

MARTIN LEHMANN

Antike Helden im Geschichtsunterricht des Gymnasiums (1949–2017) – Auslaufmodell oder Desiderat?

1. Einleitung

Eine auf dem Egalitarismus beruhende Gesellschaft wie die unsere duldet, wie dies der Medienwissenschaftler Norbert Bolz formuliert hat, keine Helden mehr.¹ Er begründet diesen Prozess der Entheroisierung damit, dass die charismatische Präsenz des Helden eigentlich immer ein Ärgernis für unsere bürgerliche, auf Pazifismus ausgerichtete Massendemokratie ist.² Die Verleugnung von Größe oder gar die Verachtung des Heroischen führt seines Erachtens in einer auf Gleichheit ausgerichteten Welt wie der unseren dazu, dass es keine großen Männer, keine Helden und keine großen Taten oder Gedanken mehr geben darf.³ In dieselbe Richtung weisen die Ausführungen des Berliner Politikwissenschaftlers Herfried Münkler, der sich dahingehend geäußert hat, dass die Heldenverehrung nach den beiden Weltkriegen des 20. Jahrhunderts in unserer von ihm als »postheroische Gesellschaft« bezeichneten Welt nicht mehr zeitgemäß erscheint, die heutige westliche Gesellschaft sozusagen kein Interesse mehr an Helden und schon gar nicht an Kriegshelden hat.⁴

Diese mit wenigen Worten umrissene, in weiten Teilen durchaus einleuchtende Bestandsaufnahme des gegenwärtigen gesellschaftlichen Zustandes scheint auch für den heutigen gymnasialen Geschichtsunterricht unseres Landes Gültigkeit zu besitzen, in welchem Heldenfiguren in einem über Jahrzehnte währenden Prozess eine zunehmend geringere Rolle spielen und sukzessive von sozialgeschichtlichen Fragestellungen und seit einigen Jahren zudem von sogenannten kompetenzorientierten Lehrplänen an den Rand gedrängt werden.⁵ Die Ablehnung des Heroischen gilt dabei umso mehr für

¹ Bolz 2009, 763.

² Ebd., 768.

³ Ebd., 763.

⁴ Münkler 2007, 742–752.

⁵ Die Hinwendung zu einem kompetenzorientierten (Miss)verständnis von Bildung, die auch eine geradezu gespenstige Abkehr von literarischer Bildung – auch auf höheren Schulen – impliziert, beschreibt Konrad Paul Liessmann (2017) sehr eindrücklich in seinem jüngst erschienenen Band *Bildung als Provokation*. Auch Ursula Frost (2010) kritisiert die gegenwärtige Orientierung schulischer und universitärer Bildung an Bildungsstandards und ausformulierten Kompetenzen und greift insbesondere die damit einhergehende

antike Helden, die auf Grund ihrer unbestreitbar großen zeitlichen Distanz und ihres zumeist durch Kriegstaten erworbenen Heldenstatus vermeintlich keinen zeitgemäßen Beitrag mehr zur Bildung und Erziehung junger Menschen zu leisten imstande sind.

Mit dem vorliegenden Beitrag soll anhand einer exemplarischen Analyse von in Baden-Württemberg verwendeten gymnasialen Geschichtsbüchern der letzten sieben Jahrzehnte der in meinen einführenden Worten angedeutete gesellschaftliche Prozess der Entheroisierung im Bereich des gymnasialen Geschichtsunterrichts am Beispiel Alexanders des Großen nachgezeichnet und dabei vor Augen geführt werden, welche gesellschaftlichen Bedürfnisse in besagtem Zeitraum zu einer jeweils ganz spezifischen Darstellung des makedonischen Königs geführt haben. Darauf basierend soll im Anschluss daran deutlich gemacht werden, inwiefern richtig verstandenes antikes Heldenamt auch in der heutigen Gesellschaft und damit auch in der heutigen Schullandschaft durchaus seinen berechtigten Platz beanspruchen kann und inwiefern es sich bei antiken Heldenfiguren wie Alexander dem Großen im Geschichtsunterricht unserer Tage keineswegs – wie dies die Lehrpläne für Baden-Württemberg aus den Jahren 2004 und 2016 mit der Streichung des Alexanderthemas offenbar zum Ausdruck bringen wollen – um ein Auslaufmodell handelt, sondern angesichts eines in Gefahr geratenen europäischen Projekts und einer zunehmend instabilen globalisierten Welt wie der unseren ganz im Gegenteil ein Desiderat eines zeitgemäßen Geschichtsunterrichts darstellt.

Da es in der gesamten Weltliteratur wohl kaum eine historische Persönlichkeit gibt, die über alle Jahrhunderte hinweg und über Medien- und Gattungsgrenzen hinweg so vielgestaltig und auch so häufig thematisiert wurde wie Alexander der Große, eignet sich der makedonische König in besonderem Maße als Exemplum antiken Heldenamts. Geschichtsbücher wiederum, die das von der Wissenschaft jeweils vorgegebene Alexanderbild in den Schulen verbreiten und damit selbst zu einem meinungsbildenden Medium werden, kommen für eine derartige Untersuchung in besonderem Maße in Betracht, da sie im Unterschied zu den Büchern der alten Sprachen nicht nur die Grundlage für *alle* Schülerinnen und Schüler eines Jahrgangs darstellen, sondern auch einen prägenden Einfluss auf den konkret ablaufenden Geschichtsunterricht ausüben.

Ökonomisierung der Bildung an, die sich weniger am individuell lernenden Menschen als vielmehr an Industrienormen zur Produktion kontrollierter Qualität orientiert.

