

Zeitschriftenschau

AU 2/2024: Sensible Themen. Bei Bezügen altsprachlicher Texte zur Lebenswelt der Lernenden sind diese auch emotional betroffen. Dies kann, so führen M. Holtermann und F. Neuwahl im Basisartikel (2-9) aus, die Lernenden „aufwühlen, überfordern und, im schlimmsten Fall, Traumata reaktivieren“ (2), zumal unsere Gesellschaft von „einer zunehmenden Sensibilität für Machtstrukturen und Ungerechtigkeiten“ (3) geprägt sei. „Sensible Themen“ bedeuteten für die „betroffene Person potenziell destruktive emotionale Affektion“ (3); soziale Aspekte können, müssen aber keine Rolle spielen. In einer nicht repräsentativen Umfrage bezeichneten Lehrkräfte für den Lateinunterricht die Themen Vergewaltigung, Suizid, häusliche Gewalt und Gewaltdarstellungen als besonders sensibel, kaum dagegen Armut oder Sklaverei; das Mittelfeld bildeten u. a. Abtreibung, Homosexualität und Tod. Durch soziale Medien würden den Kindern und Jugendlichen Gewaltdarstellungen immer leichter und häufiger zugänglich. Umso wichtiger sei die Aufgabe, sie intellektuell und emotional vorzubereiten und zu stärken (5). Dabei müsse die Lehrkraft bei sensiblen Themen vor der Konzeption des Unterrichts ihre eigene Position gründlich reflektieren und abweichende Haltungen antizipieren. Mit K. Wesselmann argumentieren die Autoren, dass der „immer existenzgefährdete Altsprachenunterricht“ (6) sein Potenzial „an Konflikt und Reibung mit unseren eigenen Traditionen“ (ebd.) nicht verschenken dürfe, mahnen zugleich aber ein umsichtiges Vorgehen an: „Sensible Themen sollte man nur unterrichten, wenn man sich selbst mit der Thematik nicht unwohl fühlt“

und bereits stabile Beziehungen zwischen der Lehrkraft und den Schüler:innen sowie innerhalb der Lerngruppe bestehen“ (7). Das ist klar. „Abhängig vom Vorhaben“ (ebd.) werden dann weitere Maßnahmen vorgeschlagen: „Informationen über Traumatisierungen in der Lerngruppe einholen, [...] mit anderen Fachlehrkräften, Beratungslehrer:innen oder auch Schul-Sozialarbeiter:innen über die anstehenden Herausforderungen sprechen, [...] die Verfügbarkeit von Kontaktadressen und Informationsmaterial von Organisationen zur Unterstützung von Menschen in psychischen Extremsituationen sicherstellen, [...] die Eltern über das Vorhaben informieren (Rundbrief, Elternabend)“ (7). Es leuchtet ein, dass bei sensiblen Inhalten von Kreativ-Aufgaben und Leistungsüberprüfungen eher abgeraten wird (8). Die zahlreichen bedenkenswerten Hinweise zur Durchführung und zum angemessen sensiblen Verhalten der Lehrkraft (6-8) machen deutlich, auf welch schwieriges Terrain diese sich begibt oder geraten kann. Das ausführliche Literaturverzeichnis kann bei der Unterrichtsvorbereitung hilfreich sein.

Im Praxisteil G. Bitto: Im Blick der (mächtigen) Männer. Charitons *Kallirhoe* (10-20, ab Jgst. 11, ca. 16-20 Stunden). Vom Autor (wohl zwischen 50 und 150 n. Chr.) ist nur sein Werk bekannt, eine Liebesgeschichte und zugleich ein Abenteuerroman: In Syrakus heiratet die schöne Kallirhoe den schönen Chaireas, erfährt von diesem dann aber häusliche Gewalt, wird entführt, verkauft, wird schwanger, denkt an Selbstmord, heiratet erneut; nach vielen Wirren finden Chaireas und Kallirhoe wieder zusammen. Ein „linearer Handlungsverlauf in ein-

facher Sprache“ (10) mache das Werk als Übergangs- bzw. Erstlektüre geeignet. Einen groben Überblick über die Gesamthandlung gewinnen die Lernenden über die Zusammenfassung bei Klimek-Winter (AU 4+5/2000,73), die methodisch geschickt als Text-Puzzle präsentiert wird. Den Schwerpunkt bei den Aufgaben zu den vorgeschlagenen Textstellen, die auch in Auswahl gelesen werden können, bildet „der Widerspruch zwischen der sehr positiven Charakteristik Kallirhoes (sie ist schön, besonnen, empathisch) und ihrem Schicksal“ (10), das sie als Opfer einer männerdominierten Welt zeige; hinzu komme der „aus heutiger Perspektive so störende männliche Blick des Erzählers“ (11). So findet sich manch Anlass zu kritischer Stellungnahme bei „Arbeitsaufträge[n] zu sensiblen Aspekten“ (13). Zur Differenzierung wurden mit großem Aufwand Materialien auf „Niveaustufe B“ (12) entwickelt (im Download). Zu behandelnde, aber nicht in den Beitrag aufgenommene Textabschnitte sind z. B. bei gottwein. de leicht zugänglich (dort zweisprachig).

