

und Kapitol, gezogen sein muss. Dies ist zudem deswegen plausibel, weil in den Foren wie auf dem *velabrum* vergleichsweise große Menschenzahlen erreicht werden konnten. Der Zug durch den *circus maximus* ist unbestritten, da hier die Möglichkeit bestand, ein möglichst großes Publikum zu beeindrucken. Insofern muss der Triumph auch durch das *forum Boarium* (3) geführt haben, Hier habe es für die Inszenierung gewisse Spielräume gegeben, je nach Interessenslage des Triumphators. Nach dem Umzug durch den *circus maximus* (4) sei der Palatin auf dem Weg zum *forum Romanum* umrundet worden (5). Diese Umrundung erscheint K. besonders wichtig, da es sich hier um eine *lustratio* gehandelt habe, dem *pomerium* des Romulus folgend. Diese *lustratio* sei einerseits unverzichtbarer Bestandteil für die Reintegration der Kriegersleute in die friedliche Gemeinschaft der Bürger, andererseits eine Reminiszenz an die eisenzeitlichen Palatinsiedlung, mithin auf den Gründungsmythos der Stadt, die so der Selbstvergewisserung der gemeinschaftlichen Identität diene. Auf dem *forum Romanum* sei der Triumph bis zur Kreuzung der *via sacra* mit dem *vicus Capitolinus* gezogen (6), ab dieser Stelle musste der Triumphator zu Fuß auf das Kapitol (7) gehen und dort sein *imperium* rituell an Iupiter Optimus Maximus zurückgeben. Ein Plan K.s (S. 31) macht die Route mit den Variationsmöglichkeiten und den Fixpunkten anschaulich. Die kontroverse Diskussion in der Forschung über die Route eines Triumphzuges ist nach dieser Untersuchung also nicht weiter verwunderlich: Es gab Stationen (*forum Holitorium*, *forum Boarium*, *velabrum*, *forum Romanum*), die für die Route festlagen, aber zwischen ihnen hatte die Inszenierung des Triumphes Spielräume zur Ausgestaltung im Interesse des Triumphators. Weitere Beiträge dieser Ausgabe: „Acts of

Eating in the Apologue (Odyssey 9-12) Between Destruction and Delay“, 3-20, von Williams, Hamish, „Sulla, i Caecilii Metelli e Lanuvium“, 42-52, von Garofalo, Paolo, „Zu den ‚*Institutiones oratoriae*‘ des Sulpicius Victor Teil 2: Zu Einzelnen Textstellen“, 64-85 (22), von Riesenweber, Thomas, „Die axialsymmetrische Struktur der ‚*Dionysiaka*‘ des Nonnos“, 86-102, von Zuenelli, Simon, „Notes on the position of the Pronoun Ἐγώ in the iambic trimeter of Greek Theatre“, 103-105, von Hernández Muñoz, Felipe G., „Hermes the Smooth Talker: Bacchylides 19.29“, 106-112, von Skempis, Marios, „Was ist der Springende Punkt?“, 113-116, von Wenskus, Otta, „Ciris 471: A Conjecture“, 117-118, von Kayachev, Boris, „Ampelius 8, 16 (= I. Iasos T 34) und Erythrai*“, 119-124, von Zingg, Emanuel, „Etymologicum Genuinum S. V. γηρς e un Dimenticato Frammento Poetico“, 125-132, von Baldi, Davide.

BENEDIKT SIMONS

B. Fachdidaktik

AU 2/2019: Standardsituationen. In einer kurzen Einleitung (S. 2f.) erklärt Anne Uhl Konzept und Anspruch des Bandes: In acht PRAXIS-Beiträgen werden Standardsituationen vorgestellt. Dies sind nach Kuhlmann/Kühne „regelmäßig wiederkehrende, verallgemeinerbare Unterrichtssituationen, die ein Lateinlehrer in seinem Unterricht zu bewältigen hat“ (S. 2). In der Regel stellt jeder Beitrag nach einer kurzen Einleitung verschiedene Möglichkeiten der praktischen Umsetzung dar, gefolgt von einer Checkliste zur Vorbereitung und Durchführung. Der Band mit seinem „Überblicks- und Servicecharakter“ (S. 3) wendet sich vor allem an Berufsanfänger und Berufsanfängerinnen. – Andreas Hensel stellt sehr übersichtlich fünf Typen von Lektions-Einstiegen

