

Ereigniszusammenhängen“ (S. 17), welche die Zeit des Herodes kennzeichnen, mehr Licht und Durchblick gebracht zu haben. Ihre Biographie wird sicherlich zu den Standardwerken zu Herodes dem Großen zu rechnen sein.

Anmerkungen:

- 1) Frank M. Ausbüttel, Theoderich der Große, Darmstadt 2003; Karl Christ, Hannibal, Darmstadt 2003; Hartmut Leppin, Theodosius der Große, Darmstadt 2003; Klaus Bringmann, Kaiser Julian, Darmstadt 2004.
- 2) Klaus Bringmann, Augustus, Darmstadt 2007; im Jahr 2006 erschienen in der Reihe: Christoph Schäfer, Kleopatra, und Jörg Spielvogel, Septimius Severus.
- 3) Vgl. vor allem Steward Perowne, Herodes der Große, Stuttgart 1957; Samuel Sandmel, Herodes, Bildnis eines Tyrannen, Stuttgart 1968; Abraham Schalit, König Herodes, Der Mann und sein Werk, Berlin 1969, 2. Auflage 2001; Hugo Willrich, Das Haus des Herodes zwischen Jerusalem und Rom, Heidelberg 1929.
- 4) Erinnert sei beispielsweise an die ausdrückliche Berücksichtigung dieses Aspekts im „Neuen Pauly“.
- 5) Dietmar Kienast, Augustus, Prinzeps und Monarch, 3. Auflage, Darmstadt 1999.

MICHAEL MAUSE, Arnsberg

Friedrich Maier: Cornelius Nepos – Berühmte Männer. Lehrerkommentar. In der Reihe: ANTIKE UND GEGENWART. C. C. Buchners Verlag Bamberg 2005, 120 Seiten, EUR 13,90 (ISBN 3 7661 5979 8).

In seinem Lehrerkommentar zu „Cornelius Nepos – Berühmte Männer“ gibt FRIEDRICH MAIER den Lehrenden ein Instrument zur Gestaltung ihres Unterrichts in der Phase der Übergangsektüre an die Hand.

Die Schüler und Schülerinnen lernen in exemplarischer Weise Biografien von für Europa wichtigen Persönlichkeiten kennen. Gleichzeitig ist davon auszugehen, dass sie durch einen Autor, der als „flüssig lesbar“ empfunden wird, stärker motiviert sind, sich mit weiterer Originallektüre auseinander zu setzen. Der „Lektüre-Schock“ wird somit schülerfreundlich minimiert.

F. Maier macht mit seinen Interpretationshilfen Vorschläge, wie der Aspekt der Bedeutsamkeit für Europa gerade durch die Beachtung dieser Persönlichkeiten herausgearbeitet werden kann. Dazu stellt er u. a. Tafelskizzen, Zusatztexte und Ideen für kreative Sprachprodukte zur Verfügung. Literaturhinweise erleichtern tieferes Eindringen in den beschriebenen literarischen Gegenstand. Mit seinen zusammenfassenden Interpretationen sowie den Prüfungsaufgaben ermöglicht der Autor den Unterrichtenden ein effektives Arbeiten und bietet auch Berufsanfängern die Chance, ihre Intentionen erfolgreich umzusetzen sowie ihre Entwicklung befördernde Erfahrungen zu machen. Neben der didaktischen Aufbereitung der Biografien von THEMISTOKLES, ALKIBIADES, THRASYBULOS und EPAMINONDAS verdient die des HANNIBAL besondere Beachtung.

Das Hannibal-Kapitel beginnt mit der „Didaktischen Begründung“. Die gleiche Struktur weisen auch die weiteren vier Kapitel auf. Der Autor stellt die historische Wertung dieses „Schwergewichts unter den politischen Persönlichkeiten der Antike“ in seiner Ambivalenz zwischen „militärischem Genie“ und „hasserfülltem Kriegstreiber“ dar. Obwohl sich alle Betrachter darüber einig sind, dass von ihm eine Faszination ausgeht, bewundert man ihn oder man steht ihm kritisch gegenüber (vgl. Maier, S. 83).

