

FORUM CLASSICUM

2023

ZEITSCHRIFT FÜR DIE FÄCHER LATEIN UND
GRIECHISCH AN SCHULEN UND UNIVERSITÄTEN

L. Pasetti /
A. Bettenworth
G. Haverling

P. Kuhlmann
St. Faller et al.

B. Flaig
U. Schmitzer

EULALIA: ein Modell zur europäischen
Zertifizierung lateinischer Sprachkenntnisse

Herausforderungen im modernen Lateinunterricht
aus schwedischer Perspektive

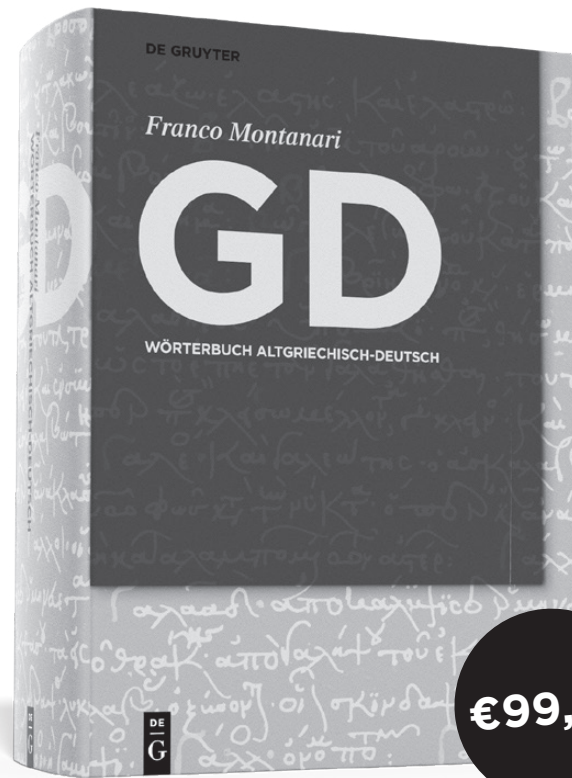
Wortschatzlernen in den alten und neuen Sprachen

Ansatz für eine Standardisierung von Latein- und
Griechischkenntnissen

Euroclassica-Konferenz 2023 in Deutschland

Der DAV und seine Gründungsväter -
Otto Morgenstern





Franco Montanari

**GD - WÖRTERBUCH
ALTGRIECHISCH-DEUTSCH**

*Deutsche Ausgabe hrsg. von
Michael Meier-Brügger u. Paul Dräger*

2023. Ca. LXXXI, 2296 S.

Hardcover € 99,95 [D]

ISBN 978-3-11-018392-4

Franco Montanaris Standardwerk *GI – Vocabolario della Lingua Greca*, das umfassendste Lexikon der griechischen Sprache, ist jetzt in deutscher Übersetzung verfügbar. Das *GD – Wörterbuch Altgriechisch-Deutsch* deckt die gesamte Geschichte des Altgriechischen von der archaischen bis zur frühbyzantinischen Zeit ab; neben literarischen Texten werden Papyri und Inschriften als Quellen herangezogen.

Dank der klaren Gliederung und übersichtlichen Darstellung der Lemmata sowie der ausführlichen Übersetzungsbeispiele ist dieses Wörterbuch nicht nur ein unerlässliches Arbeitsinstrument für Wissenschaftler/-innen, sondern ebenso für Lehrkräfte, Schüler/-innen und Studierende geeignet.

Franco Montanari ist Professor für griechische Sprache und Literatur an der Universität Genua.

Michael Meier-Brügger war Professor für Vergleichende und Indogermanische Sprachwissenschaft an der Freien Universität Berlin.

Paul Dräger ist habilitierter Klassischer Philologe, Wissenschaftshistoriker und Übersetzer.

- ▶ Das aktuellste und umfassendste Altgriechisch-Deutsch-Lexikon
- ▶ Über 140.000 Lemmata aus literarischen und dokumentarischen Texten der archaischen, klassischen, hellenistischen und spätantiken Zeit
- ▶ Übersichtliche Darstellung der Lemmata, reiche Auswahl an Belegbeispielen mit präziser Übersetzung, ideal für den Griechisch-Unterricht
- ▶ Ca. 15.000 Verbalformen werden im Detail analysiert; die Verbalstämme werden neben dem jeweiligen Lemma aufgeführt
- ▶ Ca. 130 schematische Zusammenfassungen der komplexeren Einträge

Editorial

In diesem Heft bildet der „Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen“ den Schwerpunkt der Beiträge. Sicherlich sind Ihnen Klassifizierungen wie B1 oder C2 für das Erlernen von Fremdsprachen geläufig. Vielleicht haben Sie auch schon selbst einmal einen entsprechenden Qualifikationsnachweis erworben oder bescheinigt. Aber wie kann man ein Anforderungsprofil für die Sprachen Latein und Griechisch entwerfen, die doch von Grund auf ganz andere Lernziele verfolgen als Französisch oder Englisch? Aktive mündliche Beherrschung einer Fremdsprache oder passives Hörverständnis stehen nicht im Blickpunkt des altsprachlichen Unterrichts, umso mehr hingegen die theoretische Erfassung morphologischer Erscheinungen und syntaktischer Strukturen sowie der Stilistik. Dieser Problematik hat sich in den letzten Jahren auf europäischer Ebene das Eulalia-Projekt gewidmet. So sind in diesem Heft Beiträge vom Abschlussevent dieser euro-

päischen Arbeitsgemeinschaft aufgenommen, das am 1. Oktober 2022 an der Universität zu Köln stattgefunden hat. Ausgerichtet wurde es von Prof. Dr. Anja Bettenworth, die für die deutsche Sektion dieses internationalen Projektes verantwortlich zeichnete. Den Einstieg bildet ein Überblick über die Aufgabenstellung und die Zielsetzung der länderübergreifenden Unternehmung aus der Feder von Lucia Pasetti und Anja Bettenworth. Einen spannenden Einblick in den Unterricht der alten Sprachen, wie er in Schweden an Schule und Universität praktiziert wird, gibt Gerd Haverling. Speziell mit den Unterschieden der altsprachlichen und der neusprachlichen Wortschatzarbeit setzt sich Peter Kuhlmann auseinander. Auf die Beiträge aus der Eulalia-Gruppe folgt ein Bericht, der aus den Überlegungen einer DAV-Arbeitsgruppe zu derselben Thematik hervorgegangen ist. Im Blickpunkt stehen hier die Herausforderungen bei der Anrechnung von Sprachkenntnissen

Lucia Pasetti / Anja Bettenworth	EULALIA: ein Modell zur europäischen Zertifizierung lateinischer Sprachkenntnisse	196
Gerd V. M. Haverling	Herausforderungen im modernen Lateinunterricht aus schwedischer Perspektive	205
Peter Kuhlmann	Wortschatzlernen in den alten und neuen Sprachen – ein Vergleich	213
Stefan Faller / Peter Kuhlmann Hans-Joachim Pütz / Andrea Toma	Ansatz für eine Standardisierung von Latein - und Griechischkenntnissen in Anlehnung an den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen	219
Bärbel Flaig	Euroclassica-Konferenz 2023 in Deutschland	227
Ulrich Schmitzer	Der Deutsche Altphilologenverband und seine Gründungs- väter - einige Bemerkungen anhand eines neuen Buches über den Latein- und Griechischlehrer Otto Morgenstern	228
	Zeitschriftenschau	243
	Besprechungen	255
	Impressum	280

in Latein und Griechisch, die Studierende an ausländischen Schulen erworben haben. Die Autoren sind Stefan Faller, Peter Kuhlmann, Hans-Joachim Pütz und Andrea Toma. – Übrigens: Falls Sie in den entsprechenden Sprachen nicht über Kenntnisse mindestens auf dem B-Niveau verfügen: ‚Gerd‘ ist im Schwedischen ein weiblicher Vorname, ‚Andrea‘ hingegen im Italienischen ein männlicher.

Bei dem Rezensionssatz von Ulrich Schmitzer geht es um die Biographie Otto Morgensterns, eines jüdischen Lehrers der alten Sprachen, und sein Wirken in der deutschen Hauptstadt insbesondere während der Weimarer Republik und des Nationalsozialismus. Das Thema ist somit eng verbunden mit der Geschichte des Deutschen Altphilologenverbandes, zu dessen 100-jährigem Bestehen vom

19. bis zum 20. September 2025 in Berlin eine Jubiläumsveranstaltung geplant ist. Vor allem die Entstehungsphase und die Frühzeit erweisen sich noch als *dark ages* in der Entwicklung der Vereinigung. Deshalb würde sich Ulrich Schmitzer sehr freuen, wenn er aus dem Lesepublikum des Forum Classicum weiterführende Hinweise erhalten könnte.

Vom 25. bis zum 27.08.2023 hat in Jena die diesjährige Jahrestagung der Euroclassica stattgefunden. Bärbel Flaig hat sich um die Organisation dieser Veranstaltung sehr verdient gemacht und berichtet in diesem Heft von dem internationalen Treffen. Ein gewinnbringendes Leseerlebnis wünscht wie immer

Ihr JOCHEN SCHULTHEIß

Aufsätze

EULALIA: ein Modell zur europäischen Zertifizierung lateinischer Sprachkenntnisse

Das Projekt EULALIA (European Latin Linguistic Assessment) hat das Ziel, ein Zertifizierungsmodell für die lateinische Sprache zu entwickeln, das dem GERS (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen) so nahe wie möglich kommt. Dem Bestreben, dem Europäischen Referenzrahmen ein Modell für die Alten Sprachen zur Seite zu stellen, tragen u. a. die Bezeichnungen der Niveaustufen (A und B) und ihrer Unterteilungen Rechnung, die wir zu Beginn der gemeinsamen Arbeit gewählt haben.¹ Allerdings hat sich im Laufe des Projektes gezeigt, dass die Bedingungen der modernen Sprachzertifizierung nicht unmittelbar auf die Verhältnisse im Lateinischen übertragen werden

können. Diese Unterschiede, die im Folgenden erläutert werden, müssen bei der Verwendung der Niveaubezeichnungen stets berücksichtigt werden. Bei der Annäherung an den GERS haben wir daher versucht, der Tatsache Rechnung zu tragen, dass das Lateinische heute hauptsächlich zur Entschlüsselung und Interpretation von Texten aus früheren Epochen verwendet wird. Eine weitere Herausforderung für EULALIA bestand darin, einen Rahmen für die Bewertung der lateinischen Sprache zu schaffen, der an unterschiedliche Unterrichtstraditionen angepasst werden kann: ein Instrument also, das in ganz Europa und perspektivisch auch über die Europäische Union hinaus einsetzbar ist.

An dem Projekt, das von der EU-Kommission kofinanziert wurde² und das sich über einen Zeitraum von etwa 36 Monaten (von November 2019 bis Oktober 2022) erstreckte, waren sechs europäische Universitäten beteiligt: die Universität zu Köln, die Universitäten Rouen, Uppsala und Salamanca sowie in Italien die Università Cattolica del Sacro Cuore in Mailand und die Universität Bologna, die eine koordinierende Rolle übernahm. Alle diese Einrichtungen zeichnen sich durch besondere Fachkenntnisse in der Lateindidaktik (insbesondere in der Ausbildung künftiger Lateinlehrkräfte), in der lateinischen Linguistik und in der Anwendung der Digital Humanities im Bildungsbereich aus. Die beiden italienischen Partner haben bereits an mehreren Versuchen zur Zertifizierung der lateinischen Sprache mitgewirkt, die in Italien seit 2012 auf regionaler Ebene stattfanden und von der Consulta Universitaria di Studi Latini (CUSL) koordiniert wurden. Die Consulta hat auch das EULALIA-Projekt von Anfang an zusammen mit anderen europäischen Berufsverbänden unterstützt. Beteiligt waren Vertreter aus dem Bereich der universitären Klassischen Philologie, der LateinlehrerInnen und verschiedener europäischer Bildungseinrichtungen. Die Kooperationspartner sind auf unserer Webseite einsehbar (<https://site.unibo.it/eulalia/en/partners>). Das EULALIA-Projekt schlägt unter Berücksichtigung verschiedener europäischer Zertifizierungserfahrungen und Bildungstraditionen eine Zertifizierungsform vor, die die unterschiedlichen Bedürfnisse berücksichtigt und daher international einsetzbar ist.

Die Zielgruppe des EULALIA-Projekts

EULALIA geht von den Bedürfnissen der Lateinlernenden und -lehrenden aus. Diese Gruppe ist nicht so klein, wie man meinen

könnte: der Eurydike-Bericht der Europäischen Kommission zu „Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa (2017)“ zeigt, dass Latein in 27 europäischen Ländern an weiterführenden Schulen unterrichtet wird und zu den 10 am häufigsten angebotenen Fremdsprachen gehört.³ In einem Drittel der europäischen Länder ist Latein zumindest für einen Teil der Schülerinnen und Schüler „im Sekundarbereich II verpflichtend vorgeschrieben“.⁴ Das Niveau der Sprachkenntnisse ist jedoch sehr unterschiedlich, was u. a. auf die Unterschiede zwischen den Lehrplänen der verschiedenen Länder zurückzuführen ist.⁵ Auch ist es schwierig, das Niveau der jeweiligen Sprachkenntnisse allein aus der Zahl der für einen bestimmten Sprachkurs oder ein Schulcurriculum vorgesehenen Unterrichtsstunden herzuleiten, weil die Sprachvermittlung oft nur ein (manchmal signifikanter, manchmal geringer) Teil des Fachs ist, das im jeweiligen Kontext „Latein“ genannt wird. Daraus ergibt sich die mehr oder weniger überall empfundene Notwendigkeit, die verschiedenen Ausbildungsniveaus besser miteinander zu verknüpfen. Schon an den sechs am EULALIA-Projekt beteiligten Partneruniversitäten verfügen die Personen, die ein Universitätsstudium aufnehmen, über sehr unterschiedliche Lateinkenntnisse; darüber hinaus wird das Problem verstärkt, wenn man die zunehmende internationale Mobilität der Studierenden (z. B. durch das Erasmus-Programm) berücksichtigt. Hier wäre ein Instrument, das einerseits den Dialog innerhalb von Bildungseinrichtungen im selben Land, zugleich aber auch zwischen Einrichtungen in verschiedenen Ländern verbessert, von großem Wert.

Neben der Sprachvermittlung besteht ein Ziel des Lateinunterrichts auch darin, den kulturellen Wert der lateinischen Sprache deutlich

zu machen, der sich unabhängig von utilitaristischen Erwägungen auf verschiedenen Ebenen und jenseits oft kurzlebiger tagesaktueller Diskussionen entfaltet.⁶ Diese haben in letzter Zeit im Zusammenhang mit den Debatten um die sogenannte *cancel culture* gerade in Italien zugenommen.⁷ Hier ist die Haltung des EULALIA-Projekts nicht defensiv, sondern proaktiv: Es betont die transversalen Fähigkeiten, die mit der Kenntnis einer alten Sprache einhergehen. So hat sich etwa gezeigt, dass Personen, die Latein beherrschen, das intellektuelle Vokabular ihrer ersten Sprache und auch anderer moderner Sprachen leichter beherrschen:⁸ Diese Überlegung spielte u. a. bei der Entscheidung des britischen Kultusministeriums eine Rolle, wieder verstärkt Lateinunterricht an den Schulen anzubieten.⁹ In Frankreich, dem europäischen Land mit der geringsten Zahl von Lateinlernenden, hat sich seit der Schulreform von 1992 die Zahl der Lateinlernenden an den Schulen auf etwa die Hälfte, von 8% auf 3,8%, reduziert. Auch hier ist jedoch eine lebhafte Debatte um den Wert der Sprache im Gang.¹⁰ Das Erlernen des Lateinischen steht jedenfalls im Einklang mit der europäischen Politik zur Förderung einer qualitativ hochwertigen Bildung, insbesondere im sprachlichen Bereich.¹¹

Ein drittes, weit verbreitetes Problem schließlich betrifft die Möglichkeit, den Lateinunterricht noch effektiver zu gestalten. Fehlende Motivation bildet eines der größten Hindernisse beim Erlernen einer alten (oder, um es weniger feinfühlig auszudrücken, toten) Sprache. Die Motivation, sich eine Sprache anzueignen, die heute nur noch in sehr begrenztem Umfang zur Kommunikation verwendet wird, ist tatsächlich anders gelagert als in den modernen Sprachen. Während Schülerinnen und Schüler auch mit geringen Sprachkenntnissen erste kommuni-

kative Erfolgserlebnisse mit Muttersprachlern haben können, müssen Lernende im Lateinunterricht sowohl in Bezug auf das von Anfang an hohe kognitive Anforderungsniveau als auch im Hinblick auf die aufgewendete Zeit eine beträchtliche Investition tätigen, ehe sie das erste Mal mit einem lateinischen Originaltext in Berührung kommen.¹² Andererseits ist es von Vorteil, dass das Lateinische, obwohl es als tote Sprache gilt, über viele Jahrhunderte als Kommunikationsmittel gedient hat: Die lateinischen Texte mit ihrer beeindruckenden Tradition von der Antike bis an die Schwelle des 20. Jahrhunderts haben uns auch heute viel zu sagen.¹³

Die Schlüsselidee von EULALIA besteht darin, die Bedeutung der Texte durch einen einfachen, originalen Lesetext zu verdeutlichen. Der Zweck der Übungen und auch der Tests, die im Rahmen des Projekts entwickelt wurden, ist es, die Lateinlernenden dazu anzuregen, gleichsam dieselben gedanklichen Operationen durchzuführen, die auch für die sinnerfassende Verarbeitung von Texten in modernen Sprachen erforderlich sind. Auch die metasprachlichen Fragen, die Teil der EULALIA-Zertifizierung sind, zielen daher nicht auf die typologische Klassifizierung ab (z. B. „Um welche Art von Pronomen handelt es sich?“), sondern auf die syntaktische Einbettung (z. B. „Worauf bezieht sich dieses Pronomen?“). Auch die metasprachlichen Fragen sind somit eng an den Text gebunden und zielen auf die Funktion bestimmter Worte im Sinnzusammenhang ab.

Zertifizierung von lateinischer Sprachkompetenz auf der Grundlage von Originaltexten

Die Übungen zum Leseverstehen, d. h. zum sinnerfassenden Lesen, erfolgen anhand von „authentischen“ Texten, d. h. Texten, die in

einer Situation entstanden sind, in der Latein als Kommunikationssprache in einem offenen Umfeld verwendet wurde, wie es von der Antike bis (mindestens) zum Ende des 19. Jahrhunderts der Fall war. In diesem Zeitraum spielte Latein in wechselnden Kontexten eine grundlegende Rolle in der Kommunikation der gebildeten Schichten.¹⁴ Somit ist der EULALIA-Kanon zumindest theoretisch nicht auf antike Texte beschränkt, auch wenn diese Texte natürlich immer noch eine privilegierte Stellung in den Lehrplänen der Schulen (zumindest in den Schulen unserer Partnerländer) einnehmen. In der Praxis sind antike Texte in den Materialien, die wir erstellt und experimentell erprobt haben, bisher allerdings in der Mehrzahl. Unser Vorschlag zu einer europäischen Zertifizierung schließt die mittelalterliche oder humanistische Tradition jedoch ausdrücklich ein: Die Bedingung für die Verwendung von Texten aus einer späteren Epoche ist dieselbe wie für antike Texte und ist im Wesentlichen praktischer Natur; das heißt, der Text darf nicht zu sehr von dem sprachlichen Standard abweichen, der in unserem Lehrplan für jede der vorgesehenen Zertifizierungsstufen angegeben ist.

Das EULALIA-Projekt zeichnet sich also dadurch aus, dass es den Lernenden keine „im Labor“ erstellten Texte vorlegt (es sind allerdings kleine Kürzungen und Abwandlungen antiker Originaltexte erlaubt) und dass es aus einem breiten Literaturkanon schöpft, der aber immer durch eine gewisse kulturelle Komplexität gekennzeichnet ist: die von uns verwendeten Texte sind schon auf den unteren Lernstufen ihrer Natur nach gedanklich nicht trivial, formal komplex und oft in hohem Maß literarisch durchgestaltet. Hier zeigt sich eine erste unvermeidliche Abweichung von der Zertifizierung der modernen Sprachen, in denen

solche komplexen Texte zumindest in den unteren Sprachniveaus selten vorkommen.

Einsprachigkeit

Im Gegensatz zu den Prüfungen für moderne Sprachen, bei denen neben der Lesekompetenz auch das Hörverstehen und die schriftliche und mündliche Ausdrucksfähigkeit sowie seit einiger Zeit auch die Sprachmittlung geprüft werden, konzentriert sich EULALIA hauptsächlich auf die Analyse und das sinnerfassende Lesen eines lateinischen Textes. Dabei behält sie jedoch wie moderne Sprachzertifizierungstests eine Tendenz zur Einsprachigkeit bei. Diese Wahl hat den doppelten Zweck, die Analogie zum GERS zu verstärken und den Lernenden die kommunikative Funktion des Lateinischen deutlich zu machen. Die Übungen zum Textverständnis sind daher vollständig auf Latein gehalten: Es handelt sich zumeist um geschlossene Aufgabenformate, bei denen ausgehend von einer einfachen, auf Latein formulierten Frage zu Begriffen, Umständen oder Figuren im Text (z. B. *Quis est Alexander?*) zwischen verschiedenen Antworten, ebenfalls auf Latein, gewählt werden muss; in anderen Fällen geht es darum, zwischen verschiedenen lateinischen Umschreibungen eines bestimmten Ausdrucks, zwischen verschiedenen Wörtern, die als Synonyme eines Begriffs angegeben sind, oder zwischen verschiedenen Zusammenfassungen des Textes zu wählen.¹⁵

Andererseits haben wir uns dazu entschlossen, die Fragen, die metalinguistisches Vokabular enthalten (z. B. Fragen zur Identifizierung von morphologischen oder syntaktischen Strukturen), in der L1 zu formulieren. Wir sind uns der Tatsache bewusst, dass Latein eine lange Geschichte der Selbstreflexion hat und über ein reiches spezifisches Vokabular verfügt, doch

wird beim Erlernen der lateinischen Sprache das metalinguistische Vokabular typischerweise durch die moderne Sprache vermittelt, die in der Bezugsinstitution des Lernenden verwendet wird. Um unsere Zertifizierung in verschiedenen Ländern nutzbar zu machen, schien es daher angebracht, den Unterrichtssprachen einen gewissen Platz als Hilfssprachen einzuräumen: Aus demselben Grund haben wir unsere Hilfsmittel (Richtlinien, Lehrpläne, Übungen und Tests) auf unserer Webseite in mehreren Sprachen bereitgestellt (<https://site.unibo.it/eulalia/en>).

(Minimale) Produktionsfähigkeiten

Obwohl die Lese- und Interpretationsfähigkeiten bei der Zertifizierung im Vordergrund stehen, schien es angebracht, auch den Produktionsfähigkeiten einen gewissen, überschaubaren Platz einzuräumen: Auch dies trägt dazu bei, den Kontakt zu den modernen Sprachen aufrechtzuerhalten, zielt aber vor allem darauf ab, eine gewisse Beherrschung der lateinischen Morphosyntax zu überprüfen.