vor: textbezogen, realienkundlich, lexikalisch, grammatisch und lebensweltlich-problemorientiert („Eine neue Lektion beginnen“, S.4-8). – Peter Kuhlmann und Heike Vollstedt geben einen Überblick über bewährte Formate der Wortschatzarbeit, wobei vielfache Vernetzung und das Lernen von Vokabeln im Kontext die Grundprinzipien bilden („Wortschatz einführen, sichern und testen“, S.9-15). – In seinem Beitrag „Mit Schülerübersetzungen umgehen“ (S. 16-19) betont Andreas Hensel zunächst, dass die Rekodierung erst am Ende eines Verstehensprozesses stehen sollte, „der mit Dekodierung und Interpretation beginnt“ (S. 16). Wichtig bei der Besprechung von Schülerübersetzungen sei eine „diskursive Gesprächskultur“ (S. 19) mit hoher Schüleraktivität (z. B. *think-pair-share*, *Placemat*, *gallery walk*). Für eine Auswertung im gelenkten Unterrichtsgespräch (für Hensel die Ausnahme, landläufig wohl eher die Regel) gibt die Checkliste „Übersetzungsgespräch“ (S. 18) wertvolle Hinweise. – Carina Göbel und Andreas Hensel: „Sachinformationen und realienkundliches Material behandeln“ (S. 20-23): Zum Zwecke eines vertieften Textverständnisses sei bei der Behandlung realienkundlicher Gegenstände „grundsätzlich auf eine enge Verzahnung mit der Textarbeit“ (S. 20) zu achten. Bei einer Vielzahl methodischer Möglichkeiten (vom Kurzreferat bis zur Exkursion) und potenzieller Informationsquellen (Lehrwerk, Jugendbuch, Internet usw.) sollte das Grundprinzip stets eine möglichst eigenständige Recherche und Präsentation durch die Lernenden sein. – Eines Stiefkinds der Didaktik nimmt sich Carina Göbel an: „Unterrichtsergebnisse sichern“ (S. 24-29). Der Beitrag führt eine Vielzahl von Sicherungsformen für die Bereiche der Texterschließung, Interpretation, Grammatikarbeit und für realienkundliche Inhalte an.

Bei allen Sicherungsformen entscheidend sei es, so Göbel im „Fazit“, genug Zeit einzuplanen und dafür zu sorgen, „dass die Schüler die Ergebnisse in geeigneter Form ‚mitnehmen‘ können“ (S. 29), also als Abschrift, Kopie, Foto usw. – In ihrem Beitrag „Mit Schülerprodukten weiterarbeiten“ (S. 30-34) nennt Anne Uhl zunächst die Intensivierung des Textverständnisses als Hauptfunktion produktionsorientierter Arbeit, als typische Arbeitsphasen „Kreation – Präsentation – Interpretation der Produkte – Feedback“ (S. 30). Der Aufgabenstellung wird ein gesonderter Kasten „Gütekriterien für Arbeitsaufträge“ gewidmet (S. 31). Zudem sollen die Schülerprodukte „als solche gewürdigt und vor allem ihr Deutungspotenzial für den Unterricht nutzbar gemacht werden“ (z. B. durch Vorträge, einen „Galerie-Gang“ oder Schülergespräche). – Gabriele Hille-Coates: „Berichtigungen nachhaltig nutzen“ (S. 35-40): Da die „klassische schriftliche Berichtigung nach der Klassenarbeit oft völlig verpufft“ (S. 35), stellt Hille-Coates eine Reihe von „Methoden zur Stärkung der autonomen Fehlerregulation“ (S. 36) vor, die sie teilweise aus der modernen Fremdsprachendidaktik überträgt (u. a. Fehlerkartei, Multiple Choice, Diagnosekarten, Self-Editing-Guide). Zu prüfen ist, ob der jeweilige Nutzen in befriedigendem Verhältnis zum teilweise erheblichen Arbeitsaufwand für die Lehrkraft steht. – Anne Uhl: „Nach einer Unterrichtspause weiterarbeiten“ (41-45). Nach Anregung zum Wiedereinstieg mit einem Urlaubsfoto, einer Inschrift oder einem Kunstwerk skizziert Uhl verschiedenste Möglichkeiten der Wiederholung (zur Lexik, Morphologie usw.) und gibt methodische Anregungen. Als Beispiel herausgegriffen sei die „Systematisierung von Figuren / Personenkonstellationen / Handlungsorten der Lehrwerksgeschichte“ (S. 43, mit Stammbaum-Schema