E. C. Huller: Homo- und heteroerotische Lyrik der Praeneoteriker. Das selbstverständliche Nebeneinander in lateinischen Liebesgedichten der Republik (21-29, ab Jgst. 9, ca. 4-6 Stunden). „Die Berührung mit Haltungen zur Homoerotik in lateinischen Liebesgedichten kann einen Beitrag leisten, sexuelle Vielfalt als selbstverständlich zu erkennen“ (21f.). Hier bietet auch Catull geeignetes Material (etwa die Iuventius-Gedichte). Ergänzend können die Gedichte zweier Praeneoteriker des zweiten Jahrhunderts v. Chr. behandelt werden: Ein hetero- und ein homoerotisches Gedicht des Valerius Aedituus (2. Jhd. v. Chr.) sowie zwei homoerotische Gedichte des Q. Lutatius Catulus. Dieser gehörte der politischen Oberschicht an (Konsul 102 v. Chr.). Die kurzen

Gedichte, die auch auf Frauen bezogen werden könnten (24), sind sprachlich nicht einfach und werden mit zahlreichen Erläuterungen und einigen Aufgaben zur Interpretation präsentiert. Auf die Metrik (durchweg elegische Distichen) wird nicht eingegangen. Hilfreich sind jeweils die Kästen „Hinweise zur Interpretation“. Ein Blick auf den Überlieferungskontext bei Gellius und Cicero könne zeigen, „dass Homoerotik ohne weitere Wertung, Erläuterung oder Kommentarbedarf in der Literatur vorkommen kann“ (22).

B. Topp: *Pugnando vinci volet*. Sexualisierte Gewalt bei römischen Elegikern (30-37, ab Jgst. 11, ca. 9-10 Stunden). Die Lernenden beschäftigen sich mit Auszügen aus Tibull (1,10), Properz (2,5) und Ovid (*Amores* 1,7). Bei Tibull zerzaust ein angetrunkener Bauer seiner Frau die Haare, zerkratzt ihre Wangen. Der Sprecher verurteilt diese häusliche Gewalt (V. 5 *lapis est ferrumque*) und macht dann „Verbesserungsvorschläge“ für ein sanfteres Verhalten, die aus heutiger Sicht allerdings wenig überzeugend scheinen (nur das Kleid zerreißen, die Frisur nur in Unordnung bringen, das Mädchen zum Weinen bringen). Properz, erzürnt ob Cynthias lockeren Lebenswandels, lehnt mit klarem Bezug auf Tibull körperliche Gewalt als bäuerisch ab und droht stattdessen, Cynthias Ruf durch seine Dichtung zu schädigen (V. 28 *Cynthia, forma potens, Cynthia verba levis*). Bei Ovid bereut der *amator*, seiner *puella* Gewalt angetan zu haben. Sie reagiert mit stummen Tränen und nimmt keine Entschuldigung an. Auch die hier angeführten „Verbesserungsvorschläge“ erscheinen aus moderner Sicht unbefriedigend (drohen, schreien, das Kleid zerreißen (s. o.); dazu Aufforderung zur Gegengewalt). Eine zu erstellende Synopse erweise neben sprachlicher und motivischer Ähnlichkeit die sexualisierte

Gewalt in der römischen Literatur als ein „konstitutives Element“ (34). Zugleich zeige die Intertextualität *imitatio* und *aemulatio* bei einem literarischen Motiv. In einer gründlichen abschließenden Diskussion (mit klar einzuhaltenden Verhaltensregeln) soll es u. a. darum gehen, „inwiefern sich (sexualisierte) Gewalt gegen Frauen für Literatur und Kunst generell eignet“ (ebd.), unter Einbeziehung eines Auszugs des populären zeitgenössischen Romans „Fifty Shades of Grey“. Das Zitat aus dem Titel des Beitrags *pugnando vinci volet* (vgl. *Ars amatoria* 1,666ff.) wird in der Konzeption nicht weiter berücksichtigt, könnte die Diskussion aber beleben (vgl. die unselige deutsche Variante „Du willst es doch auch“). Auch das ist Ovid. Auf das Verhalten und mögliche Maßnahmen der Lehrkraft angesichts der höchst sensiblen Thematik wird ausführlich eingegangen (31f.; vgl. Basisartikel).

Auch im folgenden Beitrag findet sich ein solcher Hinweis (40): D. F. Hermann: *In dubio vitae lassa Corinna iacet*. Abtreibung – ein zeitlos kontrovers diskutiertes Thema? (38-48, Jgst. 10-12, ca. 6-8 Stunden). Zur Kaiserzeit waren Abtreibungen nicht ungewöhnlich, erst mit der Christianisierung kam es zu einem Verbot. In Ovids *Amores* 2,13 schwebt die Geliebte Corinna nach einer Abtreibung in Lebensgefahr, das lyrische Ich betet für ihre Rettung zur Göttin Isis. In *Amores* 2,14 bezeichnet Ovid die Abtreibung als widernatürlich und als Kriegsdienst der Frauen gegen sich selbst. Er führt Gestalten des Mythos an, die bei einer Abtreibung nicht geboren worden wären (Äneas, Achill, Romulus) oder grausam gegen die eigenen Kinder handelten (Medea, Procne). Abtreibende Frauen hätten den Tod eigentlich verdient. Zum Einstieg in die Unterrichtseinheit sollen sich die Lernenden in der ersten Dop-