Es werden also minimale schriftliche Produktionsfähigkeiten abgefragt, die den Zweck haben, die passiven sprachlichen Kenntnisse zu ergänzen und zu unterstützen. Die abgeprüften Fertigkeiten unterscheiden sich ansonsten nicht wesentlich von denen, die in allen oder einigen unserer Partnerländer der Schule eingeübt werden: Zu den Tests von EULALIA gehört zum Beispiel die Lückentextübung, bei der die SchülerInnen das richtige lateinische Wort in einen vorgegebenen Text einfügen sollen, indem sie es aus einer Liste auswählen;¹⁶ auf einem höheren Schwierigkeitsgrad werden die Lernenden aufgefordert, das Lemma zu identifizieren und es entsprechend dem Kontext zu deklinieren oder zu konjugieren. Auf einem

noch höheren Niveau wird schließlich verlangt, ein Syntagma umzuformen, indem es z. B. durch eine seiner möglichen syntaktischen Varianten ersetzt wird.

Der Klang des Lateinischen

In den EULALIA-Tests werden weder das Hörverständnis noch die mündliche Produktion lateinischer Texte geprüft. Diese Entscheidung steht einerseits im Einklang mit der zentralen Bedeutung, die dem Lesen des geschriebenen Textes beigemessen wird. Andererseits gibt es große Unterschiede in den Aussprachetraditionen der europäischen Länder, in denen Latein gelehrt wird: Eine gemeinsame Schnittmenge zu finden, die es ermöglicht hätte, die „richtige“ Aussprache des Lateinischen einheitlich zu zertifizieren, wäre fast unmöglich und angesichts der europäischen Vielfalt, die diese regionalen Traditionen spiegeln, auch nicht wünschenswert gewesen.¹⁷ Wir hielten es jedoch für angebracht, dem Klang des Lateinischen trotz dieser Schwierigkeit Raum zu geben: Aus diesem Grund hat jede Partneruniversität Audiodateien der Texte erstellt, die für die Zertifizierung und auch für die vorbereitenden Übungen verwendet wurden; zudem haben wir den Prototyp eines ‚Klanglexikons‘ entwickelt, das wir in Zukunft ausbauen wollen. Der Prototyp ist wie alle anderen Materialien auf der Webseite unseres Projekts abrufbar. Diese Hilfsmittel ermöglichen es nicht nur, die Vielfalt der lateinischen Aussprache in den verschiedenen Umgebungen, in denen die Sprache unterrichtet wird, zu dokumentieren, sondern sie dienen auch dazu, im Sinne der Inklusion den Zugang zum Lateinischen für diejenigen Lernenden zu erleichtern, die größere Schwierigkeiten beim Entschlüsseln des geschriebenen Textes haben.¹⁸ Ganz allgemein stellt das Hören (ebenso wie das

laute Aussprechen) der zu lernenden Wörter für jeden Lernenden eine Hilfe beim Einprägen des Wortschatzes dar, die anzubieten wir für sinnvoll halten.¹⁹

Übersetzung

Die Übersetzung aus dem Lateinischen in die L1 ist eine traditionell weit verbreitete Unterrichtspraxis, die auch nach der Entwicklung verschiedener anderer Unterrichtsmethoden zum Kern des Fachs gehört. Wir sind uns des Wertes dieser transversalen Kompetenz bewusst, die in der abgeschwächter Form der Sprachmittlung auch in die Richtlinien des traditionell auf mündliche Kompetenz ausgerichteten GERS Eingang gefunden hat.²⁰ Andererseits ist uns bewusst, dass die Übersetzung eines Originaltextes mit all den oben genannten Merkmalen der Komplexität hohe interlinguistische Fähigkeiten erfordert, die sich zumindest teilweise mit denen des literarischen Übersetzers überschneiden.²¹ Insbesondere bei der Übersetzung spielt die Beherrschung der Zielsprache eine grundlegende Rolle: Um eine formal adäquate Übersetzung eines literarischen Textes anzufertigen, kann eine Lesekompetenz auf B-Niveau in der Ausgangssprache ausreichen, doch ist in der Zielsprache eine Produktionskompetenz auf C-Niveau erforderlich.²²

Für das EULALIA-Modell haben wir daher beschlossen, die Übersetzung nicht schon in der Grundstufe (A) zu verlangen, bei der nur die Kompetenz im Lateinischen geprüft wird, sondern sie der bislang höchsten Stufe (B) vorzubehalten. Auf diese Weise haben die Lernenden, die die in ihrem Bildungsumfeld verwendete Unterrichtssprache noch nicht vollständig beherrschen, die Möglichkeit, ihre lateinischen Sprachkompetenzen unabhängig von ihren Fertigkeiten in der Zielsprache nachzuweisen.

Aus demselben Grund haben wir uns auf der Stufe B dafür entschieden, die Übersetzung als eigenständige Kompetenz in die Zertifizierung aufzunehmen. Sie wird somit getrennt vom Textverständnis behandelt, das in jedem Fall für eine gelungene Übersetzung notwendig ist. Daher sind die EULALIA-Prüfungen auf dem Niveau B in zwei Teile (Textverständnis und Übersetzen) gegliedert, die zwar getrennt, aber nicht unabhängig voneinander existieren. Die Fragen zum Textverständnis bilden einen obligatorischen Prüfungsteil und führen bei erfolgreicher Bearbeitung zum Erwerb eines Zertifikats „Stufe B ohne Übersetzungskompetenz“. Der erfolgreiche Abschluss dieses Prüfungsteils ist zugleich die Voraussetzung für die Bearbeitung der Übersetzungsaufgaben. Werden diese erfolgreich bewältigt, erlangen die Teilnehmer ein Zertifikat der Stufe B „mit Übersetzungskompetenz“.

Das EULALIA-Toolkit

Im Rahmen des EULALIA-Projekts wurde eine Reihe von Materialien erarbeitet, die es Lehrkräften ermöglichen, selbständig einen Sprachtest nach der EULALIA-Methode zu erstellen. Im Einzelnen handelt es sich um Richtlinien („Guidelines“), die die generellen Lernziele und Methoden beschreiben, die bei der EULALIA-Zertifizierung angewendet werden; einen „Syllabus“ (Verzeichnis des Lernstoffs), der die grammatikalischen Kenntnisse enthält, die auf dem Niveau der einzelnen Zertifizierungsniveaus erwartet werden, ein Lexikon (mit Audio-tools), das den Lernwortschatz umfasst, der für die Zertifizierungstests vorausgesetzt wird. Da es sich bei EULALIA um eine europäische Zertifizierung handelt, ist die Aufteilung des Lernstoffs nicht an ein bestimmtes nationales Curriculum angepasst, sondern stellt einen

Kompromiss aus den verschiedenen nationalen Unterrichtstraditionen der beteiligten Länder dar. So zeigte der im Verlauf des Projekts angestellte Vergleich der z. B. in Deutschland und Italien im Rahmen von Lehrbüchern und Wortkunden vorausgesetzten Vokabelkenntnisse, dass für Lernende mit italienischer Muttersprache deutlich weniger lateinische Lernvokabeln explizit ausgewiesen werden müssen, um auf den unteren Zertifizierungsniveaus ein befriedigendes Textverständnis zu erreichen, als dies bei Lernenden mit deutscher, schwedischer oder auch französischer Muttersprache der Fall ist.²³ Umgekehrt benötigen italienische Muttersprachler u. U. eine längere Übungsphase beim Erlernen des Kasussystems oder der Relativsätze. Die EULALIA-Dokumente stellen in dieser Hinsicht einen Kompromiss dar.

Zur praktischen Vorbereitung auf einen EULALIA-Test wurden ferner Übungen (mit Audiotools) und Beispieltests erstellt, deren Konzeption in einer Darstellung der verschiedenen Übungsformate („Typology“) nachvollzogen werden kann. In der Typology werden alle Übungsformate beschrieben, die in den Tests vorkommen, sie enthält darüber hinaus Anregungen für weitere Übungsformate, die für die Vorbereitung einer spezifischen Lerngruppe (z. B. zur Binnendifferenzierung) sinnvoll sein können. Die Benutzung eines Wörterbuchs ist bei der Bearbeitung von Aufgabentypen, die keine Übersetzungsleistung in eine andere Sprache verlangen, nicht vorgesehen, sie ist erst bei den Übersetzungsaufgaben der Stufe B erlaubt.

Pilottests, die wir in den teilnehmenden Ländern in verschiedenen Kontexten (Schule, Vorstudium, universitäre Ausbildung) durchgeführt haben, haben gezeigt, dass der Fokus auf die Kommunikationsfunktion des lateinischen Texts durchaus motivierend auf die Lernenden

wirken kann. Für deutsche Schülerinnen und Schüler ist zudem die Aussicht attraktiv, Lateinkenntnisse unterhalb (oder auch oberhalb) des Latinums durch eine in mehreren europäischen Ländern verwendete Art der Zertifizierung bescheinigt zu bekommen. Allerdings hat sich auch gezeigt, dass die EULALIA-Zertifizierung von den Lernenden ein Engagement über den normalen Schulunterricht hinaus erfordert. Dies betrifft vor allem den Erwerb solider, auch ohne den Einsatz eines Wörterbuchs abrufbarer Vokabelkenntnisse, mit denen, ähnlich wie in den modernen Fremdsprachen, das Verständnis zumindest einfacher Texte gesichert ist. Der Erwerb dieser Kenntnisse kann mit Hilfe der EULALIA-Materialien vor allem von älteren Schülerinnen und Schülern oder sich im Vorstudium befindenden Personen eigenständig angegangen werden, in den meisten Fällen wird aber die Vorbereitung im Rahmen einer Lern-AG sinnvoll sein, wie sie auch bei der Vorbereitung auf internationale Zertifizierungen in den modernen Fremdsprachen gelegentlich eingesetzt wird. Die hier vorgestellten Überlegungen und Vorarbeiten sollen mithin den schulischen Lateinunterricht nicht ersetzen, sondern stellen ein Angebot dar, das die Möglichkeiten der Sprachzertifizierung in europäischer Perspektive erweitert. Wenn durch die Arbeit an der gemeinsamen Zertifizierung zugleich eine stärkere Vernetzung der verschiedenen europäischen Traditionen des Lateinunterrichts gefördert wird, ist ein wichtiges Ziel des EULALIA-Projekts erreicht.

Literatur:

- Bäcker, N. (2019): Motivation, in: M. Keip/Th. Doepner (Hrsg.), *Interaktive Fachdidaktik Latein*, 4. Auflage, Göttingen, S. 239-253.
- Beyer, A. (2021): Wortschatzkompetenz, in: U. Jesper / S. Kipf / Th. Riecke-Baulecke (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung. Latein unterrichten*, Hannover, S. 111-127.
- Borgna, A. (2022): *Tutte storie di maschi bianchi morti*, Rom.
- Bryant, M. (2021): Latin to be introduced at 40 state secondaries in England, in: *The Guardian*, <https://www.theguardian.com/education/2021/jul/31/latin-introduced-40-state-secondaries-england> [05.05.2023], 31. Juli 2021.
- Canfora, L. / Cardinale, U. (Hrsg.): (2012): *Disegnare il futuro con intelligenza antica. L'insegnamento del latino e del greco antico in Italia e nel mondo*, Bologna.
- Cibois, P. (2021): Un débat séculaire sur le latin: comparaison France – Italie, in: *Hypotheses*, <https://enseignement-latin.hypotheses.org/14014> [05.05.2023], 1. September 2021.
- Erasmus + Petra-e (2016): Rahmenplan für die Aus- und Weiterbildung von Literaturübersetzern, <https://petra-education.eu/download/> [31.05.2023].
- Europäische Kommission/EACEA (2017): *Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa – Ausgabe 2017*. Eurydice-Bericht, Luxemburg.
- Europäische Union und Europarat (2004-2020): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Raster Zur Selbstbeurteilung*, <https://europa.eu/europass/system/files/2020-05/CEFR%20self-assessment%20grid%20DE.pdf> [30.05.2023].
- Fuhrmann, M. (2001): *Latein und Europa. Geschichte des gelehrten Unterrichts in Deutschland von Karl dem Großen bis Wilhelm II.*, Köln.
- Hill, B. (2009): Overwhelmed by words: students with dyslexia and Latin, in: *Bulletin of the council of University Classical Departments* 38, S. 6-9.
- Holmes-Henderson, A. / Hunt, S. / Musié, M. (Hrsg.) (2018): *Forward with classics. Classical languages in schools and communities*, London.
- Kipf, S. (2019): Mit Heterogenität produktiv umgehen? Sprachsensibel Latein unterrichten!, in: M. Keip / Th. Doepner (Hrsg.), *Interaktive Fachdidaktik Latein*, 4. Auflage, Göttingen, S. 77-96.
- Kipf, S. (2021a): Latein als Modellfall, in: U. Jesper/S. Kipf/Th. Riecke-Baulecke (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung. Latein unterrichten*, Hannover, S. 102-106.
- Kipf, S. (2021b): Literaturkompetenz. Fachdidaktischer Zugang, in: U. Jesper / S. Kipf / Th. Riecke-Baulecke (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung. Latein unterrichten*, Hannover, S. 139-143.
- Kuhlmann, P. (2012): *Fachdidaktik Latein kompakt*, 3. Auflage, Göttingen.
- Mazza, V. (2023): Noi temiamo i classici, la Cina li sa sfruttare, *La lettura, supplemento del Corriere della Sera*, 21.05.2023, S. 16-17.
- Milanese, G. (2012): Insegnare le lingue antiche, insegnare le lingue moderne. Convergenze e illusioni, in: R. Oniga / U. Cardinale (Hrsg.), *Lingue antiche e moderne, dai licei all'università*, Bologna, S. 67-82.
- Milanese, G. (2022): Cent'anni dopo Giolitti. Osservazioni sull'insegnamento del latino nelle scuole europee di oggi. *Latino, Scuola e Società*. Atti del Convegno organizzato dalla Consulta Universitaria di Studi Latini in collaborazione con l'Università 'G. D'Annunzio' di Chieti-Pescara. (Chieti, 21-22.04.2022) a cura di F. Berardi / M. Delvigo / M. De Nonno, *La Biblioteca di Classico Contemporaneo* 13, S. 105-117.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito (2018): *Liceo classico*, <https://www.miur.gov.it/liceo-classico> [24.05.2023].
- Ministerium für Schule und Weiterbildung (2014): *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Lateinisch*, Düsseldorf.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung (2019): *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Lateinisch*, Düsseldorf.
- Statistisches Bundesamt Wiesbaden (2023): Tiefstand. 15,3 % der Schülerinnen und Schüler lernten im Schuljahr 2021/2022 Französisch als Fremdsprache, https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/Zahl-der-Woche/2023/PD23_03_p002.html [24.05.2023].
- Pasetti, L. (2015): *Quale traduzione a scuola? Riflessioni su un esercizio difficile, relazione*

per il seminario di studio *Insegnare i classici-apprendere competenze*, nell'ambito del progetto *Didattica delle Lingue e delle Letterature classiche*, a cura di USR Veneto-AICC, Padova, 24.09.2015.

Perinetti, A./Sciolla, L. (2012): *Una palestra per la mente: lingue classiche e problem solving*, in: L. Canfora / U. Cardinale (Hrsg.), *Disegnare il futuro con intelligenza antica. L'insegnamento del latino e del greco antico in Italia e nel mondo*, Bologna, S. 485-494.

Università di Bologna (2023): *European Latin Linguistic Assessment*, <https://site.unibo.it/eulalia/en> [31.05.2023].

Valenzano, C. (2021): *Il potenziamento del canale uditivo nella didattica del latino e le audioguide: sperimentazioni tra scuola e università*, in: V. Garulli / L. Pasetti / M. Viale (Hrsg.), *I disturbi specifici dell'apprendimento e insegnamento linguistico. La didattica dell'italiano e delle lingue classiche nella scuola secondaria di secondo grado alla prova dell'inclusione*, Bologna, S. 177-197.

Waquet, F. (1998): *Le latin ou l'empire d'un signe*, Paris.

Anmerkungen:

- 1) Hinzu kommt eine „Vorstufe“ (*praeambulum*), die dazu dient, auch Lateinlernende am Anfang des Spracherwerbs einzubeziehen.
- 2) Das Projekt trägt die Identifikationsnummer 2019-1-IT02-KA203-062286. Weitere Informationen finden sich auf der Projekthomepage: <https://site.unibo.it/eulalia/en>.
- 3) Europäische Kommission/EACEA/Eurydice, 2017. 46. In Deutschland lernten laut Statistischem Bundesamt Wiesbaden im Schuljahr 2021/2022 knapp 539.000 Schülerinnen und Schüler Latein. Latein ist damit nach Englisch und Französisch die dritthäufigste Fremdsprache an deutschen Schulen.
- 4) Europäische Kommission/EACEA/Eurydice, 2017. 51.
- 5) Eine genaue Übersicht über den Kenntnisstand im Lateinischen innerhalb der EU wird dadurch erschwert, dass Latein nicht in allen europäischen Ländern als „Fremdsprache“ gilt. In europaweiten Erhebungen zum Fremdspracherwerb gehen die Daten aus dem Lateinunterricht dieser Länder daher nicht ein.

6) In diesem Sinne wird auch die Kulturkompetenz im Kernlehrplan NRW Gymnasium/Gesamtschule als eine der drei Kernkompetenzen im Fach Latein neben Text- und Sprachkompetenz definiert (KLP Sek I 2019, S. 13; KLP Sek II 2014, S. 18). Zur Bedeutung lateinischer Texte formuliert der Kernlehrplan für die Sekundarstufe II (2014, S. 11): „Die Texte berühren Grundfragen menschlicher Existenz und gesellschaftlicher Zusammenhänge und Entwicklungen. Sie haben grundlegende Bedeutung für die europäische Geisteswelt und sind angesichts eines enger zusammenwachsenden Europas von ungebrochener Aktualität.“ Ähnliche Formulierungen finden sich auch in den Kernlehrplänen der anderen Bundesländer. Für das italienische „liceo classico“, das in etwa dem deutschen altsprachlichen Gymnasium entspricht, legt Artikel 5 der Verordnung DPR-89-2010 (aus dem Jahr 2010) fest: „Il percorso del liceo classico è indirizzato allo studio della civiltà classica e della cultura umanistica. Favorisce una formazione letteraria, storica e filosofica idonea a comprenderne il ruolo nello sviluppo della civiltà e della tradizione occidentali e nel mondo contemporaneo sotto un profilo simbolico, antropologico e di confronto di valori.“

- 7) Vgl. dazu z.B. Borgna 2022 und Mazza 2023.
- 8) Siehe hierzu Kipf 2021a, S. 102-106.
- 9) Ein Programm des britischen Kultusministeriums sieht vor, dass Latein ab September 2022 verstärkt auch in staatlichen Schulen unterrichtet werden soll, um dem „elitären“ Ruf des Fachs zu begegnen. Im Jahr 2021 boten 49% der britischen Privatschulen Lateinunterricht an, jedoch nur 3% der staatlichen Schulen, vgl. Bryant 2021.
- 10) Zur Debatte um den Lateinunterricht in Italien und Frankreich vgl. Cibois 2021, für eine aktuelle Übersicht zum schulischen Lateinunterricht in Europa Milanese (2022). Zur Lage des Lateinunterrichts in Schweden vgl. Haverlink in diesem Heft.
- 11) Vgl. z. B. Holmes-Henderson/Hunt/Musié 2018.
- 12) Siehe Bäcker 2019, S. 239f.
- 13) Immer noch nützlich ist der Überblick von Waquet 1998; vgl. außerdem Canfora/Cardinale 2012. Historische Kommunikation gilt laut dem Kernlehrplan NRW Gymnasium/Gesamtschule sowohl für die Sekundarstufe I als auch für die Sekundarstufe II als Leitziel

des Lateinunterrichts (2019, S. 8; 2014, S. 11). Im Sinne der historischen Kommunikation wird der primär dialogische und in hermeneutischen Zirkeln ausgerichtete Umgang mit Texten betont, „die durch Fremdheit und historische Distanz gekennzeichnet sind, die aber durch die Beschäftigung in den eigenen Bewusstseinshorizont überführt werden und unmittelbare Betroffenheit hervorrufen“ (Kipf 2021b, S. 139).

- 14) Siehe Fuhrmann 2001.
- 15) Beispiele für EULALIA-Tests aus den verschiedenen Partnerländern sind auf unserer Projektwebseite einsehbar (<https://site.unibo.it/eulalia/en/didactic-materials>).
- 16) Zu den Kompetenzen, die diese Übungsform erfordert, vgl. Perinetti/Sciolla 2012, S. 485-494.
- 17) Einen historischen Überblick zum Thema bietet Waquet 1998, S. 174-196.
- 18) Die Vorteile eines multisensorischen, insbesondere auditiven Zugangs für Lernende mit besonderem Förderungsbedarf sind in der Fachdidaktik seit langem bekannt, vgl. Hill 2009, S. 6-9; doch ist ein multisensorischer Ansatz für alle Lernenden vorteilhaft, vgl. Milanese 2012, S. 67-82; bestätigend dazu Valenzano 2021, S. 177-197.
- 19) Zu sensorischen Elaborationsstrategien, die zur nachhaltigen Speicherung von Wortschatz im

Langzeitgedächtnis dienen können, siehe Beyer 2021, S. 119-121.

- 20) Die Übersicht zur Selbsteinschätzung gibt für C2 im Rahmen des GERS 2004-2020 zwar keine Übersetzungsfähigkeit im engeren Sinn an, nennt aber die Fähigkeit, „Fachtexte und literarische Werke schriftlich zusammenfassen“.
- 21) Vgl. die Übersicht über die Kompetenzen literarischer Übersetzer, die im Rahmen des Projekts Erasmus + Petra-e 2016 erarbeitet wurde: <https://petra-education.eu/download/>
- 22) Zu den Kompetenzen im schulischen Übersetzen, vgl. Pasetti 2015 mit weiterführender Literatur.
- 23) Zu diesem Thema vgl. z. B. auch die Ausführungen Stefan Kipfs zu den Chancen sprachsensiblen Lateinunterrichts ausgehend von der sprachlichen Heterogenität von Lerngruppen (Kipf 2019, S. 78-80). Zur Wortschatzarbeit im Lateinunterricht im Vergleich zu den modernen Fremdsprachen vgl. Kuhlmann in diesem Heft.

LUCIA PASETTI (Universität Bologna);
 ANJA BETTENWORTH (Universität zu Köln)
 unter Mitarbeit von SEBASTIAN NEUWAHL
 und ANNA THIELE

Herausforderungen im modernen Lateinunterricht aus schwedischer Perspektive

Hintergrund

Ich werde in diesem Beitrag meine Erfahrungen bezüglich des Lateinunterrichts beschreiben und die Gedanken, die ich mir darüber gemacht habe. Ich will mich deswegen zuerst vorstellen: Ich habe in Göteborg das Gymnasium besucht und an der dortigen Universität studiert, wo ich auch im Oktober 1988 meine Dissertation verteidigt habe (d. h. ich bin promoviert) und im Jahre 1996 habilitiert wurde (d. h. „docent“ auf Schwedisch). In den 1980er Jahren habe ich ab und an in Göteborg Latein und Griechisch an

Gymnasien und Latein auch an der Universität unterrichtet. Nach der Promotion verbrachte ich mit Hilfe verschiedener Stipendien mehrere Jahre im Ausland, u. a. in München als Humboldtstipendiatin. Ab 1993 war ich wieder in Göteborg als Wissenschaftlerin und Dozentin an der Universität tätig, bis ich Anfang Januar 2001 eine Stelle als „Lektorin“ (C 3-Professorin, Associate professor) für Klassische Philologie in Dänemark angenommen habe. Seit 2007 bekleide ich den Lehrstuhl für Latein an der Universität von Uppsala.

