

det er nicht und er kann das auch nicht; denn die These ist falsch, weil sie Übersetzen mit Spracharbeit am lateinischen Text gleichsetzt und andere Formen, Texte zu erfassen und zu verstehen, beiseiteschiebt. Er berücksichtigt nicht, dass Lesen nicht Übersetzen ist und dass jede Übersetzung zeitgebunden ist, also niemals dauerhaft verständlich sein kann. Glücklicherweise kompensieren dies andere Beiträge des Bandes, insbesondere: Dietmar Absch / Ralf Wunsch: Wege und Formen der Interpretation im gymnasialen Unterricht, in: Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen (Hg.): Fachdidaktik Latein, Dillingen 2013, 143-163 (8.1: Definition, Grundsätzliche Überlegungen, S. 143-149; 8.2: Interpretationsansätze und Formen der Interpretation im Unterricht, S. 150-163).

- 2) Werner Kempkes: Einführung in Gradatim. Herunterladbare PDF, 15 Seiten: <https://www.gradatim-methode.de/>
- 3) Beispiel: Ulrich Tipp: Krieg gegen die Helvetier. Caesar, De bello Gallico 1, 2-30. Lektüreprjekt

für den binnendifferenzierten Unterricht, Bamberg (Reihe Einzellektüren Latein) 2014.

- 4) Milena Minkova / Terence Tunberg: Reading Livy's Rome. Selections from Books I–VI of Livy's Ab Urbe Condita, Wauconda, Illinois USA (Bolchazy–Carducci Publishers, Inc.).
- 5) Dazu: Andreas Hensel: Überprüfen von Textverständnis – neue Wege der schriftlichen Leistungsfeststellung im altsprachlichen Unterricht. Vertieftes Textverständnis als Leitziel der Alten Sprachen – Anspruch und Wirklichkeit, in: Der Altsprachliche Unterricht 4+5, 2017, 2-11. – Hans-Joachim Glücklich: Textverstehen und Überprüfungsformen, in: Der Altsprachliche Unterricht 4+5, 2017, 12-23. – Eine Übersicht über verschiedene Formen des Überprüfens von Textverständnis findet sich ebenda auf S. 17. Diese Übersicht findet sich ebenso mit ausgearbeiteten Klassenarbeitsbeispielen bei: Hans-Joachim Glücklich: Caesar – Feldherr, Politiker, Vordenker. Bellum Gallicum. Lehrerheft, Stuttgart 2011. CD-ROM zum Lehrerheft.

HANS-JOACHIM GLÜCKLICH

Forderungen an Textausgaben – Probleme von Textausgaben

Textausgaben sind anders als normale Bücher

Lateinische Textausgaben sind mittlerweile mehr noch als Textausgaben in anderen Fächern weit davon entfernt, normalen Büchern zu ähneln.

Ein normales Buch enthält einen Text, den man in der Regel von vorne nach hinten lesen soll. Die Lektüre des Texts ist frei von einer Lenkung durch andere als den Autor und der Befindlichkeit des Lesers. Das Buch ist in Langzeilen gedruckt und kann Zwischenüberschriften haben. Es kann mit Photos, Zeichnungen, Graphiken und Malereien geschmückt sein, die dem Leser wie früher die sogenannten illuminierten Handschriften Personen und Highlights

der Handlung auch optisch näher bringen. In Pracht- und Sonderausgaben werden manchmal renommierte Maler oder Karikaturisten zur parallelen Präsentation des im Text Dargestellten gebeten und so entsteht eine Wechselbeziehung zwischen Text mit lesender Aufnahme und Bild mit optischer Aufnahme. Manchmal gibt es noch eine getrennte Aufstellung der vorkommenden Personen, eine Zusammenfassung der Handlung, ein Inhaltsverzeichnis und eine Sammlung schwieriger vorkommender Wörter und Begriffe. Auch ein Vorwort oder Nachwort und ein Kommentar unter dem Strich treten dann ergänzend dazu, wenn der Text nicht mehr aus der aktuellen Zeit stammt und einige historische oder literarische Einführungen und

Erläuterungen benötigt, mit denen ein Herausgeber das Werk den Lesern verständlicher machen will.