pelstunde durch Fotos von Demonstrationen, einen Podcast oder eine Dokumentation ihre eigene Haltung gegenüber Abtreibung klarmachen und auf einem „Meinungsbarometer“ (40) markieren. Auf der Grundlage von *Amores* 2,13 (überwiegend als Übersetzung) wird die Haltung des lyrischen Ichs ebenfalls auf dem „Meinungsbarometer“ markiert. Am Ende steht als „kreativer Schreibauftrag“ (41) die Darstellung aus weiblicher Sicht als Monolog oder Brief Corinnas. In der zweiten Doppelstunde: „Inwiefern ist Abtreibung lebensgefährlich?“ geht es um die Kriegsmetaphorik in 2,14, die Klärung der mythologischen Beispiele und die konkreten Abtreibungspraktiken, auf die Ovid nur anspielt (V. 28 *dira venena datis*); dazu ein Infokasten mit Link. In der dritten Doppelstunde: „Straffreiheit oder Bestrafung bei Abtreibung?“ ermitteln die Lernenden die Position des lyrischen Ichs, gleichen diese mit antiken Vorstellungen ab (dazu ein Info-Text), vergleichen sie mit gegenwärtigen Regelungen in verschiedenen europäischen Ländern (Info-Text) und beziehen schließlich eine eigene Position. Zusätzlich kann eine Podiumsdiskussion zum Thema stattfinden. Zur differenzierteren Argumentation sollte spätestens hier der Unterschied zwischen „moralischer Legitimität und juristischer Legalität“ (42) geklärt werden. Die Tafelbilder zu den ersten beiden Doppelstunden sorgen für eine klare Struktur (das zweite ist allerdings eher ein Erwartungshorizont) bei überwiegend kleinschrittiger Aufgabenstellung. (Achtung: Falsche Ziffern zu den Aufgaben S. 40 u.)

Im AU Extra K. Wesselmann: *A quo fabula narratur? Perspektivische Möglichkeiten im altsprachlichen Unterricht* (49-51). Wenn sich die Forschungsthematik der Altertumswissenschaften um Fragen sexueller Orientierung und

geschlechtlicher Identität verbreitere, so bilde dies den gesellschaftlichen Prozess der Multiperspektivierung ab. Anders im Schulbetrieb: „Bei einer Konsultation aktueller Lehrbücher scheinen LGBTQ+-Themen gar nicht vorhanden zu sein“ (50), vorherrschend sei zudem die männliche Perspektive. Am Beispiel Kleopatras zeigt W. anhand der bekannten Teppich-Episode, welch unterschiedliche Schwerpunkte und Perspektiven verschiedene Lehrbücher wählen und Kleopatra dabei mehr oder weniger viel „Handlungsmacht“ (ebd.) zusprechen.

Im Magazin T. Choitz und P. Schollmeyer: Alexander – haarsträubend. Wie eine Frisur Furore macht (52-53). Auf dem berühmten Mosaik aus Pompeji begründet die Darstellung Alexanders ein neues „Herrscherimage“ (52), das an Achill erinnern soll: Jung, bartlos, mit ausdrucksstarken Augen und mit „ungestümer Heldenhaftigkeit“ (53) angreifend. Besonders markant ist zudem die Haartolle (ἀναστολή); in diesem Punkt der Selbstdarstellung folgten ihm die Diadochen, aber auch Römer wie Pompeius. Für den nächsten AU-Band wird eine Unterrichtseinheit angekündigt (Vergleich mit Plutarchs Alexander- und Pompeius-Viten).

Fazit: Es ist begrüßenswert, dass der „Altsprachliche Unterricht“ mit diesem Band auch das heikle Feld sensibler Themen ausleuchtet. Mit den zahlreichen Hinweisen zum Verhalten sowie zu Vorüberlegungen und möglichen Maßnahmen der Lehrkraft scheint (!) auf mögliche Befindlichkeiten der Lernenden ausreichend Rücksicht genommen. Ein Restrisiko bleibt hier jedoch.

AU 3+4/2024: Martial. Im Basisartikel gibt S. Lorenz den inhaltlichen Schwerpunkt dieses Bandes vor: Wertekonflikt und Werteerziehung. Probleme und Chancen der Martial-Lektüre