S. 44). – Heinz Koller: „Metrik. Einführung und Behandlung im Lateinunterricht: Ein Modell“ (S. 46-53). Koller möchte im MAGAZIN den Lernenden statt des verbreiteten iktierenden Lesen das authentischere quantifizierende Lesen nahebringen. Sechs Schritte zur Einführung und sechs zur Vertiefung werden ausführlich dargestellt. Audio-Dateien als Download hätten sich hier jedoch angeboten. – Fazit: Alles in allem kann man Uhls Ankündigung in der Einleitung zustimmen: „Eine überblicksartige, hilfreiche Handreichung zu wichtigen Themen des altsprachlichen Unterrichts, die sich als Ergänzung didaktischer Handbücher versteht“ (S. 3). Fast alle Beispiele beziehen sich auf den Lateinunterricht, sind jedoch meist auf das Griechische übertragbar. Instrukтив besonders für Referendare und Referendarinnen sowie Berufsanfänger und Berufsanfängerinnen.

AU 3+4/2019: Catull. Endlich ein AU-Band zu Catull. Im BASISARTIKEL geht Wilfried Lingenberg besonders auf die Liebesgedichte und Spottepigramme ein, um dann exemplarisch Interpretationsspielräume am Caesar-Epigramm c. 59 aufzuzeigen. Gut möglich sei bei Catull eine Behandlung der Überlieferungsgeschichte und der Textkritik (mit Hinweis auf *catullusonline.org*). Ein Übersetzungsvergleich biete sich besonders bei den elaborierten Kleinformen an („*Odi et amo*. Catull im Schulunterricht“, S.2-8). – Den PRAXISTEIL eröffnet Rudolf Henneböhl: „Sprachliche und existenzielle Interpretation am Beispiel von c. 109“, S. 10-21. In der Tat ist c. 109 mit dem Wunsch nach Dauerhaftigkeit der Beziehung und des Liebesglücks für eine existenzielle Interpretation gut geeignet. Aus den 15 (!) Aufgaben zur immanenten, existentiellen und kreativen Interpretation sollte man wohl eine Auswahl treffen. In einem zweiten Schritt vergleichen die Ler-

nenden c. 109 mit vier Lesbia-Epigrammen, da erst in der Synopse „eine Vorstellung von Catulls dichterischen Techniken“ (S. 17) und ein differenziertes Lesbia-Bild entstanden. – Isabell A. Meske: „Du glaubst, mich aus meinen Versen zu erkennen? Grenzen und Möglichkeiten (auto-)biografischer Literaturarbeit in Catulls carmina“ (S. 22-31). Zu Recht sieht Meske in c. 16 die Kernstelle für ihre Unterrichtseinheit (V. 5f. *castum esse decet pium poetam / ipsum, versiculos nihil necesse est*), von der aus sich die „Authentizität“ nicht nur manch obszöner Passage, sondern auch des „Kussgedichtes“ c. 5 in Frage stellen lässt (dazu S. 24f.). Ein Vergleich des Widmungsgedichtes c. 1 mit Phädrus, Prolog 1 kann deutlich machen, dass Catull der literarischen Konvention verpflichtet ist. Weniger nachvollziehbar erscheint jedoch die Annäherung an c. 1 über Spitzwegs Gemälde „Der arme Poet“ und einen Infotext zu Catulls Lebensumständen: Am Ende soll die Erkenntnis stehen, dass Catull in c. 1 „reale Bezüge verarbeitet, aber die Unterstützung, um die er lyrisch bittet, eigentlich gar nicht nötig hat (S. 24).“ – Einen besonderen Aspekt des facettenreichen Lesbia-Bildes greift Wilfried Lingenberg auf: „Was sich liebt, das neckt sich. Catull, c. 83 und ‚Calvin and Hobbes‘“ (S. 32-35). In dem zitierten Sprichwort sieht Lingenberg „einen Mechanismus zwischenmenschlicher Beziehungen [...], der sich wenigstens über die letzten zweitausend Jahre nicht verändert hat“ (S. 34): In c. 83 deutet Catull Lesbias Schmähreden (V. 1 *mi praesente viro mala plurima dicit*) als Beweis ihrer Liebe, im Comic „Calvin and Hobbes“ (1986) möchte der Held seine Liebe durch die Sendung einer Hate-Mail (postalisch) und welcher Blumen ausdrücken. Gut, aber schülerbezogen existenziell aktualisiert hieße das doch wohl 2019: „Sie mobbt mich, also liebt sie mich“ (?) – Anette

