

schränkt zur Anschaffung für jede (angehende) Lateinlehrkraft oder auch jedes Studieneminar empfehlen. Es bleibt zu hoffen, dass auf der Grundlage solcher Werke das gesprochene und das gehörte Latein wieder einen größeren Stellenwert im praktischen Unterricht erhalten und entsprechende didaktische Konzepte auch in Zukunft weiterentwickelt werden.

Anmerkungen:

- 1) Bethlehem, U. (2015): *Latine loqui. Gehört – gesprochen – gelernt*, Göttingen (2. Aufl.).
- 2) Es fehlt allerdings hier und sonst im Buch ein Hinweis auf die vom SWR produzierte lateinische Schulfernseh-Reihe „Experimentum Romanum“, die immer wieder im Fernsehen ausgestrahlt wird oder über die Homepage des Senders (mit Unterrichtsmaterialien) zugänglich ist.

PETER KUHLMANN

Henneböhl, R. (2018): *Apuleius, Amor und Psyche*, Ovid-Verlag, Bad Driburg. 168 S., EUR 15,- (ISBN 978-3-938952-19-1); ders. (2019): *Apuleius, Amor und Psyche, Lehrerkommentar*, Ovid-Verlag, Bad Driburg. 296 S. mit über 88 farbigen Abbildungen, EUR 30,- (ISBN 978-3-938952-20-7).

Rudolf Henneböhl (H.) ist, wie ich aus seinem Textband und Lehrerkommentar schließe, ein erfahrener Lehrer, der den Mut und das Geschick hat, mit seinen Schülerinnen und Schülern auch schwierige Texte zu lesen. In seinem „Ovid-Verlag“ gibt er „Lektürereihen und Unterrichtshilfen“ heraus, mit einem, wie es im Faltblatt des Verlags heißt, „Schwerpunkt auf kreativer und existenzieller Vermittlung lateinischer Sprache und Literatur“. Nun liegt in dieser Reihe *Apuleius, Amor und Psyche* vor, das klassische antike Märchen, das seinen Sitz in den *Metamorphosen* hat, dem einzigen vollständig überlieferten Roman der alten Zeit.

Natürlich kann „Amor und Psyche“ nicht ganz abgedruckt werden. H. wählt gut, überbrückt die Auslassungen und bettet das Märchen mit Hinweisen zur Rahmenhandlung in seinen Zusammenhang ein. Geboten werden auch Texte aus dem übrigen Roman, etwa aus dem Vorwort des Dichters an die Leserinnen und Leser, der Erscheinung der Göttin Isis und der Rückverwandlung des Lucius, so dass die Schüler eine Vorstellung des ganzen Werkes gewinnen. Die Einführungen im Textband (TB) zu Apuleius und seinen *Metamorphosen*, zu den antiken Mysterienkulten und Erlösungsvorstellungen überhaupt und zum Isis-Kult sind hilfreich, ebenso die verschiedenen Ausblicke auf verwandte Geschichten: Andromeda, Pandora, Dornröschen (*Sleeping beauty*). Im umfangreichen Lehrerkommentar (LK) lese ich besonders dankbar die Übersetzungen und die Lösungen zu den vielfältigen Aufträgen. Zur Bewältigung der nicht einfachen Sprache führt H. im Anhang des Textbandes ein wohlüberlegtes Markierungssystem vor, mit Zeichen und Farben für Satzteile, Satzarten und Wortgruppen (TB 134f). Im Anhang und in den Kommentaren findet man Hilfestellungen und Übungen zu Sprache, Stil und Kernwortschatz des Apuleius und zu allgemeinen Themen der Grammatik und Stilkunde (z.B. „besondere Kasusfunktionen“ TB 149). H. weist die Lektüre dem Jahr vor dem Abitur zu und rechnet ein halbes Jahr, mindestens ein Vierteljahr ein (LK 42). Es fragt sich aber, wieviel Zeit man für allgemeine Übungen verwenden kann. Jene mit Bezug zum Text sind durchweg brauchbar. Geschichten wie die von den zwei Freundinnen, der Katze und der Maus würde ich weglassen (TB 149).

