Gymnasium Latein: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/latein> (Abschnitt 5) [18.11.2021]. Der analoge Passus im Fachprofil Griechisch ist mit geringfügigen Abweichungen ebenso formuliert.

Auseinandersetzung mit aktuellen geistigen und kulturellen Strömungen Maßstäbe, mit deren Hilfe sie ihr Leben in angemessenem Selbstbewusstsein und mit sicherem Urteil meistern können.«⁴⁹

In den vielfältigen Anknüpfungspunkten und den im Unterricht zu erkennenden Parallelen und Verschiebungen zwischen Gegenwart und antiker Vergangenheit, wurde das ambivalente Verhältnis der Antike als »das nächste Fremde« – in Hölschers Formulierung – fächerübergreifend in der Schule implementiert. Angesichts der Dialektik von Vergessen und Erinnern und der gleichzeitigen soziokulturell gerahmten Vereindeutigungen der Vergangenheit ergeben sich daraus mehrere Aufgaben für modernen Unterricht, die im Fazit skizziert werden.

4 Fazit: Der didaktische Auftrag im Unterricht

Der vorliegende Artikel hat einerseits die Vereindeutigung des »Erinnerungsortes Athen« auf zwei unterschiedlich akzentuierte Klassik-Konzepte in der Antike und im deutschen Klassizismus aufgezeigt, andererseits die neuhumanistische Idee von Bildung, die sich im 20. Jahrhundert von einer impliziten Charakterbildung am Vorbildhaft-Klassischen hin zu einer kultur- und geisteswissenschaftlich informierten Erziehung zu Werten und selbständigem Denken verändert hat. Die griechisch-römische Antike wird in den Lehrplänen nicht nur als historischer Bezugspunkt einer europäischen Identitätsbildung, sondern als historische Schablone für gegenwärtige Fragen politischer und kultureller Bildung skizziert. Welche Rolle können das Konzept der »Erinnerungsorte« generell und konkret das Athen des 5. und 4. Jh. v. Chr. und seine als »klassisch« erklärten Projektionsbilder bei diesem Bildungsauftrag spielen?

Das Konzept »Erinnerungsorte« kann unseres Erachtens zu einem vertieften Verständnis dazu beitragen, wie sich »die Antike« als Grundlage Europas interpretieren lässt, und wie ihr Fortwirken und ihre Aktualität zu verstehen sind – und kann damit einen Beitrag für den Auftrag der Lehrpläne zur kulturellen und politischen Bildung leisten. Am konkreten Beispiel wurde deutlich, dass das »klassische Athen«, wie es der deutsche Klassizismus verstand, einerseits bei allen Unterschieden ohne das von

⁴⁹ LehrplanPLUS Bildungs- und Erziehungsauftrag des Gymnasiums: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/bildungs-und-erziehungsauftrag/gymnasium> (Abschnitt 1.5) [18.11.2021].

Eliten der römischen Kaiserzeit geschaffene Projektionsbild eines ›klassischen Athen‹ nicht denkbar wäre, und dass es andererseits heute nicht mehr unkritisch übernommen werden kann. Generell formuliert: ›Erinnerungsorte‹ sind keine festen Formeln, sondern entstehen jeweils in einem bestimmten geistigen und soziokulturellen Kontext, sagen also mindestens ebenso viel über die Zeit ihrer Entstehung aus wie über ihren Gegenstand.

Für Fächer, die die Antike zum Gegenstand haben, stellt sich nun die Frage, wie mit dieser Traditionsbildung umzugehen ist. Als fachübergreifende Herangehensweise schlagen wir vor, die Verkürzungen und Vereindeutigungen sichtbar zu machen und die Entstehung dieser Vereindeutigungen zu reflektieren. Die Integration dieser Perspektive zweiter Ordnung in den Unterricht versetzt Schülerinnen und Schüler in den Stand, die gegenwärtige Erinnerungskultur zur Antike kritisch zu hinterfragen und sich dazu aktiv in Beziehung zu setzen. Darauf aufbauend kann zu einer individuellen historischen Sinnbildung ermutigt werden, indem die Schülerinnen und Schüler eigene Verknüpfungen von antiker Vergangenheit und moderner Gegenwart herstellen und mit dem tradierten Projektionsbild kontrastieren. Dies kann die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler fördern und zur aktiven Teilhabe an Erinnerungskultur ermutigen. Auf einer höheren Ebene können die Schülerinnen und Schüler am Beispiel des Erinnerungsortes ›Athen‹ die Konstruktionsprinzipien der Erinnerungskultur in ihrer Dialektik von Erinnern und Vergessen sowie die Relevanz soziokultureller Umstände für die Vereindeutigung von Vergangenheit in der historischen Erinnerung und die Durchsetzung einer spezifischen Erinnerungskultur erkennen und an gegenwärtigen Formen und Fragen zur Erinnerungskultur anwenden. Im Sinne eines kompetenzorientierten Unterrichts kann die Reflexion und Dekonstruktion des Erinnerungsortes ›Athen‹ also zur kulturellen und politischen Teilhabe befähigen.