Als Wissenschaftlerin habe ich mich vor allem mit der Entwicklung der lateinischen Sprache auseinandergesetzt. Darüber hinaus habe ich mich mit der Geschichte und der Literatur der Spätantike beschäftigt und auch einen Text aus dem Mittelalter herausgegeben. Als Professorin in Uppsala bin ich für alle Formen des Lateins verantwortlich: Literatur, Sprache und Geschichte in Antike, Mittelalter und Neuzeit. Niemand kann alle diese Gebiete beherrschen, aber bei uns gibt es wenige Stellen für Latein an den Universitäten, was eine Spezialisierung unmöglich macht. Deswegen ist es auch wichtig, die Studierenden mit allen diesen Facetten der lateinischen Sprache bekannt zu machen.

Zuerst einige Worte über den Lateinunterricht an schwedischen Schulen. Es ist bei uns heutzutage noch möglich, Latein am Gymnasium zu lernen, normalerweise aber nur in den letzten zwei bzw. drei Jahren. Es gibt drei verschiedene „Lateinkurse“ und zwei „Griechischkurse“. Sehr wenige Schüler haben aber die Möglichkeit, alle drei Lateinkurse zu wählen, und Griechisch wird sehr selten angeboten. Die Anzahl der Schüler ist sehr niedrig und wird leider immer niedriger – wie auch die Anzahl der kompetenten Lateinlehrer. Begabte Schüler wählen heutzutage fast immer das naturwissenschaftliche Gymnasium (andere gymnasiale Ausbildungswege haben nicht denselben gesellschaftlichen Status) und besonders begabte Studierende entscheiden sich seltener als früher dafür, den Beruf des Lehrers zu ergreifen. In den 80er Jahren, als ich ab und zu an Gymnasien in Göteborg unterrichtete, war die Lage ganz anders: man lernte wesentlich mehr Latein und Griechisch und der Beruf des Lehrers hatte einen viel besseren Ruf.¹

An vier der schwedischen Universitäten kann man Latein (und Griechisch) studieren.

Die Zahl der Dozenten und Professoren ist aber niedrig: In Uppsala haben wir für Latein zurzeit zwei Professoren, eine Lehrstuhlinhaberin (mich) und einen Lektor, der zum Professor hochgestuft worden ist (mein Kollege). An den anderen Universitäten gibt es die alten Lehrstühle nicht mehr: In Lund gibt es eine Lektorin; in Göteborg einen Lektor und eine Lektorin mit einer halben Stelle; in Stockholm eine Lektorin und auch eine Lektorin mit einer halben Stelle. Die Situation in Uppsala ist also etwas besser als an den anderen Universitäten, und das hat Auswirkungen auf die Art und Weise, auf die wir den Studiengang organisieren.

Wer sich heute für ein Lateinstudium an einer schwedischen Universität entscheidet, beginnt mit den Grundlagen der Sprache: Das, was die Studierenden möglicherweise auf dem Gymnasium gelernt haben, ist ganz einfach nicht ausreichend, und wir bekommen bessere Studenten, wenn wir nicht voraussetzen, dass sie schon vor Studienbeginn Latein gelernt haben. Das erste Semester ist dann eine Einführung in das Studium: Man lernt die Morphologie und die grundlegende Grammatik und fängt an, einfachere lateinische Texte zu lesen. Die Studierenden wählen aus, ob sie ein Fach ein, zwei oder drei (oder vier) Semester studieren wollen, und können z. B. nur 30 ECTS-Punkte in Latein in ihren Studiengang einbringen. Für das dreijährige Examen des „Bachelor of arts“ (auf Schwedisch „filosofie kandidat“) braucht man mindestens zwei Fächer und mindestens ein Fach mit einer Hausarbeit (15 ECTS). Es ist erlaubt, noch beliebig viele andere Fächer auf dem Niveau des Bachelors zu studieren.²

In Uppsala und Göteborg wird das Grundstudium in Latein als Vollzeitstudium betrieben (das ist normalerweise in anderen Fächern der Fall), während es in Göteborg und Lund als Teil-

zeitstudium angelegt ist. In Uppsala und Lund dauert das Studium entsprechend vier Semester (120 ECTS), in Göteborg und Stockholm hingegen nur drei Semester (90 ECTS). In Uppsala können die Studierenden das Studium mit 120 ECTS in zwei Jahren abschließen, während sie z. B. in Stockholm für 90 ECTS drei Jahre brauchen.

Die Zahl der Studierenden ist nicht hoch – zwischen 15 und 30 Studierenden fangen jeden Herbst in Uppsala an – und die Mehrzahl von ihnen bricht das Studium leider schnell wieder ab. Der Grund dafür ist meistens entweder, dass sie zu schlechte Vorkenntnisse für ein philologisches Studium mitbringen, oder dass sie sich vorgestellt haben, Latein neben einem anderen Fach, sozusagen als Hobby, studieren zu können. Die Studierenden, die weitermachen, sind aber meistens sehr gut, bleiben in der Regel bis zum vierten Semester dabei und erreichen auch das Fortgeschrittenenniveau.

In Uppsala bieten wir auf dem Fortgeschrittenenniveau mehrere Kurse innerhalb des Fachs an, die obligatorisch sind (insgesamt 60 ECTS), aber auch die Möglichkeit, Kurse aus anderen Fächern zu wählen.³ In Lund und Göteborg gibt es innerhalb des Fachs obligatorische Kurse, die etwa 30 ECTS entsprechen und die mit Kursen aus anderen Fächern ergänzt werden müssen;⁴ In Stockholm handelt es sich nur um 15 oder 22,5 ECTS im Fach Latein.⁵ Für Doktoranden gibt es vierjährige Promotionsstellen. Etwa ein Jahr wird mit weiterem Studium innerhalb des Faches oder mit der Vertiefung des Dissertationsthemas verbracht.

Das Fach Latein ist heutzutage an den Universitäten immer mehr bedroht – in Schweden ist die Lage bereits sehr kritisch. Dass wir in Uppsala mehrere Kurse auf dem Fortgeschrittenenniveau anbieten können, liegt daran, dass

das Fach Latein an unserer Universität einen höheren Stellenwert besitzt als an anderen schwedischen Universitäten.

Die Lage ist aber nicht nur in Schweden kritisch: auch z. B. in Frankreich wird die Zahl der Stellen immer kleiner – wie auch die Zahl der Schüler, die Latein in den Schulen lernen. Wir müssen deswegen darüber nachdenken, wie wir unser Studium verteidigen und auch in Zukunft erhalten können.

Latein und andere Fächer

Das Verhältnis zwischen dem Fach Latein und anderen Fächern an den Universitäten ist in den einzelnen europäischen Ländern recht unterschiedlich. In Deutschland z. B. muss man noch Lateinkenntnisse vorweisen, um bestimmte andere Fächer, wie z. B. Theologie oder Romanistik, studieren zu dürfen. Die Situation in Italien ist, glaube ich, ähnlich. Anders als in Schweden ist das Studium des Mittellateins häufig vom Studium des „klassischen“ Lateins getrennt. In Frankreich wiederum ist das Studium der lateinischen Sprache vom Studium der lateinischen Literatur getrennt: Man ist als Professor entweder auf lateinische Sprache oder auf lateinische Literatur spezialisiert. In Italien sind einige Linguisten auch Klassische Philologen, während nur wenige Latinisten oder Gräzisten sich wissenschaftlich mit Sprachwissenschaft beschäftigen (es gibt aber Ausnahmen wie Gualtiero Calboli und seine Gruppe in Bologna und Renato Oniga in Udine).

An schwedischen Universitäten ist es selten der Fall, dass Kollegen aus anderen Fächern über Lateinkenntnisse verfügen. Es gibt kein „Latinum“, das für gewisse Fächer obligatorisch wäre, und es gibt z. B. Professoren für romanische Sprachen, die nie Latein gelernt haben. Die Historiker beherrschen das Lateinische

meistens nicht oder kaum und müssen, wenn sie sich beispielsweise mit dem Spätmittelalter beschäftigen wollen, Übersetzungen verwenden – wobei es allerdings für die Mehrheit der Texte noch keine Übersetzungen gibt.

Deswegen wünschen sich die Vertreter anderer Fächer häufig, dass die (sehr wenigen) Latinisten in unserem Lande vor allem die Texte übersetzen, für die sie sich interessieren, d. h. meistens spätmittelalterliche oder neuzeitliche Texte aus Schweden. Unser Problem ist, dass sich fast niemand außer uns für die antike Literatur und Geschichte interessiert und dass die Linguisten nicht genügend qualifiziert sind, um sich mit lateinischer (oder griechischer) Linguistik zu beschäftigen: Diese Gebiete sind jedoch unserer Meinung nach integraler Bestandteil des Lateinstudiums. Deswegen können wir uns nicht nur mit lateinischen Texten aus dem Mittelalter oder aus der Neuzeit beschäftigen. Das Profil des Fachs Latein ist deshalb an den Universitäten inzwischen sehr umfangreich geworden.

Auswahl der Texte

Eine Situation, in der immer weniger Leute Texte auf Latein lesen können, stellt uns m. a. W. vor besondere Herausforderungen: Mit welchen Texten sollen die Studierenden sich beschäftigen? Aus welcher Zeit – und in welcher Sprachform? Und wie können wir die klassische Tradition mit den zeitgenössischen Erwartungen in Einklang bringen?

Das traditionelle Studium der klassischen Autoren war (vor 20 Jahren jedenfalls) in Dänemark sehr stark ausgeprägt – sowohl in Latein als auch in Griechisch. In Århus arbeiteten die Studenten normalerweise nicht mit Texten, die nach etwa 120 n. Chr. geschrieben wurden, und auch Apuleius bzw. Plutarch wurden selten

gelesen. In Schweden werden die klassischen Autoren studiert, aber man liest auch einige spätere Texte (häufig in Anthologien). Diese Tradition wurde vor mehr als 50 Jahren in einem gemeinsamen Curriculum für alle vier Universitäten festgehalten. Anfang der 70er Jahre, als ich Latein am Gymnasium in Göteborg lernte, gab es sogar eine Anthologie mit Texten aus der Spätantike und aus dem Mittelalter (es gab selbstverständlich auch derartige Anthologien für Texte aus der klassischen Zeit).

In Lund, Göteborg und Stockholm beschäftigt man sich jetzt außer mit Texten aus der Antike vor allem mit solchen aus dem Mittelalter und aus der frühen Neuzeit, in Uppsala auch mit Texten aus der Spätantike. In Uppsala sollen die Studierenden ein Verständnis für alle Bereiche des Faches entwickeln – an den anderen Universitäten fängt die Spezialisierung früher an.

Schon in der Spätantike gab es ein Curriculum für das Lateinstudium. Besonders wichtig waren die vier Autoren der *Quadruga Messii* (Messius' Viergespann): Die Prosa wurde von Cicero (die Reden, z. B. die Catilinarischen Reden) und Sallust (Geschichtsschreibung, z. B. *Bellum Catilinae*) repräsentiert, die Poesie von Terenz (Komödien) und Vergil (Epos: *Aeneis*).⁶

Die Christen in der Spätantike hatten aber manchmal ein ablehnendes Verhältnis zur „paganen“ Tradition: Dieses gegensätzliche Verhältnis zwischen klassischer Literatur und Christentum wird besonders deutlich an einer Stelle bei Hieronymus, in der er von einem Traum berichtet, in dem er Christus begegnet sei. Christus wirft Hieronymus vor, dass er sich zu viel mit den paganen Autoren beschäftige (Hier. epist. 22,30 *Ciceronianus es, non Christianus*).⁷ Wie ernst man diese Beschreibung bei Hieronymus zu nehmen hat, kann diskutiert

werden. In der Spätantike gewinnen in jedem Falle christliche Autoren im Schulunterricht immer mehr an Bedeutung (vgl. z. B. Augustins *De doctrina Christiana* und Gregor von Tours vit. patr. 2 praef.).⁸

Man kann diese Fokussierung auf die christliche Literatur auch im Frühmittelalter erkennen: Nach Beda ist der Hexameter der christlichen Poeten besser als derjenige der nicht-christlichen Poeten.⁹ Im Hochmittelalter spielen Hieronymus und Augustin eine große Rolle z. B. für Pierre Abélard und andere Autoren seiner Zeit, auch für die Art und Weise, in der sie Latein schrieben.¹⁰ Im Spätmittelalter und vor allem in der Neuzeit werden aber die klassischen Autoren wieder wichtiger.¹¹

In der Neuzeit findet ein starker Rückbezug auf die Texte aus den Jahrhunderten vor und nach Christus statt. Wie der Begriff „Klassisches Latein“ genau definiert werden sollte, ist aber umstritten: Manchmal bedeutet es „literarisches Latein aus dem ersten Jahrhundert v. Chr. und aus der augusteischen Zeit“, manchmal umfasst der Begriff auch literarisches Latein aus der frühen Kaiserzeit oder sogar aus der spätrömischen Zeit. Als „goldene Zeit“ werden die späte römische Republik und das augusteische Zeitalter beschrieben. Der Begriff „silberne Zeit“ ist aber weniger klar umrissen: Für einige ist damit der Zeitraum zwischen 14 und 117 n. Chr., für andere zwischen 14 und 180 oder 200 n. Chr.¹³ gemeint. Die späteren Epochen werden in dieser Vorstellung als schlechter angesehen als die früheren.¹⁴ Das ist problematisch, weil viele Texte aus der Spätantike kaum als qualitativ den früheren unterlegen gelten können, wie z. B. Augustins *Confessiones* und Boethius' *Consolatio philosophiae*, die als Klassiker der römischen Literatur betrachtet werden müssen, zeigen.

Einiges geht verloren, wenn das Lateinstudium sich zu sehr nur auf einige, sicherlich wichtige, klassische Autoren konzentriert. Wichtige Texte, die wie die beiden erwähnten Texte von Augustin und Boethius eine große Bedeutung hatten, finden dann nicht genügend Beachtung. Texte, die wichtige Informationen über die römische Gesellschaft geben, fehlen auch, wie z. B. die *Passio sanctarum Perpetuae et Felicitatis*, ebenso Texte, die Informationen über die Sprachentwicklung enthalten, wie z. B. Inschriften oder das *Itinerarium Egeriae*.¹⁵

Nicht zu vergessen sind darüber hinaus bedeutende Texte aus dem Mittelalter, z. B. Einhard, Abélard oder Thomas von Aquin, aus der Frührenaissance, z. B. Petrarca, Leonardo Bruni oder Lorenzo Valla, und aus der Neuzeit, z. B. Erasmus von Rotterdam oder Martin Luther. Einige dieser Texte stammen außerdem aus Ländern, die nie Teil des römischen Reiches waren: In Skandinavien haben wir z. B. Saxo Grammaticus (um 1200) und die lateinische Übersetzung der *Revelationes* der „heiligen“ Birgitta (14. Jahrhundert).

Die römische Literatur zu studieren, ohne die Spätantike und die ganze lateinische Kultur mit einzuschließen, ist m. E. falsch. Das Römische Reich ist nicht mit dem Tode Trajans im Jahre 117 n. Chr. untergegangen – die römische Literatur auch nicht. Die Entwicklungen, die im Mittelalter und in der frühen Neuzeit stattfanden – die Entwicklung der lateinischen Sprache und ihre Verwendung – sind auch wichtig und die Studierenden brauchen grundlegende Kenntnisse auf diesem Gebiet.

Die Bedingungen sind sehr unterschiedlich in den einzelnen Ländern. In Ländern, wo es nur wenige Stellen für Latinisten an den Universitäten gibt, müssen die Leute, die diese Stellen haben, auch mit lateinischen Texten einiger-

maßen umgehen können, die nicht aus der Zeit stammen, mit der sie sich sonst beschäftigen. Denn man muss bereit sein, anderen Wissenschaftlern zu helfen, und die Fähigkeit besitzen, den Studierenden über die unterschiedlichen Epochen der lateinischen Sprache und Literatur Kenntnisse zu vermitteln.

Die Beschreibung der lateinischen Grammatik

In der Beschreibung der lateinischen Grammatik kann man sich fragen, welche Form des Lateins beschrieben werden soll. Im Hochmittelalter hat die spätlateinische literarische Grammatik eine größere Rolle gespielt als die klassische. Es ist aber praktisch, von der Sprache einer bestimmten Epoche auszugehen; die Tradition spricht dafür, dass diese Epoche die „klassische Zeit“, d. h. die Zeit Ciceros und Caesars, sein sollte. Aber wenn die Studierenden auch spätere Texte lesen sollen, müssen sie etwas über die Sprache der späteren Zeit wissen: sie müssen m. a. W. grundlegende Kenntnisse über sprachliche Veränderungen des Lateinischen besitzen.

Es gibt mehrere traditionelle Grammatiken, die noch heute im Unterricht eingesetzt werden, z. B. Gildersleeve & Lodge (1895), Menge (1961), Rubenbauer & Hofmann (1995) und Ernout & Thomas (1953). Von diesen ist Rubenbauer & Hofmann (1995) sehr synchron und Ernout & Thomas (1953) ziemlich diachron. Die Beschreibung der Sprache ist aber traditionell, wie in wissenschaftlichen Grammatiken, wie Kühner & Stegmann (1955) und Hofmann & Szantyr (1972; mehr diachron als Kühner und Stegmann).

Der Vorteil der traditionellen Beschreibung ist, dass sie für die klassischen Sprachen geeignet ist (sie wurde für Latein und Griechisch

erfunden) und – vor allem – dass alle Latinisten diese Beschreibung gut kennen. Der Nachteil ist aber, dass es mehrere Themen gibt, die nicht richtig beschrieben werden: Z. B. sind die Kategorien des Aspekts und der Aktionsart erst relativ spät analysiert worden und werden deswegen in den traditionellen Grammatiken nicht korrekt dargestellt.¹⁶

Aus diesem Grund haben mehrere Wissenschaftler die lateinische Sprache mit Hilfe neuer linguistischer Theorien beschrieben. Hier gibt es z. B. Arbeiten, die sich auf Dependenz- und / oder Valenztheorien stützen, wie Happ (1976), Burkard & Schauer (2007), Kienpointner (2010) und Prestel (2016), oder auf die generative Grammatik, wie Oniga (2014). Von besonderer Bedeutung sind aber die Arbeiten von Harm Pinkster, die der „funktionellen“ Grammatik der Amsterdamer Schule folgen, z. B. Pinkster (1988, 2015, 2021). Besonders Pinkster (2015, 2021) ist wichtig, weil diese sehr eindrucksvolle Arbeit Kühner & Stegmann (1955) ersetzen soll und die wissenschaftliche Diskussion der letzten 50 Jahre zusammenfasst. Deswegen müssen alle Latinisten – und auch die Studierenden – dieses Werk kennen.

Diejenigen, die die lateinische Sprache unterrichten, sind aber nicht immer Linguisten – oder kennen sich mit modernen linguistischen Theorien und Modellen aus. Deswegen brauchen wir neue Schulgrammatiken, die die neuen Begriffe so einführen, dass sie von allen Kollegen verwendet werden können. Ich bin aus diesem Grunde dabei, eine neue lateinische Grammatik auf Schwedisch zu verfassen.

Zusammenfassung

Das Studium der klassischen Sprachen ist in mehreren Ländern bedroht – in Schweden ist das seit vielen Jahren sehr deutlich, aber es ist in

den letzten Jahren auch in anderen Ländern in Europa immer deutlicher geworden. Deswegen müssen wir darüber nachdenken, wie wir unser Fach weiterentwickeln sollen: Eine Tradition ist nur dann lebendig, wenn es auch Entwicklung gibt. Die klassische Tradition mit der Betonung auf Cicero und Vergil soll nicht aufgegeben, sondern ergänzt werden.

Die manchmal sehr veraltete Beschreibung der lateinischen Sprache, die wir in gewissen Schulgrammatiken finden, muss erneuert werden – damit die Studierenden mit wichtigen neuen Handbüchern umgehen können.

Sowohl die sinkende Zahl der Schüler, die Latein lernen, und der Stellen an den Universitäten als auch die immer schlechteren Kenntnisse des Lateins in anderen akademischen Fächern stellen Latinisten vor besonders große Herausforderungen. Es ist wichtig, auch in dieser neuen Welt die eigene Identität zu bewahren.

Literatur:

- André, A. (2015): Peter Abelard: *Historia calamitatum – Consolation to a Friend* (Edited from Troyes, Médiathèque du Grand Troyes, MS 802), Toronto.
- Bourgain, P. (2005): *Le latin médiéval (avec Marie-Clotilde Hubert)*, Turnhout.
- Burkard, T., Schauer, M. (2007): *Lehrbuch der lateinischen Syntax und Semantik*, 3. Aufl., Darmstadt.
- Cruttwell, Ch. Th. (1877): *History of Roman Literature from the Earliest Period to the Death of Marcus Aurelius*, London.
- Ernout, A., Thomas, F. (1953): *Syntaxe Latine*, 2. Aufl., Paris.
- Farrell, J. (2001): *Latin Language and Latin Culture – from ancient to modern times*, Cambridge.
- Hagendahl, H. (1983) *Von Tertullian zu Cassiodor. Die profane literarische Tradition in dem lateinischen christlichen Schrifttum = Studia Graeca et Latina Gothoburgensia XLIV*, Göteborg.
- Gildersleeve, B. L., Lodge, G. (1895): *Latin Grammar* (rev. Ausgabe; Neudruck 1997), Bristol.
- Happ, H. (1976): *Grundfragen einer Dependenz-Grammatik des Lateinischen*, Göttingen.
- Haverling, G. V.M. (2014a): *Il latino letterario della tarda antichità*, in: P. Molinelli, P. Cuzzolin, C. Fedriani (Hrsgg.), *Latin vulgaire – Latin tardif X, Actes du Xe colloque international sur le latin vulgaire et tardif*, Bergamo 5-9 septembre 2012, Bergamo, S. 845-872.
- Haverling, G. V.M. (2014b): *Il latino classico e la storia della lingua latina*, in: N. Grandi, M. Nissim, F. Tamburini, M. Vayra (Hrsgg.), *La nozione di classico in linguistica. Atti del XXXVIII Convegno della Società Italiana di Glottologia*, Bologna 24-26 ottobre 2013, Rom, S. 45-56.
- Hofmann, J. B., Szantyr, A. (1972): *Lateinische Syntax und Stilistik = Lateinische Grammatik*, Bd. 2, = *Handbuch der Altertumswissenschaft II.2.2*, 2. verb. Druck, München.
- Janson, T. (2004): *A Natural History of Latin. The story of the world's most successful language* (engl. Übers. von M. Damsgård Sørensen und N. Vincent), Oxford.
- Kienpointner, M. (2010): *Latein-Deutsch kontrastiv. Vom Phonem zum Text*, Tübingen.
- Klopsch, P. (2003): *Die Überlieferung der lateinischen Literatur im Mittelalter*, in: E. Pöhlmann (Hrsg.), *Einführung in die Überlieferungsgeschichte und die Textkritik der antiken Literatur. Mittelalter und Neuzeit*, Darmstadt, S. 47-95.
- Kühner, R., Stegmann, C. (1955): *Ausführliche Grammatik der lateinischen Sprache*, Bd. 2: *Satzlehre*, 3. Aufl. (hrsg. von A. Thierfelder), Leverkusen.
- Menge, H. (1961): *Repetitorium der lateinischen Syntax und Stilistik* (bearb. von A. Thierfelder), München.
- Oniga, R. (2014): *Latin: a linguistic introduction* (übers. von N. Schifano), Oxford.
- Pinkster, H. (1988): *Lateinische Syntax und Semantik* (übers. von F. Heberlein), Tübingen.
- Pinkster, H. (2015): *Oxford Latin Syntax*, Bd. 1: *The Simple Clause*, Oxford.
- Pinkster, H. (2021): *Oxford Latin Syntax*, Bd. 2: *The Complex Sentence and Discourse*, Oxford.
- Prestel, P. (2016): *Valenzorientierte Lateinische Syntax: mit Formenlehre, Valenzregister und Lernvokabular*, 3. überarb. Aufl., Hamburg.