Über all das gehen lateinische Textausgaben mittlerweile weit hinaus. Sie sind dazu nicht nur von den Schwierigkeiten des Textes genötigt, sondern auch von vielfältigen Lehrplanvorschriften und von Zulassungsanforderungen, die manchmal sogar innerhalb desselben Bundeslandes variieren, je nach dem, wer das eingereichte Manuskript begutachtet.

Teile der Textausgaben

1. Einleitung mit Informationen zu Text und Autor und seiner Zeit.

Oft wirkt die Einleitung etwas abgehoben und macht Schüler nicht gespannt auf den Text, sie verfehlt also die Rolle eines Einstiegs. Oft verrät sie aber auch schon zu viel von dem Text und setzt mehr oder minder gelungene Gesichtspunkte, wie der Text betrachtet werden sollte (was abzulehnen ist) oder betrachtet werden könnte (was zulässig und hilfreich ist, solange auch andere Meinungen und Gesichtspunkte zugelassen werden).

2. Textauswahl

Die Textmenge und der Umfang einzelner Texte geht in den meisten Ausgaben immer mehr zurück. Viele Verlage verfolgen das 48-Seiten-Prinzip und kürzen selbst Gedichte gewaltig, sodass der Textablauf nicht erkannt werden kann und die Texte falsch verstanden werden. Das gilt erst recht, wenn Textauslassungen gar nicht kenntlich gemacht werden und sogar neue Verszähler verwendet werden. Dass Texte in Häppchen dargeboten und verkürzt und auf wenige Seiten einer Ausgabe reduziert werden, liegt auch daran, dass immer noch das Übersetzen im Vordergrund steht und das Übersetzen

zeitaufwendig ist, zumal wenn es zum falschen Zeitpunkt (vor aller sonstigen Betrachtung des Textes) verlangt wird und wenn es falsch gelehrt wird. Die vielen Übersetzungsanweisungen, wie gerade die typisch lateinischen Erscheinungen zu übersetzen seien, stören und hindern am Übersetzen.

Zudem führt das Übersetzen vom lateinischen Text weg, denn nun ist Zielsprache Deutsch und nicht Latein und leider handelt es sich dabei um oft entsetzliches Übersetzungsdeutsch.

3. Vokabular

Gemäß den Vorschriften von Landesregierungen oder durch angeblich oder tatsächlich an Texten orientierten Vokabellisten wird unterschieden zwischen (a) einem Grundwortschatz, der schon in der Grammatikphase gelernt sein und beherrscht werden soll, (b) einem Lernwortschatz, der in den einzelnen Texten und Themen häufiger vorkommt und also bei der Lektüre gelernt werden soll (Aufbauwortschatz) und (c) Lesevokabeln, Vokabeln, die nur zu einem ganz bestimmten Text benötigt werden und dann nicht wieder vorkommen. Soweit die Theorie. Die Praxis sieht anders aus.

Der **Grundwortschatz** ist in der Regel natürlich nach der Lehrbuchphase nicht präsent. Da er aber in Textausgaben nicht mehr bei den Texten angegeben werden soll oder darf, weil sonst angeblich die Schüler „überhaupt keine Vokabeln mehr lernen“, wird er in vielen Textausgaben als Anhang unter dem Motto „Prüfe deine Vokabelkenntnisse“ eingefügt. Die Schüler können dann dort Vokabeln nachschlagen – so wie sie früher statt des Wörterbuchs die Wortkuden als Vokabelhilfe nutzten.

Der **Lernwortschatz** wird oft getrennt aufgeführt, aber es ist unklar, wann er gelernt werden

soll. Steht er nicht zusammen mit den Lesevokabeln neben dem Text, dann muss der Schüler Vokabeln an zwei Stellen nachschauen oder aber die Lernvokabeln vor der Lektüre lernen, ohne einen Zusammenhang zu kennen.

Der **Lesewortschatz** steht neben den Texten, sollte aber zumindest mit dem Lernwortschatz durchsetzt sein, weil ja beide Arten von Vokabeln bei der Lektüre eines Textes noch nicht bekannt sind.