2. Die 1950er Jahre

Beginnen möchte ich die angesprochene Analyse der gymnasialen Geschichtsbücher mit dem im Diesterweg-Verlag erstmals im Jahre 1951 erschienenen Lehrbuch *Grundzüge der Geschichte*. Der Autorentext widmet sich nach einigen kurzen Informationen über das Ende Philipps von Makedonien detailreich dem Alexanderzug und beginnt mit dem Krieg gegen die Perser:

Ehe der Perserkönig Dareios III. die gewaltigen und schwerfälligen Heeresmassen der Perser in Bewegung zu setzen vermohte, konnte Alexander ungestört mit einem Heere von nur 30000 Mann über die Dardanellen setzen und am Flüsschen Granikos in einer Reiterschlacht den ersten Sieg erringen (334). Dem kühnen Eroberer stand der Weg nach Sardes offen. [...] Inzwischen hatte Dareios ein großes Heer zusammengebracht und war zum Gegenstoß entschlossen. [...] Plötzlich bemerkte Alexander den Feind in seinem Rücken. Kühn entschlossen machte er kehrt und zertrümmerte siegesgewiß die überlegenen Kräfte der Perser. [...] Alexander [...] zog zunächst nach Ägypten, dessen Bewohner ihn als Befreier vom persischen Joch begrüßten. Einem Triumphzug glich der Weg durch dieses alte Kulturland. [...] Dann begab er sich in die Oase Siwa zu dem uralten Tempel des Jupiter Ammon. Die Priester begrüßten ihn als den Sohn Jupiters und als rechtmäßigen König. [...] Lange wogte die Schlacht [sc. von Gaugamela] unentschieden hin und her. Aber auch dieses Mal sicherten umsichtige Führung und erprobte Heereszucht den Makedonen einen glänzenden Sieg über die große Übermacht.⁶

Alexander wird im vorliegenden Autorentext ausgesprochen unkritisch als kühner Eroberer dargestellt, der im Unterschied zu den schwerfällig beschriebenen Persern jederzeit imstande ist, flexibel und schnell auf die sich rasch ändernden Umstände zu reagieren und dadurch den Sieg davonträgt. Seine Kühnheit und Siegesgewissheit – man beachte die Wortwahl – »zertrümmert« dabei problemlos auch ein zahlenmäßig überlegenes Heer wie dasjenige der Perser. Sein Einzug in Ägypten gleicht einem Triumphzug, da die Nilbewohner den Makedonen als Befreier vom persischen Joch begrüßen. Die Beförderung Alexanders zum Halbgott wird ebenso unkritisch lediglich aus der Perspektive der ägyptischen Priester geschildert, ohne dabei die Rolle Alexanders näher in den Blick zu nehmen. Auch wird die Ernennung zum ägyptischen Gottkönig (Pharao) nicht explizit ausgeführt, sondern nur mit der wenig aussagekräftigen Formulierung vom rechtmäßigen König wiedergegeben. In der entscheidenden Schlacht in der Ebene von Gaugamela wird Alexander als umsichtiger Heerführer eines kampferprobten und

⁶ Haverkamp/Maybaum/Weirich 1953, 95–96.

disziplinierten Heeres gerühmt, das einen glänzenden Sieg davonträgt. Der triumphale Sieg über das Perserreich stellt dabei jedoch erst den Anfang der Unterwerfung des Ostens dar:

Die Grenzen des alten Perserreiches genügten Alexander nicht. Es lockte ihn, sogar Indien, das Land der Wunder und Abenteuer, zu bezwingen, das vor ihm noch kein Griechen betreten hatte. [...] Ernstlichen Widerstand bereitete ihm nur König Poros, der am Hydaspes ein gewaltiges Kriegsheer zusammengebracht hatte. Aber bald erlag er Alexanders Kriegskunst und der Tapferkeit seiner Soldaten. Nach diesem Sieg wollte Alexander noch weiterziehen, um auch das reiche Bengal zu unterwerfen. Da meuterten seine Truppen und zwangen ihn zur Rückkehr. Trotz mancherlei Schwierigkeiten brachte Alexander sein Heer glücklich nach Babylon zurück, das er zur Hauptstadt seines Weltreiches machte.⁷

Mit dem innigen Wunsch der Eroberung Indiens wird hier das positiv konnotierte Bedürfnis des Kriegshelden Alexander herausgestellt, ein Land zu besiegen, das bis zum damaligen Zeitpunkt noch von keinem Griechen betreten worden war, womit gleichzeitig auch die Entdeckung bisher unbekannter Gebiete einherging. Auch hier wird der Widerstand eines gewaltigen Kriegsheeres allein durch Alexanders Kriegskunst und die Tapferkeit seiner Soldaten gebrochen, ohne dabei auf den Verlauf oder auf die näheren Umstände des Krieges einzugehen. Man fühlt sich an das *veni, vidi, vici* Caesars erinnert, das ebenso das rasante Tempo, die taktische Überlegenheit des Feldherrn sowie die Alternativlosigkeit des eigenen Sieges zu vermitteln versucht. Auch nach dem Sieg über Indien treibt es Alexander weiter nach Osten, was eine Meuterei seiner eigentlich doch ergebenen und tapferen Soldaten zur Folge hat. Hinsichtlich der als glücklich bezeichneten, aber eigentlich von seinen Soldaten erzwungenen Rückkehr nach Babylon bleiben die zahlreichen Verluste bei der Durchquerung der Gedrosischen Wüste, die immerhin drei Viertel der ursprünglich 60000 Mann zählenden Armee das Leben gekostet hat, abgesehen von der nebulösen und verharmlosenden Formulierung »trotz mancherlei Schwierigkeiten« im Grunde genommen unerwähnt.

Die hier gezeigte Darstellung feiert noch uneingeschränkt und beinahe propagandistisch den Kriegshelden Alexander, der bei seinem Feldzug im Osten von den Feinden unbesiegt und letztlich erst von den eigenen Leuten aufgehalten nach Babylon zurückkehrt. Die ungeheueren Strapazen und die enormen Verluste des Eroberungskrieges werden ebenso ausgeblendet wie

⁷ Ebd., 97–98.

die Perspektive der Opfer auf Seiten der besieгten Feinde. An keiner Stelle wird das Handeln Alexanders hinterfragt oder auch nur im Ansatz kritisch beleuchtet. Eine derartige Darstellung des Kriegshelden Alexander wirft ein bezeichnendes Bild auf die Gesellschaft der frühen Fünfzigerjahre, in denen die Vorstellung von der Rechtm  igkeit eines Eroberungskrieges sowie die unkritische Haltung gegen  er einer Führerfigur wie Alexander ungeachtet des gerade verlorenen Weltkriegs noch immer im kollektiven Bewusstsein verankert war. Eine kritische und auf Reflexion basierende Aufarbeitung der nationalsozialistischen Diktatur hatte bis zu diesem Zeitpunkt weder in der Gesellschaft noch im Schulunterricht stattgefunden. Diesem Bild entspricht auch die Tatsache, dass den Schülerinnen und Schülern über den Autorentext hinaus weder irgendeine Quelle angeboten noch irgendeine Frage gestellt wird. Es geht offensichtlich darum, den Autorentext als nicht hinterfragbare Wahrheit anzuerkennen und einen kritischen Umgang mit der Geschichte gar nicht erst zuzulassen.