(2-9). Martial, Epigramm 1,10: Gemellus wirbt mit allen Mitteln um Maronilla. Warum? Sie ist hässlich, aber sie hustet. Ist Martial angesichts der „herabwürdigenden Haltung gegenüber anderen Menschen“ (3), wie sie hier gegenüber einer kränkelnden potenziellen Erblasserin zum Ausdruck kommt, als Schullektüre geeignet? Zwar könnte man seine Darstellung anstößigen Verhaltens (wie hier des Gemellus) als Sittenkritik deuten, doch erfolge diese Darstellung stets „mit großem Unterhaltungswert“ (ebd.) und der Dichter berichte (als *persona*) häufig auch von „eigenen Normverletzungen“ (4). Im Lateinunterricht könnte „diese Ambivalenz der Anlass für eine ergiebige Auseinandersetzung mit Martials Gedichten sein“ (ebd.), wie L. am Beispiel der Erbschleicher-Thematik demonstriert, die Martial aus unterschiedlichen Perspektiven behandelt. Bei einer „echten persönlichen Auseinandersetzung“ (5) könnten die Lernenden ihre Meinung durchaus revidieren, etwa wenn eine Frau in einem themengleichen Epigramm die Krankheit nur simuliert oder der Dichter selbst in die Rolle des Erbschleichers schlüpft. Auch der Vergleich mit themenähnlichen Gedichten sei häufig fruchtbar. So könne die Martial-Lektüre auch – neben aller unbestrittenen literarischen Qualität – „den Blick der Jugendlichen auf unsere heutigen moralischen und gesellschaftlichen Werte schärfen“ (8). – Im Praxisteil St. Flaucher: Zwei Epigrammatiker, ein Thema. Zur Intertextualität bei Martial und Lukilius (10-16; ab Jgst. 9, 5-6 Stunden). Lukilius, von dem zahlreiche Epigramme in der *Anthologia Graeca* überliefert sind, lebte in neronischer Zeit. In mindestens 17 Fällen nimmt Martial auf ihn Bezug, als Vorbild nennt er ihn jedoch nicht. Vier Epigramme Martials (3,43; 6,19; 6,53; 11,18) sollen jeweils zunächst übersetzt, dann mit einer Überschrift versehen

und schließlich mit dem Vorbild verglichen werden. Martial zitiert bzw. übersetzt nie, er greift Themen auf (der weitschweifige Advokat, das zu kleine Geschenk) und wandelt dann einzelne Motive ab, kürzt und erweitert. Schließlich werden die Lernenden mit dem Begriff der Intertextualität bekanntgemacht und können damit das Verhältnis Martials zum griechischen Vorbild noch genauer beschreiben. Am besten geeignet ist die Sequenz sicherlich als Vertiefung innerhalb einer längeren Martial-Reihe (13). – H. Elixmann, C. Ellermann, Th. Heppner, D. Weh: Bodyshaming in der Antike und heute. Martials Spottepiogramme als Tweets (17-23; Jgst. 10-11, 2 Stunden). Das in den sozialen Medien verbreitete Bodyshaming – abschätziges öffentliches Sprechen über einen körperlichen Makel – hat in manchen Spottepiogrammen Martials Vorläufer. Durch „Reflexion und Vergleich“ (19) gelangen die Lernenden zur Erkenntnis, dass in beiden Fällen verletzendes Bodyshaming im öffentlichen Raum stattfindet, bei den Tweets jedoch anonym und mit Klarnamen des Opfers, wohingegen Martial Pseudonyme verwendet. Somit kann eine „Sensibilisierung bezüglich des Verletzungspotenzials von Bodyshaming und auch eine Diskussion über die Grenzen von Spott“ (20) erfolgen. Für Jugendliche attraktiv ist sicherlich die Aufbereitung von Epigrammen als moderne Tweets. – R. Warger: Martial in Memes. Textverständnis und Werte sichtbar machen (24-30; ab Jgst. 10, 7-10 Stunden). Acht kürzere Epigramme Martials aus dem ersten Buch sollen in Partnerarbeit übersetzt werden (bekannt etwa 1,28: Acerra stinkt nicht nach gestrigem Wein, sie trinkt bis in den Morgen). Dazu gibt es einige Erschließungshilfen und, falls nötig, Hinweise, welche die Lernenden die Pointe leichter erkennen lassen. Vertieft wird das Textverständnis dann jeweils

durch die Erstellung von Memes, d. h. „einer speziell in den sozialen Netzwerken populären Darstellungsform von Bild-Text-Kombinationen mit satirischem bzw. humorvollem Charakter“ (24). Meme-Generatoren gibt es im Internet reichlich. Ziel ist es, dass „für die Pointe des jeweiligen Epigramms ein passgenaues Bild aus dem Fundus der Meme-Generatoren ausgewählt wird und eine kurze und prägnante Textzeile, die auf die Pointe abzielt, eingefügt wird“ (24). An die Vorstellung der Memes soll sich eine Wertediskussion anschließen. Etwa lasse 1,28 eine Diskussion über exzessiven Alkoholkonsum und seine Folgen zu, aber auch die Frage, ob Spott hier angemessen sei. Schade, dass zu keinem der acht Epigramme ein gelungenes, von den Lernenden kreiertes Meme vorgestellt wird. – P. Schrott: Ein göttliches Drehbuch. Dichterische Propaganda für das Kaiserhaus (30-37; ab Jgst. 9, 4-7 Stunden). Im Mittelpunkt steht das Epigramm Spect. 29. Als bei der Einweihung des Kolosseums im Jahre 80 der Kampf der Gladiatoren Priscus und Verus lange unentschieden bleibt und das Publikum schon die *missio* für beide fordert, befiehlt Kaiser Titus, den Kampf ohne Schilde fortzusetzen. Nachdem schließlich beide vor Erschöpfung zusammengebrochen sind, erklärt er beide zum Sieger. Die Lernenden erkennen durch Übersetzung (mit erschließender Visualisierung) und Interpretation die subtile sprachliche Gestaltung sowie die panegyrische Darstellung des Kaisers, „denn es gelingt ihm, für alle Beteiligten das Optimum herauszuholen: Die Zuschauer sehen einen packenden Kampf auf Leben und Tod, beide Gladiatoren erhalten die Freiheit und er selbst erweist sich als weiser, willensstarker und gerechter Herrscher“ (34). Eine gute Ergänzung bildet die BBC-Dokumentation „Colosseum – A Gladiator’s Story“, die