4. Lernbarkeit des Wortschatzes der Textausgaben

Wie man alte Vokabeln wiederholt und neue Vokabeln lernt, dazu sagen die Textausgaben oft wenig bis gar nichts, vielleicht können sie das auch nicht. Die Reihe *libellus* (Klett) bietet immerhin zudem einen Online-Link an: „Zugang zum interaktiven Vokabeltrainer.“ Er enthält manchmal den vorausgesetzten Grundwortschatz, immer das Lernvokabular der Textausgabe. Man kann so nach Art des klassischen Systems von Vokabelkärtchen den Wortschatz der Textausgabe trainieren.

Oft ist es sinnvoll, Sach- und Wortfelder vor der Textlektüre zu besprechen. Das war schon in ganz alten Zeiten des Lateinunterrichts so. Aber heute sollte das mit der Realienvermittlung, der Sprachreflexion und der Erschließung eines Textes verbunden sein. Wenn man zum Beispiel bei Ovids Elegie amores 3,2 das Vokabular des Wagenrennens und des Circus Maximus einführt, dann hat man zugleich eine Einführung in den Ort, an dem die Elegie spielt, in das Erschließungsvokabular und in die Sprachreflexion.² Wer Catulls Gedicht 8 liest, kann zuvor die Sachfelder „Lieben“, „Leiden“, „Verhaltensweisen“ einführen und die Vokabeln differenzieren.³ Hier kommen also Vokabeinführung, semantische Erschließung, Einsatz von Bildern,

Sprachreflexion zusammen. So können auch die meisten sonstigen Erläuterungen in einen sinnvollen Zusammenhang eingebettet werden, statt als Fußnoten oder in einem eigenen Abschnitt angeboten zu werden. Der Leser kann nicht in zu viele Wortverzeichnisse gleichzeitig schauen. Eine enorme Hilfe wäre es, wenn es eine Möglichkeit gäbe Arbeitsbögen zu erstellen, die im genannten Sinne Abbildungen mit Wortangaben zeigten, die man in die Abbildungen eintragen muss und mit deren Hilfe man die Abbildungen erklären kann. Ferner wären Übungen zu den Texten sinnvoll, die die Texte umformen lassen, z. B. von einer Erzählung in der 3. Person zu einer Rede in der 1. Person oder zu einem Dialog oder zu einem Chor oder Redeangriff in der 1. P. Pl. Auch eine Umwandlung eines Berichts im narrativen Perfekt in eine Reportage im Präsens ist hilfreich, übt das Vokabular, die Formengrammatik und die Textgrammatik.

Dass es solche Hilfen kaum gibt, liegt an den aufwendigen Kosten, die sich kaum ein Verlag erlauben kann. Interimsentlastung könnten Zeichnungen von Schülern bilden, die sich auf diese Weise profilieren können.

Außerdem sollte das Auswendiglernen von Textabschnitten im Vordergrund stehen, statt das ewige Übersetzen. Dieses Auswendiglernen verankert Satzstrukturen und Vokabeln. Dem Auswendiglernen kommt nahe die stete Institution des Vorlesens und Aufführens bereits durchgenommener Texte durch Schüler.

5. Vokabelbedeutungen und sogenannte Übersetzungshilfen

Bei den Vokabeln gehen die Anforderungen oft weit, und sie könnten unterschiedlicher nicht sein. Manche fordern, dass statt schnell zu verarbeitender Wortangaben auch noch Hilfen zur Wortbildung gegeben werden und Aufgaben

gestellt werden, die das Herleiten von Vokabeln in Gang setzen. Das ist alles schön. Aber man muss sich entscheiden: Vokabeln neben dem Text sollen schnell helfen, den Text zu erarbeiten. Vokabeln im GWS oder LWS sollen lernbare moderne Bedeutungen angeben. An anderer Stelle können andere Aufgaben gegeben werden.

Man stelle sich nur vor, dass man bei der Sinnerfassung eines Satzes oder Textes ist und dann erst einmal Wortbildung lernt und eine Vokabel herleitet. Die Texterschließung darf nicht unterbrochen werden.