Da die Darstellung Alexanders nicht unabhängig von der Darstellung der durch ihn eingeleiteten Epoche des Hellenismus betrachtet werden kann, beschäftigt sich der zweite Teil des Autorentextes sinnigerweise eingehend mit der politischen, religiösen, wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Bedeutung des Alexanderzugs für die nachfolgenden Zeitalter und bietet einen sehr ausführlichen, mit zahlreichen guten Beispielen versehenen, höchst informativen Text, der keinen Vergleich mit einem heutigen Lehrbuch zu scheuen braucht:

Die von Ägypten bis Indien gegründeten hundert Städte wurden Sammelplätze des geistigen und wirtschaftlichen Lebens. Alles wuchs ins Große und Mächtige.   berall zeigten sich üppiges Bl  hen und Gedeihen, so in Byzanz, Sinope, Trapezunt, Ephesos, Milet und vor allem in den späteren K  nigst  dten Antiochia und Alexandria. [...] Das Morgenland erlangte für Handel und Verkehr die gleiche Bedeutung wie 18 Jahrhunderte später Amerika. Alexander hatte Asien bis nach Indien und Ägypten bis zu den Wasserfällen des Nils auch für griechische Kaufleute erschlossen. Diese fanden in den neuen Ländern unversehbare Gebiete, in denen sie Rohstoffe einkaufen und ihre Waren absetzen konnten. Angelockt durch die glänzenden Aussichten, die der Orient bot, verließen Tausende von Kaufleuten und Handwerkern das griechische Mutterland. Es begann ein neues Zeitalter der Kolonisation. Hellas erholte sich sehr bald wieder von seiner Not und erlangte seinen früheren Wohlstand zurück. [...] Von Antiochia aus standen Seleukiden in regen Handelsbeziehungen zu Mesopotamien; daneben legten sie großen Wert auf die Verbindung mit Indien, dessen Ausfuhrprodukte, wie Gew  rzwaren, Perlen, Edelsteine, Baumwolle, Indigo, sie dem Westen vermittelten. Die Eroberung des Ostens trug den Wissenschaften, vor allem der Erdkunde, reiche Früchte ein. Die Größe des Erdumfangs wurde berechnet und durch Eratosthenes eine Weltkarte

geschaffen, die zwar ungenau, aber doch ein bedeutsamer Fortschritt, eine Errungenschaft war. Schon die Pythagoräer hatten behauptet, dass die Erde eine Kugel sei. Jetzt wagte Aristarch den Nachweis, daß sich die Erde mitsamt den Planeten um die Sonne drehe. Da indes die kühne Annahme zu sehr dem Augenschein widersprach, geriet die Entdeckung in Vergessenheit, und so vergingen 1800 Jahre, bis Kopernikus die Ansicht Aristarchs wiederholte. Noch heute beherrschen die *Elemente* Euklids den Unterricht in Mathematik [...]. Archimedes von Syrakus fand bedeutende mathematische und physikalische Gesetze über Kreis und Kugel, spezifisches Gewicht, Hebel und schiefe Ebene.⁸

Welcher Schüler weiß heute noch, dass bereits den Pythagoräern die Kugelgestalt der Erde bekannt war? Welcher Schüler kennt heute noch Aristarch von Samos, der als einer der wenigen antiken Mathematiker und Astronomen ein heliozentrisches Weltbild favorisierte und sich letzten Endes nur wegen des Augenscheins und der fehlenden Messgenauigkeit der damals verfügbaren Instrumente nicht durchsetzen konnte? Auch die Darstellung eines im damaligen Rahmen globalisierten Handels bietet didaktisch wertvolle Anknüpfungspunkte für einen Gegenwartsbezug im Sinne einer Diskussion über die Vor- und Nachteile weltweiter Vernetzung von Warenströmen und Dienstleistungen. Ebenso lassen sich die Vorteile und Schwierigkeiten von Migration thematisieren, da es sich dabei nicht nur um ein Grundthema menschlicher Existenz handelt, sondern gerade in unseren Tagen mit der sogenannten »Flüchtlingskrise« in besonderem Maße die Welt der Schülerrinnen und Schüler berührt.

Zusammenfassend kann für die erste Phase der Bundesrepublik festgehalten werden, dass ungeachtet der beiden Weltkriege des 20. Jahrhunderts Alexander der Große seinen uneingeschränkten Heldenstatus in den Geschichtsbüchern der Fünfzigerjahre bewahren konnte. Der eigentliche Bruch mit dem Kriegshelden Alexander findet erst gegen Ende der Sechzigerjahre statt, in denen die inzwischen erwachsenen Kinder der Kriegsmütter und Kriegsväter eine Erklärung für den Holocaust einforderten und wissen wollten, welche Rolle die eigenen Eltern in den Jahren der nationalsozialistischen Diktatur und im 2. Weltkrieg gespielt hatten. Diese erste Phase der gesellschaftlichen Auseinandersetzung mit dem dunkelsten Kapitel der deutschen Geschichte ging selbstredend auch an den Schulbüchern nicht spurlos vorüber und findet auch in einer deutlich veränderten Wahrnehmung Alexanders des Großen ihren Ausdruck.

⁸ Ebd., 98–101.

3. Die 1970er Jahre

Diese Veränderung in der Beurteilung Alexanders soll im Folgenden exemplarisch anhand von vier aus den Siebzigerjahren stammenden gymnasialen Geschichtsbüchern vor Augen geführt werden, in denen auf unterschiedliche Art und Weise eine Entheroisierung des Makedonen zu beobachten ist. Beginnen möchte ich mit dem Geschichtsbuch *Wir erleben die Geschichte* des Bayerischen Schulbuch-Verlags aus dem Jahre 1972, in welchem nach einer kurzen Einführung über die Makedonen und ihren König Philipp auch der Eroberungsfeldzug Alexanders thematisiert wird:

[...] So wie sein Vater wollte auch Alexander Rache an den Persern nehmen, die 150 Jahre zuvor in Griechenland und Makedonien eingefallen waren. Er rüstete ein Heer von 30000 Lanzenträgern und 5000 Reitern. Im Jahre 334 v. Chr. überschritt er mit dem Heer den Hellespont und drang in Asien ein, um zunächst die Perser zu besiegen. [...] Nach dem Sieg über die Perser drang er in Ägypten ein, wo er als neuer Pharao von der Bevölkerung begrüßt wurde. Im Nildelta gründete er eine Stadt, die seinen Namen erhielt und die für mehrere Jahrhunderte das bedeutendste Handelszentrum der alten Welt war. Alexander glaubte, daß Indien das Ende der Welt sei; das wollte er erreichen. Von Afghanistan aus marschierte er in Richtung Indien bis zum Pandschab, dem Fünfstromland. Mit ungeheuerer Willenskraft verfolgte der junge König seine Ziele, und keine Schwierigkeit hielt ihn zurück. Auf dem Weg durch die Wüste von Belutschistan hatte das Heer unter Hunger und Durst, Hitze und Kälte zu leiden. Kurz vor Beginn der arabischen Expedition im Jahre 323 starb Alexander an einem Fieber.⁹

Auf den ersten Blick scheint der Autorentext den Heldenstatus Alexanders wenig ankratzen zu wollen, wie die Formulierungen »Mit ungeheuerer Willenskraft verfolgte der junge König seine Ziele« und die Feststellung, dass »die Ägypter ihn als neuen Pharao begrüßten« nahezulegen scheinen. Betrachtet man den Text jedoch genauer, wird deutlich, dass die Entheroisierung des Kriegshelden Alexander hier auf subtilere Art und Weise stattfindet. Als Motiv für den Perserkrieg wird Rache angeführt – ein Beweggrund, der sehr viel mehr für Alexanders Vater Philipp kolportiert und auch für diesen schon in der Forschung vielfach bestritten wird. Doch damit gelingt es, Alexander in ein negatives Licht zu rücken, weil er offenbar einzig und allein auf Grund persönlicher Emotionen einen derartigen Krieg angezettelt hat. In dieselbe Richtung weist die Formulierung »drang er in Asien bzw. Ägypten ein«, womit Alexander als Aggressor gebrandmarkt wird, der sich

⁹ Glogauer/Voraus/Meyer 1972, 48.

mit der Eroberung Persiens und Ägyptens ins Unrecht gesetzt hat. Darüber hinaus ist der Autorentext insgesamt beinahe im Telegrammstil gehalten, was als Versuch interpretiert werden kann, möglichst sachlich zu bleiben und möglichst wenig Pathos zu verbreiten. Dabei werden einzelne Etappen des Feldzugs, wie das Beispiel mit dem Heereszug durch Belutschistan zeigt (der im Übrigen noch nicht einmal als ein durch eine Meuterei erzwungener Rückzug dargestellt ist), ohne inhaltliche Anbindung an den vorherigen oder den folgenden Satz eingefügt und bleiben dadurch für die Schülerinnen und Schüler völlig unverständlich. Der Autorentext ergreift hier nicht einmal die im deheroisierenden Sinne günstige Gelegenheit, den Zug durch die Gedrosische Wüste als ein von Alexander inszeniertes Himmelfahrtskommando zu desavouieren, sondern belässt es bei einer seltsam zusammenhanglosen Aufzählung. Nicht überraschend endet dieser Teil des Autorentextes ebenso telegrammartig mit dem Tod Alexanders. Der zweite Teil des Autorentextes nimmt sich der durchweg positiv geschilderten Folgen des im ersten Satz noch einmal als Gewaltakt gebrandmarkten und nur für kurze Zeit von Erfolg gekrönten Eroberungsfeldzugs Alexanders an:

Alexander der Große hatte viele verschiedene Völker unter seine Gewalt gebracht, doch sie nur für kurze Zeit in einem Weltreich vereint. Was aber von Dauer war, ist die Ausbreitung der griechischen Kultur in den von Alexander eroberten Gebieten und in den anderen Teilen der damals bekannten Welt. Viele neue Städte wurden gegründet, griechische Handwerker, Künstler und Lehrer ließen sich darin nieder. Aber sie siedelten sich auch in den von früher bestehenden Städten an, z. B. in Babylon, Byblos oder Sidon. Nach griechischem Vorbild entstanden Schulen und Gymnasien, Theater- und Tempelbauten, Kunstwerke und Werkstätten der Handwerker. In den Theatern wurden die griechischen Komödien (Lustspiele) und Tragödien (Trauerspiele) aufgeführt. Die Völker nahmen das griechische Recht an und übersetzten ihre eigenen Dichtungen und Schriften in die griechische Sprache. Alexandria wurde zu einem griechischen Zentrum für Kunst und Wissenschaft. Die Lehren der griechischen Philosophen Sokrates, Platon, Aristoteles gehören zu den hervorragendsten Geistesschöpfungen der Menschheit. Die Griechen schufen besondere Schulen für die Ausbildung der Ärzte, und wichtige mathematische Erkenntnisse gehen auf griechische Mathematiker zurück, auf Pythagoras, Euklid, Archimedes. Pythagoras hatte bereits erkannt, daß die Erde keine Scheibe, sondern eine Kugel ist und auch der Mond und die Sterne runde Körper sind. Ein griechischer Philosoph, Demokrit, muß als Begründer der Lehre von den Atomen angesehen werden.¹⁰

¹⁰ Ebd., 49.

Interessanterweise werden die Errungenschaften des Eroberungsfeldzugs Alexanders weit weniger im Telegrammstil abgehandelt als der Eroberungsfeldzug selbst, sondern besitzen eine wesentlich gelungenere Textarchitektur und sind auch inhaltlich sehr viel ergiebiger. Dass die Eroberungen Alexanders für die positiv dargestellte kulturelle Blüte eine *condicio sine qua non* darstellen, ist dem Autor keine Erwähnung wert. Ungeachtet der beinahe grotesk wirkenden Entheroisierung Alexanders scheint auch dieses Geschichtsbuch kein Interesse an einer Reflexion mithilfe von Quellen und Fragen an die Schülerinnen und Schüler zu haben.