textnah mit eben jenem Zweikampf endet. – B. Simons: Martial und Michael. Sportidole in der Antike und Gegenwart (38-43; ab 3./4. Lernjahr, 7 Stunden). Ausgangspunkt ist ein Wallpaper o. ä. von Michael Schumacher. Es dürfte den Lernenden leichtfallen, die teilweise noch anhaltende Beliebtheit dieses Ausnahmesportlers zu erklären (Talent, Nervenstärke, sympathisches Auftreten, Aufstieg aus bescheidenen Verhältnissen usw.). Ein Vergleich mit der geradezu hymnischen Preisung des Gladiators Hermes bei Martial (5,24) zeigt als Parallelen jedoch hauptsächlich die sportlichen Qualitäten und Nervenstärke; damit werde auch das „nächste Fremde“ (U. Hölscher) deutlich, denn Gewalt und Tod sind für Hermes' Sport signifikant (42, Anm.4). „Thematisch noch griffiger“ (40) ist sicherlich der Vergleich von Martials Epigrammen auf den Tod des noch jungen Wagenlenkers Scorus (10,50 und besonders 10,53) mit der öffentlichen Anteilnahme am Schicksal von Michael Schumacher. Hier zeige sich eine „besondere Tragik des Unfalls eines sehr populären Idols zu einem noch zu frühen Lebenszeitpunkt“ (41). Sicherlich ein attraktives Thema, wenngleich der interpretatorische Gewinn überschaubar bleibt (in beiden Fällen hohe Identifikation des Publikums). – A. Knabl: Ein paar Worte statt einer Torte. Tonlagen in Martials Geburtstagsgedichten (44-54; ab Jgst.11, 6-8 Stunden). Vier Variationen, die das Geburtstagsgedicht nicht nur als Verspottung von Geschenkegier zeigen, sondern auch als Ausdruck herzlicher Zuneigung sowie als Reflexion über die eigene Lebenslänge. Zuvor werden die Lernenden, wenn für das Textverständnis auch nicht zwingend notwendig, über die Geburtstagefeier im Rom der Kaiserzeit informiert (mit QR-Code). Ein Info-Text führt den Begriff der *persona* ein; mit ihm wird bei den zahlreichen

Aufgaben zu den Gedichten operiert. Die Übersetzung soll jeweils erst ganz am Ende erfolgen. Eine vergleichende Würdigung der vier Epigramme und ein Rezept für einen Geburtstagskuchen (ein *Libum* nach Cato dem Älteren) runden die Einheit ab. – C. v. Contzen: Ein grüner Martial? Der Wert der Natur in ausgewählten Epigrammen (55-63; ab Jgst.10, ca. 8 Stunden). Drei Gruppen bearbeiten Epigramme mit den Oberthemen „Der Stadt-Land-Gegensatz“ (12,57; 3,47; 3,58), „Das Epigramm als Medium für Lob (Enkomion) und Tadel (Skop tik)“ (12,31; 8,68; 8,14; 11,18) und „Martials Landgut Nomentanum“ (2,38; 10,94; 7,49; 7,91; hier jeweils nur kurze Auszüge als Möglichkeit der Differenzierung). Jede Gruppe erhält eine Leitfrage nebst Aufgaben und Hinweisen für die Interpretation. Hilfreich für die Lehrkraft sind die ausführlichen Erwartungshorizonte. Grundsätzlich lässt sich festhalten: „Der landwirtschaftliche *fructus* ist für Martial eher unwichtig“ (56), sein Garten gibt ihm die Möglichkeit zum *recessus* und die Muße zum Schreiben. „Natur ist für Martial literarisches Spiel (Orientierung an Horaz, Rekurse auf Homer und Vergil, literarische Konzepte wie *locus amoenus* und *aurea aetas*, mythologische Vergleiche) und fungiert als Chiffre für poetologische Auseinandersetzungen (56)“ sowie als Medium für Lob (etwa seiner Gönner) und Tadel. Die Ergebnisse der Gruppenarbeit werden abschließend im Plenum präsentiert. Angesichts der Fülle von Anspielungen und der reichlichen Intertextualität (sowie der stellenweise nicht leichten Übersetzungsarbeit) muss offenbleiben, inwieweit die Lernenden ohne weitere Hilfen zu den Ergebnissen der Erwartungshorizonte finden. Eins jedoch dürfte schnell klar werden: Ein „grüner Martial“? Nein, jedenfalls nicht im modernen Sinne. – Im Magazin A. Knabl: In unfreier Wild-