Etwas anderes ist es, wenn vor oder während der Texterschließung die semantische Differenzierung von Vokabeln erfolgt. Diese dient ja dazu, den Text besser zu verstehen, herauszuarbeiten, was genau gemeint ist, die appellativen Funktionen und die Gefühlswerte eines verwendeten Wortes zu erfassen. Da ist sowohl die vorherige Beschäftigung mit der differenzierten Bedeutung von Vokabeln sinnvoll als auch die Darlegung während des Erschließungsvorgangs. Denn es geht jetzt ja immer um das Verständnis des Textes, nicht um anderes, was auch wichtig sein mag, aber nicht für die Texterschließung, sondern für das Verständnis römischen Denkens oder einfach für die Fähigkeit, selbstständig lateinische Wörter zu bilden und ihre grundsätzliche Bedeutung zu verstehen.

6. Fragwürdige Hilfen

Man kann immer wieder merken, welche Textausgaben auf das Textverstehen Wert legen und welche nur das Übersetzen anstreben.

Beispiel 1: Der auf Übersetzung Ausgehende sagt schnell: „Ordne“ (als hätten die Autoren unordentlich geschrieben) und reiht dann die lateinischen Wörter in deutscher Satzstellung

auf, sodass sie 1:1 ins Deutsche umgesetzt werden können. Der aufs Verstehen Ausgehende sagt: Der Satz zeichnet sich durch viele Hyperbata aus, versuche, sie zu finden und ihre Wirkung zu erklären.

Beispiel 2: Der aufs Übersetzen Konzentrierte sagt bei einem Prädikat wie *dictum*: Ergänze *est*. Dann weiß der Schüler: „Ich muss ein ‚ist‘ hinzufügen.“ Wer den lateinischen Text verstehen lassen will, sagt: „*dictum* steht ohne *est*“. Dann reagiert der entsprechend geschulte Schüler etwa so: „Ach, das ist Monumentalisierung, Kurzstil. Warum verwendet ihn Livius hier?“ Beispiel Livius, ab urbe condita 1,16,2: (*Romana pubes*) ... *satis crēdebat patribus, quī proximī steterant, sublimem raptum procellā*: Die Angabe sollte nie lauten: „Ergänze *esse*.“ Dann meint man, der Autor könne kein Schullatein und man müsse ihn verbessern. Die Angabe ist eine falsche Übersetzungshilfe, denn sie führt zu schulmäßiger Übersetzung: „Die römische Mannschaft ... glaubte den Vätern, dass er (Romulus) nach oben entführt worden ist.“ Die Angabe muss lauten: „ohne *esse*“. Das ist ein Hinweis auf den Stil. Eine monumentalisierende Übersetzung ist zwar nicht immer möglich, aber die Interpretation ist jetzt möglich: Warum ist der Text so formuliert? „Sie glaubte den Vätern: Nach oben entführt von einem Windstoß!“ Dieser Glaubensinhalt steht nun fest im Gedächtnis des Lesers.

Beispiel 3: Immer noch findet sich in Textausgaben die Angabe, ein Wort bedeute „hier“ etwas anderes als sonst. Man beschränkt sich auf die vorgeschlagene Übersetzung. Wieso ein Wort plötzlich etwas anderes als sonst bedeuten soll, wird nicht erklärt. Die bildhafte Grundbedeutung wird oft unterschlagen und damit oft auch das jeweilige Sprachniveau des Textes.

7. Art der Arbeitsaufträge

Sie müssen mit Operatoren versehen sein und den Kompetenzkatalogen und ihrer Sprache folgen. „Operatoren sind Handlungsaufforderungen (in der Regel Verben), die Schülertätigkeiten initiieren, lenken und strukturieren können. Sie bestimmen die Mittel und Methoden, die ein Schüler wählt, um eine Aufgabenstellung zu bearbeiten. Wie erfolgreich diese bewältigt wird, hängt maßgeblich davon ab, ob der Schüler den Operator entschlüsseln kann. Das ist besonders bei komplexen Operatoren (wie z. B. erörtern) wichtig und bedarf der genauen Analyse des Operators durch den Schüler. Der dafür notwendige Denkprozess kann nur dann erfolgreich sein, wenn Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler ein gemeinsames Verständnis vom Kerninhalt eines Operators (der Definition) und der für seine Umsetzung sinnvollen Schrittfolge (der Methode) haben.“⁴