Um dafür konkrete Beispiele aus den bisherigen Darlegungen aufzugreifen: Wenn man die Leichenrede des Perikles als Zeugnis für ein Idealbild des demokratischen Athen behandelt, ist eine Kontextualisierung angebracht, die Thukydides dieser Rede gibt, um so die Perspektivität seines Werkes als Quelle und die Aussageabsicht des Autors herauszustellen. Dies kann durch die Kontrastierung mit der Beschreibung des Sitten-

verfalls während der Seuche oder anhand der Machtdiskurse des Melierdialogs (s. oben S. 123–126) geschehen. Zugleich bietet der Text viele Anknüpfungspunkte dafür, die Unterschiede zwischen den Demokratien des antiken Griechenland und der Moderne herauszuarbeiten. Die Schülerinnen und Schüler gewinnen so nicht nur ein differenziertes Bild über das antike Athen, sondern erhalten eine Vielzahl von Anknüpfungspunkten für individuelle historische Deutungen.

Im Sinne eines kritischen Geschichtsbewusstseins über die klassische Antike als »Grundlage Europas« und ihres »Fortwirkens« kann die Volatilität solcher Erinnerungen erkannt werden, indem Rezeptions- und Transformationsstufen des ›klassischen Athen‹ herangezogen werden, wozu auch das hier besprochene Klenze-Gemälde dienen kann. Der Konstruktcharakter dieser historischen Erinnerung kann fokussiert werden, indem die Perspektivenabhängigkeit und Aussageabsicht der behandelten Bilder und Texte herausgearbeitet und diese im diachronen wie synchronen Vergleich kontrastiert und historisch eingeordnet werden. Schülerinnen und Schüler können so erkennen, wie wenig besagtes Gemälde über das antike Athen aussagt, wie viel aber über den Entstehungskontext und Klenzes kunst- und religionsphilosophische Ästhetik verhandelt wird. Auf dieser Basis kann ein reflexives Verständnis des Erinnerungsortes ›Athen‹ in seiner identitäts- und orientierungstiftenden Funktion angebahnt werden, was wiederum Basis dafür sein kann, dass Schülerinnen und Schüler zu eigenen Deutungen und (Selbst-)Verortungen befähigt werden.

Auf einer Meta-Ebene lassen sich zudem Begriffskonzepte wie »Klassiker« an diesen Beispielen herausarbeiten: Was wird wann, warum als ›klassisch‹ erklärt? Welche Bedeutung hat ein solches ›Klassik‹-Konzept jeweils: Ist es ein normativer Vorbildcharakter oder ein überlieferungsbedingter Exzellenz-Status? Wie geschieht Kanonbildung und welche Auswirkungen hat Kanonisierung auf die Pluralität kultureller Zeugnisse? Das sind Fragestellungen, die selbst ganz nebenbei schon einbezogen werden können: Wenn bspw. im Ethik-Unterricht Positionen von Platon und Aristoteles als ›Klassiker‹ zu Fragen der Ethik, des Zusammenlebens, des glücklichen Lebens und der Freundschaft herangezogen werden sollen,⁵⁰ kann man auch die Kanonisierungsprozesse einbinden, die

⁵⁰ Alle Beispiele sind dem bayerischen LehrplanPLUS verschiedener Schularten und Jahrgangsstufen für das Fach Ethik entnommen.

dazu führten, dass gerade die genannten Autoren bis heute als ›Klassiker‹ für die jeweiligen philosophischen Positionen gelten; es kann aber auch z. B. der soziale Unterschied in der Athener Gesellschaft zwischen dem attischen Aristokraten Platon und dem Metöken Aristoteles ohne volle bürgerliche Rechte thematisiert werden, oder Platons politisches Wirken als Gegner der Demokratie und Utopist einer geschlossenen Gesellschaft (in der *Politeia*).

Für solche Herangehensweisen an den ›Erinnerungsort Athen‹ ist auch das Konzept des ›nächsten Fremden‹ hilfreich, weil darin deutlich wird, dass im ›Fremden‹ der Antike einerseits eine Alteritätserfahrung angeboten wird, andererseits zugleich im ›Nahen‹ identitätsstiftendes Potential für das jeweilige Projektionsbild und, durch die Auseinandersetzung damit, auch für die Gegenwart bewahrt ist.