Gleichzeitig wird in der didaktischen Begründung einerseits mit dem Trauma der Römer, das sich in dem Ruf „*Hannibal ad portas*“ manifestiert, und andererseits mit CATOS Appell „*Ceterum censeo Carthaginem esse delendam*“ eine Analogie zu modernen Terrorszenarien hergestellt. Dadurch scheint die Beschäftigung mit Hannibal in Verbindung mit diesem Aktualitätsbezug besonders geeignet, grundlegende Entwicklungsfragen zu diskutieren.

Für die Römer war Hannibal ein Barbar, dessen Ziel darin bestand, die römische Kultur zu vernichten. Friedrich Maier stellt eine für die Diskussion im Unterricht überaus interessante Frage: „War Hannibal eine Gefahr für Europa?“ Es ist sicher unmöglich, diese Frage eindeutig zu beantworten. Das Finden von Pro- wie ebenso vielen Kontra-Argumenten aber gibt den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, ihre

Diskussionsfähigkeit zu entwickeln. Den zusammenfassenden Gedanken Maiers „All dies sind Gründe, Hannibal als eine bizarre, vitale und für so mächtige Folgen verantwortliche Gestalt der Weltgeschichte den Schülerinnen und Schülern in einem Originaltext nahe zu bringen, der uns aus jener fernen Zeit überliefert worden ist.“ ist nichts hinzuzufügen.

Der Autor setzt das Kapitel über Hannibal mit Einzelinterpretationen fort. Im Abschnitt „2.1 Roms respektabelster Gegner“ nimmt Maier den Gedanken des militärischen Genies wieder auf und stellt den ersten Eindruck, der dem Leser über Hannibal vermittelt wird, nämlich den der überragenden *prudentia*, in Antithese zur *fortitudo* der Römer dar.

Im Schema „Römer und Hannibal im Vergleich“ wird die „*virtus*“ Hannibals, die sich in „*prudentia*“ äußert, durch die chiasmatische Stellung der „*virtus*“ der Römer, die sich in „*fortitudo*“ äußert, nicht nur inhaltlich, sondern auch formal verstärkt. Leserorientiert stellt der Autor die Frage: Warum wird Hannibal in der einführenden Charakteristik von Nepos keine negative Eigenschaft zugeschrieben?

In den beiden folgenden Kapiteln wird das Erbe des Vaters in seiner Wirkung auf den Sohn näher betrachtet. „Vom Vater ererbt: der Römerhass“ und „Der Eid des Neunjährigen“ behandeln Ansätze allgemeinmenschlicher sozialer und psychologischer Fragestellungen.

F. Maier verdichtet in einer Übersicht die äußere Situation der Eidszene, die Eidszene als solche und die beabsichtigten Schlussfolgerungen für ANTIUCHUS, der als Zuhörer fungiert. Dieser Abschnitt kann ohne Zweifel als didaktischer Höhepunkt des gesamten Lehrerkommentars angesehen werden.

Der Eidszene bei Nepos werden vom Autor weitere derartige Szenen wie eine Eidszene in einem Geschichtswerk (LIVIVS) sowie eine solche in einem „Jugendroman“ des 20. Jahrhunderts (JELUSICH) ergänzend gegenübergestellt.

Die Rolle des Vaters und sein Einfluss auf den „punischen Barbaren“ wird den Lesenden in packender Weise deutlich gemacht. Dazu sei F. Maier direkt zitiert: „Im Alter von neun Jahren muss er an der Opferhandlung teilnehmen, die

das Kriegsunternehmen gegen Rom einleitet. Der Vater legt in dieser Situation schon den Lebenslauf seines Sohnes für die Zukunft fest; er ist die bestimmende Figur, die planend aktiv den jungen Menschen Hannibal führt (vgl. *ducere*), der nur gehorsam zustimmend reagieren kann. Dieses Verhaltensmuster ist bis in die Sprachstruktur hinein festgelegt.“ (S. 89)