Bertram: „Catull-Gedichte über die Liebe zu Männern“, S. 36-43. Drei Gedichte, in denen Catull Gefühle gegenüber Männern im Themen-Dreieck „Freundschaft – Liebe – Erotik“ thematisiert, sollen „bei der Identitätssuche der Jugendlichen sinnstiftend“ wirken und „für die sexuellen Orientierungen Anderer“ (S. 36) sensibilisieren (c. 50: an den Dichterfreund Licinius Calvus; c. 99: an Iuuentius; c. 29: Invektive gegen Caesar und Mamurra). Zur Einordnung der Invektive erhalten die Lernenden die nötige Hintergrundinformation, für c. 50 und besonders c. 99 (Homosexualität in Rom) sollte sie nicht fehlen. – Karl-Heinz Niemann: „Witz, Ironie, Spott: Wichtige Elemente in Catulls Dichtung“, S. 44-53. Niemann möchte neben den Lesbia-Gedichten auch einige Invektiven und Spottgedichte im Unterricht behandelt sehen. Hierzu werden vier repräsentative Gedichte genauer vorgestellt und auf Textblättern mit Angaben und Aufgaben (auch zur Texterschließung) kompakt aufbereitet: c. 49 („Danksagung“ an Cicero, mit übermäßigem Lob), c. 43 (eine verunglimpfende „Grußadresse“ an Mamurras Geliebte), c. 13 (Einladung an Fabullus zum Essen, zu dem dieser fast alles beisteuern soll) und c. 78 (Gallus, der unkluge Kuppler). – Als Ergänzung zum Beitrag Niemanns und schönes Beispiel für Catulls Vielseitigkeit bietet sich hier das von Paul Schrott vorgestellte c. 22 an („Ein Dichter als menschliches Exempel. Dichterkritik und Philosophie bei Catull“, S. 54-59): Catull verspottet einen gewissen Suffenus zunächst als eitlen Vielschreiber, gesteht er ihm aber dann doch eine (echte) Freude am (schlechten) Schreiben zu, als Schwäche, die alle Menschen irgendwo haben. Eine Texterschließung wäre hier über die wertenden Adjektive möglich. – Peter Schwalb: „Stark wie der Tod ist die Liebe. Catulls carmen

101“, S. 60-67. Das Gedicht (Catull trauert am Grab seines Bruders) soll naheliegenderweise über das Sachfeld „Tod und Trauer“ erschlossen werden. Zu c. 101 gibt es auf dem Textblatt bedenklich wenige Hilfen, dafür wird bei der Analyse, hier endlich einmal, auch die Metrik berücksichtigt. Die textimmanente Interpretation ermöglicht angesichts der scheinbaren Unmittelbarkeit leicht einen existenziellen Transfer. Weiterhin sollen die themenverwandten c. 65 und c. 68 (zweisprachig, Auszüge in Gruppenarbeit) und eventuell einige Beispiele sepulkraler Epigraphik (Vergil, Ovid) sowie der „Klage-Psalm“ 39 einbezogen werden (auf Textblättern aufbereitet). – Nicole Strobel: „Ein männlicher Held? Achill in Catulls carmen 64“, S. 68-75. Nach einer Vorbesinnung zum Begriff des Helden gewinnen die Lernenden aus einigen Schlüsselszenen des Films „Troja“ (2004) ein ambivalentes Bild von Achill (etwa: mutig und kampfstark, aber eigensinnig). Dann soll die Übersetzung eines längeren Auszugs aus dem Lied der Parzen zur Hochzeit von Peleus und Thetis folgen (c. 64, V. 338-375, mit Angaben und Aufgaben, ohne Vorerschließung). Die Passage kann aus heutiger Sicht befremdlich wirken, stellt sie doch die Taten des aus der Beziehung hervorgehenden Achill und deren Folgen vorwiegend aus der Sicht weiblicher Opfer dar (trauernde Mütter, Polyxena). So lässt das Lied „Achill immer unsympathischer und grausamer erscheinen“ (S. 72). Zwei Auszüge aus Christa Wolfs Roman „Kassandra“ verstärken dieses Bild noch einmal („Achill das Vieh“). Sicherlich kann man Catull, auch als Vorläufer der Elegiker, das Credo „Make love, not war“ zuschreiben und somit c. 64 als „Kritik am Ideal des Kriegers“ (S. 72) verstehen. Dies allein wird dem Deutungspotenzial des Textes jedoch nicht gerecht. Nicht um ein „Achill-Bashing“ im