Leider führt die Operatorensprache oft zu langen Sätzen mit auch schon mal falschen oder seltsam anmutenden Formulierungen: „Erschließe, warum ...“, „Erschließe, dass ...“. Das Wort „erschließen“ steht besser mit einem substantivischen Objekt. Besonders seltsam sind Arbeitsaufträge mit dem Wort „vermuten“: „Vermuten Sie, was mit *gravibus concitationibus tamque inter se dissentibus atque distractis* (Z. 31–32) gemeint sein könnte.“⁵ „Vermuten“ ist etwas anders als „auf Grund von Wortbeobachtungen herleiten“, „erschließen“. Auch andere erstaunliche Ausdrücke kommen vor: „Abstrahiere aus den in B enthaltenen Textauszügen, welche Ziele Ovid mit seiner Dichtung verfolgt.“⁶ „Vergegenwärtige dir aus deiner Lektüererfahrung Textstellen, die durch Komik geprägt sind.“⁷ Die Beispiele sind Zufallsfunde und können beliebig erweitert werden, sprechen

auch nicht unbedingt gegen eine bestimmte Ausgabe, sollen nur die Probleme zeigen. Es gibt Autoren, die fremde und eigene Interpretationen und Übersetzungen vergleichen lassen und fragen, welche besser und zutreffender sei. Es gibt Autoren, die selbst altmodisches Deutsch verwenden und dies weitervermitteln.⁸

Früher hat man als angehender Lehrer gelernt: Nur eine Frage stellen; besser Beobachtungsaufträge geben und offene Fragen stellen; Arbeitsaufträge kurz formulieren.

8. Falsche Erschließungsfragen

Zu warnen ist vor der unkritischen Verwendung des Begriffs „Vorerschließung“. Denn was meint dieser Begriff eigentlich? Meint er etwas, was vor der Erschließung liegt, so wie „Vorspiel“ das Spiel vor dem eigentlichen Drama (z. B. „Faust“) meint oder das erotische Spiel vor einem sexuellen Zusammensein? Eine Erschließung vor der Erschließung gibt es nicht. Daher ist der Begriff „Vorerschließung“ unpräzise. Es gibt nur Erschließung und *pre-reading-activities*.⁹ Vor der Texterschließung gibt es höchstens Vorbereitungen wie den Einstieg in ein Thema eine Vokabel- oder Grammatik-„vorentlastung“. (Auch diesen Ausdruck setze ich in Anführungszeichen, weil er suggeriert, dass die gesamte Lektüre eine Last ist oder sein kann.)

Oder meint er eine vorangehende Erschließung so wie „Vorfreude“ eine schon vor dem Erlebnis und Ereignis liegende Freude meint? Dann sind aber sehr viele Aufgaben dieser Art Vorerschließung weder eine Freude noch eine Entlastung. Oft greifen sie Einzelstellen heraus und bereiten gerade nicht auf das Verstehen des Textes als Ganzem vor.¹⁰ Oder es werden nur grammatische Einzelheiten „vorbesprochen“.¹¹ Oder die Schüler bekommen Gesichtspunkte vorgeschrieben, wie sie den Text zu betrachten

hätten. Das legt das Verständnis fest und verhindert, dass die Leser vom Textanfang ausgehend beim Beginn der Lektüre Fragestellungen entwickeln. Eine selbstständige Haltung gegenüber Texten und eine selbstständige methodisch entwickelte Erschließung gibt es nicht. Eine Erschließung kann nicht darin bestehen, das Ergebnis vorzugeben oder einzelne Zeilen oder Verse vorweg zu übersetzen.¹²

Alle Beispiele haben gemeinsam, dass sie zuerst einmal möglichst rasch den Text übersetzen lassen wollen und erst mit dieser Übersetzung ein Textverständnis gegeben sehen. Dann wird manchmal weiter am deutschen Ausdruck gefeilt.