Reynolds, L.D., Wilson, N.G. (2013): *Scribes and Scholars. A Guide to the Transmission of Greek & Latin Literature*, 4. Aufl., Oxford.

Rubenbauer, H., Hofmann, J.B. (1995): *Lateinische Grammatik*, neubearbeitet von R. Heine, 12. korrigierte Auflage, Bamberg und München.

Teuffel, W.S. (1870): *Geschichte der römischen Literatur*, Leipzig.

Anmerkungen:

- 1) In Dänemark sieht es wesentlich besser aus: Die Anzahl der Schüler ist höher und die Bedingungen für die Lehrer sind viel besser. Man lehrt Latein, Griechisch und „Oldtidskundskab“ (Kenntnisse der Antike) an den Gymnasien. In „Oldtidskundskab“, das von allen Schülern im letzten Jahr des Gymnasiums belegt wird, liest man vor allem klassische griechische und lateinische Texte in Übersetzung.
- 2) Das ist aber nicht der Fall in Dänemark.
- 3) Jeder der obligatorischen Kurse ergibt 7,5 ECTS: Es handelt sich um zwei Sprachkurse, Grammatik und Geschichte der lateinischen Sprache, drei Lektürekurse (über Prosa und Poesie aus der vorklassischen Zeit, der späten Republik und der älteren Kaiserzeit), außerdem zwei Lektürekurse, von denen mindestens einer belegt werden muss (Prosa und Poesie der Spätantike oder des Mittelalters und der Neuzeit), und Methodenkurse, von denen ebenfalls einer belegt werden muss (über Textkritik, Epigraphik und Paläographie).
- 4) In Lund gibt es zwei Kurse (Prosa und Poesie der Antike und mittellateinische bzw. neuzeitliche Prosa und Poesie). In Göteborg gibt es vier Kurse (Sprachkurs, Lektürekurs, Übersetzungstheorie und Epigraphik).
- 5) In Stockholm gibt es zwei Varianten: einen Master in Sprachwissenschaft, Latein und einen Master in Literaturwissenschaft, Latein. Entscheidet man sich für den sprachwissenschaftlichen Master, sind drei Kurse, von denen

jeder 7,5 ECTS entspricht, obligatorisch (philologische Methoden, Vulgärlatein und klassische und nachklassische Literatur), im literaturwissenschaftlichen Master sind hingegen nur zwei dieser Kurse obligatorisch (philologische Methoden und klassische und nachklassische Literatur).

- 6) Vgl. z. B. Hagendahl 1983, S. 74-80.
- 7) Vgl. z. B. Hagendahl 1983, S. 88-93 und Haverling 2014a, S. 848f.
- 8) Vgl. z. B. Hagendahl 1983, S. 86f., Reynolds & Wilson 2013, S. 38f. und Haverling 2014a, S. 857. 868f.; dies. 2014b, S. 51-53.
- 9) Vgl. Beda *De arte metrica* 11; vgl. Klopsch 2003, S. 85.
- 10) Vgl. z. B. Janson 2004, S. 140f., Bourgain 2005, S. 59-61. 117. 286f. 397. 541, Reynolds & Wilson 2013, S. 113f. 133 und André 2015, S. 7-9.
- 11) Vgl. z. B. Janson 2004, S. 146-148, Bourgain 2005, S. 66-69 und Reynolds & Wilson 2013, S. 123-147.
- 12) So z. B. Teuffel 1870. – Der Jahr, in dem der Kaiser Trajan gestorben ist (117 n.Chr.), wird dann als Grenze für die Kultur der früheren Kaiserzeit gesehen.
- 13) So z. B. Cruttwell 1877. – Kaiser Mark Aurel starb im Jahr 180. Nach der Ermordung seines Sohnes und Nachfolgers Commodus 192 gab es zuerst einen kurzen Bürgerkrieg, bis Septimius Severus 193 Kaiser wurde. Das führte zu großen sozialen, politischen und auch kulturellen Veränderungen.
- 14) Vgl. Farrell 2001, S. 90-92. 105 und z. B. Haverling 2014b, S. 45f.
- 15) Vgl. Farrell 2001, S. 74-79. 114.
- 16) Vgl. Burkard & Schauer 2007, S. XI.
- 17) Der vorliegende Beitrag basiert auf einem Vortrag, den ich am 1. Oktober 2022 in Köln gehalten habe.

GERD V. M. HAVERLING,
Universität Uppsala¹⁷

Wortschatzlernen in den alten und neuen Sprachen – ein Vergleich

Typische Merkmale altsprachlicher Wortschatzarbeit

Vergleicht man das Wortschatzlernen in den alten und den neuen Sprachen miteinander, so gibt es eine ganze Reihe von Unterschieden: Diese sind z. T. dem eher rezeptiven Zugang im altsprachlichen Unterricht geschuldet, zeigen vielfach aber auch eine fehlende Berücksichtigung lernpsychologischer Prinzipien. Zunächst folgt ein Überblick über die typischen Merkmale der Wortschatzarbeit v. a. aus dem Lateinunterricht, die sich aber größtenteils auf den Griechischunterricht übertragen lassen:

Primat der Grammatik vor dem Wortschatz: Sprach- und Textverstehen läuft primär über lexikalisches und erst sekundär über grammatikalisches Verstehen ab (Kuhlmann 2015 / Lewis 1999). Wer ins Ausland fährt und Interesse an Fremdsprachen hat, nimmt häufig ein Wörterbuch für die Landessprache mit, selten oder nie hingegen eine Grammatik. Dies spiegelt den natürlichen, im Menschen quasi genetisch verankerten Zugang zu anderen Sprachen wider, nämlich primär über den Wortschatz (Butzkamm 2002: 252-258). Im altsprachlichen Unterricht sind dagegen sowohl die Curricula als auch die Lehrwerke nach Grammatikthemen als „Gerüst“ oder „Gerippe“ der jeweiligen Sprache strukturiert; der Wortschatz kommt dann eher als Beiwerk hinzu. In den neuen Sprachen steht die Vermittlung des Wortschatzes als des eigentlichen Bedeutungsträgers von Texten und mündlichen Äußerungen stärker im Zentrum, während die Grammatik in den letzten Jahrzehnten fast zum Beiwerk geworden ist.

Diese Entwicklung ist sicher gerade für flexionsreiche Schulfremdsprachen wie Französisch, Spanisch und Russisch nicht nur positiv zu sehen; allerdings sollte man die natürliche Herangehensweise von Lernenden an Sprachen auch nicht so wie im altsprachlichen Unterricht in ihr Gegenteil verkehren. In der Praxis widmen viele neusprachliche Handreichungen, Didaktiken und Lehrkräfte der Wortschatzvermittlung ein großes Gewicht, während in der altsprachlichen Didaktik und Unterrichtspraxis lange die Grammatikvermittlung im Mittelpunkt stand. Zum Glück ist hier jedoch seit einigen Jahren ein deutliches Umdenken zu erkennen – man könnte fast von einem *lexical turn* im Lateinunterricht sprechen.

„Lernen“ statt „erwerben“: In der Sprachdidaktik unterscheidet man schon seit langem strikt zwischen dem bewussten Lernen (engl. *learning*) und dem eigentlichen Erwerb sprachlicher Kenntnisse (engl. *acquisition*). Das Lernen umfasst z. B. das Auswendiglernen, Abschreiben oder Abfragen von Wortlisten, was aber nicht unbedingt den realen Erwerb entsprechender Vokabelkenntnisse impliziert. Der neusprachliche Unterricht setzt hier verstärkt auf den „inzidentellen“ oder auch „natürlichen“ Erwerb von Wortschatzkenntnissen im Sinne eines „Mitnahme-Effekts“: Dieser stellt sich im Idealfall automatisch durch die intensive und häufige Begegnung mit neuen Lexemen ein, ohne dass diese bewusst und mühsam in Form von Listen auswendig gelernt werden. Der inzidentelle Wortschatzerwerb erfolgt also quasi nebenher, z. B. durch „Umwälzung“ im

Rahmen verständlicher/verstandener Sprachäußerungen (*comprehensible input*), und ist jedem geläufig, der im fremdsprachlichen Ausland häufig Ausdrücke der Umgebungssprache „aufschnappt“ und behält, ohne sie bewusst „lernen“ zu müssen.

Listenlernen: Das eben erwähnte Listenlernen ist ein typisches Merkmal des Latein- und Griechischunterrichts, aber natürlich im neusprachlichen Unterricht ebenso präsent. Es ist sicher nicht falsch und für viele Lernende hilfreich, die in sinnvollen Kontexten erworbenen Lexeme weiter in Form von Lernlisten zu festigen. Allerdings haben diese Vokabellisten nicht nur aus lernpsychologischer, sondern auch aus philologisch-linguistischer Sicht ihre Grenzen (Schirok 2019: 18): Sie suggerieren den Lernenden, ein lateinisches Wort habe eine oder mehrere feste Bedeutungen bzw. es gebe feste Übersetzungsgleichungen. Dies führt im Unterricht häufig zu unidiomatischen Ausdrücken beim Übersetzen, wenn die eigentlich sinnvolle Übersetzung nicht in den Lernlisten oder im Wörterbuch zu finden sind (z. B. *per multos dies* > „durch viele Tage“ statt „viele Tage lang“). Umgekehrt sind auch die deutschen Lernbedeutungen in den Listen häufig polysem und nur in Kontexten verstehbar (z. B. *ad*: „zu“ – aber was kann „zu“ je nach Kontext alles bedeuten?!). Anders als die neusprachlichen Vokabellisten in den neueren Lehrwerken weisen die lateinischen Lernvokabularien nach wie vor keine oder kaum Kontexte und Anwendungsbeispiele auf, die den Lernenden hier sinnvolle Hilfen gäben (z. B. *ad templum ire*: „zum Tempel gehen“). Zudem weisen die neusprachlichen Lehrwerke mittlerweile viele Bilderklärungen auf, die den Lernwortschatz zusätzlich visualisieren. Schließlich sortieren sie häufig noch zusätzlich die Wörter einer Lektion in einer typographisch-visuell her-

vorgehobenen Sektion nach Wortfeldern (z. B. Verwandtschaftsbezeichnungen oder Haustiere). Solche für die natürliche Verankerung neuen Wortschatzes im mentalen Lexikon hilfreichen Verfahren scheinen bislang in altsprachlichen Lehrwerken zu fehlen.

Lernen auf Vorrat: Dieser Punkt hat eine doppelte Komponente: Zum einen sollen Lernende im altsprachlichen Unterricht in der Regel schon in der Lehrbuchphase einen lektürerelevanten Wortschatz mit den vielfach erst in der Lektüre auftretenden Bedeutungen (z. B. *debere*: „1. müssen, sollen 2. schulden 3. verdanken“) erwerben, d. h. die eigentliche, „echte“ Anwendung folgt erst viele Jahre nach dem Lernen, zumal bei den polysemen Lexemen innerhalb der meist kurzen Lektionstexte kaum alle Bedeutungen umgewälzt werden können (vgl. Schirok 2019: 18-20). Zum anderen praktizieren manche Lehrkräfte nach wie vor ein Lernen auf Vorrat auf Lektionsebene, d. h. die neuen Vokabeln der folgenden Lektion müssen schon vorher als Hausaufgabe in Listenform gelernt werden, damit die Übersetzung der neuen Lektion einfacher und schneller vonstatten geht. So verständlich die gute Absicht hinter dem Verfahren sein mag, so unmotivierend und lernpsychologisch fragwürdig ist es natürlich. Im neusprachlichen Unterricht werden zumindest im Idealfall die unbekanntes, für einen neuen Lektionstext relevanten Lernwörter im Text- oder Bildkontext erarbeitet. Zudem gibt es hier eigentlich kein generelles „Lernen auf Vorrat“, weil schon in der Lehrbuchphase alle praxisrelevanten, authentischen Anwendungssituationen Thema der jeweiligen Lektionen sind. Dies betrifft auch die Bedeutungen polysemer Lexeme wie z. B. frz. *devoir* oder sp. *deber*, die genau wie lat. *debere* dieselbe Bedeutungsbreite aufweisen: In der Lehrbuch-

phase lernen die Schüler heute nur „müssen, sollen“ für *deber/devoir*, während die anderen Bedeutungen „schulden; verdanken“ allenfalls später in authentischen, bildungssprachlichen Kontexten vermittelt werden – eben dann, wenn man sie braucht (Schirok 2019: 16-20). Hier werden Lernende also ganz generell nicht auf irgendeine „eigentliche Anwendung“ viele Jahre später vertröstet, bei der sie endlich die Früchte ihrer jahrelangen Mühen ernten können. Vielmehr können Lernende ihre sich von Lektion zu Lektion vergrößernden Wortschatz- und kulturkundlichen Kenntnisse zu Alltagssituationen häufig auch tatsächlich im Alltag (Auslandsreise, englische Popmusik, Internetnutzung, Streaming, persönliche Kontakte etc.) praktisch anwenden und den Nutzen ihres Lernfortschritts unmittelbar sehen. Der Vergleich mag unfair erscheinen, spiegelt aber lediglich die Realität aus Lernenden-Perspektive wider und müsste zumindest zu einer didaktischen Aufwertung der Lehrbuchphase oder zu einer maßvollen Integration leichter originaler Textpartien in die Lehrbuchlektionen führen.

Primat der Schriftlichkeit: Die alten Sprachen werden im Allgemeinen nicht gesprochen, und der altsprachliche Unterricht zielt im Wesentlichen auf die Lektüre bzw. schriftliche Rezeption von Texten. Dies führt zu einer lernpsychologisch ungünstigen Bevorzugung schriftlicher Lern- und Testformate und zum weitgehenden Ausschluss des gesprochenen Lateins (bzw. Griechisch). Nun behalten Lernende jedoch im Durchschnitt laut empirischen Erhebungen nur 30% des gelesenen Lernstoffs, während das Sprechen und praktische Anwenden sprachlichen Lernstoffs zu weit höheren Behaltensleistungen (70-90%) führt (Decke-Cornill/Küster 2010: 167). Schon allein das Hören in authentischen Kontexten ist für die meisten Lernenden nicht

zu unterschätzen: Viele Menschen merken sich selbst schwierige fremdsprachliche Lexeme viel leichter, wenn sie sie in einem (z. B. englischen etc.) Video bzw. Film oder in einem Gespräch hören, als wenn sie dieselben Wörter in einem Text lesen. Sogar die sonst so schwierigen Tier- und Pflanzennamen sind plötzlich ganz leicht in einer Fremdsprache, wenn man sie in einem fremdsprachlichen Film hierzu mehrfach gehört hat.

Kurze Lektionstexte – viele Vokabeln/Lexeme: Wer die Lektionen in aktuellen neu- und altsprachlichen Lehrwerken vergleicht, kann sofort große Unterschiede in Quantum und Länge der Texte feststellen; die Unterschiede setzen sich fort, wenn man die mit den Texten zu vermittelnde Zahl der Lernwörter in den Sprachen vergleicht. Ein durchschnittlicher Latein-Lektionstext umfasst in der Anfangsphase häufig noch weniger als 100 Wörter, was sich dann im Laufe der Zeit auf meist rund 150 Wörter pro Lektionstext steigert. Vermittelt werden müssen aber pro Lektion in der Regel um die 30 Lernvokabeln – übrigens ziemlich unabhängig von Lehrwerk und Verlag. Demzufolge begegnen den Lernenden in den neuen Lektionstexten ständig unbekannte Wörter, die rund 20% bis fast 40% des Textes einnehmen können. Eine natürlich ganz unwissenschaftliche Befragung im privaten Umfeld hat übrigens ergeben, dass z. B. ein englischsprachiger Text schon dann als „eher“ oder „ziemlich schwer verständlich“ empfunden wird, wenn die befragten Personen (einschließlich des Verfassers) pro Druckseite mit durchschnittlich 200-300 Wörtern fünf oder mehr englische Wörter nicht kennen und auch nicht ableiten bzw. erschließen können – in diesem Zusammenhang sicher ein interessanter Befund! Im Durchschnitt begegnen den Lernenden – nach Sprachen sortiert – recht

unterschiedlich viele neue Lernwörter pro 100 Wörter Lektionstext:

Englisch	3-4 neue Lernvokabeln/100 Wörter (Quelle: G21 Ausgabe B)
Spanisch	6-9 neue Lernvokabeln/100 Wörter (Quelle: <i>Apúntate</i>)
Latein	> 20 neue Lernvokabeln/100 Wörter (Quelle: <i>Viva</i>)

Umgekehrt kann man untersuchen, wie häufig ein neues Lexem innerhalb einer Lektion in den betreffenden Sprachen jeweils wiederholt bzw. „umgewälzt“ wird:

Englisch	20x pro Lektion
Spanisch	12-20x pro Lektion
Latein	2-3x pro Lektion (oft auch nur 1x)

Natürlich beruhen diese Zahlen lediglich auf Stichproben aus ausgewählten Lehrwerken, sie scheinen mir aber aufgrund der massiven Unterschiede zwischen den neuen und alten Sprachen recht aussagekräftig zu sein. Die Zahlenverhältnisse dürften bei anderen Lehrbüchern kaum anders ausfallen. Man wundert sich angesichts dieser Zahlen fast, dass Lateinschüler überhaupt einige Vokabeln behalten. Wenig verwunderlich ist hingegen, dass die Motivation für das Wortschatzlernen im Lateinunterricht nicht besonders hoch sein kann, weil der inzidentelle Wortschatzerwerb hier gerade im Vergleich zum Englischunterricht deutlich erschwert wird. Umgekehrt hat man dort und bei den Schulbuchverlagen in den letzten Jahren offenbar viel getan, um gerade den „Mitnahmeeffekt“ durch gezielte Umwälzung neuer Vokabeln gezielt zu verstärken.

Spätes Nachschlagen von Vokabeln (nach Lehrbuch-Phase): Ein letzter Punkt betrifft die v. a. im Lateinunterricht nach wie vor verbreitete Praxis, möglichst spät mit Wortkunden und Wörterbüchern im Unterricht zu arbeiten – meist erst im Zusammenhang mit der Lektüre.

Dann sind die Lernenden aber oft mit den für sie komplexen Print-Produkten überfordert, weil sie das Alphabet nicht gut beherrschen, die Abkürzungen nicht verstehen oder die Gliederung eines Lemmas nicht durchschauen. Hier hat sich speziell im Englischunterricht in den letzten Jahren einiges geändert: Zunehmend gibt es schon ab den ersten Lektionen Arbeitsaufträge für die Lernenden wie *Look up in the vocabulary!* oder *Check these words in the dictionary!* oder gar das für manche Lateinlehrkraft vermutlich undenkbbare *Guess what it is!*, um das Inferieren von Bedeutungen gezielt zu trainieren. Der Hintergrund im Englischunterricht ist nicht zuletzt die realitätsnahe Beobachtung, dass man ohnehin nie alle Wörter einer Fremdsprache – ja selbst der eigenen Erstsprache – kennt und sein Leben lang dazulernt. Es geht also frühzeitig eher um die methodische Kompetenz, Wörter und deren Bedeutungen selbständig zu recherchieren und zu erschließen. Für den Lateinunterricht ist dies natürlich genauso wichtig wie für das neusprachliche Lernen, zumal hier die flektierten Formen erst einmal auf eine richtige „Grundform“ bzw. das eigentliche Lemma zurückgeführt werden müssen (z. B. *afuerunt* < *abesse/absum*).

Wortschatzerwerb in den neuen Sprachen

Wie oben bereits erwähnt gehen zumindest die heute in den deutschen Schulen unterrichteten neuen Fremdsprachen viel stärker von den Wörtern und weniger von der Grammatik aus. Dies zeigt sich nicht zuletzt in Hilfen zu Unterrichtsmaterialien und Texten wie z. B. zum bilingualen Fachunterricht: Dort werden z. B. für den englischsprachigen Fachunterricht völlig anders als im Lateinunterricht ganze Ausdrücke fast wie lange Vokabeln (*chunks*) erklärt; die eigentlich vorgesehene Grammatik-Progression ist dann

sogar ausgeblendet, indem z. B. schon früh Tempusformen im Sinne lexikalischer Angaben erfolgen (z. B. *I've seen it all*: „ich habe schon alles gesehen“ oder Passiv *was born*: „wurde geboren“ für Klasse 5-6 in den Materialien für den bilingualen Unterricht von Böttger/Meyer 2008: 4). Dieses Vorgehen ermöglicht eine Behandlung interessanter Texte mit bestimmten grammatikalischen Phänomenen, noch bevor sie eigentlich Thema laut curricularer Progression sind. Diese Art von Vokabel- und Formenangaben wären eigentlich auch ein gutes Vorbild für lateinische Vokabel-Lernlisten: Hier müssen die Schüler nach wie vor auf einer rein deklarativen Ebene die Stammformen der „unregelmäßigen“ Verben lernen – wie z. B. *ferre-fero-tuli-latum*, ohne aber dabei mitzulernen, was z. B. *tuli* oder gar *tulerunt* eigentlich bedeuten bzw. wie man diese Formen übersetzt. Entsprechend wäre eine Semantisierung auch von Stammformen in den Vokabellisten sinnvoll; hier wäre dann möglicherweise auch die 3. Person aufgrund ihrer statistischen Häufigkeit lernerfreundlicher als die aus reiner (antiker!) Tradition gelernte 1. Person.

Ein weiterer, nicht unumstrittener Punkt betrifft das Verhältnis Erstsprache und Fremd-/Zielsprache: Der Unterricht findet in den neuen Sprachen weitgehend in der Fremdsprache statt, was vielfach Worterklärungen in der Fremdsprache implizieren kann, ohne dass die unbekanntes Lexeme ins Deutsche übersetzt würden. Dieses Verfahren ist keineswegs immer zielführend, weil sich dann häufig keine präzise Semantisierung der fremdsprachlichen Lexeme ergibt, die durch eine Übersetzung ins Deutsche häufig leichter möglich wäre (zum Problem Butzkamm 2002: 26-35). Aufgrund der zunehmenden Bedeutung der Sprachmittlung im neusprachlichen Unterricht dürfte diese Art des Wortschatzlernens allerdings eher rückläufig sein.

Schließlich ist die genaue Unterscheidung zwischen aktivem/produktivem (Lern-)Wortschatz, dem passiven/rezeptiven Wortschatz (nur verstehen) und dem potentiellen Wortschatz (inferierbar: „*guess what it is*“) im neusprachlichen Unterricht zu nennen. Auf der einen Seite fehlen im neusprachlichen Unterricht verbindliche Wortschatzquanten oder gar kanonische Wortschatzlisten eher; ganz anders in der altsprachlichen Didaktik, in der man seit einigen Jahren recht emotional genau über diese Fragen diskutiert. Auf der anderen Seite differenziert man jedoch in den neuen Sprachen weitaus professioneller und praxisorientierter zwischen den oben genannten drei Kategorien. Zwar müssen im Lateinunterricht die Lernenden nicht aktiv Latein sprechen oder schreiben, so dass die aktiv-produktive Kompetenz faktisch entfällt; allerdings würde sich eine Unterscheidung zwischen rezeptivem Lernwortschatz und potentiell Wortschatz durchaus anbieten (vgl. Kuhlmann 2012: 56), was dann auch die oft hitzige Diskussion um Auswahl und Umfang der zu lernenden Lexeme entspannen würde. Übrigens scheint diese ganze Wortschatzdiskussion eine typisch bundesdeutsche Angelegenheit zu sein und schon im Lateinunterricht Österreichs oder der Schweiz keine große Rolle zu spielen.