Unterricht zu vermeiden, sondern um diese Position auch im Sinne philologischer Redlichkeit als nur eine mögliche zu vermitteln, sollten die Lernenden auch mit anderen, abweichenden modernen Deutungen des Parzen-Liedes konfrontiert werden (z. B. Syndikus, Holzberg). – Paul Schrott möchte den Lernenden über moderne Musik einen Zugang zu antiker Lyrik verschaffen („Musik und Intertextualität. Neoterische Dichtung heute?“, S. 76-83): Peter Fox' „Alles neu“ sei ähnlich programmatisch wie Catull c. 1; zudem seien „die antiken *carmina* ein Teil der Unterhaltungskultur“ (S. 78) und ähnlich wie moderne Songs mit Musik untermalt. Weitere Parallelen zeigten sich in einer Art „Quiz-Charakter“: Neben Selbstzitatens fordere Catull als *poeta doctus* etwa in c. 7 das Wissen der Leser heraus (V. 4f. *lasarpiciferis Cyrenis, Iovis aestuosi*) wie Adel Tawil in seinem Song „Lieder“ oder die Gruppe „Kraftklub“ im Song „Zu jung“, jeweils mit Anspielungen auf Titel der Rock- und Popgeschichte. Inwieweit diese Parallelen für ein praktikables methodisches Konzept ausreichen, wird im Beitrag nicht gezeigt. – Wilfried Lingenberg: „Sappho, frg. 31 (Φαίβεται μοι) im Lateinunterricht“, S. 84-87. Catulls c. 51 ist bis auf die letzte Strophe die Übersetzung eines Sappho-Gedichts. Mit Hilfe einer lateinischen Interlinearübersetzung sollen die Lernenden das griechische Original erschließen, um dann die Eigenarten der Catullischen Übertragung herausarbeiten zu können. Ein anspruchsvolles Unterfangen. – Benedikt Simons: „Catull und Martial“, S. 88-100. Sechs Beispiele der Catull-Rezeption Martials sollen in Gruppenarbeit untersucht und präsentiert werden, darunter Catulls Widmungsgedicht (Vergleich mit Martial 1,2 und 3,2) und die Kussgedichte (Mart. 6,34). Neben wörtlichen

Anspielungen und thematischen Parallelen können die Lernenden entdecken, wie Martial seinen Gedichten durch Pointensetzung, Ironisierung und Persiflage eine eigene Note gibt (mit Textblättern und Erwartungshorizonten). – Im MAGAZIN präsentieren Kristina Meyer und Sascha Ramsel einen motivierenden Einstieg zu einem Hygin-Text durch eine Passage aus „Percy Jackson“, ergänzt durch weitere Materialien (Comic, Steckbrief) und zwei Addita zur Vertiefung („Lebendiger Lateinunterricht am Beispiel des Tantalus-Mythos (Hyg., Fab. 82)“, S. 101-105; für die Übergangsektüre Kl. 9/10, mit detailliertem Konzept für drei Stunden). – Elias Hoffmann: „Amerigo Vespuccis Mundus Novus als Übergangsektüre“ (S. 106f.). Hoffmann hat einen kurzen, sprachlich eher leichten Abschnitt über das Aussehen der Ureinwohner mit Vokabelangaben und Fragen zu Syntax und Inhalt für den Unterricht aufbereitet. – Christine Röder: „Schmelztiegel Rom: ein internationales Treffen (Klasse 7-10)“, S. 108f. Die Lernenden sollen einen „Dialog-Mix“ (Besucher in Rom: Latein, Englisch, Französisch, Spanisch) „auseinandersortieren“ und die Ergebnisse vortragen. Besonders bei den Adjektiven wird die Sprachverwandtschaft deutlich (dazu eine Tabelle zum Eintragen). – Fazit: Angesichts der insgesamt elf Catull-Beiträge dieses Doppelbandes wird wohl jede Lehrkraft Gedichte und/oder thematische Schwerpunkte finden, die zur Umsetzung im eigenen Unterricht anregen. Bisher seltener behandelt wurden vielleicht c. 22 (Beitrag Schrott) und c. 64 (Beitrag Strobel). Auffällig ist ferner, dass die Metrik fast keine Rolle spielt – Zufall oder (bedenkliche) Tendenz? Trotzdem gilt erst einmal: Endlich ein AU-Band zu Catull.

ROLAND GRANOBS