Dann kommen getrennt davon Interpretationsversuche, oft mit Leitfragen, Arbeitsaufträgen und auch schematischen Stiluntersuchungen. Stileigentümlichkeiten fallen beim Erschließen und beim lauten Lesen auf, sie sind nichts rein Schriftliches und sie lassen sich nur schwer an lateinischen Text untersuchen, wenn dieser gar nicht mehr im Mittelpunkt steht, sondern die deutsche Übersetzung.

9. Reihenfolge der Arbeitsaufträge

Manche Ausgaben habe eine Aufteilung der Arbeitsaufträge in Texterschließungs- und reine weiterführende Interpretationsaufgaben. Das ist sinnvoll, denn der Schüler weiß dann, dass er die Erschließungsaufgaben vor der Textlektüre bearbeiten und sich so das Textverstehen erleichtern kann. Ob diese Arbeitsaufträge am Beginn aller Arbeitsaufträge stehen oder sogar vor dem Text, ist Geschmackssache. Dem Verfasser erscheint es schöner, wenn die Texte nur eine Überschrift und eine Einleitung haben und wenn demgemäß Erschließungsaufträge bei allen anderen Arbeitsaufträgen stehen. Natür-

lich können diese Erschließungsaufträge mit einer separaten Überschrift versehen werden. Sinnvoll ist aber selbstverständlich, die Arbeitsaufträge so anzuordnen, dass sie der Arbeitsweise im Unterricht entsprechen: Erst Aufträge zur Erschließung, dann zur textimmanenten Interpretation (Sachinterpretation, stilistische Interpretation, historische Interpretation), dann weitere Interpretationsaufgaben, die den Vergleich mit anderen Texten innerhalb des Werks (der Textausgabe) anderen Texten aus Antike und Gegenwart, der Rezeption und der persönlichen Stellungnahme verbinden.

Diese Reihenfolge ist kein Dogma. Denn wenn Filme oder Bilder dem Einstieg in ein Thema dienen oder wenn eine spontane Äußerung zum Text Ausgangspunkt für weitere Untersuchungen sein können, dann ist dies unbedingt zu berücksichtigen. Manche Ausgaben geben daher den einzelnen Arbeitsaufträgen viele weitere Zwischenüberschriften, die anzeigen, welcher Kompetenz die Arbeitsaufträge jeweils dienen.

10. Informationstexte, Zweittexte

Auch hier sparen mittlerweile manche Verlage und beschränken sich auf grundsätzliche Aufgaben zur Internetrecherche. Dass diese vom Lehrenden kontrolliert werden muss und dass die Lernenden Anhaltspunkte haben müssen, wie man Informationen bewertet und filtert, wird nicht klar. Eine Reihe begründet sogar die finanziell bedingte Minimalausstattung didaktisch-methodisch: „... auch konzeptionell wurde über Bord geworfen, was aus Sicht vieler Lehrender in neueren Textausgaben überhandgenommen hat: das Beiwerk in Bild- und anderer Form, zwischen dem man den eigentliche Text fast schon suchen musste.“¹³

11. Sonstige Hilfen

Viele Ausgaben bieten Interpretationsanleitungen, Satzerschließungsanleitungen, Texterschließungsanleitungen, Übersetzungsanleitungen.

In der Kurzfassung dieses Betrags gehe ich nicht auf häufige Fehler dieser Anleitungen ein. Oft sind sie auf einen reinen Übersetzungsdrill mit schrecklichen deutschen Formulierungen ausgerichtet; oft beschränken sie die Erschließung auf eine semantische Erschließung durch entsprechende Aufgaben (was immerhin vertretbar ist); bisweilen beschränken sie die Interpretation auf das Benennen oder Darstellen sogenannter „Stilmittel“ und vermitteln damit immer noch den Eindruck, dass die stilistische Gestaltung etwas Aufgesetztes ist und nicht Mittel der Beeinflussung und Leserlenkung.