Im Verhalten des Vaters ist eine gewisse Form der Erpressung spürbar. Der Autor arbeitet dies im weiteren Verlauf des Kapitels sensibel heraus und stellt den Druck HAMILKARS auf den kindlichen Hannibal dar. Das Ergebnis dieses väterlichen Wirkens ist von Maier so zusammengefasst worden: „Der Eid, den er darauf geleistet hat, macht seine Existenz aus: Leben, Person, Ich sind mit dem Eid geradezu identisch.“ (S. 90)

Interessant ist die kontrastierende Ergänzung der Eidszenen, insbesondere die Wahl JELUSICHS, gibt es doch gerade in der Gegenwart eine beachtliche Anzahl von Autoren, die sich dieses antiken Themas annehmen, genannt sei beispielsweise „Hannibal – Der Roman Karthagos“ von GIBBERT HAEFS oder „Karthago“, ein historischer Roman von BOGUSLAW SUJKOWSKI. Jelusich, so formuliert es Maier, „öffnet den Blick von Karthago auf Rom, dessen imperialistische Politik aus dem Munde Hannibals aufs schärfste verurteilt wird. Hannibals Römerhass erscheint dem Leser berechtigt; er macht den Kern seines im ganzen Roman mit Sympathie gezeichneten Wesens aus.“ (S. 93) Im Lehrerkommentar werden diese Ergebnisse in tabellarischer Form komprimiert dargestellt (vgl. S. 94).

[Anm. der Redaktion: Zur Einbeziehung eines so problematischen Autors wie Mirko Jelusich in eine heutige Schultextausgabe vgl. jedoch die kritischen Ausführungen von STEFAN KIPF in FC 4/2002, S. 294-298.]

Der folgende Abschnitt trägt die Überschrift „Der Zug über die Alpen“. In kolometrischer Schreibweise wird der von Nepos in kürzester Form formulierte Alpenübergang unter Hervorhebung zweier Informationen sichtbar gemacht; erstens des Vergleiches Hannibal – Herkules, zweitens der Leistung, einen Elefanten dort gehen zu lassen, wo sonst nicht einmal ein Mensch kriechen könnte.

F. Maier begründet die Notwendigkeit von Zusatzinformationen durch ergänzende Texte und führt als Beispiel POLYBIOS (3, 51, 3-5) an.

Im Kapitel 2.5, überschrieben „*Hannibal ad portas*“, wird vorgeschlagen, man sollte dieses Kriegsszenario noch kürzer behandeln, als es Nepos ohnehin schon getan hat (vgl. S. 98).

Immer wieder wird über die Frage spekuliert, warum Hannibal nach all seinen Siegen sich nicht in der Lage sah, Rom im Sturm zu nehmen. Dies erscheint umso leichter, als in der Stadt Ratlosigkeit und Schrecken herrschen. Aber was konnte Hannibal über die Panik der Römer wissen? Maier fragt in diesem Abschnitt „Was mochte er im Anblick der mächtigen Hauptstadt des Feindes denken?“ (S. 98)

Im Lehrerkommentar wird nun „Der gerisene Taktiker“ (2.6) aber eben auch „Der erfolglose Sieger“ (2.7) herausgestellt. Die Wertung des Nepos, der den „Ochsentrick“ des Hannibal als eine „*haec res gesta*“ bezeichnete, wird durch Maiers Übersicht über „Art und Vorgang der Überlistung“ illustriert (S. 99).

Die Darstellung Hannibals als eines „militärischen Genies“ bekommt im Abschnitt 2.6 neue Nahrung, denn selbst den FABIVS, der als „*callidissimus imperator*“ gilt, überlistet Hannibal. Im Anschluss schlägt er M. MINUCIVS RVFVS „*dolo productum in proelium*“. Nepos scheint seine Achtung vor dem überlegenen, auch in militärischen Schwierigkeiten souverän handelnden Hannibal nicht verhehlen zu können. F. Maier formuliert „In Militärtaktik war kein Römer dem Punier gewachsen.“ (S. 99)

Im Kontrast dazu steht der Abschnitt 2.7, der in der Aussage mündet „Der Karthager verlässt das angegriffene Land als Sieger, aber ohne fortwährenden Erfolg.“ (S. 100)