Für den Kollegen nimmt mich besonders ein, dass er einen Satz lobt, den ich selber seit

langem in den Ohren habe; es ist der Satz, mit dem Apuleius Prinzessin Psyche sanft vom Berggipfel ihrer Aussetzung hebt und weich in die Wiese von Amors Zauberland hinabträgt: „Der hier vorliegende Satz ist außergewöhnlich in seiner Konstruktion und gehört wohl zu den schönsten Sätzen, die je in lateinischer Sprache verfasst wurden; es ist ein Satz wie ‚Samt und Seide.‘“ (LK 101) H. weiß, dass Latein eine Sprache ist und dass gerade die kunstvollen Texte mit dem ganzen Körper dargestellt und aufgenommen werden wollen; er leitet dazu mit Aufträgen an: „Tragen Sie die Rede der Venus in passender Mimik und Gestik und im passenden Tonfall (Lautstärke etc.) vor.“ (TB 25)

Warum aber unterlässt er es, Apolls Orakelspruch als Distichen vorzustellen (TB 30)? Den Schülern entgeht hier etwas.

Ausführlich und überzeugend begründet H. in der Einleitung seines Lehrerkommentars, warum das Märchen von Amor und Psyche in der Schule gelesen werden sollte. Er möchte die Lehrpläne seines Bundeslandes NRW ergänzen und stellt neben die Text-, Sprach-, Kultur- und Methodenkompetenz die Personale Kompetenz, oder, mit einem Wort, das nicht nach Leistungsmessung und Verwaltung klingt, die Persönlichkeitsbildung: „Letzten Endes geht es um die Bildung von jungen Menschen und um deren Persönlichkeit, zu deren Entwicklung das Fach Latein einen immensen Beitrag leisten kann.“ (LK 10) Manche Sätze H.s würden jeden Lehrplan wesentlich verbessern. Den Königsweg zur Persönlichkeitsbildung sieht H. in der sogenannten existenziellen Interpretation: „Aufgabe einer ‚existenziellen Interpretation‘ ist es, an und in den antiken Texten das wahrzunehmen, was sich als existenziell relevant zeigt, was wesentliche Fragen menschlichen Daseins und menschlicher ‚Ex|s)istenz‘ auf-

greift oder beinhaltet.“ (LK 32) Der Begriff ist freilich unscharf, auch wenn man auf seine Etymologie eingeht, und H.s Abgrenzung vom Begriff der psychologischen Interpretation wirkt fruchtlos. Für die Schüler sind solche Theorien nicht entscheidend, es kommt darauf an, dass sie einen Zugang zu den Themen finden. Die Überblicke zu C.G. Jung und anderen sind an sich nützlich. Dass die Schüler selber mit Begriffen wie Über-Ich, Ich und Es arbeiten, führt vielleicht zu weit. Sinnvoll ist es sicher, die eine oder andere Deutung eines Psychologen zu lesen; allerdings bedürfen etwa Sätze Erich Neumanns, unter dem Titel „Deutungshilfen“ angeboten, ihrerseits der Deutung („Das, was im Psyche-Mythos als Tochter geboren wird, ist ein das Psychische Transzendierendes [...], eine meta-psychische Situation, die sich bei der Vereinigung der menschlichen Psyche mit dem göttlichen Partner konstellierte“, TB 111). Vorsicht und Zurückhaltung sind bei dieser Ankündigung geboten: „Sie werden lernen, Literatur symbolisch und tiefenpsychologisch zu lesen und zu deuten, und dieser Prozess wird Sie in die Tiefen Ihrer eigenen Seele führen“ (TB 3).

Dass die Schüler zu persönlichen Gedanken und Tätigkeiten angeregt werden, ist in H.s Programmwort ‚kreativ‘ angelegt. Am besten gefällt mir seine Idee, ein Tagebuch der Psyche schreiben zu lassen. Das ist eine echte Möglichkeit, das Lesen schöpferisch zu verarbeiten. Schön ist auch der Einfall, die Schüler dem Kind Psyches und Amors einen Namen geben zu lassen.