Im Übrigen weisen die gezielten Wortschatzübungen in den neusprachlichen Lehrwerken fast dieselben Formate auf wie im Lateinunterricht üblich: So gibt es z. B. die typischen Anordnungen und Aufgliederungen des Wortschatzes nach den Kategorien des mentalen Lexikons, wie Assoziogramme/Sachfelder, Wortfamilien, Synonyme/Antonyme, Einüben von Kollokationen (lexical phrases) und lexiko-syntaktische Aufgaben („Satzbaukästen“).

Folgerungen

Im Grunde ist es in jeder Fremdsprache wünschenswert, so viele Wörter wie nur möglich richtig zu verstehen oder deren Bedeutung(en) professionell ermitteln zu können. Hierzu muss der Unterricht jedoch lernpsychologisch sinnvolle und v. a. für Lernende motivierende Angebote machen. Der Überblick hat sicher gezeigt, dass für den altsprachlichen Unterricht durchaus Möglichkeiten zur Optimierung des Wortschatzerwerbs bestehen (vgl. Kuhlmann/Horstmann 2018: 29-54; Schirok 2019: 20-35):

Generell sollte man durch mehr und bessere Umwälzung (hören, sprechen, schreiben), den inzidentellen Wortschatz-Erwerb fördern; Vorbilder gibt es etwa schon durch lateinische Lesetexte wie die Materialien von Hans Ørberg (1991) oder auch die zu manchen Lehrwerken erhältlichen Begleitlektüren, die oft gar nicht zum Übersetzen, sondern zum wirklichen Lesen auf Latein gedacht sind.

Wie im neusprachlichen Unterricht sollte der neue Wortschatz im Unterricht (inter)aktiv und mit derselben Wertschätzung wie in der Grammatikerschließung erarbeitet werden; dies schafft dann Lernsituationen, die zu einer tieferen Verankerung im Wortschatz-Gedächtnis führen als ein ausschließliches (aber nicht auszuschließendes) Listenlernen durch die Lernenden allein zu Hause.

Auch die Lernlisten müssten optimiert werden – z. B. durch die Semantisierung von Stammformen (*ferre*: „bringen“ – *tulit*: „(sie/er) brachte“ etc.); bei polysemen Lexemen sollten nur die in einer Lektion auch wirklich vorkommenden bzw. umgewälzten Lernbedeutungen erscheinen (z.B. *ferre*: „tragen“, und „berichten“ etc. erst später, wenn es gebraucht wird).

Die Verknüpfung von Text-Wort-Bild müsste noch viel systematischer gerade in der Lehrbuch-

phase genutzt werden, auch wenn sich hier in den letzten Jahren bereits viel getan hat: So sollten immer, wenn möglich, Abbildungen auch in den Vokabellisten erscheinen, allein schon, um den Eindruck von Bleiwüsten zu vermeiden. Auf den eigentlichen Lektionsdoppelseiten müsste der Lektionsinhalt systematisch durch entsprechende Bilder oder comicartige Visualisierung abgebildet sein; diese Bilder könnten dann viele neue Lernvokabeln und weitere Lexeme aus dem potentiellen Wortschatz im Bild enthalten.

Lateinische Wörter sollten gerade in den Vokabellisten verstärkt mit syntaktisch sinnvollen Beispielen in Form von *chunks*/Kollokationen präsentiert werden (z. B. *ad templum ire* „zum Tempel gehen“; *cibum ferre*: „Essen bringen“; *ubi est/sunt?*; *quis est / qui sunt?* etc.). Die vielfach schon implizit gemachte und geübte Unterscheidung zwischen rezeptivem und potentiell Wortschatz (z. B. durch Wortbildung: *ab-/ex-ire*; *con-venire*; *liber* > *liber-are* > *liber-tas/liber-ator/liber-atio*) könnte deutlich mehr Gewicht bekommen; zudem spricht nichts gegen die Präsentation von Kulturwortschatz (z. B. *medicina, medicus, ecclesia* etc.) als potentiell Wortschatz, auch wenn diese Lexeme statistisch für die spätere Lektüre nicht relevant sein mögen; sie sind aber für die Allgemeinbildung wichtig. Die oft dogmatisch geführte und typisch deutsch-altsprachliche Diskussion um die Vokabelquanten scheint wenig zielführend: Je nach Lernkontext können z. B. 300 Lernvokabeln oder ein Vielfaches hiervon realistisch vermittelbar sein. Letztlich können wie im Englisch- oder Spanischunterricht die Lehrwerke lediglich ein Vokabel-Angebot bereithalten; was Lernende hiervon realiter mitnehmen, ist in der Praxis immer individuell sehr verschieden.

Schließlich wäre eine frühe Arbeit mit Vokabelverzeichnissen oder auch Wörterbüchern

und Vokabel-Apps im Unterricht zu überlegen: Lernende sollten in jedem Fall die Kompetenz im Fremdsprachenunterricht erworben haben, Vokabelbedeutungen korrekt zu ermitteln.

Literatur:

Butzkamm, W.: Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts, Stuttgart 2002³.
 Decke-Cornill, H. / Küster, L.: Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung, Tübingen 2015.
 Kuhlmann, P.: Lateinische Texte richtig übersetzen – (k)ein Problem? Die lernpsychologischen Voraussetzungen für das Verstehen von lateinischen Texten, in: M. Frisch (Hg.): Alte Sprachen – neuer Unterricht (= Ars didactica Bd. 1), Speyer 2015, S. 11-35.
 Kuhlmann, P. / Horstmann, H.: Wortschatz und Grammatik üben, Göttingen 2018.
 Lewis, M.: The Lexical Approach, Stuttgart 1999.

Ørberg, H.: Familia Romana, Grenaa 1991.
 Schirok, E.: Wortschatzarbeit, in: M. Keip / Th. Doepner (Hgg.): Interaktive Fachdidaktik Latein, Göttingen 2019⁴, S. 15-38.

Lehrwerke:

Apúntate. Spanisch als 2. Fremdsprache, Bd. 1, hg. von H. Kolacki u.a., Berlin 2016.
 English G 21. Ausgabe B, Bd. 1, hg. H. Schwarz u.a., Berlin 2007.
 Going CLIL – Prep Course (Material für den bilingualen Unterricht), hg. H. Böttger / O. Meyer, Berlin 2008.
 Viva. Lehrgang für Latein ab Klasse 5 oder 6, hg. V. Bartoszek u.a., Göttingen 2014

PETER KUHLMANN

Beitrag EULALIA-Abschlussstagung

Köln 1.10.2022

Ansatz für eine Standardisierung von Latein- und Griechischkenntnissen in Anlehnung an den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen

Früher war für die Sprachen Altgriechisch und Latein vieles einfacher – diese Erkenntnis sollte weder als Platitüde noch als ein Schwelgen in Nostalgie abgetan werden, sondern als Ansporn, sich den Herausforderungen der Gegenwart und Zukunft zu stellen. So hatten die klassischen Sprachen lange Zeit den Vorteil, dass es für sie (zumindest in Deutschland) überhaupt recht verlässliche Sprachniveaus gab, während solche bei den neuen Sprachen schwieriger zu finden waren. Man konnte das Latinum und das Graecum auf Abiturzeugnissen bescheinigen, man konnte diese Stufen an den Universitäten als Eingangsniveaus für verschiedene Studiengänge fordern, und das – zumindest seit der Übereinkunft der Kultusministerkonferenz – sogar bundesweit.

An diesem Zustand hat sich seither einiges geändert. Zum ersten wurde vom Europarat im

Jahr 2001 der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GeR) eingeführt, der den neuen Sprachen (und nur diesen!) ein Instrument bot, Sprachkenntnisse nach fortschreitenden Niveaus von A1 (Anfänger) bis C2 (annähernd muttersprachliche Kenntnisse) zu zertifizieren. Zum zweiten gibt es mittlerweile Schulprofile, in denen Latein unterrichtet wird, aber nicht automatisch vorgesehen ist, dass die Lernenden es bis zum Erreichen des Latinums beibehalten (wie z. B. an Gesamtschulen). Zum dritten hat sich die Anforderungslandschaft der Universitäten verändert, so dass vielfach beispielsweise „Grundkenntnisse in Latein“ bzw. „Grundkenntnisse in Altgriechisch“ verlangt werden – die unterhalb des Latinums / Graecums angesiedelt, aber oft nicht genauer definiert sind.

Genese der Arbeitsgruppe und Aufträge der DAV-Vertreterversammlung

Vor diesem Hintergrund wurde auf der DAV-Vertreterversammlung vom 12.11.2020 von Hans-Joachim-Pütz angeregt, eine Arbeitsgruppe des DAV einzurichten, die die Möglichkeiten einer Kompatibilität von Latein mit dem GeR ausloten möge. Nach Vorsondierungen wurde auf der Vertreterversammlung am 6.3.2021 konkret der Antrag gestellt, dass der DAV „eine Gruppe mit Mitgliedern aus verschiedenen Bundesländern ins Leben rufen“ möge, „die sich mit der Einstufung von Lateinkenntnissen ‚unterhalb‘ des Latinums befasst“. Dem Antrag wurde stattgegeben; es sollten Sprachniveaus erarbeitet werden, die sich sinnvoll an den GeR anbinden lassen; Kontakte zur deutschen Kultusministerkonferenz und zu anderen europäischen Ländern seien dabei erwünscht.

Kurz darauf konstituierte sich die Gruppe, die neben den vier Verfassern dieses Beitrags folgende Mitglieder umfasste: Anne Friedrich (DAV-LV Sachsen-Anhalt), Renate Glas (Alpen-Adria-Universität, Klagenfurt/Österreich), Renate Oswald (Bundesgymnasium Rein / Universität Graz / Österreich), Hartmut Loos (DAV-Ehrenvorsitzender), Anne Uhl (DAV-LV Hamburg) und Heike Vollstedt (Johanneum / Studienseminar Lüneburg). Anregungen erhielten wir von Ivo Gottwald (DAV-LV Sachsen-Anhalt), Andreas Hagmaier (Universität Regensburg), Wolfgang Kofler (Innsbruck), Ute und Dieter Meyer (DAV-LV Sachsen) und Lehrkräften der IGS Rockenhausen (Rheinland-Pfalz).

Bis zum DAV-Kongress 2022 erstellte man Deskriptoren für die untersten beiden Niveaustufen. Auf der Vertreterversammlung vom 11. April 2022 stellte die Gruppe ihre Arbeit vor;

es wurden einige Ergänzungen angeregt sowie die Fortsetzung der Tätigkeit und die Erstellung entsprechender Deskriptoren für das Altgriechische beauftragt.

Auf der Vertreterversammlung vom 11. April 2023 wurde über die Neuerungen auf dem Gebiet des Altgriechischen berichtet (Erstellung der Niveaus A1 und A2) und die Erarbeitung von Deskriptoren für das Niveau B1 sowohl für Latein als auch für das Altgriechische als nächster Schritt angekündigt. Weitere Niveaus sollen in der Folge nicht erstellt werden; stattdessen sind im Anschluss intensivere Gespräche mit den Kultus- und ggf. Wissenschaftsressorts der einzelnen Bundesländer, der Kultusministerkonferenz und entsprechenden Organen in Österreich, ggf. auch der Schweiz, Luxemburg, Belgien und Südtirol zu führen. Es wird also keine Top-Down-Strategie verfolgt, die gleich auf der obersten europäischen Ebene ansetzen würde, sondern im Sinne einer leichteren und schnelleren Umsetzbarkeit eine Implementierung zunächst in deutschsprachigen Regionen, da dort die Unterrichtsmethoden und -curricula einander relativ ähnlich sind.

Zu den Prinzipien der Niveaustufen

Ziel der Arbeitsgruppe ist die Formulierung von Standards unterhalb des Latinums / Graecums, die sowohl zur Erteilung von Sprachniveaus für Universitäts-Sprachkurse als auch für schulische Werdegänge dienen, bei denen das Latinum / Graecum nicht erreicht wird.

Nach übereinstimmender Ansicht von vorausgehenden Vorstößen zur GeR-Einordnung von Latein, namentlich aus Niedersachsen, Sachsen und Bayern,¹ ist das Latinum direkt oberhalb der GeR-Stufe B1 anzusetzen – daraus erklärt sich das Bestreben unserer Gruppe, nur bis dorthin Deskriptoren zu entwerfen.² Für das

Altgriechische wurden bisher keine analogen Vorarbeiten geleistet; es erschien uns aber folgerichtig, das Graecum ebenfalls direkt oberhalb der Stufe B1 anzusetzen.

Die Formulierungen der Deskriptoren selbst orientieren sich grundsätzlich am GeR,³ berücksichtigen aber selbstverständlich die unterschiedlichen Curricula des Latein- und Griechisch-Unterrichts. Dabei wurde geprüft, wie die GeR-Kompetenzbereiche für die alten Sprachen passen bzw. verstanden werden können. Es geht nicht darum, alle (neusprachlichen) Kategorien mit Teilkompetenzen aus den alten Sprachen zu füllen, sondern um das Ergebnis einer fundierten Überprüfung der GeR-Kategorien, das den alten Sprachen an sich und ihrer Präsenz / ihrer Rolle in der europäischen Bildungslandschaft gerecht wird. Sprachproduktion und Interaktion in der Fremdsprache spielen – der Unterrichtswirklichkeit entsprechend – eine marginale Rolle; Mediation in der Schule erfolgt hier vor allem in der Richtung Latein / Griechisch – Deutsch, nicht umgekehrt. Die Kompetenzen der Rezeption sind dagegen stark ausgeprägt.

Zudem sei betont, dass hier im Sinne des GeR (Mindest)standards entworfen werden, die zur Bescheinigung der entsprechenden Stufe erreicht werden sollen (wobei diese natürlich auch mit der Note „ausreichend“ als nachgewiesen gelten). Ebenfalls ist wichtig, dass die Vorschläge der Gruppe die Niveaus – ebenso wie der GeR – nicht an spezielle Lernjahre knüpfen. In den Universitätskursen und in den Bildungsplänen z. B. verschiedener Bundesländer und Schularten wird mit unterschiedlichen Geschwindigkeiten gelehrt; die Festlegung, welches Niveau nach welcher Lernzeit erreicht ist, muss – wie bei den neuen Sprachen – von den Unterrichtsbehörden der einzelnen

Gebietskörperschaften bzw. von den Universitäten getroffen werden.

Was der GeR auch für die neuen Sprachen nicht vorschreibt, sind spezifische Mengenangaben von Vokabeln für die einzelnen Niveaustufen, geschweige denn konkrete Wortlisten. Daher wurde in diesem Rahmen auch bei Latein und Altgriechisch auf solches verzichtet und nur nach „hochfrequentem Lehrbuch-Basiswortschatz“ bzw. „Lehrbuch-Basiswortschatz“ differenziert. Für die Fachrichtung Deutsch hat z. B. das Goethe-Institut den GeR-Vorschriften eigene Wortlisten an die Seite gestellt, die bei der Zertifizierung von Deutsch als Fremdsprache fast universell zugrunde gelegt werden. Die DAV-Vertreterversammlung könnte nun Ähnliches beauftragen; dabei ist allerdings zu bedenken, dass das Goethe-Institut bei der Abnahme von Deutschprüfungen im Ausland eine ausgesprochene Vormachtstellung innehat. Innerhalb Deutschlands dürften solche einheitlichen Festlegungen für Latein und Altgriechisch (wie auch für die neuen Sprachen!) vor dem Hintergrund unserer bunten Bildungs- und Schulbuchlandschaft kaum zu erreichen sein. Das gilt noch mehr, wenn wir die weiteren deutschsprachigen Regionen betrachten.

Ein überaus erfreulicher Aspekt des GeR ist es, dass er auch eine Kategorie der plurilingualen und plurikulturellen Kompetenzen kennt – hier bieten sich sehr gute Anknüpfungspunkte für Latein und Altgriechisch. Daher wurden auch hierzu Deskriptoren entworfen; eine Zusammenstellung für das gesamte Niveau A (nicht nach A1 und A2 differenziert) erschien allerdings bisher hinreichend.

Beispiele für die Niveaustufen

Im folgenden seien als Beispiele für die bisherigen Ergebnisse der Arbeitsgruppe Auszüge aus

der Deskriptorenliste gegeben. Da Latein und Altgriechisch relativ analog formuliert wurden, sei als Auswahl das Niveau A1 für Latein, das Niveau A2 für Altgriechisch und der Bereich plurilinguale und plurikulturelle Kompetenzen für Latein angeführt. Die Rubrik „Bereiche“ (jeweils vor A1 und A2) dient lediglich der konziseren Übersicht über die Anforderungen; maßgeblich für die Zuerkennung von Niveaus sollen allein die „Kompetenzen / Deskriptoren“ sein.

Bereiche

A1

- Lexik: hochfrequenter Lehrbuch-Basiswortschatz
- Grammatik: basale Wortarten (Substantiv, Verb, Adjektiv, Präposition, Adverb, Pronomen), Satzglieder (Subjekt, Prädikat, Objekt, Adverbiale, Attribut), basale Flexion (a-, o-Deklination; Personalendungen; Präsens, Perfekt, Imperfekt), Kongruenz; einfache (Haupt-)Sätze; deutsch-lateinischer Sprachvergleich (Artikel, Wortstellung, veränderbare Wortarten deutsch-lateinisch)
- Text: einfache Lehrbuchtexte
- Kultur: römisches Alltagsleben
- Methoden: Wörterverzeichnis, Begleit-Grammatik (Tabellen), Sach- und Info-Texte, Lehrerhilfen/typographische Hilfen

Kompetenzen / Deskriptoren

A1

Lexik – der/die Lernende kann:

- die Bedeutungen aus dem Unterricht bekannter Wörter verstehen und in die Zielsprache übersetzen; Wörter im Wörterverzeichnis finden / korrekt schreiben / mit Hilfe richtig aussprechen und betonen / beim Hören verstehen

Grammatik:

- die basalen Wortarten (Substantiv, Adjektiv, Verb, Präposition, Adverb, Pronomen) unterscheiden und terminologisch korrekt benennen
- in einfachen Hauptsätzen die wichtigsten, im Lateinischen und Deutschen strukturgleichen Satzglieder (Subjekt, Prädikat, Objekt, Adverbiale, Attribut) unterscheiden und terminologisch korrekt benennen,
- Merkmale der basalen Nominal- und Verbalflexion identifizieren (Kasusendungen der a- und o-Deklination; Personalendungen und Tempuskennzeichen; Präsens, Perfekt, Imperfekt),
- Kasus mithilfe einer Flexionstabelle bestimmen und in die Zielsprache übersetzen
- Personalformen der Verben mithilfe einer Tabelle bestimmen und in die Zielsprache übersetzen
- Tempusformen der Gegenwart und Vergangenheit unterscheiden und in die Zielsprache übersetzen
- basale lateinische und deutsche Sprachstrukturen miteinander vergleichen und Unterschiede benennen (Artikel, Wortstellung, Tempusbildung)

Text:

- bekannte didaktisch aufbereitete Sätze oder Texte nach Anleitung laut vorlesen
- in einfachen zweisprachig präsentierten Sätzen/Texten die lateinischen und deutschen Elemente einander zuordnen
- kurzen, einfachen Lehrbuchtexten zentrale Informationen zum Inhalt (Handelnde, Ort, Thema) entnehmen (selektives Textverständnis)
- kurze, einfache Lehrbuchtexte lesen, nach mehrmaligem Durchgang verstehen und den

Inhalt in Grundzügen wiedergeben (globales Textverständnis)

- kurze, einfache Lehrbuchtexte mit typographischen (z.B. Wortgruppenabgrenzung) und lexikalischen Hilfen in die Zielsprache übersetzen (detailliertes Textverständnis)
- kurze, einfache Lehrbuchtexte unter vorgegebenen Fragestellungen auswerten und Schlussfolgerungen ziehen

Kultur:

- konkrete Begriffe der Alltagskultur der römischen Antike erklären
- zentrale Bereiche des Alltagslebens der römischen Antike beschreiben und mit der eigenen Kultur und Lebenswelt vergleichen

Methoden:

- basale Regeln der Zeichensetzung für das Satz- und Textverständnis nutzen
- das Vokabel- und Wörterverzeichnis des Lehrbuchs mit Anleitung zur Bedeutungsfindung nutzen
- Flexionstabellen von Lehrwerk oder Begleitgrammatik mit Anleitung zur Identifizierung von Flexionsformen nutzen
- Sach- und Informationsquellen – auch digital – mit Anleitung nutzen
- typographische Hilfen und Anmerkungen zu Lexik und Syntax (Satzanalyse) für ein Satz- und Textverständnis nutzen
- einfache Techniken zum Wortschatzlernen individuell anwenden
- eine Methode der Satzerschließung kennen und anwenden
- eine Methode der Texterschließung kennen und anwenden
- das Sinnverständnis eines Textes durch Übersetzen und/oder Paraphrasieren nachweisen

Beispiel 2: Altgriechisch

Bereiche

A2

- Lexik: Lehrbuch-Basiswortschatz
- Grammatik: alle Wortarten, 3. Deklination, Satzglieder, Tempora (außer Plusquamperfekt und Perfektfutur), AcI, Partizipien, Hypotaxe (einfache Nebensätze); Kongruenzen erkennen und Wortgruppen abgrenzen
- Text: (komplexere) Lehrbuchtexte bzw. didaktisierte Texte
- Kultur: antike Kultur (Mythologie, Philosophie, geographische und historische Grundkenntnisse)
- zentrale Bereiche des Alltagslebens der altgriechischen (v.a. athenischen) Antike beschreiben und mit der eigenen Kultur und Lebenswelt vergleichen
- Methoden: Typographie; Wörterverzeichnis, Begleitgrammatik (Tabellen), Sach- und Info-Texte, Satz gliedern/Übersetzungsmethode

Kompetenzen/Deskriptoren

A2

Lexik – der/die Lernende kann:

- die Wörter des Basiswortschatzes verstehen und in die Zielsprache übersetzen / im Wörterverzeichnis finden / korrekt schreiben / mit Hilfe richtig aussprechen und betonen / beim Hören verstehen
- leicht erkennbare Prä- und Suffixe für das lexikalische Verständnis heranziehen

Grammatik:

- alle Wortarten unterscheiden und terminologisch korrekt benennen
- die wichtigsten Satzglieder (Subjekt, Prädikat, Objekt, Adverbiale, Prädikatsnomen,

Attribut) unterscheiden und terminologisch korrekt benennen

- Kasus mithilfe einer Flexionstabelle bestimmen und in die Zielsprache übersetzen
- kongruente Wörter einander richtig zuordnen
- Partizipien erkennen und deuten
- die Tempusformen des Präsens, Imperfekts, Aorists (schwach und stark), Futurs und Perfekts identifizieren und in die Zielsprache übersetzen
- aktive, mediale und passive Verbalformen identifizieren und angemessen in der Zielsprache wiedergeben
- die Strukturen des Accusativs und des Genitivus absolutus identifizieren und in die Zielsprache übersetzen
- Haupt- und konjunktionale Nebensätze unterscheiden und einfache Satzgefüge angemessen in der Zielsprache wiedergeben
- altgriechische und deutsche Sprachstrukturen miteinander vergleichen und Unterschiede benennen