bahn. Martials Spect.18 als Denkanstoß zum Umgang des Menschen mit der Tierwelt (64-66). Den ungewöhnlichen Angriff einer Tigerin auf einen Löwen in der Arena sollen die Lernenden zum Anlass nehmen, über die angemessene Behandlung von Tieren nachzudenken (vgl. V. 6: *Postquam inter nos est, plus feritatis habet*). Ein Vergleich mit Rilkes „Der Panther“ vertieft das Textverständnis. Abschließend soll ein Plakat für eine Demonstration für die Tierrechte entworfen werden. – T. Choitz und P. Schollmeyer: Alexander als Actionheld. Das Alexandermosaik aus Pompeji im Schulunterricht (68-71). Nachdem C. und S. im AU 2/2024 das neue Herrscherbild des Alexandermosaiks behandelt haben, stellen sie nun eine kleine Unterrichtseinheit dazu vor. Die kurzen Auszüge bei Plutarch (*Alexander* 4,1; *Pompeius* 2) und ein längerer aus dem *Itinerarium Alexandri* (4. Jhd.) zeigen Parallelen zur Darstellung des Mosaiks, besonders bei der Frisur (ἀναστολή) und dem Ausdruck der Augen (ὑγρότης). Eine Übersetzung ist jeweils beigegeben, nur einige zentrale Begriffe sollen im Wörterbuch nachgeschlagen und monosemiert werden. Für einen Frisurenvergleich nennen die Arbeitsaufträge neben Pompeius auch Augustus – und Elvis Presley. – Im Magazin D. F. Hermann: Geschlechterbilder damals und heute. Wie kann man mit Stereotypen im Lehrbuch umgehen? (72-80). Zunächst gibt H. einen Überblick über Stereotype (deskriptiv/präskriptiv; explizit/implizit; ethnisch/geschlechtlich). Anhand der Lucretia-Geschichte in „prima brevis“ (L10) und „Adeamus N“ (L28) stellt H. ein Modell vor, mit dem sich Stereotype im Lateinunterricht schon in der Lehrbuchphase thematisieren lassen. Aus Platzgründen hier nur eine Kurzvorstellung: Die Lernenden sollen sich vor der Lehrbucharbeit Gedanken über ihre Vorbilder,

vorbildliches Verhalten und heutzutage bestehende „geschlechterspezifische Klischees und Stereotypen Gedanken machen“ (76). Nach der Übersetzung informieren sie sich im Internet über die *virtutes Romanae* und darüber, inwiefern sie für die Beteiligten der Lucretia-Geschichte gelten (Lucretia etwa veranlassen *pietas* und *fides* zum Selbstmord). Unter Rückbezug auf die eigenen Vorstellungen soll in einer Phase der Reflexion „darauf eingegangen werden, inwiefern das Verhalten berechtigt/nachvollziehbar ist oder nicht, inwiefern Stereotypen aus der Antike oder auch aus unserer heutigen Zeit bei den Schüler:innen und in unserer Gesellschaft vorhanden sind“ (77). Durch verschiedene Frageimpulse, etwa zu möglichen Handlungsalternativen der beteiligten Personen, kann die Lehrkraft den Reflexionsprozess anregen. Eine Auswahl moderner Quellen (u. a. zur #MeToo-Debatte) „verknüpft die antike Erzählung mit aktuellen Beispielen“ (78). – D. Drescher: Martial im AU. Epigramme und Themen (81-85): Eine ausführliche, systematische und hilfreiche Übersicht.

Fazit: Ganz im Sinne des Basisartikels spielen bei den meisten Beiträgen Werte und Werteeziehung eine zentrale Rolle. Auf diese Weise werden die teilweise nicht unproblematischen Inhalte bei Martial sinnvoll mit dem Erziehungsauftrag verbunden. Auffällig und zugleich bedauerlich ist, dass in keinem Unterrichtskonzept die Metrik berücksichtigt wird, ein für den Dichter doch ganz wesentliches Gestaltungsmittel.

ROLAND GRANOBS

Heft 4-2024 der Zeitschrift **Antike Welt** befasst sich mit einem kulturellen Schmelziegel, dem Inselstaat **Malta**, geprägt von Einflüssen des Römischen Reiches, des Arabischen Kalifats und des Britischen Königreiches. Die archä-

ologischen Spuren sind bis heute überall auf den Inseln sichtbar. Zu nennen sind folgende Beiträge: D. Cardona, Ein Knotenpunkt im Mittelmeer: Das phönizische und punische Malta, 19-22: Der maltesische Archipel verfügt weder über Rohstoffe noch Edelmetalle, doch dank seiner Lage mitten im Mittelmeer konnte er Schutz, sichere Häfen und ein gutes Etappenziel entlang der wichtigsten Handelsrouten bieten. Die Bedeutung der Inseln wurde von den unterschiedlichsten Völkern erkannt, die sie eroberten. Die ersten aber waren die Phönizier – ihre frühesten Spuren auf Malta stammen aus der Zeit um das 8. Jh. v. Chr. – D. Cardona, Tausend Jahre Einfluss, 23-27: Obwohl die römische Epoche einen unauslöschlichen Einfluss auf die maltesischen Inseln hinterlassen hat, wurden die Forschungen hierzu lange Zeit von denen der prähistorischen Periode überschattet. Während also die grundlegenden Informationen bekannt sind, bleiben viele Fragen unbeantwortet. Erst in den letzten Jahren hat die archäologische Forschung zur römischen Zeit wieder Fahrt aufgenommen. – W. Held u. a., Römer in Beirut: Das kulturelle Erbe der Colonia Iulia Augusta Felix Berytus, 58-64. – F. Spadini, Wie strukturiert man den Kosmos? Die Prinzipien der Komposition des Tierkreisbildes in der Antike, 70-78. – S. Voegtle, Herakles mit Hängebauch und ein Affe hinter dem Tresen: Über die Bedeutung griechisch-römischer Tierkarikaturen, 79-83: Es war schon immer ein Bedürfnis des Menschen, die eigene Identität durch Ausgrenzung des Anderen zu stärken. Eine wirksame Waffe in dieser Auseinandersetzung war und ist der Spott. In der griechischen und römischen Antike verbanden Tierkarikaturen die Rolle des Tieres als minderwertiges Gegenbild des Menschen mit der ausschließenden Wirkung des Lächerlichen und bildeten so eine