Finden sich aber Schüler, die in der Lage und gewillt sind, im allgemeinen Schultrubel ein Hörspiel oder einen Rap-Song zu gestalten? Und darf die Lehrkraft nicht darauf vertrauen, dass vieles wirkt und nachwirkt, ohne dass man darüber erschöpfend gesprochen und etwas daraus gestaltet hätte? Ich komme zu einem

Punkt, den ich kritisch sehe: es sind die Schülerarbeiten, die H. veröffentlicht. Es ist schön, mit welcher Behutsamkeit und Aufmerksamkeit er mit ihnen umgeht, und zweifellos bedeutet es für die Schüler etwas, dass sie in der Schule in dieser Weise arbeiten dürfen. Ich denke an die zahlreichen Bilder und Gedichte der Schülerin Lea Lichte (z. B. „Der Todesschlaf der Psyche“, TB 160) und an die „kreative Schülerarbeit“ zu Latona (LK 46). Solche Arbeiten haben ihren Sinn und ihre eigentliche Wirkung nur im Zusammenhang mit ihren jungen Autorinnen und Autoren, das unterscheidet sie von vollgültigen Kunstwerken. Sie tragen allenfalls Anzeichen, Spuren eines echten Werks. Insofern frage ich mich, der ich diese Schüler nicht kenne, ob man solche Bekenntnisse veröffentlichen und gar so interpretieren soll, wie es H. an sich vorbildlich macht. Wenn Schüler sehen, was ihre Kollegen zustande gebracht haben, regt sie das zu eigenen Werken an? Die Jahreszahlen zu Lea Lichte können nicht stimmen, sie hätte ihre Arbeiten mit acht Jahren geschaffen.

Ein Merkmal aller Henneböhlschen Ausgaben sind die vielen Bilder. Seine Vorliebe begründet er mit einer Kritik an der von ihm sonst zu Recht gerühmten Schulausgabe von Paul Barié und Klaus Eyselein: „Es fehlen jegliche Bilddokumente, die nicht nur die Lektüre begleiten und unterstützen könnten, sondern die auch die Relevanz und kulturgeschichtliche Bedeutung des Stoffes sichtbar machen würden.“ (LK 8) Ich habe in dieser Sache eine andere Meinung. Wir stehen bis unter die Nase in einer Flut von Bildern. Gerade die Schüler müssten vor ihnen bewahrt werden; sie haben ein Recht darauf, vermittelt zu bekommen, dass der Mensch aus kargen Buchstabenzeichen eigene farbige Welten erbauen kann. Dass den Schülern gleich am Anfang das Gesicht

eines Mädchens entgegenlächelt, mit Künsten des Schminkens und der Bildbearbeitung zurechtgeleckt, hindert sie nicht nur daran, die Schönheit Psyche mit eigenen, inneren Augen zu sehen. Es erhöht auch den heute allenthalben herrschenden Druck und Zwang, in einer glatten und oberflächlichen Weise ansehnlich zu sein (TB 19). Dass H. beim entsprechenden Bild der nächsten Seite sogar noch den Ohrschmuck deutet, den sich die junge Frau angeheftet hat, halte ich für unnötig (LK 64).

Die zahlreichen Bilder nehmen einander gegenseitig den Wert und lenken oft vom Wort ab. Zudem lässt die Art der Wiedergabe die Bilder unabhängig von ihrer Entstehungszeit gleich aussehen, eintönig. Wenn im Lehrerkommentar (250f) die Frage von Dichtung und Wahrheit behandelt wird, so brauche ich dazu kein Bild des amerikanischen Präsidenten, und ob die vielen gelben Gesichtlein, welche verschiedene Stimmungen ausdrücken (TB 144), und z. B. die Comic-Figur des knochensuchenden Hundes (TB 148) den Schülern helfen und sie freuen, müsste man die Schüler fragen.

H.s Gestaltung des Textes leuchtet mir nicht immer ein. Die Wortgruppe *ac ne dignitas quidem* (als der Oberpriester zum rückverwandten Lucius spricht) schreibt Henneböhl *acne dignitas quidem* und erklärt mit „*ac|nē*: und auch nicht“ (TB 131). Gibt es die Fügung *acne*? Jedenfalls hängt in H.s Gliederung das *quidem* in der Luft. Als Mercurius öffentlich verkündet, Psyche werde gesucht, spricht er: „*Si quis a fuga retrahere (...) poterit fugitivam regis filiam*“ (...). H. aber schreibt *Sic quis* und muss anmerken, dass *sic* hier ein *si* meine (TB 79). Der Satz schließlich, mit dem die Seeschwalbe der Venus verrät, dass das Mädchen Psyche heftig in Amor verliebt sei, ist in Überlieferung und Syntax schwierig. Die Herausgeber entscheiden