Text:

- bekannte didaktisch aufbereitete Texte nach Anleitung laut vorlesen
- altgriechische und deutsche Elemente in zweisprachig präsentierten Texten einander zuordnen
- kurzen, komplexeren Texten Informationen zum Inhalt (Handelnde, Ort, Thema) entnehmen (selektives Textverständnis)
- kurze, komplexere Texte nach mehrmaligem Lesen verstehen und den Inhalt in Grundzügen wiedergeben (globales Textverständnis)
- didaktisch aufbereitete Texte in Teilen oder vollständig in die Zielsprache übersetzen (detailliertes Textverständnis)
- Texte auswerten und Schlussfolgerungen ziehen

Kultur:

- Spezifika der antiken griechisch-römischen Kultur erklären und mit der eigenen Kultur und Lebenswelt vergleichen
- zentrale Bereiche der griechisch-römischen Kultur erklären (z.B. Mythologie, Geschichte, Philosophie, Geographie, Religion, antike Medizin)

Methoden:

- die Regeln der Zeichensetzung für das Satz- und Textverständnis nutzen
- das Vokabel- und Wörterverzeichnis des Lehrbuchs selbständig zur Bedeutungsfindung nutzen
- selbständig Flexionstabellen von Lehrwerk oder Begleitgrammatik zur Identifizierung von Flexionsformen nutzen
- Sach- und Informationsmedien zur selbständigen Recherche nutzen
- typographische Hilfen (z.B. Abgrenzungen, Markierungen, Kolometrie u.ä.) und Anmerkungen zu Lexik und Satzanalyse für das Satz- und Textverständnis nutzen
- Techniken zum Wortschatzerwerb und Grammatiklernen selbständig anwenden
- unterschiedliche Methoden der Satz- und Texterschließung kennen

Beispiel 3: Plurilinguale und plurikulturelle Kompetenzen A1/A2 – Latein

Der/die Lernende kann

- **ein plurikulturelles Repertoire entwickeln, indem er/sie**
 - Ähnlichkeiten und Unterschiede identifiziert und auf bekannten oder unbekanntem kulturellen Spezifika aufbaut (z.B. Essgewohnheiten)
 - sich der Gefahr „falscher Freunde“ bewusst ist (z.B. villa, familia)
 - die Bereitschaft und Fähigkeit zeigt,

- das eigene kulturelle/plurikulturelle Bewusstsein durch Offenheit und Neugierde zu entwickeln und zu erweitern
- versteht, dass sich verschiedene Kulturen durch unterschiedliche Praktiken und Normen auszeichnen und dass Handlungen von Menschen aus anderen Kulturen unterschiedlich wahrgenommen werden können
 - sich Unterschieden gegenüber sensibel zeigt
 - grundlegende kulturelle Konventionen erkennt
 - Ähnlichkeiten und Unterschiede in Einstellungen, Praktiken, Ritualen, Konventionen erkennt, interpretiert und sie neutral und kritisch beurteilt
 - erkennt, wie Dinge, die in einem anderen soziokulturellen Kontext „befremdlich“ erscheinen, für die betreffenden Menschen „normal“ sein können
 - **ein plurilinguales Repertoire entwickeln, indem er/sie**
 - Kenntnisse und (Teil-)Kompetenzen in einer oder mehreren Sprache(n) zur Annäherung an Texte aus anderen Sprachen nutzt
 - proaktiv die Kenntnis vertrauter Sprachen nutzt, um neue Sprachen zu verstehen
 - Internationalismen und verwandte Wörter erkennt (z. B. *nox* ↔ Nacht/ notte/noche/nuit/night/νύξ/νύχτα) und nutzt, um den vermuteten Inhalt eines kurzen, einfachen geschriebenen Textes zu erschließen
 - Hinweise (z. B. lat. *-us* → ital. *-o*) und Ähnlichkeiten (z. B. lat. *amicus* → ital. *amico*) nutzt, dabei aber „falsche Freunde“ erkennt (engl. *his* ≠ lat. *hīs*)
 - Quellen in verschiedenen Sprachen nutzt

- Ähnlichkeiten und Kontraste in Bezug darauf erkennt, wie Konzepte in verschiedenen Sprachen ausgedrückt werden, um ein Bewusstsein für den angemessenen Gebrauch eines Wortes zu schaffen (z.B. Präposition lat. *in* ↔ deutsch „in, an, auf, bei, hinein, gegen“)
- kontrastierende grammatische Strukturen in Sprachen des eigenen plurilingualen Repertoires erkennt

Ausblick

Trotz der Arbeit, die bisher geleistet wurde, ist klar, dass das beschriebene, an den GeR angelehnte Instrumentarium zur Einstufung von Latein- und Altgriechischkenntnissen an Schulen und Universitäten noch gleichsam in *statu nascendi* ist. Das gilt sowohl in der Hinsicht, dass die B1-Niveaus noch erstellt werden müssen, als auch insbesondere in der, dass noch viele Konsultationen mit Menschen aus den Schulen, aus den Universitäten und aus der Ebene der bildungspolitisch Entscheidenden geführt werden müssen. Wir hoffen, dass unsere Bemühungen letztlich zu einer praktikablen Einstufung von Lateinniveaus zumindest in der deutschsprachigen Bildungslandschaft führen werden, und freuen uns auf Rückmeldungen an: GeR@altphil.uni-freiburg.de.

Anmerkungen:

- 1) Z. B. Wulf Brendel, Peter Kuhlmann, Dietmar Nagel, Heike Vollstedt, *Folia Portabilia Linguae Latinae – das Lateinportfolio*, in: Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.), *Leitfaden zum Umgang mit dem Sprachenportfolio*, Hannover 2009, 33-40; Peter Kuhlmann, *Das Lateinportfolio – neue Wege zum eigenverantwortlichen Lernen*, Pegasus-Onlinezeitschrift (Erga / Beiträge) XI (2011), Heft 1, 50-68; Ute Meyer, *Vorschlag zu einer Adaption des europäischen Referenzrahmens für Latein*, Diskussionsgrundlage für die Dozententagung

- in Jena vom 15. – 17.03. 2018; Informationen zu den Lateinkursen des Instituts für Klassische Philologie an der Universität Regensburg aus dem Jahr 2014 (weiterhin im Umlauf), hier: „I. Welche Niveaustufen von Lateinkenntnissen gibt es?“, angelehnt an die Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 15. Februar 2008, Az. III.10-5 S 4020-PRA.2516, zum Nachweis der nach der Lehramtsprüfungsordnung I vorgeschriebenen Fremdsprachenkenntnisse (in dieser Bekanntmachung werden Kenntnisse der modernen Fremdsprachen mit GeR-Niveaus den bayerischen Lateinniveaus so unmittelbar zur Seite gestellt, dass der Eindruck entstehen könnte, auch für Latein seien bereits GeR-Niveaus definiert. Dieser Eindruck ist jedoch unzutreffend).
- 2) Die Frage ist, ob aus den am 22.6.2023 verabschiedeten überarbeiteten Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Ersten Schulabschluss und den Mittleren Schulabschluss der deutschen Kultusministerkonferenz etwas abgeleitet werden kann oder sollte (vgl. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2023/2023_06_22-Bista-ESA-MSA-Erste-Fremdsprache.pdf, abgerufen am 19.7.2023). Darin werden „Regelstandards“ festgelegt, „die angeben, welches Kompetenzniveau Schülerinnen und Schüler im Durchschnitt in einem Fach erreichen sollen“ (S. 2). Auf S. 10 heißt es: „Bis zum Mittleren Schulabschluss erreichen die Schülerinnen und Schüler im Wesentlichen das Niveau B1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens.“ Es sei darauf hingewiesen, dass in der Publikation ausschließlich von Englisch und Französisch die Rede ist – Latein als erste Fremdsprache wird nicht berücksichtigt, Griechisch selbstverständlich auch nicht. Im Moment ist eine solche Berücksichtigung auch nicht sinnvoll, da die KMK als einzigen Standard das Latinum bzw. Graecum kennt und 2005 festgelegt hat: „Die Festsetzung des Zeitpunkts für den Erwerb des Latinums und des Graecums regeln die

Länder [...] nach Maßgabe der in den Ländern geltenden Stundentafeln und Lehrpläne.“ (Vgl. KMK, Vereinbarung über das Latinum und das Graecum, Ziffer 3.1, https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_09_22_VB_Latinum_Graecum.pdf, abgerufen am 19.7.2023.) Sollte für Latein über einen ähnlichen Bildungsstandard wie für Englisch und Französisch nachgedacht werden (was aus Sicht unserer Gruppe nicht nötig wäre), müssten die Mitglieder der KMK entscheiden, ob bis zum Mittleren Schulabschluss auch hier „im Wesentlichen das Niveau B1“ angestrebt werden sollte – oder besser doch das Latinum, wie es in den meisten Bundesländern, in denen Latein als erste Fremdsprache gelehrt wird, derzeit üblich ist. (Den Hinweis auf die überarbeiteten Bildungsstandards für Englisch und Französisch verdanken wir Cornelia Eberhardt (Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien).)

- 3) Die zugehörigen Publikationen sind: John Trim et al. / Europarat, Rat für Kulturelle Zusammenarbeit: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Übers. von Jürgen Quetz. Hrsg. vom Goethe-Institut Inter Nationes, der Ständigen Konferenz der Kulturminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK), der Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und dem österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK). Berlin etc. 2001 (ISBN 3-468-49469-6 bzw. neu ISBN 978-3-12-606520-7). Dazu von denselben Herausgebern: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband. Übers. von Jürgen Quetz u. Rudi Camerer. Stuttgart 2020 (ISBN 978-3-12-676999-0).

STEFAN FALLER,
PETER KUHLMANN,
HANS-JOACHIM PÜTZ,
ANDREA TOMA

Euroclassica-Konferenz 2023 in Deutschland

Vom 25. – 27.08.2023 hat in Jena/Thüringen die diesjährige Jahrestagung der Euroclassica stattgefunden. Repräsentanten aus nahezu allen Mitgliedsländern, von Spanien bis Bulgarien und von Schweden/Norwegen bis Italien fanden sich auf der Konferenz ein. Wer nicht persönlich anwesend sein konnte, nahm per ZOOM-Sitzung an der Generalversammlung am Freitagnachmittag teil.

Das Tagungsprogramm, das sowohl fachwissenschaftlich als auch -didaktisch geprägt war, setzte sich überwiegend aus Beiträgen von Mitgliedern zusammen. So erfuhren wir viel Interessantes über die neue Lehrbuchgeneration in Luxemburg und die fachdidaktische Arbeit in Belgien, aber auch das Thema „Latein in der Grundschule“, ein Bereich, in dem U.K. in

Europa führend ist, wurde ausführlich dargestellt. Der akademische Fächer reichte von Cicero über Vergil bis in die Renaissance und zur Rezeption der Antike.

Am Sonntag gab es einen Ausflug nach Weimar in die Herzogin Anna Amalia Bibliothek verbunden mit einem Besuch der aktuellen Cranach-Ausstellung. Viele Teilnehmende nutzten den Tag in der Kulturmetropole aber auch, sich das Bauhaus-Museum anzusehen oder auf den Spuren von Goethe und Schiller zu wandeln.

Es war eine stimmungsvolle Tagung, an die man sich gerne zurückerinnert.

BÄRBEL FLAIG

Repräsentantin Deutschlands für den DAV



https://www.euroclassica.eu/fileadmin/DAM/Gegenstandsportale/Latein/Dateien/Euroclassica_documents/EC_2023_Flyer_Euroclassica_Konferenz.pdf

Der Deutsche Altphilologenverband und seine Gründungsväter – einige Bemerkungen anhand eines neuen Buches über den Latein- und Griechischlehrer Otto Morgenstern.

Kley, G. / Peitz, D. (2023): *Otto Morgenstern. Gymnasiallehrer, Altphilologe, Kommunalpolitiker, Stenograf (Jüdische Miniaturen 314)*, Berlin / Leipzig, Hentrich & Hentrich, 104 S., EUR 9,90 (ISBN 978-3-95565-607-2).

Beinahe ein Saeculum ist der Deutsche Altphilologenverband nun alt, bald jährt sich zum hundertsten Mal seine Gründung, die am 6. April 1925 „abends 7 Uhr“ am Rande der von Werner Jaeger initiierten Tagung „Das Gymnasium“ in Berlin stattfand.¹ Die frühen Jahre sind vor allem im Sonderheft 1987 des „Mitteilungsblatts des Deutschen Altphilologenverbandes“ von Erich Burck beschrieben (die weitere Geschichte des DAV behandeln im selben Heft Adolf Clasen und Andreas Fritsch), der sich wiederum auf Otto Leggewie, MDAV 1974/3, 14-15 stützt. Weder Burck noch Leggewie haben aber echte Quellenarbeit betrieben (oder dokumentiert),² so dass die mündliche, immer wieder repetierte Erzähltradition eine wesentliche Rolle zu spielen scheint.³

Über die bei Leggewie und Burck aufgeführten professoralen Gründungsmitglieder gibt es genügend Angaben zu Biographie und wissenschaftlichem Œuvre, allen voran über Werner Jaeger (daneben sind bei Burck genannt: Eduard Fraenkel, Otto Regenbogen, Walther Rehm [recte: Albert Rehm?], Otto Immisch und Richard Meister [ein Österreicher, denn es gab auch einen österreichischen Landesverband, ebenso wie einen für Danzig]).⁴ Anders sieht es für die schulischen Vertreter der Altphilologie aus („W“: Wikipedia-Eintrag): Emil Kroymann (W), Hans Lamer (W), Otto (recte: Oskar) Viedebant (W),⁵ Bernhard (recte: Paul) Gohlke,⁶

A. [scil. Arthur] Krause, Bernhard Kock (W). Längere Würdigungen erhielten Kroymann⁷ und Kock.⁸ Akten aus dieser Zeit scheinen nicht zu existieren, man kann einen Eindruck von der Verbandsarbeit aus den Berichten im mittlerweile digitalisierten „Humanistischen Gymnasium“ und auch den zunächst als Beilage zu dieser Zeitschrift seit 1927 erschienenen „Mitteilungen des Deutschen Altphilologenverbandes“ gewinnen, vieles bleibt aber im *status coniecturalis*.⁹ Das fundamentale Defizit bei der Aufarbeitung der Verbands- und Fachgeschichte gerade auch der Zeit vor 1945, das Andreas Fritsch (Anm. 2) 2010 konstatiert, besteht im Grunde genommen bis heute so gut wie unverändert fort – und das ist schon deshalb misslich, weil der DAV zwar als Motto „Zukunft braucht Herkunft“ gewählt hat, aber über die eigene Herkunft nur wenig weiß.

Einer der in der Fachgeschichte weitgehend vergessenen Lehrer der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, die aber für die Geschichte des altsprachlichen Unterrichts und seiner Institutionen höchst bedeutsam waren, ist Otto Morgenstern: Geboren 1860 in Magdeburg, aufgewachsen in Berlin, nach dem Studium in Tübingen und an der Berliner Universität seit 1885 Lehrer für die Alten Sprachen (auch Hebräisch und Stenographie) an Gymnasien im Raum Berlin, von 1888 bis 1925 am Schiller-Gymnasium in (Groß-) Lichterfelde (ab 1920: Groß-Berlin).

In der NS-Zeit wurde der protestantisch Getaufte aufgrund seiner jüdischen Wurzeln für ihn völlig unerwartet Opfer der Rassengesetze und schließlich 1942 nach Theresienstadt deportiert, wo er noch im gleichen Jahr starb. Auch wenn ein Stolperstein, eine Gedenktafel und ein

Straßenname an Otto Morgenstern erinnern, gibt es wohl nur wenige oder niemand aus den Reihen der Vertreter der Alten Sprachen, die mit seinem Namen etwas anfangen könnten. Deshalb ist man (zumindest: bin ich) sehr dankbar, dass Otto Morgenstern in der Reihe „Jüdische Miniaturen“ nun eine kleine Biographie erhalten hat. Verfasser sind Gerhard Kley – nach eigenem Bekunden als früherer Physiker nun als Historiker mit einem besonderen Interesse am Berlin-Brandenburgischen Raum tätig (dem Nachwort nach zu schließen der Initiator) – und Detlef Peitz – promoviert mit einer Arbeit über Thomas von Aquin, seit mehr als einem Vierteljahrhundert führender Stenograph im Deutschen Bundestag und deshalb an der Geschichte der Stenographie besonders interessiert sowie durch einschlägige Publikationen ausgewiesen (vgl. das wissenschaftliche Profil unter <https://independent.academia.edu/DetlefPeitz>).

Die Interessenschwerpunkte der beiden Autoren sind auch in der Anlage des Buchs deutlich spürbar: Otto Morgenstern war nämlich nicht nur Altphilologe, sondern auch leidenschaftlicher Anhänger der im 19. Jahrhundert entstandenen Stenographenbewegung, finanzierte sein Studium mit Stenographiestunden und war auch selbst als Vortragender und Prüfender noch bis ins fortgeschrittene Alter engagiert. Als einer der führenden Kommunalpolitiker in Lichterfelde und nach Gründung von Groß-Berlin 1920 als Bezirksverordneter im Bezirk Steglitz (als Mitglied der rechtsliberalen, aber dank Stresemann republikanischen DVP) engagierte er sich für das Gemeinwohl, für Büchereien, für die Linderung des Elends in den Weltkriegsjahren und auch für die Gründung des (bis heute bestehenden) Steglitzer Schloßparktheaters. Das alles (und noch viel mehr: z.B. über die ziemlich bizarre Brocken-Silvester-Gemeinde) erfährt man aus

dem schmalen Büchlein, wobei die Auswertung der Steglitzer Archiv- und Museumsbestände ebenso wie die Quellen zur Stenographiegeschichte eine wichtige Rolle spielt. Es entsteht ein facettenreiches und im gegebenen Rahmen durchaus fundiertes Bild eines für seine kommunale Gemeinschaft engagierten und deswegen angesehenen Bürgers.

Über Morgenstern als Lehrer und in der philologischen Öffentlichkeit in Berlin, was bei Kley/Peitz eher knapp behandelt wird, folgt gleich noch eine Reihe von Anmerkungen. Zunächst aber sei kurz auf die letzten Jahre Morgensterns geblickt, auf die Zeit zunehmender Entrechtung, enttäuschter Hoffnungen und schließlich seiner Tötung. In den Kontext dieser letzten Lebensjahre gehören auch die beiden Texte, die aus heutiger Sicht besonders verstörend wirken, die Broschüre über Horaz als protonationalsozialistischen Dichter und das lateinische Lobgedicht auf den Friedenswillen Adolf Hitlers (auch dazu gleich mehr). Am Ende des biographisch-darstellenden Teils ihres Buches schildern die Autoren das selbst in sachlichem Bericht erschütternde Schicksal von Otto Morgenstern in der letzten Zeit vor der Deportation sowie das seiner beiden Schwestern, die bald nach ihm nach Theresienstadt deportiert wurden und ebenso dort umkamen. Die Überlieferung über diese letzten Phase verdankt sich den Erinnerungen von Otto Morgensterns Nichte Christa-Maria, die den Zweiten Weltkrieg überlebte, sowie weiteren v. a. im Steglitzer Heimatarchiv aufbewahrten Materialien, die sorgfältig und pietätvoll zusammengetragen sind.

So verdienstvoll das Buch in der bisher dargestellten Hinsicht ist, bei der Würdigung des Schulmannes Morgenstern muss man leider deutliche Abstriche machen, denn so manches Fachgeschichtliche und Bildungspolitische ist

den Autoren doch spürbar fremd geblieben, so dass der ihm so wichtige Beruf beinahe marginalisiert wird.¹⁰ Da Morgenstern mit Leib und Seele Lehrer der Alten Sprachen war, ist damit ein wesentlicher Aspekt seiner Biographie betroffen, zugleich bietet gerade seine Person die exemplarische Möglichkeit, auf die Zeit zu blicken, in der der DAV als Lobby des Griechischen und Lateinischen in der Schule gegründet wurde. Eine Berufsbiographie kann und will ich nicht liefern, aber doch einige Aspekte skizzieren, die zugleich protreptisch wirken sollen.

Man kann sich für die Annäherung auf drei Arten von Quellen stützen: 1. auf die üblichen schulgeschichtlichen Quellen wie Jahresberichte, die Festschrift zum 50jährigen Schuljubiläum und die im Vergleich zur Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg enorm umfangreichen Publikationen in schulischen Zeitschriften wie der Berliner Philologischen Wochenschrift und der Wochenschrift für Klassische Philologie, dem Sokrates, dem Humanistischen Gymnasium oder auch dem amtlichen Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen; 2. auf Morgensterns eigene Publikationen im Umkreis der Tagung „Das Gymnasium“ sowie seine späten Publikationen in den von der NS-Herrschaft geprägten letzten Jahren seines Lebens; 3. auf ein singuläres Buch, den „Roman nach Dokumenten“ von Heinz Schwitzke „Das einundzwanzigste Kapitel“ (Anm. 22), in dessen rahmenden Passagen Otto Morgenstern eine wichtige Rolle spielt.