Er wird von SCIVPIO besiegt und damit relativiert sich das Genie Hannibal, und F. Maier schreibt: „Wohl deshalb hat der römische Autor den karthagischen Helden bisher in ein so helles Licht gerückt, damit er seinen Besieger als einen um so strahlenderen Helden dem Gedächtnis seiner Leser einprägen konnte.“ (S. 100)

Im folgenden Abschnitt mit dem Titel „Auf der Flucht durch den Osten“ flammt ein letztes Mal die List des „*omnium callidissimus*“ auf,

der sich der Habgier der Kreter nur mit seinem „Amphoentrick“ erwehren kann. Auch hier setzt Maier in einem Schema, bestehend aus den Schlüsselwörtern der Szenerie, die schon in den vorangegangenen Abschnitten bewährte Praxis der Visualisierung des Textes fort.

Diese Schemata sind sowohl als Tafelbilder, die durchaus auch mit Schülerinnen und Schülern entwickelt werden können, als auch für Arbeitsblätter, mit denen das Syntaxrelief des Textes sichtbar gemacht werden soll, anzuwenden und bieten Anregungen zu eigenen Visualisierungsergebnissen der Nepos-Lektüre.

Im Abschnitt 2.9 „Der Tod des Helden“ wird die von Hannibal schon in Gortys auf Kreta erlebte ambivalente Gastfreundschaft zugespitzt dargestellt. Nach neuerlicher Flucht gewährt ihm König PRVSIVS in Pontus Asyl und schenkt ihm zu seinem Schutz sogar ein Kastell. Letztlich sind es aber seine Leute, die gemeinsam mit den Römern das Gebäude umstellen, nachdem sie die Notausgänge versperrt hatten.

Wie schon in der Darstellung der Eidszene zieht Maier einen Vergleich zwischen der Sicht des Nepos und der des LIVIVS auf das Ende Hannibals. Die Sachlichkeit des Nepos, die sich in der Formulierung „*venenum sumpsit*“ manifestiert, ohne „*pristinæ virtutes*“ und ohne „*odium*“ zu vergessen, steht einem eher manipulativen Pathos bei Livius gegenüber.

Dieser lässt Hannibal eine die Römer anklagende Rede halten, in der dieser nicht nur König Prusias verflucht, sondern auch den Römern „*perfidia*“ vorwirft.

Interessant ist die dargestellte Überlegung zur Wirkung dieser Szenerie auf den Lesenden: Ist es so, dass bei Nepos Sympathie für Hannibal erzeugt wird?

Dieser Rezeptionsansatz scheint das Fehlen der negativen Eigenschaften in der einführenden Charakteristik zu unterstreichen.

Mit dem Abschnitt 2.10 „Hannibal im Denken der Nachwelt“ arbeitet Maier die Möglichkeit heraus, „den Lebenslauf dieses *vir illustris* im Nachhinein unter dem Aspekt der tragischen Verstrickung zu prüfen und zu bewerten.“ (S. 105) Das Schema „Hannibals Vita als Tragödie“ verdeutlicht ein solches didaktisches Herangehen.

Ergänzend werden die im Schülerexemplar S. 95 aufgeworfenen Fragen beantwortet. Vorschläge zum kreativen Umgang mit Schlüsselszenen des Textes leiten zu Impulsen für ein solches Herangehen über. Die Beschreibung des didaktischen Hintergrundes für ein Hörspiel über den Hannibal-Schwur, der Zielsetzung einer Zeitungsnotiz zum Ende Hannibals sowie der Funktion eines Plakats mit den wichtigsten Lebensstationen Hannibals können und sollen zu eigenen schüleraktivierenden Ideen im Unterrichtsablauf inspirieren.

Durch seine variantenreiche Gestaltung in Schrift und Bild bietet dieser Lehrerkommentar nicht nur ein Höchstmaß an didaktischem Nutzen, sondern auch an ästhetischem Genuss.

BIRGIT DRECHSLER-FIEBELKORN, Berlin

Hans-Ludwig Oertel: Cursorische Lektüre. Formen, Methoden, Beispiele. Auxilia-Band 57. Bamberg (Buchner) 2006, 143 Seiten, EUR 20,00 (ISBN 3-7661-5457-5).