12. Namensverzeichnis

Die Skala in den Textausgaben reicht von „gar kein Namensverzeichnis“ bis zu „ausführlichem Namensverzeichnis“. Namensverzeichnisse sollten eine lesbare Lektüre sein, also sozusagen Kurzporträts der erwähnten Personen, und die Bedeutung erwähnter Personen und Orte zeigen. Erst dann haben sie nämlich eine Funktion, die über die reine Namensnennung hinausgeht und dem Leser hilft, den Hintergrund der Texte zu verstehen. Auch sollten sie helfen, die Texte selbst zu verstehen. Bei den historischen und mythologischen Namen und Orten muss deren Geschichte dabeistehen, natürlich in Auswahl und so, dass der Leser die Anspielungen erkennt, die mit der Nennung eines Namens verbunden sind.¹⁴

Anmerkungen:

- 1) Beispiele: Ursula Blank-Sangmeister: Ovid, Amores und Heroides, Göttingen 2015 (Reihe clara, H. 36); Janine Andrae / Raphael Dammer:

Facetten der Liebe. Ovid, Amores und Heroides, Bamberg 2015 (Reihe ratio-Express).

- 2) Vgl. Hans-Joachim Glücklich, Roma – Amor. Liebeselegien. Textausgabe (Reihe Libellus), Stuttgart / Leipzig 2014, 60f.
- 3) Der Leser möge entschuldigen, dass ich hier von SACH-Feldern spreche. Das ist der Fachausdruck. Es kommt vor allem darauf an, das Gedicht auch mit Gefühlen zu lesen.
- 4) So in: Operatoren und ihre Definitionen, Seite 1 von 6, Alle Arbeitsblätter im ThILLM-Heft 113 „Lass es mich selbst tun“ und im Internet: www.lernkompetenz.th.schule.de
- 5) Arbeitsauftrag 4 zu Cicero, Tusc. Disp. 5,41–43 bei Magnus Frisch: Philosophische Texte. O vitae philosophia dux!, Stuttgart / Leipzig 2015, 51. Andere Autoren verwenden sogar die Formulierung „Spekulieren Sie ...“
- 6) So in: Andrea Kammerer: Leben, Lieben, Lästern. Catull, Ovid, Martial, Bamberg 2011, Arbeitsauftrag T 2a, S. 33; ähnlich öfter.
- 7) Arbeitsauftrag T 2 c, ebenda (Anm. 3), S. 33.
- 8) Besonders erschreckende Beispiele für die schlechte Übersetzung angeblich aller so in den angebotenen Texten Caesars vorkommender Participia coniuncta und Ablativi absoluti: Friedrich Maier, Caesar. Weltherrscher. Ein literarisches Porträt, Bamberg 2007, 109–111.
- 9) Ein althergebrachter Begriff; die *pre-reading-*, *while-reading-* und *post-reading-activities* sind jetzt schön dargestellt bei: Isabell A. Meske: While-reading activities zur Feststellung und Sicherung von Textverständnis in Prüfung und Alltag, in: Der Altsprachliche Unterricht 4+5, 2017, 88–97.
- 10) Beispiele aus Dennis Gressel / Karl-Heinz Pridik: Ovid, Metamorphosen, Stuttgart / Leipzig 2011: Am Beginn der Behandlung von Met. 1,125-150 steht (S. 16) als „Sprachliche und inhaltliche Vorerschließung“ Aufgabe 1: Welche Besonderheit ergibt sich beim metrischen Vergleich von V. 125 mit V. 126 und von V. 149 mit V. 150? Prüfen Sie auch nach dem Übersetzen, ob diese Besonderheit inhaltliche Bedeutung hat.“ Ich kann mir keinen Lehrer vorstellen, der so die Behandlung eines Textes beginnt. (Ähnlich zu Met. 3,339-355, Aufgabe 2, S. 31. Zu Met. 8,703-724 lautet der erste Auftrag: Übersetzen Sie erst möglichst wörtlich und dann sinngemäß folgende Redewendungen des Textes: 1) *placido ore edere* (703); 2) *iudicium aperire* (706); 3)

concordes annos agere (708); 4) *mutua dicta reddere* (717): Bei Schwierigkeiten probieren Sie, ob Ihnen der Kontext der Wendungen hilft.“ (S. 72). Die Wendungen sollen also „erst“ übersetzt werden, dann aber bei Schwierigkeiten doch im Kontext erschlossen werden. Sie sind aus dem Text herausgegriffen. Besser dann der zweite Arbeitsauftrag, der zur Gliederung des Textes aufruft. (S. 73)