Ausdrucksform für soziale Spannungen. Als Spiegel der antiken Wertvorstellungen stellen sie eine wertvolle Quelle für das Verständnis der damaligen Gesellschaft dar.

In **Heft 3/2024** mit dem Titelthema **Vernetztes Afrika** sind aus dem Themenpanorama noch zwei Artikel hervorzuheben: F. Knopf, Caligulas „ungeheuerliche“ Verwandlung: Wie ein junger Kaiser den Charakter des römischen Kaisertums ändern wollte, 69-75. Zusammen mit Nero gilt Caligula als Inbegriff des von Wahnsinn befallenen Kaisers, der sich in Bluträusche, Grausamkeiten, sexuelle Abnormalitäten und Tyrannie erging und in dessen Umfeld kein Familienangehöriger, Senator oder Militär sicher war. Der Versuch, Caligula Wahnsinn zu unterstellen, ist keine rein moderne Erfindung: Schon antike Quellenautoren wussten sich nicht anders zu helfen, als Caligula „Irrsinn“ oder einen „verwirrten Geist“ anzudichten. – B. Andreae, Ein Sieger in Not: Das Alexandermosaik im Museo Archeologico Nazionale Napoli, 76-83. Das Alexandermosaik hält den bestimmten Moment fest, in dem Alexander der Große in der Entscheidungsschlacht bei Gaugamela am 1. Oktober des Jahres 331 v. Chr. auf den Großkönig Dareios III. von Persien trifft. Dieser steht hoch aufragend auf seinem Streitwagen, den der Wagenlenker schon gewendet hat, um ihn aus der Gefahrenzone zu bringen. Altertumswissenschaftler beschreiben Alexander im Mosaikgemälde als Sieger – doch zeigen genaue Betrachtungen seine verzweifelte Situation.

Die Zeitschrift **Welt und Umwelt der Bibel**, **3/2024 (Nr. 113)** hat ein reizvolles Titelthema, „**Libanon** - Im Land der biblischen Zedern“. – Der Libanon ist ein Sehnsuchtsort in der Bibel, seine Zedern ein Bild für Stärke und Fülle. Das spiegelt etwa Psalm 93, wo „der Gerechte wächst

wie die Zeder des Libanon“ oder das Hohelied, das den Geliebten beschreibt wie „einen Brunnen lebendigen Wassers, das vom Libanon fließt“. Von Elija und Jesus wird erzählt, wie sie im Libanon Wunder wirken und lehren. Heute leben dort 18 Religionsgemeinschaften zusammen, was Reichtum und Herausforderung ist. Wie nah der paradiesische Sehnsuchtsort und die desolate politische, soziale und ökonomische Situation des Landes heute beieinanderliegen, wird im Interview mit dem Beiruter Theologen G. Sabra, 56-59, nachvollziehbar. – Einige Beiträge seien genannt: B. Heyberger, Der Libanon – Zufluchtsort und Knotenpunkt. Ein historisches Panorama, 8-15. – J. Moukarzel, Was für ein Paradies! Der Libanon im Alten Testament, 16-21. – Cedrus libani. Wie die Libanonzeder verschwand, 22. – A. Lauer, Humbaba, der gruselige Hüter des Zedernwalds. Der Libanon und das Gilgamesch-Epos, 23. – A. E. Zernecke, Kunsthändler, Händler und Meister des Alphabets. Was man über die „Phönizier“ wissen kann, 24-29. – F. Alpi, „... er zog sich in das Gebiet von Tyrus und Sidon zurück“. Auf den Spuren Jesu durch den Libanon, 30-35.

Ganz dem Thema Künstliche Intelligenz gewidmet ist das 56-seitige **Heft 1/2024** von **Latein und Griechisch in Nordrhein-Westfalen**, das Sie auch online studieren können: <https://www.biejournals.de/index.php/lgnrw/issue/view/479/293>.