Eine deutlichere und bereits auf den ersten Blick auszumachende Entheroisierung Alexanders verfolgt das unter dem Titel *Fragen an die Geschichte* beim Hirschgraben-Verlag im Jahre 1974 erstmals erschienene Lehrwerk.¹¹ Nach dem Lehrgang über die Griechen, in welchem u.a. Olympia, die Demokratie in Athen und der Peloponnesische Krieg thematisiert werden, folgt die Behandlung der Nachfolgestaaten des Alexanderreiches, ohne zuvor auch nur ein Wort über den Alexanderzug oder Alexander selbst verloren zu haben. Lediglich am Ende des Kapitels findet dieser in einem Überblick mit der Formulierung »333–323 Der Makedonenkönig Alexander erobert das Perserreich bis zum Indus« Erwähnung. Ansonsten beschäftigt sich das Kapitel über die Nachfolgestaaten des Alexanderreiches vornehmlich mit von Alexander initiierten Stadtgründungen, der Philosophenschule der Stoa, mit den von Platon und Aristoteles gegründeten Philosophenschulen oder dem von König Ptolemaios in Alexandria gegründeten Museion. Auch wenn hier Quellenmaterial und Fragen zum behandelten Thema angeboten werden, haben diese abgesehen von einem einzigen Münzbild Alexanders nichts mit dem Makedonen zu tun. Die in diesem Lehrbuch verfolgte, geradezu absurd anmutende Vermeidungsstrategie hinsichtlich des Eroberungsfeldzugs des makedonischen Königs führt am Ende dazu, dass die darin durchaus positiv dargestellten Folgen des Alexanderzugs ohne Anbindung an die eigentliche Ursache seltsam isoliert im Raum stehen bleiben und für die Schülerinnen und Schüler dadurch keinen signifikanten Erkenntnisgewinn bewirken. Die konsequenteste Entheroisierung Alexanders in den Lehrbüchern der frühen Siebzigerjahre findet jedoch in dem beim Diesterweg-Verlag erstmals im Jahre 1974 unter dem Titel *Geschichtliche Weltkunde* erschienenen Lehrwerk statt, in welchem über Alexander den Großen und das Zeitalter des Hellenismus der Mantel des Schweigens ausgebreitet wird.¹² Weder die

¹¹ Schmid/Lampl/Rothenhöfer 1978, 77–85.

¹² Hug/Busley/Bahl 1974.

Eroberungen Alexanders noch die mannigfaltigen Nachwirkungen seiner Herrschaft finden in diesem Geschichtsbuch in irgendeiner Weise Erwähnung. Im Grunde genommen sind das Verschweigen Alexanders in manchen Lehrbüchern der Siebzigerjahre und dessen unkritische Heroisierung in den meisten Lehrbüchern der Fünfzigerjahre lediglich zwei Seiten ein und derselben Medaille. Ungeachtet der aufklärerischen Attitude so mancher Reformer der Siebzigerjahre ist die Reaktion auf ein zweifellos ideologisch aufgeladenes Alexanderbild der Fünfzigerjahre in der konsequenten Ablehnung des Alexanderthemas ebenso in höchstem Maße ideologisch.

Einen bemerkenswerten Kontrapunkt in der Darstellung und der Beurteilung Alexanders in den Siebzigerjahren liefert die überarbeitete, 1979 erschienene vierte Auflage des gerade beschriebenen Lehrwerks. Hatten die drei Auflagen zuvor Alexander mit keinem Wort gewürdigt, kehrt der Makedone in dieser überarbeiteten Fassung als genialer Feldherr, Befreier der Völker und großer Staatsmann zurück auf die Bühne der heroisierenden Darstellungspraxis. Gleichzeitig unternimmt der Autor mit einem Zitat aus der Alexanderbiographie von Paul Green sozusagen auf einer Metaebene den etwas deplatziert wirkenden Versuch, die Entheroerisierungstendenzen des vergangenen Jahrzehnts kritisch zu hinterfragen:

Wahrhaft genial war er als Feldherr: alles in allem war er vielleicht der unvergleichlichste Heerführer, den die Welt je gesehen hat. Sein Geschäft war der Krieg und die Eroberung. [...] Er verbrachte sein Leben – mit legendärem Erfolg – auf der Jagd nach persönlichem Ruhm, und bis in die allerjüngste Zeit galt dies als durchaus löslich.¹³

Immerhin relativiert der Autor den heroisierenden Charakter seiner Darstellung dahingehend, dass über ein Zitat aus dem Alexanderbuch des Historikers Robin Lane Fox nicht nur die Strapazen der Soldaten Alexanders, sondern basierend auf Arrian auch die als nachvollziehbar dargestellten Motive der meuternden Soldaten zur Sprache kommen. Die Aufgaben bzw. Fragen an die Schülerinnen und Schüler versuchen in Bezugnahme auf diese beiden Texte zudem, auch die Perspektive der Opfer aufseiten der unterworfenen Völker einzubeziehen, aber auch die Opfer in den eigenen Reihen zu thematisieren bzw. zu problematisieren. Somit ist dieses Lehrbuch ungeachtet seines kuriosen Rückgriffs in die Heldenkiste der Fünfzigerjahre der erste Versuch, die Lebensleistung Alexanders zumindest im Ansatz einer

¹³ Hug/Busley/Bahl 1979, 67.

kritischen Prüfung zu unterziehen und dabei auch die Schülerinnen und Schüler an der kritischen Reflexion teilhaben zu lassen.

4. Von den 1980er Jahren bis heute

Einen deutlich wahrnehmbaren und bis in die heutige Zeit nachwirkenden Fortschritt in der didaktisch-methodischen Durchdringung und der daraus resultierenden Behandlung des Alexander-Themas stellt das im Jahre 1986 beim Hirschgraben-Verlag unter dem lapidaren Titel *Geschichtsbuch* erschienene Lehrwerk dar. Unter der Überschrift *Alexander der Große – Ein Mann macht Geschichte* versteht es dieser Band – im Übrigen anders als die Wortwahl auf den ersten Blick vermuten lässt – in vorbildlicher Art und Weise, bei der mit Augenmaß vorgenommenen Würdigung der Leistungen Alexanders gleichzeitig eine kritische Distanz zu wahren. Dies findet unter anderem darin seinen Ausdruck, dass bereits der in einer moderaten und auf Zurückhaltung bedachten Sprache formulierte Autorentext zahlreiche Ansatzpunkte für einen kritischen Diskurs bereithält, der zwar den persönlichen Einsatz und die Handlungsschnelligkeit Alexanders in seiner Funktion als Feldherr würdigt, dessen Rücksichtslosigkeit und Unbarmherzigkeit dem Feind gegenüber jedoch keineswegs unerwähnt lässt:

Im folgenden Jahr besiegte er das zahlenmäßig deutlich überlegene Perserheer in der Schlacht bei Issos. Die Entscheidung führte Alexander selbst herbei, indem er sich an der Spitze seiner Reiterei gegen das Zentrum des persischen Heeres warf, wo sich der Großkönig auf seinem Streitwagen befand: Dieser wandte sich zur Flucht und verlor damit die Schlacht. Wo er auf Widerstand stieß, bekämpfte er diesen rücksichtslos. Die mächtige phönizische Stadt Tyros zum Beispiel ließ er monatlang belagern. Mit Hilfe eines über einen Meeresarm aufgeschütteten Dammes eroberte er sie schließlich und versklavte und tötete ihre Bevölkerung.¹⁴

Im weiteren Verlauf des Autorentextes wird die Krönung zum ägyptischen Gottkönig und die Vergöttlichung Alexanders in der Oase Siwa nicht nur aus der Perspektive Alexanders und seines Streben heraus beleuchtet, es seinen Vorbildern Achill und Herakles gleichzutun, sondern mit einer an die Schülerinnen und Schüler gerichteten Frage über die Vorteile des Gottkönigtums für einen Herrscher auch in einen erweiterten Kontext gestellt, der die in vielen Epochen virulente Problematik der Herrschaftslegitimation berührt. Damit leistet das Buch auch einen über das Alexander-Thema

¹⁴ Martin/Zwölfer 1986, 99.

hinausgehenden Beitrag zum Verständnis von Herrschaft und den Mechanismen ihrer Akzeptanz.

Im Unterschied zum Lehrbuch der Fünfzigerjahre, in welchem Alexander ungeachtet der Meuterei seiner Soldaten und der unerwähnt gebliebenen Durchquerung der Gedrosischen Wüste eine vermeintlich glückliche Rückkehr nach Babylon feiern konnte, macht das Lehrbuch an dieser Stelle deutlich, dass es sich dabei um ein völlig unnötiges Opfer und sogar um ein moralisch verwerfliches Verhalten handelt:

Aber jetzt verweigerten zum erstenmal seine Soldaten den Gehorsam. Sie hatten alle Kämpfe und Strapazen auf sich genommen, hatten fast Übermenschliches geleistet, nun aber fürchteten sie, ihr König würde nie ans Ziel kommen. So mußte Alexander umkehren. [...] Alexander aber marschierte mit seinem Heer durch eines der unzugänglichsten Wüstengebiete der Welt, die Gedrosische Wüste. Nur um noch nie Dagewesenes zu vollbringen, setzte er das Leben von Zehntausenden aufs Spiel. Von etwa 60000 Menschen sind nur rund 15000 durchgekommen.¹⁵

Der kritische Umgang mit dem antiken Helden Alexander lässt sich jedoch nicht nur am Autorentext selbst festmachen, sondern zeigt sich auch in der Auswahl der angebotenen Quellen, die einen auch für die Schülerinnen und Schüler deutlich erkennbaren Kontrast in der Beurteilung des Makedonen liefern. Während Arrian und Plutarch die positiven Seiten Alexanders herausstellen, wird dieser bei Polybios und insbesondere bei Seneca als zerstörerischer und eigentlich wahnsinniger Eroberer geschildert, der sich noch nicht einmal damit zufrieden geben konnte, bis Indien gekommen zu sein, sondern in seiner Rastlosigkeit immer weiter gen Osten vordringen wollte. Die Frage »Würdest du Alexander auch den Beinamen ›der Große‹ geben? Begründe deine Meinung« bezieht die Schülerinnen und Schüler abschließend auf sinnvolle Art und Weise in die kritische Beurteilung Alexanders ein. Auf den folgenden Seiten widmet sich das Lehrbuch dem Hellenismus und den durch den Eroberungszug Alexanders erst ermöglichten Fortschritten in Bildung und Wissenschaft, die durch die ausgewogene Darstellung des Alexanderzugs anders als beim oben behandelten, beim Hirschgraben-Verlag im Jahre 1974 erschienenen Lehrwerk *Fragen an die Geschichte* in einen sinnvollen Zusammenhang gebracht werden. In keinem anderen der besprochenen Lehrbücher werden zudem die Diadochenkämpfe und die sich daraus ergebenden Folgen für zahlreiche Städte – allein Athen wechselte viermal den Herrn und zahlreiche Bürger wurden hingerichtet – so ausführlich und

¹⁵ Ebd., 100.

informativ geschildert. Damit wird es möglich, auch das hellenistische Erbe nicht ausschließlich positiv zu bewerten und beispielsweise die Frage aufzuwerfen, wie ein ehemals freier Bürger einer griechischen Polis den Wechsel zum monarchisch organisierten Flächenstaat wohl empfunden haben dürfte. Kommen wir in einem letzten Schritt zu den momentan in Gebrauch stehenden Lehrwerken. Ungeachtet der Tatsache, dass die Themen *Alexander der Große* ebenso wie der *Hellenismus* bereits im Lehrplan von 2004 gestrichen wurden, widmet das unter dem Titel *Forum Geschichte* im Cornelsen Verlag im Jahr 2016 erschienene Lehrwerk unter der Rubrik *Geschichte kontrovers* dem Alexanderzug eine ganze Doppelseite.¹⁶ Die im gerade besprochenen Lehrwerk aus den Achtzigerjahren abschließend formulierte Frage nach der Berechtigung der für Alexander geprägten Bezeichnung »der Große« wird hier bereits in der Überschrift als Leitfrage formuliert. Der Autorentext gibt die wesentlichen Stationen des Alexanderzugs wieder, die mit Hilfe einer ansprechenden Karte räumlich nachvollzogen werden können. Als Quellen werden Diodor und der bereits im zuvor besprochenen Lehrbuch verwendete Seneca angeboten, die auf Grund ihrer deutlichen Unterschiede in der Beurteilung Alexanders den Schülerinnen und Schülern helfen sollen, die eingangs gestellte Leitfrage zu beantworten. Bedauerlicherweise wird der Hellenismus in diesem Lehrwerk vollständig ausgeklammert, sodass der Alexanderzug historisch betrachtet ohne Folgen geblieben zu sein scheint und dadurch – in umgekehrter Weise, wie dies in dem beim Hirschgraben-Verlag herausgegebenen Lehrwerk aus dem Jahre 1974 zu beobachten war – seltsam isoliert zwischen griechischer und römischer Antike zum Stehen kommt. In den meisten anderen jüngst erschienenen Lehrwerken sucht man das Thema *Alexander der Große* entsprechend den Vorgaben des Lehrplans vergeblich. Dieser vorläufige Schlusspunkt einer über sieben Jahrzehnte währenden Entwicklung scheint zu bestätigen, dass es sich bei Alexander dem Großen und dem Zeitalter des Hellenismus tatsächlich um ein Auslaufmodell im heutigen gymnasialen Geschichtsunterricht handelt.