Prinzipiell war Morgenstern keiner der deutschen Studienräte, die im Gefolge der Humboldt'schen Universitäts- und Schulreform eher Gelehrte als Pädagogen waren – *pars pro toto* sei im Kontrast dazu als Angehöriger seiner Generation Hugo Magnus (1851-1924) genannt, der neben seiner Tätigkeit am Berliner

Sophien-Gymnasium die bis heute unersetzte *editio maior* von Ovids Metamorphosen (Berlin 1914) schuf. Otto Morgenstern war anders als viele Altphilologen nicht promoviert, er war vielmehr dezidiert Praktiker und Organisator,¹¹ der zahlreiche verantwortliche Positionen (vom Kassenwart der Witwen- und Waisenkasse des Schiller-Gymnasiums¹² bis zum Bezirksverordneten) übernahm und in seiner Gemeinde Groß-Lichterfelde (bzw. dann im entsprechenden Groß-Berliner Bezirk) hohes Ansehen genoss. Auch an der Ausbildung von Lehrkräften war er beteiligt, da er im dem Schiller-Gymnasium angeschlossenen Seminar „Übungen“ leitete.¹³

Seine umfangreichste Abhandlung zu fachwissenschaftlichen Themen stammt schon aus dem Jahr 1894, die *Curae Catullianae*,¹⁴ textkritische Untersuchungen im Geiste des 19. Jahrhunderts, die auf einen im gleichen Jahr gehaltenen Vortrag im Berliner Philologischen Verein zurückgehen¹⁵ und die selbst von Vereinsmitgliedern keineswegs enthusiastisch aufgenommen wurden.¹⁶ Die späteren Publikationen Morgensterns zu fachwissenschaftlichen Themen kommen nicht über den Charakter von Miszellen hinaus.¹⁷

Morgensterns umfangreichste eigenständige Publikation gilt demgemäß nicht einem wissenschaftlichen, sondern einem didaktisch-methodischen Thema. Es handelt sich um die Schrift „Vom Lateinlernen“ aus dem Jahr 1922, die auf zwei Vorträgen beim Berliner Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht im Rahmen von „Osterferienkursen“ (also einer Fortbildungsveranstaltung) basiert.¹⁸ Hier findet der Leser (und die primäre Zielgruppe waren natürlich männliche Lehrkräfte) weder eine emphatische Rechtfertigung des Latein noch eine neue didaktische Theorie, vielmehr eine ganze Reihe von alltagstauglichen Hinweisen, beginnend mit der richtigen Fragetechnik über die Einbeziehung

von Fremdwörtern und die Wahl der richtigen Schulgrammatik sowie des richtigen Übungsbuches bis zu Fingerzeigen zum Übersetzen vom Deutschen ins Lateinische und schließlich zur Aufbereitung des Wortschatzes. Wenn man ein wenig zwischen den Zeilen liest und versucht, der im Text präsenten Stimme des Autors nachzuspüren, erfährt man auch manches über den Lehrer Otto Morgenstern, auch wenn der Anfangsunterricht damals schon lange nicht mehr seine Hauptbeschäftigung war,¹⁹ sondern die Krönung des Lateinunterrichts in der Prima.²⁰

Das Bild Morgensterns²¹ wird von unerwarteter Seite wesentlich bereichert, nämlich durch das Nachwort in Heinz Schwitzkes Roman „Das einundzwanzigste Kapitel“.²² Der Romanplot einer fiktiven Dokumentation kann beiseite bleiben, wichtig ist hier die Erinnerung Schwitzkes²³ im Anhang (S. 253-310) an seinen Lehrer Morgenstern, den er erzählerisch mit der Geschichte des Frühchristentums verflocht. Schwitzke erzählt von der Musik- und besonders Opernleidenschaft Morgensterns, seiner Tätigkeit im Stenographenverein der Schule, wo er die Schüler auch in die römische Geschichte der Kurzschrift einführte, und dann von der szenischen Realisierung des Chors aus Sophokles' Antigone²⁴ auf dem Schulhof, womit er den Schülern auch die enge Verbindung von Inhalt und Metrik demonstrierte. Immer wieder taucht in der Schilderung von Morgensterns Wirken als Lehrer die Bedeutung auf, die Horaz für ihn hatte – und als Lateinlehrer der Prima hatte er noch immer das Privileg, die Oden des Horaz als einen der Höhepunkte antiker Dichterlektüre zu unterrichten. Es wird deutlich, was den Lehrer Morgenstern eindrucksvoll machte: die Vermittlung von antiken Texten höchster Qualität mit aller fachlichen Kompetenz, die zugleich die Wirklichkeit der Schüler nicht aus dem Blick

verlor und von ihr ausging. Morgenstern war so sehr mit Leib und Seele Lehrer, dass er es als eine Art von persönlicher Kränkung empfand, im Alter von 65 Jahren in den Ruhestand treten zu müssen und allenfalls noch sporadisch als Aushilfe geholt zu werden.²⁵

Das neben dem Unterricht zweite wichtige Standbein von Otto Morgensterns Lehrerberuf war seine organisatorische Tätigkeit.²⁶ Schon 1894 war er dem Philologischen Verein zu Berlin beigetreten, einer Gemeinschaft schulischer und universitärer Altphilologen, die das *συμφιλολογεῖν* pflegten. Dort hielt auch Morgenstern gelegentlich Vorträge zu philologischen Spezialthemen, vor allem aber war er als Schriftführer in einer Art von Notarfunktion.²⁷ Diese Einbindung in die Berliner philologische Landschaft und das damit verbundene Organisationsgeschick dürften dazu geführt haben, dass Morgenstern zu den Organisatoren der von Werner Jaeger initiierten Tagung „Das Gymnasium“²⁸ im April 1925 zählte. Der Stellenwert dieser Tagung und der daraus entstandenen Publikation wird sowohl von Schwitzke²⁹ als auch von Kley/Peitz (S. 33-34) viel zu wenig gewürdigt. Diese Tagung war eine zwar von Berlin ausgehende, aber beileibe nicht auf Berlin beschränkte Verteidigung des von vielen Seiten bedrängten Humanistischen Gymnasiums durch die sie tragenden wissenschaftlichen Disziplinen, die vor allem durch die Publikation³⁰ – und für sie war Otto Morgenstern zuständig – lang andauernde Wirkung (nach der Unterbrechung durch die NS-Schulpolitik auch noch in der Nachkriegszeit) erzielte.

Im Vorwort legt Morgenstern dar, dass ihm die organisatorische Vorbereitung übertragen wurde, nachdem der ursprünglich vorgesehene Ernst Goldbeck, der Gründer des Reichsausschusses zum Schutz des humanistischen Gymnasiums³¹,

aus gesundheitlichen Gründen diese Aufgabe abgeben musste. Inhaltlich verantwortlich waren neben Morgenstern im Tagungsvorstand Werner Jaeger sowie Emil Kroymann (Direktor des Gymnasiums Steglitz, Vorsitzender des Vereins der Freunde des Humanistischen Gymnasiums und erster Vorsitzender des DAV) sowie Walter Kranz, der damals schon für höhere Weihen prädestiniert schien. Dass Morgenstern eher für den äußeren Ablauf als für die Inhalte zuständig war, zeigt sein eigener Beitrag „Lehrervorbildung und Lehrerauslese“ (ibd. 261-269): Das ist keine fachwissenschaftliche oder fachdidaktische Abhandlung, sondern ein nachdrückliches Plädoyer für die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit, die sich mit ihrer Aufgabe, dem Blick auf das gymnasiale Ganze und nicht nur auf das Einzelfach, voll und ganz identifizieren muss, um Erfolg zu haben. Im Kontext der grundsätzlichen Erörterungen der Tagung war dieser aus der Praxis gearbeitete Beitrag aber eher randständig.³²

Stärker Morgensterns eigene Handschrift zeigen die sowohl bei Schwitzke als auch Kley/Peitz genannten, aber nicht ausgewerteten *Flores Gymnasiales*, das „Festbüchlein für den geselligen Abend“ der Gymnasium-Tagung (Berlin 1925).³³ Dieses Büchlein ist nicht nur von Otto Morgenstern zusammengestellt, es enthält auch eigene Texte und Übersetzungen.³⁴ Das beginnt mit den vier Auftaktgedichten (eine Einladung in griechischen, lateinischen und deutschen Versen sowie ein weiteres griechisches Gedicht), es folgen etwa die Übersetzung von Wandinschriften aus Pompeji sowie griechischen und lateinischen Sentenzen als möglicher Schmuck für die „Klassenzimmer deutscher Gymnasien“, darunter das berühmt-berüchtigte Ὁ μὴ δαρὲὶς ἄνθρωπος οὐ παιδεύεται, übersetzt: „Wer erzogen werden will, muß Haare lassen.“ Aufschlussreich ist der selbst in diesem Kontext eingefügte Seitenhieb auf „die

Franzosen“ unter dem Titel „Goethe als Plagiator“ (die Einleitung zu einer lateinischen Übersetzung in elegischen Distichen von „Kennst du das Land, wo die Zitronen blüh’n?“)³⁵ sowie im von ihm gedichteten Lied „Stoß an, das Gymnasium lebe, hurra hoch!“ mit Blick auf die Abschaffung des obligatorischen Französisch-Unterrichts. Hier wird deutlich, dass damit verbunden der Hass auf die „Novemberebrecher“, die Quasi-Verteidigung des Kapp-Putsches (von Kley/Peitz S. 48-50 ausführlich anhand der Erinnerungen von Robert Kempner dargestellt) und die späteren Äußerungen in der NS-Zeit so etwas wie eine kontinuierliche Linie bilden.³⁶

Der Deutsche Altphilologenverband wurde am Rande dieser Tagung gegründet, die Gründung war von vornherein vorgesehen, so dass im Programm dafür entsprechend Zeit eingeplant war.³⁷ Es ist undenkbar, dass Morgenstern an dieser Planung nicht beteiligt war. Dass er selbst aber im DAV keine führende Rolle spielte, dürfte daran gelegen haben, dass just zu diesem Zeitpunkt seine Pensionierung anstand (der Groß-Berliner Landesverband entstand schon am 23. März 1925, also noch vor dem Gesamtverband). Immerhin ist er aber als Vortragender im Landesverband Berlin-Brandenburg belegt, was noch mehr ein Indiz dafür ist, dass er der Sache mit Sympathie gegenüberstand. Zu nennen ist beispielsweise sein Vortrag über den „griechischen Elementarunterricht“ in der Junisitzung 1925 des DAV-Landesverbandes.³⁸ In der Vertreterversammlung des Gesamt-DAV am 2. und 3. Oktober 1931 in Weimar befasste sich „Herr Morgenstern (Berlin)“ in einer „ausführlichen Erörterung“ mit dem „mittelalterlichen und Renaissance-Latein“³⁹ (Morgenstern war also Berliner Delegierter). Eine weitere Verbindung Morgensterns zum DAV besteht in der Tatsache, dass der 1927 zum Vorsitzenden des Berlin-Bran-

denburger Landesverbandes gewählte Paul Babick⁴⁰ der Direktor des Schiller-Gymnasiums war.

Otto Morgenstern spielte also vor allem in den 1920er Jahren in Berlin und darüber hinaus eine wichtige Rolle, er unterstützte durch sein ganz offenbar vorhandenes Organisationstalent diejenigen, die die Sache des Humanistischen Gymnasiums stärken wollten. Das allein würde ihm schon legitimerweise einen Platz in der Ahnengalerie des DAV verschaffen. Er verkörperte sicher den Humanismus über das Griechische und Lateinische als dafür konstitutive Sprachen in einer den Menschen zugewandten Weise mehr als sein Quasi-Schulnachbar, der Direktor des Gymnasiums Steglitz und erste DAV-Vorsitzende Emil Kroymann.⁴¹

In seinem letzten Lebensjahrzehnt wurde Otto Morgenstern als national gesinnter Protestant jäh auf seine jüdische Genealogie zurückgeworfen und musste – auch wenn er sich das zunächst nicht eingestand – die zunehmende Entrechtung erfahren, bis er schließlich nach Theresienstadt deportiert wurde. Das ist sowohl von Kley/Peitz als auch von Schwitzke eindringlich geschildert (wobei ich für die bei Schwitzke dargestellte Hinwendung zur frühchristlichen antiken Literatur keinen Quellenbeleg finde, so dass eher fiktive Dokumente im Roman anzunehmen sind).

Wenn man die bisherige altphilologische Perspektive weiter beibehält, dann lassen sich aber doch Ergänzungen und Justierungen anbringen. Otto Morgenstern ist kein Einzelfall. Man muss nur auf Eduard Norden schauen, von 1906 bis 1935 als Professor für Klassische Philologie an der Berliner Universität tätig und danach unter Zwang emeritiert. Ihm gelang immerhin – anders als Morgenstern – noch im Sommer 1939 die Emigration in die Schweiz, wo er 1941 starb. Auch von Norden ist eine Reihe (allerdings

nicht öffentlicher) affirmativer Äußerungen überliefert⁴² – und Eduard Norden war beinahe Morgensterns Nachbar in Lichterfelde (von der Karlsstr., umbenannt in: Baseler Straße 64 zur Söhtstraße 2 waren und sind es gerade einmal 20 Minuten Fußweg), beide waren im Philologischen Verein⁴³ aktiv, beide waren Mitglied im fünfköpfigen Ausschuss für Alte Sprachen der „Preußischen Prüfstelle für Lehrbücher“⁴⁴ und beide waren Angehörige der protestantischen Paulusgemeinde in Lichterfelde. Morgenstern war einer der Spender für die 1928 gegründete Eduard-Norden-Stiftung und zudem Lehrer von Nordens Sohn Erwin.⁴⁵ Sie teilten die nationalkonservative Perspektive auf die Politik, die sie blind machte für die Realität des Nationalsozialismus, was bei Norden eher im Verstummen, bei Morgenstern auch im Versuch, aktiv zu werden, resultierte.

Die Illusion, auch unter den Bedingungen des Nationalsozialismus nicht ganz aus seiner früheren Lebenswelt ausgeschlossen zu sein, nährte wohl auch die Festschrift „50 Jahre Schillergymnasium“,⁴⁶ in der er mehrfach gepriesen wurde und an der er auch selbst mitwirken konnte, und zwar ungeachtet der Tatsache, dass der Direktor Paul Babick schon 1933⁴⁷ und auch in der Festschrift 1935 als nachdrücklicher Vertreter des Nationalsozialismus hervortrat.⁴⁸ Morgenstern konnte sich vielmehr gerade im Umfeld der Kollegen des Schillergymnasiums wie ein Pensionist wie jeder andere auch fühlen, wenn er denn das ausblendete, was um ihn herum geschah.

In der Zeit der Feier des Schuljubiläums lud Otto Morgenstern ehemalige Schüler zu einer speziellen Unterrichtsstunde ein. Heinz Schwitzke berichtet von „mehr als achtzig“, die „andächtig zu seinen Füßen saßen“.⁴⁹ Das Thema der Stunde war „Horaz und der Nationalsozialismus“, unmittelbar aus dem Manuskript ließ Mor-

genstern den Text auch drucken.⁵⁰ Hier versucht Morgenstern, in dem römischen Dichter (ob man ihn beim heutigen Stand der Horaz-Forschung noch als „glühenden Anhänger des Augustus“ [Kley/Peitz, S. 51] bezeichnen sollte, darüber lässt sich trefflich streiten) eine Art von Propheten der nunmehrigen Gegenwart zu sehen.

In seinem Vortrag nimmt Morgenstern ausdrücklich auf Direktor Paul Babicks Rede „Der Humanismus und die nationale Erhebung“ von 1933⁵¹ Bezug (S. 6) und unternimmt es, die dort aufgestellten fünf Prinzipien nationalsozialistischer Bildung anhand von Horaz auszuformulieren (Nationalgefühl; vaterländischer Opfersinn; Rassenstolz; Erziehung zu Staatsgesinnung und Volksgemeinschaft; Führergedanke; Sozialismus [S. 6]). Das tut er in einer die Zitate unterschiedlicher Provenienz aneinanderreihenden Blütenlese, in dieser Hinsicht tatsächlich ein wenig Georg Büchmanns „Geflügelten Worten“ vergleichbar, ein im Bildungsbürgertum weit verbreitetes Buch, das Morgenstern als Beweis für die Bedeutung des Horaz auch in der eigenen Gegenwart anführt (S. 4).⁵² Morgenstern nennt aktualisierend die Herrschaft des Augustus ein „drittes Reich“ (S. 6, nach Königtum und Republik),⁵³ Horaz wird „Verbundenheit mit dem Boden der Heimat“ (S. 7) zugeschrieben. Soweit eigene Übersetzungen beigegeben sind (S. 8), akzentuieren sie das Lateinische in Richtung auf den von Morgenstern angestrebten Effekt, etwa wenn er von *carm.* 4,4,29-32 nur die rahmenden beiden Verse übersetzt und damit die heldenzeugenden Helden (bei Horaz ist lediglich von „Tapferen und Guten“ die Rede) mit den Adlern zusammenbringt, die zwischen diesen stehenden Aussagen über die Vererbung bei Rindern und Pferden aber auslässt – das passte wohl nicht in den angenommenen Zeitgeist.⁵⁴

Für diese singuläre und auch gespenstische Veranstaltung gab es wohl ein ganzes Bündel von bewirkenden Faktoren. Die „Unterrichtsstunde“ ist (so wird am Ende [S. 11] deutlich) zunächst im größeren Zusammenhang des 50-jährigen Schuljubiläums⁵⁵ zu sehen: Wenn es offenbar schon keinen Festvortrag gab, so wurden auf diese Weise ehemalige Schüler wieder in ihre Schule geholt. Das wäre in anderen Zeiten harmlos gewesen, ebenso harmlos, das als Auftakt zu einer innerschulischen Feier zum 2000. Geburtstag des Horaz (geb. 8. Dezember 65 v.Chr.) werden zu lassen. Morgenstern konnte auf diese Weise seine persönliche Liebe zu Horaz⁵⁶ in einen passenden Rahmen stellen. Allerdings ist es undenkbar, dass der Direktor einen solchen Vortrag des rassistisch Verfemten in den Räumen der Schule nicht ausdrücklich erlaubt hätte, und das trotz seiner auch öffentlich geäußerten nationalsozialistischen Überzeugung.

Morgenstern steht aber mit seiner Vereinnahmung des Horaz beileibe nicht alleine da,⁵⁷ denn fast parallel dazu unternimmt der Ulmer Gymnasiallehrer Alfred Hauser ebenfalls von Babick ausgehend einen Versuch, die Oden des Horaz für den Unterricht zu erhalten, wobei er aber Babicks Skepsis über die Eignung des Dichters deutlicher benennt als Morgenstern und dieser Skepsis entgegenzuwirken versucht.⁵⁸ Das gleiche Streben nach einer Rettung des Horaz aus dem Geist des Nationalsozialismus spricht aus dem Beitrag des damals in Steglitz wirkenden Hugo Schaefer⁵⁹ (also in Morgensterns unmittelbarer Nachbarschaft), der – dieses Mal ohne Bezug auf Babick, aber auch nicht mit Bezug auf Morgenstern – die Eignung von Vergil und Horaz für den Lateinunterricht im Nationalsozialismus herauszuarbeiten versucht.⁶⁰ Obwohl Horaz in den Lehrplänen des 20. Jahrhunderts immer weiter in den Hintergrund getreten war,

schien er also für die Zwecke von pathetischen Bekenntnissen noch geeignet.

Diese Kontextualisierung macht Morgensterns 25 Minuten langen (S. 6) Vortrag nicht weniger erschreckend und bizarr, im Gegenteil: Denn anders als seine unrühmlichen Mitstreiter gehörte er zu den als Juden Verfemten und letztlich Getöteten, auch wenn er über römischen und deutschen „Rassenstolz“ sprach. Im Frühjahr 1935 konnte man sich bei entsprechender Disposition vielleicht Illusionen machen, es werde schon nicht ganz so schlimm kommen, denn immerhin waren die Nürnberger Gesetze noch nicht erlassen und auch Eduard Norden hatte noch kurz zuvor als Professor wirken können, bis er mit dem Ablauf des Wintersemesters nach außen hin regulär, in Wahrheit natürlich unter Zwang emeritiert wurde. Die Hoffnung, die Morgenstern auf seine Loyalitätsbekundung setzte, zeigt sich an der Eiligkeit der Publikation („als Manuskript gedruckt“, also unredigiert und ohne die Einbeziehung eines Verlags) und auch an der weit gestreuten Verbreitung auf privatem Weg.⁶¹

Inhaltlich musste sich Morgenstern nicht sehr verbiegen, denn es handelt sich um eine konsequente, wenn auch tragische Fortsetzung seines politischen Denkens seit dem Ersten Weltkrieg.⁶² Das führt zum zweiten Text Otto Morgensterns, der ausdrücklich die Politik Adolf Hitlers begrüßt, zum Gedicht „Pax et Bellum“, das den „Anschluss“ des Sudeten- und Memellandes sowie Österreichs als friedensstiftende Tat Hitlers preist: *bella gerant alii*. Die Inspiration für diese einleitenden Worte, die das bekannte Lob der habsburgischen Politik zur Mehrung Österreichs (... *tu felix Austria nube!*) auf Deutschland überträgt, dürfte eben im Bezug auf Österreich liegen (der „Anschluss“ Österreichs fand im März 1938 statt). Die drei

elegischen Distichen sind metrisch korrekt gebaut, auch die modernen Toponyme *Sudeti* (die Prosodie ergibt sich aus Σούδητα bei Claudius Ptolemaeus) und *Memelae* sind richtig eingepasst, Morgenstern hat sein Handwerkszeug also nicht verlernt, insofern reiht sich das epigrammatische Gedicht in die lange Reihe seiner Gelegenheitsgedichte ein,⁶³ wie etwa das Genethliakon auf das Schiller-Gymnasium in der Festschrift. Der Inhalt jedoch ist ganz und gar nicht harmlos und je nach Perspektive und Grad des Wohlwollens gegenüber dem Verfasser geprägt von Naivität, Blindheit, Selbstverleugnung oder völligem Opportunismus. Denn die letzten beiden Verse stellen in Übereinstimmung mit der NS-Propaganda den angeblichen deutschen Friedenswillen dem *invidiae furor ater* der namentlich nicht genannten Feinde gegenüber, die Deutschland den Krieg aufgezwungen hätten (*ad arma coëgit*). Das lässt das Gedicht auf die Zeit nach dem Überfall auf Polen am 1. September 1939 datieren, der propagandistisch als unmittelbare Antwort auf polnische Angriffe (der sog. Überfall auf den Reichssender Gleiwitz) dargestellt wurde.

Das Gedicht wurde auf Latein und Deutsch in der Brocken-Silvester-Post zum Jahreswechsel 1939/1940 publiziert, also in eher privatem Rahmen der Freunde in der Brocken-Silvester-Gemeinde.⁶⁴ Der Tenor passt zum Jahresmotto „Was wir 1939 erlebten, ist Weltgericht um Rasse und Blut“ – und Morgenstern hat wieder ignoriert, dass Rasse ein auch gegen ihn gerichteter Kampfbegriff war und es ihm verwehrt war, sich auf die Seite seiner Verfolger zu schlagen. In einem einer breiteren Öffentlichkeit zugänglichen Medium hätte er als Jude weder einen solchen noch einen anderen Text drucken lassen können.

Umso erstaunlicher ist es, dass dieses Gedicht noch einmal gedruckt wurde, nämlich im August 1941 in der in München publizierten Zeitschrift „Societas Latina“, die sich der Pflege der Latinitas Viva verschrieben hatte.⁶⁵ Die „Societas Latina“ hatte bereits im Februar 1940 (*De institutione aetatis puerilis*) einen Text Morgensterns gedruckt und wiederholte das im September 1942 (das Gedicht *quo loco lepidus*). Wie diese Texte dorthin gelangten, ist (mir noch) nicht klar, zumal eine frühere Verbindung Morgensterns zu dieser Zeitschrift nicht feststellbar ist. Eventuell handelt es sich seitens der Societas Latina um einen Akt stillen Widerstands gegen das Hitlerregime, dem der Herausgeber Georg Lurz⁶⁶ so kritisch gegenüberstand, dass er als Schulleiter des Münchner Wilhelmsgymnasiums wegen seiner kompromisslos katholischen Haltung schon 1934 in den Ruhestand versetzt wurde.⁶⁷ Zwischen der Erstpublikation und dem Abdruck in der „Societas Latina“ hatte Hitler nach dem Sieg über Frankreich und der Expansion auf dem Balkan nunmehr im Sommer 1941 die Sowjetunion überfallen lassen. Mochte auch das als Präventivkrieg propagandistisch gerechtfertigt werden, vom glücklichen Deutschland, das seine verlorenen Gebiete friedlich wiedergewinne, konnte sicher nur noch schwer die Rede sein. Ob die Societas Latina einen solchen Unterton mit der unveränderten Publikation verband, darüber lässt sich aber nur spekulieren.

Otto Morgenstern war eine tragische Figur, „tragisch“ über den unscharfen Alltagsgebrauch hinaus im aristotelischen Sinne. Denn nach Aristoteles hat ein tragischer Held einen „mittleren“ Charakter zu besitzen (Poetik 1453a, Übersetzung Arbogast Schmitt): „Von dieser Art ist derjenige, der weder durch charakterliche Vollkommenheit und Gerechtigkeit herausragt,

noch durch Schlechtigkeit und Bösartigkeit ins Unglück gerät, sondern wegen eines bestimmten Fehlers zu Fall kommt und außerdem zu denen gehört, die in hohem Ansehen stehen und im Glück leben ...“ Morgensterns Leben ist das ins bürgerliche Milieu des 19. und 20. Jahrhunderts transponierte Material, aus dem Tragödien entstehen werden.