- 11) In der Handreichung „Lateinische Lektüre in den Jahrgangsstufen 9 und 10“, hg. vom Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, Bamberg 2008 wird vorgeschlagen, auf die Lektüre des Vesuvbriefes 6,16 des Plinius u. a. so vorzubereiten: „Lexikalische und grammatikalische Vorentlastung“ mit isolierten Fragen und Hinweisen wie *petere, ut?*; *exitus, ūs = mors; quo:* a) Abl. von?, b) *quo is?* c) *ut eo; quamvis = quamquam = etsi; ...; ut scīs, ...* : a) ... *tu sais*, b) ... *sai; mūnus:* a) *dōnum*, b) *magistrātus*, c) *officium*. Ganz offensichtlich wird hier eine Art Grammatik- und Vokabelvorbesprechung nahegelegt, wie sie auch im Lateinunterricht der 50er und 60er Jahre verbreitet war; diese versucht, Vokabelkenntnisse und Grammatikkenntnisse abzurufen oder zu sichern, von denen dann nur ein Teil für den zu lesenden Text benötigt wird. Dadurch führt sie zum Teil leider auch weg vom Text und nicht hin zu ihm.

- 12) In der Handreichung „Lateinische Lektüre in den Jahrgangsstufen 9 und 10“, hg. vom Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, Bamberg 2008, 87 werden z. B. „Steuernde Vorfragen in drei Etappen (verzögertes Lesen)“ zu Plinius, ep. 6,16 vorgeschlagen. „1. Leseetappe (Fragen lesen lassen, anschließend Lesen des Textes bis *prōpositam*): Was verlangt Tacitus von Plinius? Weshalb kommt Plinius diesem Wunsch gerne nach? – 2. Lesetappe (Fragen lesen lassen, anschließend Lesen des Textes bis *addet*): Wie ist der Onkel des Plinius, Plinius Maior, umgekommen? Mit welchen Worten wird dieses Ereignis umschrieben? Wofür ist Plinius Maior – abgesehen von seinem bemerkenswerten Tod durch den Vesuvausbruch – noch bekannt? Weshalb kann Tacitus diese Berühmtheit noch erhöhen? – 3. Lesetappe (Fragen lesen lassen, anschließend Lesen des Textes bis *iniungis*): Weshalb hält Plinius seinen Onkel für einen außergewöhnlichen Menschen? Was folgt für ihn daraus?“
- 13) Reclams Rote Reihe, Verlagswerbung.
- 14) Beispiel: Bei „Sulla“ muss man erkennen, dass auf ihn als *Dictator* angespielt wird (Caesar, civ. 1,7,3). Bei „Andromeda“ muss man erkennen, dass sie Schrecken und Ängsten ausgesetzt war (Properz, c. 1,3,3–4).

HANS-JOACHIM GLÜCKLICH

Naturam novare – imperium in naturam

Ikarus – Europas Symbol für das „Ende der Welt“?

Wer käme schon auf die Idee, dieses bizarre Gemälde mit der Antike in Verbindung zu bringen? Der Engländer John Armstrong hat freilich darin eine markante Gestalt des griechischen Mythos vergegenwärtigt – als Chiffre für ein bedrohliches Menschheitsproblem. Aber welche?

Da ist eine lehmig schmutzige Fläche, in die ein Pfahl mit einer zerborstenen Kugel eingerammt ist; ringsum Fetzen, die sich von der Oberfläche der Kugel losgesprengt haben; ein ödes, abstoßendes Szenario, in dem auf den

ersten Blick kaum etwas auf die uralte Herkunft der Bildaussage verweist. Nur der Titel, den der Künstler darunter gesetzt hat, mag dem nachsinnenden Betrachter die Richtung der „Entzifferung“ dieses Sujets anzeigen: Ikarus.¹

Eindrücke junger Menschen bei der ersten Begegnung mit diesem Bild: „Zerstörung“, „Scherbenhaufen“, „Absturz“, „eine aus den Fugen geratene Welt“, „das trostlose Danach“, „Aussichtslosigkeit“, „absolute Kälte“, „die globale Katastrophe“, „das Ende der Welt“. So viel ist deutlich: Hier tritt uns die universale