5. Von Helden lernen

Im Widerspruch dazu möchte ich im Folgenden nun aufzeigen, inwiefern das Thema Helden im Allgemeinen sowie die Themen Alexander der Große und das Zeitalter des Hellenismus im Besonderen ein Desiderat des

¹⁶ Cornelißen/Tatsch 2015, 108–109.

Geschichtsunterrichts unserer Zeit darstellen und im Falle einer nicht bald stattfindenden Kurskorrektur seitens der Kultusbürokratie nicht nur eine für den europäisch-asiatischen Kulturraum folgenreiche historische Epoche dem Vergessen anheimfällt, sondern eben auch eine große Chance vertan wird, jungen Menschen anhand einer Identifikationsfigur wie Alexander dem Großen eine Orientierung und einen Reibungspunkt für die eigene Entwicklung und das eigene Leben anzubieten.

Sven Tetzlaff, Historiker und Leiter des Bereichs Bildung der Körber-Stiftung, hat in einem lesenswerten Aufsatz aus dem Jahre 2009 gezeigt, dass der schulische Geschichtsunterricht von Schülern immer dann als spannend und reizvoll empfunden wird, wenn nicht [nur] abstrakte Strukturen [vor allem nicht in den unteren Klassen] im Mittelpunkt stehen, sondern konkrete Entscheidungen und Handlungen von Menschen. Zur Bedeutung von Helden im Geschichtsunterricht führt er folgendes aus:

Themen sprechen Schüler an, wenn sie Geschichte als Gegenstand von Dilemma, Komplexität und moralischer Herausforderung erleben. Fragen wie Gerechtigkeit, Gleichheit, Würde oder Ansehen bewegen Jugendliche, weil sie damit eigene Erfahrungen in ihren Familien oder in ihrem Lebensumfeld verbinden und so einen persönlichen Bezug entwickeln können. In Helden und Helden geschichten kristallisieren sich diese Aspekte meist auf dramatische Weise, die historischen Akteure sind aus der Normalität des Alltags und der Anonymität ihres sozialen Milieus herausgehoben, und ihr Tun fordert dazu auf, sie nach Maßgabe der eigenen Wertvorstellungen zu beurteilen. Im Helden findet Geschichte eine Bedeutungsaufladung, die andere Begriffe nicht leisten.¹⁷

Die Kommunikationswissenschaftlerin Ingrid Paus-Hasebrink äußerte sich 2007 in einem Beitrag zur Bedeutung von Medien-Helden für Kinder auf ähnliche Weise:

Die Ambivalenz von Stärke und Schwäche, Größe und Kleinheit, von Allmacht und Ohnmacht, die sich in Heldenbildern widerspiegelt, gewinnt insbesondere in der Sozialisation von Kindern zentrale Bedeutung. [...] Sie benötigen in besonderer Weise Vorbilder und Orientierungshilfen [...].¹⁸

Norbert Bolz bringt den Sachverhalt in seinem eingangs erwähnten Aufsatz auf den Punkt, wenn er bemerkt:

¹⁷ Tetzlaff 2009, 814.

¹⁸ Paus-Hasebrink 2007, 258.

Selbst auf diesem trivialen Niveau [gemeint ist die Identifikation Jugendlicher mit Brad Pitt in der Rolle des Achill] bilden Bewunderung, Enthusiasmus und Heldenverehrung nach wie vor das Medium, in dem sich ein Charakter entwickelt.¹⁹

Hans Bernsdorff macht in der erst jüngst erschienenen Ausgabe der didaktischen Fachzeitschrift *Der Altsprachliche Unterricht* deutlich, dass das Thema Helden über den Schulunterricht hinaus auch in der Gesellschaft bis in unsere Tage eine hohe Anziehungskraft besitzt und plädiert dafür, die Heldenethematik auch deshalb wieder stärker in den Lateinunterricht zu integrieren:

[...] überblickt man beispielsweise die Verarbeitung von Stoffen aus der jüngeren deutschen Geschichte in der Film- und Fernsehproduktion seit der Jahrtausendwende, so wird deutlich, wie oft hier die Rolle von durch Entschlossenheit und Mut sich auszeichnenden Einzelpersonen hervorgehoben wird. *Das Wunder von Bern* (2003), *Stauffenberg* (2004), *Sophie Scholl – Die letzten Tage* (2005), [...], *Das Stauffenberg-Attentat* (2008). In unserer Wahrnehmung historischer und politischer Prozesse spielt die Kategorie des Heldeniums also offenbar nach wie vor eine große Rolle.²⁰

Ich möchte ausdrücklich betonen, dass es dabei natürlich nicht darum gehen kann, den antiken Kriegshelden Alexander zum Vorbild für einen modernen Krieger in einem modernen Krieg zu stilisieren. Vielmehr können Schülerinnen und Schüler an der Auseinandersetzung mit Heldenfiguren wie Alexander dem Großen lernen, ein Verständnis für menschliche und historische Größe zu entwickeln und auf dieser Grundlage in die Lage versetzt werden, zu kritischen und abwägenden Urteilen zu gelangen. Auch wenn die Bildungspläne unserer Zeit der Fähigkeit eines kritischen historischen Sach- und Werturteils angeblich einen hohen Stellenwert einräumen, ignorieren sie dabei bedauerlicherweise das diesbezüglich vorhandene Potenzial von Heldenfiguren. Gerade bei der Streichung des Themas Alexander der Große ist dies deshalb so bedauerlich, da sich in der Beurteilung des Makedonen und seiner weltgeschichtlichen Bedeutung nicht nur antike oder mittelalterliche Autoren uneinig waren, sondern beginnend mit Johann Gustav Droysen (1833) auch moderne Historiker zu insgesamt sehr unterschiedlichen Ergebnissen kommen. Diesen Sachverhalt hat bereits Hans Joachim Gehrke in seiner erstmals 1996 erschienenen und vielbeachteten Arbeit über Alexander den Großen folgendermaßen unterstrichen:

¹⁹ Bolz 2009, 762.