Die Anforderung an den Unterricht lautet also: die Vereindeutigungen der Projektionsbilder nicht bloß vermitteln, sondern aufdecken und die Irritation durch die Widersprüchlichkeiten zulassen, da so Schülerinnen und Schüler eigene Deutungsräume geöffnet werden.

Literatur

- Anderson, Graham (1993): *The Second Sophistic. A Cultural Phenomenon in the Roman Empire*. London: Routledge.
- Andurand, Anthony (2010): *Lectures Allemandes de l'oraison funèbre de Périclès (1850–1930)*. In: *Ombres de Thucydide. La réception de l'historien depuis l'Antiquité jusqu'au début du xxe siècle*, hg. v. Valérie Fromentin; Sophie Gotteland; Pascal Payen, 573–585. Pessac: Ausonius Éditions.
- Assmann, Aleida (1999): *Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses*. München: C.H.Beck.
- Assmann, Aleida (2004): *Zur Mediengeschichte des kulturellen Gedächtnisses*. In: *Medien des kollektiven Gedächtnisses. Konstruktivität – Historizität – Kulturspezifität*, hg. v. Astrid Erll; Ansgar Nünning, 45–60. Berlin/New York: Walter de Gruyter [Media and Cultural Memory / Medien und kulturelle Erinnerung, Bd. 1].
- Assmann, Aleida (2006): *Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungsorte und Geschichtspolitik*. München: C.H.Beck.
- Assmann, Aleida; Assmann, Jan (1986): *Der Nexus von Überlieferung und Identität. Ein Gespräch über Potentiale und Probleme des Kanon-Begriffs*. In: *Jahrbuch des Wissenschaftskollegs zu Berlin 1984/85*, 291–302. Berlin: Siedler.

- Assmann, Jan (1988): Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: Kultur und Gedächtnis, hg. v. Jan Assmann; Tonio Hölscher, 9–19. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Assmann, Jan (1992): Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München: C.H.Beck.
- Beard, Mary (2013): *Confronting the Classics. Traditions, Adventures and Innovations*. London: Profile Books.
- Blum, Herwig (1969): *Die antike Mnemotechnik*. Hildesheim u. a.: Olms.
- den Boer, Pim (2012): Konzept Europa. In: *Europäische Erinnerungsorte. Bd. 1 Mythen und Grundbegriffe des europäischen Selbstverständnisses*, hg. v. Pim den Boer; Heinz Duchardt; Georg Kreis; Wolfgang Schmale, 59–74. München: Oldenbourg.
- den Boer, Pim; Duchardt, Heinz; Kreis, Georg; Schmale, Wolfgang (Hg.) (2012): *Europäische Erinnerungsorte*. 3 Bde. München: Oldenbourg.
- Bowie, Ewen L. (1982): The Importance of Sophists. In: *Yale Classical Studies*, 27, 29–59.
- Brink, C. O. (1982): *Horace on Poetry. Epistles Book II*. Cambridge: CUP.
- Buttlar, Adrian von (1999): *Leo von Klenze. Leben – Werk – Vision*. München: C.H.Beck.
- Erl, Astrid (2017): *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung*. 3. Aufl. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Faber, Eike (2009): Macht der Rhetorik – Rhetorik der Macht. Zum athenischen Epitaphios. In: *Potestas. Revista del Grupo Europeo de Investigación Histórica*, 2, 117–132.
- Flashar, Hellmut (1969): Der Epitaphios des Perikles. Seine Funktion im Geschichtswerk des Thukydides. Heidelberg: C. Winter. [Sitzungsberichte der Heidelberger Akademie der Wissenschaften, phil.-hist. Kl., Jg. 1969, Nr. 1]. – Hier zitiert nach der überarbeiteten Fassung in: Hellmut Flashar (1989): *Eidola. Ausgewählte Kleine Schriften*, hg., mit einem Vorwort und einer Bibliographie versehen von Manfred Kraus, 435–481. Amsterdam: Verlag B. R. Grüner.
- Flashar, Hellmut (2005): Nachwort. In: *Thukydides. Der Peloponnesische Krieg. Auswahl. Griechisch/Deutsch*. Übersetzung und Anmerkungen von Helmut Vretska und Werner Rinner. Nachwort von Hellmut Flashar, 81–99. Stuttgart: Reclam.
- François, Etienne; Schulze, Hagen (Hg.) (2001): *Deutsche Erinnerungsorte*. 3 Bde. München: C.H.Beck.