unterschiedlich; Barié/Eyselein schreiben: *puto puellam – si probe memini, Psyche nomine dicitur – (eum) efflicte cupere*. H. vereinfacht den Satz durch Weglassen, behält aber den Akkusativ bei: *Puto puellam – si probe memini – Psyche nomine dicitur*. (TB 75) Steht *dicitur* irrtümlich für *dici*? Oder soll der Leser an einen Bruch im Satzbau denken? Er übersetzt so: „Ich glaube, dass das Mädchen – wenn ich mich recht entsinne – ‚Psyche‘ genannt wurde.“ (LK 171) Die Schüler werden Mühe haben, in der lateinischen Textfassung diesen Sinn zu erkennen.

Auch die Übersetzungen geben manchmal Anlass zu Fragen. Nachdem die schöne Photis den jungen neugierigen Lucius nicht wie geplant in einen Vogel, sondern aus Versehen in einen Esel verwandelt hat, berichtet der Bedauernswerte in H.s Übersetzung: „Keinerlei Trost erschien mir in dieser elendigen Verwandlung, da ich ja auch meine Photis nicht mehr umarmen konnte, außer dass ich einen Zuwachs meiner Kräfte verspürte.“ (TB 126) Mit der Wendung *nisi quod mihi ... natura crescebat* meint Apuleius allerdings die Vergrößerung der Geschlechtsteile, was in H.s Wortlaut unerkennbar ist. August Rode, Zeitgenosse Goethes, übersetzt verblümt: „Das einzige, was in dieser unglücklichen Verwandlung noch meinen Trost hätte abgeben können [...] war der Zuwachs des Werkzeugs des sechsten Sinnes.“ Nüchterner Brandt / Ehlers in der Tusculum-Ausgabe: „Und kein bisschen Ermunterndes kann ich bei der kläglichen Verwandlung bemerken, als dass [...] mein Gemächt ins Wachsen kam.“ In der Übersetzung von Johann Sieder, Ausgabe 1605, ist der Satz weggelassen, obwohl Sieder in der Vorrede zur Verteidigung ‚üppiger‘ Stellen schreibt: „Daher dann Martialis der Poet sehr fein sagt: Keusch sei ohn Scherz / Des Dichters Herz. / Aber das Gedicht / Bedarf sein nicht.“

Gibt es heute Gründe, die Schüler vor solchen Stellen zu bewahren?

Zweites Beispiel: Gemäß dem Orakelspruch wird Psyche auf einen Berg geführt: *et lacrimosa Psyche comitatur non nuptias, sed exequias suas* (TB 32). H. übersetzt: „und die tränenüberströmte Psyche wird nicht zu ihrer Hochzeit, sondern zu ihrer Beerdigung begleitet.“ (LK 89) Im Exkurs „Schwierigkeiten der Übersetzung und methodische Hilfen“ wird zur Form *comitatur* erklärt, das Deponens sei hier nachklassisch als transitives Verb verwendet (*comitare*) und mit einem Akkusativ der Richtung verbunden (*ad nuptias, ad exequias*) (LK 91). Wozu die Umstände? *comitatur* hat hier aktive Bedeutung und ist mit zwei Akkusativen verbunden. Der Thesaurus (III, 1812,32) sammelt die Belege für einen bestimmten Typ von Objekt: *supremum honorem* (Vergil), *funera nati* (Homerus Latinus), *triumphum* (Sueton) u. a. Hier ist auch unsere Apuleius-Stelle eingeordnet, und die Bedeutung ist das Begleiten im Sinne eines Teilnehmens, Mitgehens, Begehens. August Rode: „Psyche schwimmt in Tränen. [...] Sie geht zum Leichenbegängnis, nicht zur Hochzeit.“ Das erste Wort des Romans, ein *at*, mit welchem Apuleius seine Leser ins Geschehen hineinreißen will, übersetzt H. mit einem nachlässigen und abwinkenden „na ja“ (LK 249), und wenn Venus zornsprühend verheißt, Psyche werde ihre Schönheit noch reuen, so „wirkt“ ihr *iam faxo* auf H. „beinahe wie ein modernes Fuck it!“ (LK 71). Das halte ich für zu grob. Jedenfalls aber ist es eine echte Erkenntnis, wenn den Schülern bewusst wird, wie schwer der Gefühlswert der Wörter und Formen zu bestimmen ist; auch insofern verdient H. Anerkennung dafür, dass er sich festlegt.