²⁰ Bernsdorff 2017, 2.

Die Gestalt des makedonischen Königs und Welteroberers scheint zum Bewerten und Beurteilen geradezu einzuladen. Mustert man die Aussagen über ihm, kann man eine verblüffende Beobachtung machen: Auch dort, wo die Darstellungen auf eingehenden Quellenanalysen beruhen und wissenschaftliche Glanzleistungen darstellen, dominiert letztendlich ein bestimmtes Bild. Dies sagt oft mehr über den jeweiligen Autor und seine Zeit aus als über den historischen Gegenstand selber.²¹

Der kritische Umgang mit einem antiken Helden wie Alexander dem Großen im Geschichtsunterricht unserer Zeit könnte somit einen nicht unwe sentlichen Beitrag für einen gelingenden demokratischen Diskurs leisten und damit verhindern helfen, dass die zukünftigen Erwachsenen – unsere heutigen Schülerinnen und Schüler also – auf argumentationsfreie Demagogen und auf Emotionalisierung setzende Populisten hereinfallen, die sich selbst als Heilsbringer stilisieren, ohne dabei inhaltlich belastbare Argumente zu liefern. Die Einbindung des Heroischen in den Unterricht kann somit sogar einen Beitrag für den Erhalt der Demokratie leisten, wenn Schülerinnen und Schüler Geschichte nicht nur als selbstverständlich ablaufenden Prozess kennenlernen und wahrnehmen, innerhalb dessen der Einzelne keinerlei Einflussmöglichkeiten besitzt, sondern auch verstehen, dass der Einsatz aller Kräfte für ein politisches Ziel – man denke an die europäische Einigung oder die Bewältigung der Globalisierung – nicht *a priori* sinnlos ist, sondern mitunter – sogar im Falle des persönlichen Misserfolgs und des individuellen Scheiterns – positive Folgen für die Entwicklung einer zukünftigen Gesellschaft zeitigen kann. Helden sollten dabei in ihrer Wirkungskraft anerkannt, aber auch analysiert und hinterfragt werden. Der makellose Held als Vorbild bzw. Leitfigur ist, wie dies Sabine Rückert in einem Beitrag in *Die Zeit* zum Ausdruck gebracht hat, nichts anderes als *Die Lüge vom perfekten Helden* – eine inhumane und auf die neurotische Spitze getriebene Forderung, der kein Mensch gewachsen sein kann.²²

Wenn wir verhindern wollen, dass ungeachtet aller in unserer Gesellschaft erkennbaren Entheroisierungstendenzen das nach wie vor vorhandene – wie Norbert Bolz dies ausdrückt – »unartikulierte Bedürfnis des Menschen nach Heldenverehrung«²³ auch in Zukunft junge Menschen beispielsweise in die Fänge des sogenannten Islamischen Staats und dessen propagandistisch durchaus geschickt inszenierten Heldentums treibt, sollten wir, um diesen Fanatikern im Krieg der Bilder und der Projektionen das Feld nicht kampflos

²¹ Gehrke 2013, 9.

²² Rückert 2017.

²³ Bolz 2009, 763.

zu überlassen, in allen relevanten Bereichen unserer Gesellschaft rasch ein geeignetes Gegenmodell entwickeln, in dem die nächste Generation Vorbild und Orientierung zu finden imstande ist. Wenn wir darüber hinaus verhindern wollen, dass sich unsere Jugend ihre Helden auch in Zukunft lediglich in den medienwirksam inszenierten, an Peinlichkeit kaum zu überbietenden Veranstaltungen wie dem Dschungelcamp, dem Bachelor oder den Geissens sucht, sollten wir ernsthaft darüber nachdenken, bei der Erziehung und der Bildung unserer Kinder auch und gerade dem historischen Helden wieder mehr Raum zu geben.

Bibliographie

I. Lehrbücher

- H.-J. Cornelissen/C. Tatsch (Hg.), *Forum Geschichte: Von der Urgeschichte bis zum Beginn des Mittelalters*, Berlin 2015.
- W. Glogauer/K. F. Voraus/R. Meyer (Hg.), *Wir erleben die Geschichte*, München 1972.
- H. Haverkamp/H. Maybaum/R. Weirich (Hg.), *Grundzüge der Geschichte: Von der Urgeschichte bis zum Entstehen der abendländischen Völkergemeinschaft*, Frankfurt a.M. ³1953.
- W. Hug/H. Busley/F. Bahl (Hg.), *Geschichtliche Weltkunde*, Bd. 1, Frankfurt a.M. ²1974; ⁴1979.
- J. Martin/N. Zwölfer (Hg.), *Geschichtsbuch: Die Menschen und ihre Geschichte in Darstellungen und Dokumenten*, Berlin 1986.
- H. D. Schmid/M. Lampl/D. Rothenhöfer (Hg.), *Fragen an die Geschichte*, Frankfurt a.M. ⁴1978.

II. Sekundärliteratur

- H. Bernsdorff, Helden und Antihelden, in: *Der Altsprachliche Unterricht* 60/6 (2017), 2–7.
- N. Bolz, Der antiheroische Effekt, in: *Merkur* 63/724 (2009), Sonderheft: Heldengedanken: Über das heroische Phantasma, 762–771.
- U. Frost, Bildung bedeutet nicht Anpassung, sondern Widerstand, in: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 86 (2010), 312–322.
- H.-J. Gehrke, *Alexander der Große*, München ⁶2013.
- K. P. Liessmann, *Bildung als Provokation*, Wien 2017.
- H. Münkler, Heroische und postheroische Gesellschaften, in: *Merkur* 61/700 (2007), Sonderheft: Kein Wille zur Macht: Dekadenz, 742–752.
- I. Paus-Hasebrink, Genial? In jedem Fall crossmedial! Die Stars und Helden der Kinder, in: T. Schierl (Hg.), *Prominenz in den Medien: Zur Genese*

- und Verwertung von Prominenten in Sport, Wissenschaft und Kultur. Köln 2007, 256–278.
- S. Rückert, Die Lüge vom perfekten Helden, in: *Die Zeit*, Nr. 2, 5. Januar 2017, 2.
- S. Tetzlaff, Wie Jugendliche heute Helden sehen, in: *Merkur* 63/724 (2009), Sonderheft: *Heldengedenken: Über das heroische Phantasma*, 813–820.