Da der altsprachliche Unterricht in allen Bundesländern gegenwärtig aus verschiedenen Gründen (Schulzeitverkürzung, früherer Beginn des Lateinunterrichts, Zentralabitur usw.) neu konzipiert werden muss, sollte auch über die Methodik nachgedacht werden, wie lateinische Texte im Unterricht behandelt werden können. Angesichts eines stetig reduzierten Stundendepotates drängen sich Fragen auf, die HANS-LUDWIG OERTEL in seinem Buch zu beantworten versucht. Latein ist in der Tat nicht nur Sprach-, sondern auch Literaturfach (8). Daher verbietet es sich eigentlich, lediglich statarisch einige wenige Kernstellen zu lesen, andere Textstellen hingegen gänzlich beiseite zu lassen. Oertel stellt verschiedene Formen der cursorischen Lektüre vor, wobei er den Aufbau nach dem Grad der Annäherung an den lateinischen Originaltext orientiert hat.

Nach der Einleitung (8-14) stellt er im ersten Kapitel die „Lektüre in deutscher Übersetzung“ vor (15-28). An die theoretischen Erörterungen schließen sich konkrete Beispiele an, denen Angaben zur Literatur und Anmerkungen folgen. Diesem Schema sind auch die anderen Kapitel verpflichtet. Im zweiten Kapitel geht es um „Zusammenfassungen“ (29-46), im Zentrum des dritten Kapitels steht die Behandlung der

„Bilingualen Lektüre“ (47-63). Die „Adaptierte Lektüre“ wird im vierten Kapitel behandelt (64-78), während das „Punktueller Lesen“ im fünften Kapitel vorgestellt wird (79-91). OERTEL erläutert im sechsten Kapitel, was unter „Pauschalem Textverständnis“ zu verstehen ist (92-104) und stellt im siebten Kapitel die „Verteilte Lektüre“ vor (105-130). Im Anhang bietet der Verfasser eine Übersicht der „Cursorischen Lektüreformen in einer Leistungserhebung“ (131-141), der ein Stellenregister der ausführlicher besprochenen Beispiele folgt (142).

Die Verwendung von Übersetzungen im altsprachlichen Unterricht lässt sich aus verschiedenen Gründen rechtfertigen. Oertel plädiert für den Einsatz von Übersetzungen, (1) wenn ganze Werke oder ausgelassene Abschnitte gelesen werden sollen, (2) wenn ergänzende Textpassagen behandelt werden sollen und (3) bei der Lektüre produktiver Rezeptionsdokumente (15). Selbstverständlich kann etwa die *Aeneis* des VERGIL nur in wenigen Auszügen im Original gelesen werden, und daher müssen andere wichtige Textstellen in Übersetzung durchgearbeitet werden. Oertel schlägt den Einsatz von Leitfragen vor, damit gewährleistet wird, dass die Schülerinnen und Schüler die Texte auch intensiv durcharbeiten. Alternativ empfiehlt Oertel zur Kenntnisnahme des Inhalts von LIVIUS' dritter Dekade den HANNIBAL-ROMAN VON GISBERT HAEFS (G. H., Hannibal. Der Roman Karthagos. Zürich 1989). Die meisten Vorschläge Oertels sind bereits erprobt und haben sich in der Sekundärliteratur niedergeschlagen. So existieren bereits seit vielen Jahren die Ausgaben des Kölner Arbeitskreises, der sich für adaptierte Fassungen in der ersten Lektürephase ausspricht. Weniger bekannt ist das punktuelle Lesen. Darunter versteht Oertel das Herausgreifen einzelner wichtiger Teile aus dem Textganzen (79). Dazu rät er den Einsatz von Rasterfragen oder von Textmarkierungen. Das punktuelle Lesen ersetzt geradezu die lineare Übersetzung (80). Hierfür gilt wie auch für die anderen Formen der cursorischen Lektüre, dass die Methode lediglich hin und wieder eingesetzt werden sollte und mit anderen Formen im Wechsel behandelt wird, um nicht gänzlich auf die statarische Lektüre zu verzichten. Dasselbe gilt für das „pauschale Textverständnis“, womit Oertel