Druckversehen kommen vor: *effodens* (statt *effodiens*, TB 148), *mus, quae* (statt *qui*, TB

149), „totgeweiht“ (im Gedicht einer Schülerin, TB 44), „unendgeldlich“ (TB 88), „einflechtet“ (statt einflicht, LK 15), „aussähen“ (für *conserere* LK 249). Auf das Durcheinander der sogenannten neuen Rechtschreibung gehen falsche Großschreibungen wie „nach Außen, nach Innen“ zurück (TB 162). Von einer gewissen Raschheit zeugt es, wenn H. die Folge der drei Attribute, die im Orakelspruch dem angedrohten Ungeheuer beigegeben sind (*saevum, ferum, vipereum*), zunächst als Klimax bezeichnet, unmittelbar darauf aber als Klimax mit Fragezeichen (LK 84f.). Wenn H. den „aus|drucks|starken Stil“ des Apuleius auch darin sieht, dass er Verben „mit Vorsilben versieht“, so gibt es dafür sicher bessere Beispiele als *remeare, recalcare* und *redire*, bei denen das Präfix durch den Zusammenhang begründet ist (LK 210).

Ich schließe mit einem Vorschlag. Dem Ovid-Verlag sollte ein Lektorat angebaut werden. Auch kleine Versehen können, wenn sie sich in einer gewissen Menge zeigen, den besten Eindruck eintrüben. Das Auge des Autors ist immer bestochen, ein kühler zweiter Blick entdeckt Fehler, Unstimmigkeiten und das eine und andere, was weggelassen werden könnte.

H. steckt Arbeit, Sachkunde und Berufsfreude in seine Hefte. Er sieht die Texte, mit denen er umgeht, in einem weiten Horizont und bringt ein übervolles Füllhorn mit. Die Lehrkraft, die mit ihren Schützlingen durch H.s einladende Tür tritt, braucht ein selbständiges Urteil und die Fähigkeit, aus einem reichen Angebot auszuwählen.

STEFAN STIRNEMANN

Polleichtner, W. (Hrsg., 2020): Nachdenken über Unterricht. Fallstudien zum Unterricht in Griechisch und Latein im Humanismus, Speyer, Kartoffeldruck-Verlag, 140 S., EUR 5,00 (ISBN 978-3-939-52642-1).

Wenn Wolfgang Polleichtner als Reihen- und Bandherausgeber in Personalunion den vierten Band der *Didaskalia* als Ansammlung von „Fallstudien“ deklariert, kommt dies einem recht unverblühten Eingeständnis extremer Heterogenität gleich. Tatsächlich bildet der vorliegende Tagungsband kaum ein organisches Ganzes, während man dem Programm des zugehörigen Tübinger Kolloquiums aus dem Jahre 2019 mit etwas Wohlwollen zumindest noch eine bunte Vielfalt zugutehalten kann, sofern das bei nur vier Vorträgen überhaupt möglich ist: Anja Wolkenhauer sprach über mnemotechnische Strategien des humanistischen Lernens, Polleichtner über die Rolle des Griechischunterrichts in der *Utopia* des Thomas Morus, Andreas Abele über die Darstellung des Schulalltags im Jesuitendrama und Severin Koster über das Plädoyer für die griechische Sprache in universitären Antrittsreden der Frühen Neuzeit.

Bei lediglich vier verschiedenen Themen und Stimmen bewirken freilich schon minimale Verschiebungen ein Ungleichgewicht: Die Ersetzung von Wolkenhauers Beitrag durch die von Lisa Abele vorgenommene fachdidaktische Aufbereitung des bereits von Andreas Abele vorgestellten *Drama de Divo Cassiano* ist dabei gleich in zweierlei Hinsicht unschön: Zum einen sorgt die Dopplung eines einzigen Primärtextes für einen unangemessenen Schwerpunkt, dem immerhin die Hälfte aller Beiträge gewidmet wird, zum anderen passt Lisa Abeles Zugang in seiner praktischen Ausrichtung nicht zu den übrigen Aufsätzen, die keine konkreten Vorschläge für den gegenwärtigen Lateinunterricht