- Fromentin, Valérie; Gotteland, Sophie; Payen, Pascal (Hg.) (2010): *Ombres de Thucydide. La réception de l'historien depuis l'Antiquité jusqu'au début du xxe siècle*. Pessac: Ausonius Éditions.
- Gaiser, Konrad (1975): Das Staatsmodell des Thukydidés. Zur Rede des Perikles für die Gefallenen. Heidelberg: C. Winter [Heidelberger Texte. Didaktische Reihe, Bd. 8].
- Graziosi, Barbara (2002): *Inventing Homer. The Early Reception of Epic*. Cambridge: CUP.
- Grethlein, Jonas (2018): Die Antike – das nächste Fremde? In: *Merkur*, 72 (824), 22–35.
- Hamdorf, Friedrich Wilhelm (1986): Reisen in Griechenland. Eine Chronik der Wiederentdeckung. In: *Ein griechischer Traum. Leo von Klenze. Der Archäologe. Ausstellung vom 6. Dez. 1985 – 9. Feb. 1986 in der Glyptothek München*, hg. v. Staatliche Antikensammlungen und Glyptothek, 247–263. München: Staatl. Antikensammlungen u. Glyptothek.
- Hansen, Mogens Herman (1995): *Die Athenische Demokratie im Zeitalter des Demosthenes. Struktur, Prinzipien und Selbstverständnis*. Deutsch von Wolfgang Schuller. Berlin: Akademie Verlag.
- Hintzen-Bohlen, Brigitte (1997): *Die Kulturpolitik des Eubulos und des Lykurg. Die Denkmäler- und Bauprojekte in Athen zwischen 355 und 322 v. Chr.* Berlin: Akademie Verlag.
- Hölscher, Tonio (2010): Athen – die Polis als Raum der Erinnerung. In: *Erinnerungsorte der Antike. Die griechische Welt*, hg. v. Elke Stein-Hölkeskamp; Karl-Joachim Hölkeskamp, 128–149. München: C.H.Beck.
- Hölscher, Uvo (1965): Selbstgespräch über den Humanismus. In: Uvo Hölscher, *Die Chance des Unbehagens. Drei Essays zur Situation der klassischen Studien*, 53–86. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht.
- Jaeger, Werner (1933–1947/1973): *Paideia. Die Formung des griechischen Menschen*. 3 Bde. 1933–1947. Ungekürzter photomechanischer Nachdruck in einem Band 1973. Berlin: Walter de Gruyter.
- Katalog »Klenze der Archäologe« (1985): *Ein griechischer Traum. Leo von Klenze. Der Archäologe. Ausstellung vom 6. Dez. 1985 – 9. Feb. 1986 in der Glyptothek München*, hg. v. Staatliche Antikensammlungen und Glyptothek. München: Staatl. Antikensammlungen u. Glyptothek.
- King, Helen; Brown, Jo (2015): Thucydides and the Plague. In: *A Handbook to the Reception of Thucydides*, hg. v. Christine Lee; Neville Morley, 449–473. Chichester: John Wiley & Sons.

- Kipf, Stefan (2006): *Altsprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Historische Entwicklung, didaktische Konzepte und methodische Grundfragen von der Nachkriegszeit bis zum Ende des 20. Jahrhunderts.* Bamberg: C. C. Buchner.
- Klose, Dirk (1999): *Klassizismus als idealistische Weltanschauung. Leo von Klenze als Kunstphilosoph.* München: Konzessionsverlag Uni-Druck [Miscellanea Bavarica Monacensia, Bd. 172].
- Krumeich, Ralf; Witschel, Christian (2010): *Die Akropolis als zentrales Heiligtum und Ort athenischer Identitätsbildung.* In: *Die Akropolis von Athen im Hellenismus und in der römischen Kaiserzeit*, hg. v. Ralf Krumeich; Christian Witschel, 1–52. Wiesbaden: Reichert.
- Landmann, G. P. (1974): *Das Lob Athens in der Grabrede des Perikles: Thukydides II 34–41.* In: *Museum Helveticum*, 31, 65–95.
- Lehmann, Gustav Adolf (2008): *Perikles. Staatsmann und Stratege im klassischen Athen.* München: C.H.Beck.
- Löhneysen, Wolfgang Freiherr von (1986): *Ideal und Wirklichkeit: Deutsche Reisende in Griechenland 1800 bis 1840.* In: *Zeitschrift für Religions- und Geistesgeschichte*, 38, 133–166.
- Loraux, Nicole (1981): *L'invention d'Athènes. Histoire de l'oraison funèbre dans la »cité classique«.* Paris et al.: Mouton Editeurs [Civilisations et Sociétés, 65].
- Marschies, Christoph; Wolf, Hubert (Hg.) (2010): *Erinnerungsorte des Christentums.* München: C.H.Beck.
- Möller, Melanie (2015): *Alte Sprachen. Das nächste Fremde.* In: *FAZ* vom 8. April 2015.
- Nora, Pierre (Hg.) (1984–1992): *Les lieux de mémoire.* 3 Bde. I La République, 1984; II La Nation, 1986; III Les France, 1992. Paris: Gallimard.
- Pade, Marianne (2015): *The Renaissance. Scholarship, Criticism, and Education.* In: *A Handbook to the Reception of Thucydides*, hg. v. Christine Lee; Neville Morley, 26–42. Chichester: John Wiley & Sons.
- Pfeiffer, Rudolf (1978): *Geschichte der Klassischen Philologie. Von den Anfängen bis zum Ende des Hellenismus.* 2. Aufl. München: C.H. Beck 1978.
- Reiter, Benjamin (2021): *Nationalsozialismus im Schulgeschichtsbuch. Zulassungsverfahren und die Aushandlung von Geschichtskultur in Bayern ab 1949 bis in die 1970er Jahre.* Göttingen: V&R unipress [Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 25].
- Roberts, Jennifer (2012): *Mourning and democracy: the Periclean epitaphios and its afterlife.* In: *Thucydides and the Modern World. Reception, Reinterpretation*