„Künstliche Intelligenz ist im vergangenen Jahr zum beherrschenden Thema der Didaktik geworden. Diesem widmen wir nun dieses Heft, nachdem wir bereits Ende Februar eine Fortbildung dazu in Zusammenarbeit mit dem Seminar für Klassische Philologie der Ruhr-Universität-Bochum angeboten haben.“ Im September 2023 fand zudem an der Universität Bielefeld eine Fachtagung zur KI im Lateinunterricht

statt, von der zwei Beiträge Eingang in dieses Heft gefunden haben (aus dem Vorwort von S. Aretz). – J. Sauer, Einleitung in das Themenheft „Künstliche Intelligenz“, 6. – A. Beyer, KI im altsprachlichen Unterricht, 9. – O. Clases und W. Clases, Individuelle Förderung mittels künstlicher Intelligenz. Entlastung der Lehrkräfte und Differenzierung für Lernende, 16. – S. Jung, KI und Lehrbucharbeit im zweiten Lernjahr. Mehr Fluch als Segen für die Unterrichtsplanung und -vorbereitung?, 20. – L. Steinkühler, Intelligente Klausurvorbereitung mit KI. Lernende zu mehr Motivation und Eigenverantwortlichkeit anleiten, 24. – O. Clases, KI-Gesprächsarrangements im Lateinunterricht. Lateinische und multilinguale Dialoge mit fiktiven KI-Gesprächspartnern führen, 30. – L. di Maggio, Mea culpa – vielen Dank für die Klärung! Übersetzen mit ChatGPT im Lateinunterricht, 34. – R. Henneböhl, Kunst, Kitsch und KI. Die neue Welt der KI-generierten Bilder, 39. – Außerdem zu lesen (54): Nachruf auf Herbert Zimmermann, von T. Dautzenberg und von S. Schepp, Nachruf auf Hans-Herbert Römer. Sie schrieb u. a.: „Wir werden auf Hans-Herbert Römer, der über 30 Jahre den Lateinwettbewerb wie kein anderer geprägt hat, verzichten müssen. Letztes Jahr ist er am 27.10.2023 viel zu früh, im ersten Jahr nach seiner Pensionierung, von uns gegangen. Wieviel haben unzählige Lateinschülerinnen und -schüler, aber auch Kolleginnen und Kollegen Hans-Herbert Römer zu danken! Er hat das Aufgabenteam der Wettbewerbssprache Latein jahrzehntelang durch seine kreativen, innovativen und höchst originellen Ideen bereichert. Sein Talent, antike Themen phantasievoll aufzubereiten und zu visualisieren, zeigt z. B. seine legendäre Aufgabe zu den Attributen antiker Götter, die diese in einer Garderobe abgelegt haben. Viele seiner für den Bundeswettbewerb

Fremdsprachen konzipierten Aufgaben sind fester Bestandteil des Lateinunterrichts geworden, wie viele Kolleginnen und Kollegen rückgemeldet haben.“ (S. 54)

Die Redaktion der **Zeitschrift Scrinium** legt mit der **Nr. 1-2024** ein umfangreiches Heft von 92 Seiten vor (demnächst auch online zu studieren: <http://www.dav-rlp.de/scrinium/scrinium-aktuell>). Einige Artikel aus diesem Heft: W. Polleichtner, „*Leonidas und Xerxes*“. Playmobil Projektnummer 70349, 5-11. – K. Roeske, Sparta und Athen im Abwehrkampf gegen das mächtige Reich der Perser: 480 v. Chr., 12-19. – R. Dyckershoff, Kaiserliche (De-)konstruktionen. Gebäude und Gedächtnis im Stadtbild Suetons, 20-32. – M. Beil, D. Mattes, *Damnatio memoriae – memoria damnationis?* Ein Spaziergang durch Rom, 33-47. – S. Kröner, Mythenrezeption bei Madeline Millers *Ich bin Circe*, 48-61. – D. De Brasi, Kriegsepen – Epische Kriege? Ein Bericht aus Trier, 62-72.

In **Heft 2/2024 von Die Alten Sprachen im Unterricht** berichten Th. Baier und P. Günzel über den Schülertag „*Philosophandum est!*“ am Institut für Klassische Philologie der Universität Würzburg am 10. Mai 2024, 6-7. – Chr. Wurm, Homer als Pate der Aufklärung – von der Odyssee zu Rousseau, 8-14. – L. Zieske, „*Iokaste*“: zur

Aufführung der Bearbeitung der „Phoenissen“ im Rahmen des „Anthropolis-Projekts“ am Deutschen Schauspielhaus Hamburg, 15-26. – V. Ebermeier, Bayern (er)gründen. Unterrichtsperspektiven auf Methoden sprachlicher Kartographierung in der lateinischen Landeschronistik des 15. Jahrhunderts, 27-43.

Heft 2-2024 der Online-Ausgabe Latein und Griechisch in Berlin & Brandenburg (<https://davbb.de/archiv-von-beitraegen/lgb-2-2024/>) beginnt mit M. Korrman, Wortschatzarbeit im Lateinunterricht – Anteile, Formen und Strategien, 129-141. – St. Zimmermann, Antike Spiele neu entdeckt: Ein lebendiger Workshop am Felix-Mendelssohn-Bartholdy-Gymnasium, 142-145. – Ausschreibung des 19. Wettbewerbs Lebendige Antike für Schülerinnen und Schüler an allen Schulen in Berlin und Brandenburg, an denen Latein und/oder Griechisch unterrichtet wird, 146f. Das Thema: Entwickelt ein Escape-Spiel zu einem Thema aus dem Latein- und/oder Griechischunterricht! – A. Beyer, Rezension zum Band „*KI-Bildung im Lateinunterricht – Ein schulpraktischer Leitfaden*“ der Reihe *KI-Bildung im Ovid Verlag*, hrsg. R. Henneböh, 148-152. – J. Rabl: Schöne Bücher, 154-180. Besprechung von vier Neuerscheinungen.

JOSEF RABL