- and Influence from the Renaissance to the Present*, hg. v. Katherine Harloe; Neville Morley, 140–156. Cambridge: CUP.
- Scardino, Carlo (2007): Gestaltung und Funktion der Reden bei Herodot und Thukydides. Berlin: Walter de Gruyter 2007 [Beiträge zur Altertumskunde, Bd. 250].
- Schelske, Oliver (2015): Thucydides as an Educational Text. In: *A Handbook to the Reception of Thucydides*, hg. v. Christine Lee; Neville Morley, 75–90. Chichester: John Wiley & Sons.
- Schelske, Oliver (2017): Der Kampf um die Demokratie. Thukydides in Deutschland nach dem Ersten Weltkrieg. In: *KTÈMA. Civilisations de l'Orient, de la Grèce et de Rome antiques*, 42, 167–182.
- Schmitz, Thomas A. (1997): Bildung und Macht. Zur sozialen und politischen Funktion der zweiten Sophistik in der griechischen Welt der Kaiserzeit. München: C.H.Beck [Zetemata, Bd. 97].
- Siebeck, Cornelia (2013): »In ihrer kulturellen Überlieferung wird eine Gesellschaft sichtbar«? – Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Assmannschen Gedächtnisparadigma. In: *Formen und Funktionen sozialen Erinnerens*, hg. v. René Lehmann et al., 65–90. Frankfurt a. Main: Springer VS.
- Stachon, Markus (2017): Evolutionary Thinking in Ancient Literary Theory. Quintilian's Canon and the Origin of Verse Forms. In: *Classical World*, 110, 237–255.
- Stein-Hölkeskamp, Elke; Hölkeskamp, Karl-Joachim (Hg.) (2006): Erinnerungsorte der Antike. Die römische Welt. München: C.H.Beck.
- Stein-Hölkeskamp, Elke; Hölkeskamp, Karl-Joachim (Hg.) (2010): Erinnerungsorte der Antike. Die griechische Welt. München: C.H.Beck.
- Stroh, Wilfried (2007): Latein ist tot, es lebe Latein! Kleine Geschichte einer großen Sprache. Berlin: List.
- Swain, Simon (1996): Hellenism and Empire. Language, Classicism, and Power in the Greek World AD 50–250. Oxford: OUP.
- Szlezák, Thomas A. (2010): Was Europa den Griechen verdankt. Von den Grundlagen unserer Kultur in der griechischen Antike. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Weeber, Karl-Wilhelm (2012): Hellas sei Dank! Was Europa den Griechen schuldet. Eine historische Abrechnung. Berlin: Siedler.
- Whitmarsh, Tim (2001): Greek Literature and the Roman Empire. The Politics of Imitation. Oxford: OUP.
- Winckelmann, Johann Joachim (1756): Gedanken über die Nachahmung der griechischen Werke in der Malerey und Bildhauerkunst. 2. vermehrte Auflage. Dresden und Leipzig: Waltherische Handlung.

Yates, Frances A. (1994): Gedächtnis und Erinnern. Mnemonik von Aristoteles bis Shakespeare. 3. Aufl. Berlin: Akademie Verlag.