Am Ende steht die Frage: Soll man, soll jemand, die/der sich mit Latein und Griechisch befasst, das Buch von Kley/Peitz kaufen? Ja, auf jeden Fall (und vielleicht auch noch weitere Exemplare für Kolleginnen und Kollegen). Es ist eine Basis für die weitere Suche nach der Geschichte der eigenen Disziplin, und die Kritik daran ist auch eine Herausforderung an die Vertreterinnen und Vertreter der Alten Sprachen, in den Dialog einzutreten und für ein Resultat zu sorgen, das die jüngere Geschichte des Altsprachlichen Unterrichts (also die Post-Paulsen-Ära) zu einem Teil der allgemeinen Bildungsgeschichte und Geschichte werden lässt. Das anstehende Jubiläum wäre dafür ein guter Anlass, das eigene kollektive Wissen zu erweitern und noch mehr Menschen wie Otto Morgenstern mit ihren guten und schlechten Seiten wiederzuentdecken: Es gibt auch jenseits von Professor Unrat und Alfred Anderschs „Vater eines Mörders“, Gebhard Himmler, eine Reihe von Lehrerinnen und Lehrern, die die Fächer Griechisch und Latein geprägt haben.⁶⁸

Nachtrag: Nachdem oben stehender Text redaktionell bearbeitet und gesetzt war, erhielt ich dankenswerterweise von Frau Dr. Katharina Schön (Wien) die beiden anderen Texte Morgensterns aus der „Societas Latina“ (o. bei Anm. 65), was mich dazu bringt, meine dort geäußerte Einschätzung zu modifizieren.

Morgenstern hat offenbar von sich aus aktiv den Kontakt zur „Societas Latina“ gesucht. Der Text *De institutione aetatis puerilis* (1940) behandelt ein Seitenstück der frühkindlichen Pädagogik nach der Schule von Friedrich Fröbel. Otto Morgensterns in der Lichterfelder Söthstraße 1 wohnender Nachbar Karl Pappenheim, pensionierter Studienrat für Biologie an der Lichterfelder Oberrealschule, hatte um das Jahr 1900 einmal einen entsprechenden Ausbildungskurs geleitet und dafür eine gereimte Beschreibung eines Elefanten nebst skizzenhafter Zeichnung von dessen Aussehen entworfen, was er danach auch immer wieder in seinem Biologieunterricht verwendete. Da er Beziehungen nach Italien hatte und auch gerne nach Tirol mitsamt dem (dann italienischen) Grödnertal reiste, gab es von diesen Versen auch eine italienische und eine ladinische Fassung, die Morgenstern nun um eine lateinische Version nebst ebenfalls lateinischer Erläuterung bereicherte. Das ist gewiss ein harmloses Vorspiel zu *Pax et Bellum*, doch immerhin war Karl Pappenheim etwa gleich alt wie Morgenstern (geb. 1865), ebenfalls pensioniert und ebenfalls aus rassistischen Gründen marginalisiert, auch wenn er die NS-Zeit überlebte und erst 1947 starb (Rodewill, Rengha: Die Pappenheims. Aus den Tagebüchern einer Berliner Familie. Friedrich Fröbel, Maria Montessori, revolutionäre Ideen von Kindheit, Berlin 2022, S. 362-366). Morgenstern war nicht nur Nachbar, sondern auch Lehrer von Pappenheims Sohn Hans. Selbst in diesem leichten Seitenstück zu den übrigen Tätigkeiten Morgensterns zeigt sich also die wichtige Rolle persönlicher Beziehungen und auch das Streben, selbst in Kriegszeiten ein Stück unbeschwerter Normalität bewahren zu können.

Morgenstern scheint demgemäß sehr sehnsüchtig auf das jeweilige Erscheinen der „Soci-

etas Latina“ gewartet zu haben. Als sich dieses im Winter 1942 verzögerte, richtete er einen Fünfzeiler im hendecasyllabischen Metrum (und mit dem Metrum entsprechender an Catull angelehnter Diktion: *lepidus ... libellus*) an den damaligen Herausgeber Julius Dutoit, um sich nach dem Verbleib zu erkundigen (*quo loco lepidus manet libellus / quem clarus voluit legit secundo / quoque mense ...*), worauf dieser im gleichen, allerdings weniger streng gehandhabten Versmaß antwortete *... in bello sumus ...*, weshalb sich die Publikation um zwei Monate verzögert habe. Mit diesem Dialog in Versen endet auch dieses Kapitel von Morgensterns Wirken – und noch im selben Kriegsjahr erfolgte seine Deportation.

Anmerkungen:

- 1) Bericht von Grünwald, Eugen, in: Das Humanistische Gymnasium 36, 1925, S. 136-137; vgl. Mensching, Eckard: Das Festbüchlein ‚Flores Gymnasiales‘. Vor 75 Jahren wurde der DAV gegründet, in: ders.: Nugae zur Philologiegeschichte XI, Berlin 2001, S. 9-27, hier: 16 (Die überaus verdienstvollen Dokumentationen Menschings zur Philologiegeschichte interessieren sich primär für die universitäre, kaum für die schulische Seite). – Die in diesem Beitrag angeführten Verweise sind zu einem Gutteil auch digitalisiert verfügbar, auf Einzelnachweise wird hier verzichtet.
- 2) Burck schreibt im Grunde genommen Leggewie fort, wobei ihm einige Gedächtnisfehler unterlaufen. Zuverlässiger, was die Namen angeht, ist Andreas Fritsch im Editorial zum Forum Classicum 53, 2010, S. 3-5.
- 3) Siehe Kranzdorf, Anna: Ausleseinstrument, Denkschule und Muttersprache des Abendlandes. Debatten um den Lateinunterricht in Deutschland 1920-1980, Berlin 2018, S. 98-100.
- 4) Die Rolle Eduard Nordens, die noch in Grünwalds Bericht (Anm. 1) erwähnt ist, wird in den Nachkriegspublikationen nicht mehr genannt – vielleicht eine Spätfolge von Eduard Nordens rassistisch bedingtem Ausschluss aus der deutschen Philologie und deren Gedächtnis nach

- 1935; vgl. Mensching, Eckard: Texte von und über Eduard Norden, in: *Nugae XI* (Anm. 1), S. 85-112, hier 112 über das offizielle Verbot durch die NS-Behörden, in der Presse an den 75. Geburtstag von Eduard Norden zu erinnern.
- 5) Siehe die Darstellung von Peter Nieveler aus der Perspektive des zuletzt von Viedebant geleiteten Gymnasiums in Jülich: <https://www.gymnasium-zitadelle.de/unsere-schule/geschichtliches/schulleiter-dr-viedebant/>
 - 6) En passant ein Fund der besonderen Art: Der Datenbank historischer Forschungsförderung der DFG kann man entnehmen, dass Gohlke bei der Forschungsgemeinschaft 1934 (abgelehnt, da keine wissenschaftliche Bedeutung; BArch R 73/118), 1939 (bewilligt) und 1943 (abgelehnt) Anträge auf Druckkostenzuschüsse für seine Aristoteles-Studien beantragte, was seine für den deutschen Studienrat typischen wissenschaftlichen Ambitionen unterstreicht: <https://gepris-historisch.dfg.de/person/5103851>).
 - 7) Nachruf von Sommer, Fritz, in: *Gymnasium* 59, 1952, S. 1-3.
 - 8) Zum 80. Geburtstag: *Gymnasium* 72, 1965, III-V.
 - 9) Sehr hilfreich sind auch die *Scripta Paedagogica* der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, auch wenn sie auf absehbare Zeit wegen der Folgen eines Cyberangriffs vollständig lediglich auf dem Umweg über das nur schwer differenziert zu durchsuchende Portal bildungsgeschichte.ch zur Verfügung stehen.
 - 10) Um mit (scheinbaren) Kleinigkeiten zu beginnen. Die „*Wochenschrift Klassische Philologie*“ (32) gibt es nicht (es gibt die *Wochenschrift für Klassische Philologie* bzw. die *Berliner Philologische Wochenschrift*), in der *Societas Latina* (32) wurden von Morgenstern keine Rezensionen und Aufsätze veröffentlicht, sondern lateinische Gedichte und Traktate (dazu unten mehr). Tiro war nicht „Leibeigener“ (15), sondern Sklave (und dann Freigelassener) Ciceros. Eine Ode des Horaz „Mögest du niemals etwas Größeres schauen als die Stadt Rom“ (53) gibt es nicht, es handelt sich um die Verse 12-13 des *Carmen Saeculare*. Morgenstern war auch niemals Mitarbeiter des *Thesaurus linguae Latinae* (66) (https://thesaurus.badw.de/fileadmin/user_upload/Files/TLL/Artikelverfasser.pdf). Es geht nicht um Beckmessertum, sondern um die Frage, wie mit der Berufsbiographie Otto Morgensterns umgegangen wird.
 - 11) Das gilt schon für die Zeit vor dem Ersten Weltkrieg, siehe etwa seinen fünf Druckseiten langen Bericht über die Ergebnisse der (modern gesagt) „Evaluation“ der „Dienstanweisung für die Direktoren und Lehrer der männlichen Jugend in Preußen“ mit teils ins kleinste Detail bis hin zur bequemen Zitierbarkeit gehenden Vorschlägen (*Deutsches Philologenblatt* 21, 1913, S. 427-431).
 - 12) Unausgesprochen in eigener Sache tätig setzte sich Morgenstern auch für die unter Pensionskürzungen leidenden Ruhestandsbeamten (besonders die ledigen) ein: Morgenstern, Otto: Zur Ruhegehaltsfrage, in: *Deutsches Philologenblatt* 35, 1927, S. 810.
 - 13) *Festschrift* (Anm. 46), S. 95.
 - 14) Schulprogramm des Groß-Lichterfelder Gymnasiums von 1894: <https://archive.org/details/curaecatullianae00morg/>
 - 15) Morgenstern, Otto: Der Philologische Verein in den ersten 50 Jahren seines Bestehens, in: *Festschrift zur Feier des 50jährigen Bestehens des Philologischen Vereins zu Berlin*, Berlin 1919 (*Sokrates*, NF 7, 1919, Ergänzungsheft), 11-40, hier: 28.
 - 16) Die Besprechungen von Schulze, K.P., in: *Wochenschrift für Klassische Philologie* 11, 1894, Nr. 29/30, S. 796-798 und Magnus, Hugo, in: *Berliner Philologische Wochenschrift* 14, 1894, Nr. 27, S. 1163-1164 sind freundlich-zurückhaltend.
 - 17) Zum Beispiel: Zu den *Carmina Latina Epigraphica*, in: *Philologische Wochenschrift* 1930, S. 701-702 oder im Umfang von nicht einmal einer Druckseite (zum nachantiken Ursprung der Sentenz) *Hic Rhodus hic salta*, in: *Das Humanistische Gymnasium* 40, 1929, S. 220-221.
 - 18) Morgenstern, Otto: Vom Lateinlernen. Gedanken und Erfahrungen aus der Praxis besonders des Anfangsunterrichts. Berlin 1922 (S. 3 im Vorwort der Hinweis auf die Genese) - Anzeige von Grünwald, Eugen, in: *Das Humanistische Gymnasium* 34, 1924, S. 94: „dringend zu empfehlen“, etwas zurückhaltender ist Müller, Michael, in: *Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen*, 63, 1925, S. 344-345, der vor allem die umfangreichen lateinischen Sprechübungen skeptisch beurteilt

und das Buch als Diskussionsstoff für die Referendarsausbildung empfiehlt.

Das mir vorliegende Exemplar aus der UB der Berliner Universität (seit 1946: Humboldt-Universität) enthält Ausleihstempel von 1925 an über die Jahre 1939 und 1940 bis zum 20. Juni 1944, es wurde also trotz des als Juden entrechteten Verfassers weder repariert noch gar ausgesondert.

- 19) Morgenstern verweist im Vorwort (Anm. 18, S. 3) auf die Erfahrungen, die er seit 1908 nach der Reform des Mädchenschulwesens mit Lateinschülerinnen gemacht habe (welche Schule gemeint ist, wäre noch zu identifizieren, es könnte sich um das Steglitzer Kaiserin-Auguste-Victoria-Lyzeum gehandelt haben), und auf seine Tätigkeit in der Ausbildung der Studienreferendare.
- 20) Nach den Angaben im Schulprogramm des Progymnasiums Groß-Lichterfelde (S. 42-43) hat Morgenstern im Schuljahr 1888/89 Latein und Deutsch in der Quinta und der Tertia unterrichtet (und zusätzlich in der Prima Hebräisch).
- 21) Kley/Peitz äußern sich über diese Seite Morgensterns eher knapp, S. 15-18.
- 22) Schwitzke, Heinz: Das einundzwanzigste Kapitel, Bielefeld 1980. Siehe die positive Besprechung von „E.St.“ in: Die Zeit, 14. November 1980. – Zu Schwitzke, der später als Leiter der Hörspielabteilung des NDR sich hohes Ansehen erwarb, siehe als Überblick den Wikipedia-Artikel, wo auch die frühe Mitgliedschaft in der NSDAP schon 1932 erwähnt ist (was für sein Verhältnis zu Morgenstern nicht unwichtig wäre, wenn er von dessen jüdischen Wurzeln gewusst hätte).
- 23) Schwitzke legte Ostern 1926 in Lichterfelde das Abitur ab, siehe Festschrift (Anm. 46), S. 72, Nr. 667. Die beiden anderen im Roman genannten ehemaligen Schüler (Engelein, Auerswald) tragen augenscheinlich fiktive Namen, sie sind weder in den Namenslisten der Festschrift noch im Berliner Adressbuch identifizierbar).
- 24) Die Festschrift (Anm. 46), S. 41 berichtet geradezu komplementär, dass anlässlich Morgensterns 60. Geburtstag im Jahr 1920 die Unterprima „eine griechische Aufführung der Antigone einstudiert“ hatte, „die eine geistige und künstlerische Leistung wurde“. Siehe auch Kley/Peitz, S. 17.

- 25) Siehe Schwitzke (Anm. 22), S. 267, was bestätigt wird durch die Angaben in der Festschrift (Anm. 46), S. 90 sowie Morgensterns Beitrag zur Ruhegehaltsfrage (Anm. 12).
- 26) Siehe eher knapp und oberflächlich Kley/Peitz, S. 32-33.
- 27) Das wird besonders aus der von ihm verfassten Chronik des Philologischen Vereins in der Festschrift von 1919 (Anm. 14) deutlich. – Diese Festschrift umfasst neben einem Beitrag von Walter Amelung zu den Homerbildnissen (Amelung war zu dieser Zeit wegen der deutsch-italienischen Spannungen in und nach dem Ersten Weltkrieg aus Rom gekommen und an der Berliner Universität tätig) nur die Darstellung der Vereinsgeschichte (bereichert von Namenslisten) sowie einen Nachruf auf ein jüngst verstorbene Mitglied. Programmatiches oder Beiträge zur Klassischen Philologie aus Schule oder Universität finden sich nicht. Der Festvortrag von Walter Kranz über „Gott und Mensch im Drama des Aischylos“ (vgl. die Mitteilung in der Wochenschrift für Klassische Philologie 37, 1920, Nr. 5/6, S. 71) ist separat veröffentlicht (Sokrates 8, 1920, S. 129-147).
- 28) Dazu zuletzt Kranzdorf (Anm. 3), S. 95-98.
- 29) Schwitzke (Anm. 22), S. 258 sieht in Morgenstern denjenigen, der die Tagung „maßgeblich mitverantwortet und größtenteils geleitet“ habe, was sicherlich über das Ziel hinausschießt und die Rollen beispielsweise von Jaeger und Kroymann ausblendet. Außerdem vermischt er die Tagungspublikation und das Festbüchlein „Flores Gymnasiales“.
- 30) Morgenstern, Otto (Hrsg.): Das Gymnasium, Leipzig 1926.
- 31) Burck 1987 (o. bei Anm. 2), S. 3.
- 32) In der sehr ausführlichen Besprechung der Tagung durch Klatt, Willibald, in: Vierteljahresschrift für philosophische Pädagogik 6, 1924/25, S. 172-183, hier S. 182-183 heißt es über Morgensterns eigenen Beitrag, er berühre „bei aller Vortrefflichkeit“ die „besonderen Zwecke der Tagung“ nicht wirklich zentral (der Verfasser drückt es ausführlicher und höflicher aus); ähnlich ist der Tenor in Klatts weiterem Bericht in: Das Humanistische Gymnasium, 36, 1925, S. 127-136, hier: S. 135. – Das Thema der „Lehrerauslese“ trieb Morgenstern auch sonst um, so in seinem Referat über ein Buch

- Walther Borghius „Die Schule – ein Frevel an der Jugend“ vor der Berliner Gesellschaft für Wissenschaft und Erziehung (Bericht von Levinstein, Kurt, in: Deutsches Philologenblatt 39, 1931, S. 413).
- 33) Siehe dazu die sorgfältige und einfühlungsreiche Darstellung von Mensching (Anm. 1), außerdem Sallmann, Klaus: Ein Hermaion als Nachtrag zur „Geschichte des DAV“, MDAV 1993/1, S. 14-17. Beide interessieren sich allerdings nicht für Morgenstern. – Digitalisat unter https://www.telemachos.hu-berlin.de/materialien/Flores_Gymnasiales.pdf
- 34) Es enthält aber nicht die „Gedenkrede auf Herrn Professor Dr. Georg Matthaei“ (so Kley/Peitz, S. 34), die schon 1919 gehalten wurde und offenbar separat publiziert ist, aber Auszüge aus den Erinnerungen an die Schulzeit des ehemaligen Oberbürgermeisters von Berlin und Schöpfers von Groß-Berlin Adolf Wermuth, der nach seinem Rücktritt 1920 in Lichterfelde lebte; außerdem ein lateinisches Lobgedicht auf ihn anlässlich seines 70. Geburtstages.
- 35) Siehe Mensching (Anm. 1), S. 18-19.
- 36) Ob der als letztes Lied eingefügte Text ohne Verfasserangabe „s gibt kein schöner Leben / als das LEHRERLEBEN“ (die Umdichtung einer bereits 1907 im Kladderadatsch, Jg. 60, Nr. 48, Beiblatt unter dem Titel „Lehrers Lust“ erschienenen Parodie auf ein Studentenlied) von Morgenstern stammt, lässt sich nicht mit Sicherheit sagen, ist aber wahrscheinlich.
- 37) Grünwald (Anm. 1), S. 136. In der Ankündigung der Tagung im Deutschen Philologen-Blatt 32, 1924, S. 373 ist dieser Termin noch nicht ausdrücklich genannt.
- 38) Mitteilungen aus dem Deutschen-Altphilologenverbände, in: Das Humanistische Gymnasium 37, 1926, S. 120 (Morgenstern ist dort als „Oberstudienrat“, nicht als „Oberstudienrat i.R.“ bezeichnet).
- 39) Bericht von Osten, Hermann, in: Das Humanistische Gymnasium 43, 1932, S. 52-54.
- 40) Mitteilungen des Deutschen Altphilologenverbandes 1927/1, 9. – Kranzdorf (Anm. 3), S. 165, Anm. 102 hält Babick irrtümlich für den Vorsitzenden des Landesverbandes Pommern. Lt. Festschrift (Anm. 46), S. 94 war Babick seit Ostern 1926 Direktor des Schiller-Gymnasiums, davor „8 ½ Jahre“ des Sophien-Gymnasiums. Als Pensionist gab er an der Berliner Universität Latein- und Griechischkurse, siehe Brüssel, Marc: Altsprachliche Erwachsenenendidaktik in Deutschland. Von den Anfängen bis 1945, Heidelberg 2018, S. 307.
- 41) Der Nachruf seines Nachfolgers Fritz Sommer auf Kroymann (Anm. 7) lässt bei dem, was an Kroymann gelobt wird, aus heutiger Sicht eher schaudern.
- 42) Vgl. die ebenfalls in den „Jüdischen Miniaturen“ erschienene Darstellung von Schlunke, Olaf: Eduard Norden. Altertumswissenschaftler von Weltruf und „halbsemitischer Friese“, Berlin 2016, bes. S. 44-51.
- 43) Mensching, Texte von und über Eduard Norden (Anm. 4), S. 90, Festschrift Philologischer Verein (Anm. 15), S. 45, Nr. 88 sowie S. 29 mit der Nennung von fünf Vorträgen Nordens.
- 44) Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 70 (1928), S. 216-217. – Die Festschrift (Anm. 46), S. 90 gibt als Amtszeit Ostern 1928 - Ostern 1934 an.
- 45) Schlunke, Olaf, Eduard Norden zum 70. Geburtstag, Forum Classicum 2011/3, S. 194-199, hier: 196. – Außerdem ist Erwin Norden für 1918 in der Liste der Abiturienten des Schiller-Gymnasiums verzeichnet (Nr. 445, Festschrift [Anm. 46], S. 67).
- 46) 50 Jahre Schillergymnasium zu Berlin-Lichterfelde 1885-1935. In Verbindung mit Professor Otto Morgenstern, Studienrat Dr. Gerhard Lindner und cand. theol. Martin Gern dargestellt von Dr. Eberhard Faden, Berlin-Lichterfelde 1935: Morgenstern war also nicht Herausgeber, wie Kley/Peitz, S. 34 schreiben. Auch kann nicht von „zahlreichen Beiträgen“ die Rede sein, lediglich die „Zusammenstellung über die Lehrer“ und ein lateinisch-deutsches Lobgedicht stammen von ihm – was für die Bedingungen des Jahres 1935 schon ziemlich viel ist. Erschienen ist die Festschrift im Selbstverlag (wie auch die Horaz-Stunde Morgensterns), die Firma J. Unverdorben ist in beiden Fällen nur als Druckerei, nicht als Verlag tätig (das hat z.B. Auswirkungen auf die Distribution und auch das wirtschaftliche Risiko).
- 47) Kranzdorf (Anm. 3), S. 165 u.ö.
- 48) In dem mir vorliegenden Exemplar der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung sind eine Reihe von Materialien beigegeben, die v. a. von Martin Gern (siehe unten Anm. 54) stammen, darunter ein Bericht des Steglitzer

Lokal-Anzeigers über die Feier des 100-jährigen Schuljubiläums 1985, ein Brief Martin Gerns an die Ehemaligen sowie vor allem eine Kopie des Mitteilungsblatts des Vereins ehemaliger Steglitzer und Lichtenrader Gymnasiasten (Nr. 68, Oktober 1985) mit einer Schulchronik 1885-1945 ebenfalls von Martin Gern, die zwar wesentlich kürzer ist als die in der Festschrift, aber auch wesentlich nüchterner. Auch darin wird Otto Morgenstern mehrfach erwähnt, aber das sind so ziemlich die letzten Zeugnisse eines Gedächtnisses an ihn aus eigenem Erleben.

- 49) Schwitzke (Anm. 22), S. 284.
- 50) Morgenstern, Otto: Horaz und der Nationalsozialismus. Eine Unterrichtsstunde vor ehemaligen Schülern gehalten am 4. Mai 1935 in der Prima des Schillergymnasiums zu Bln-Lichterfelde, Berlin 1935.
- 51) Kranzdorf (Anm. 3), S. 165-166.
- 52) Morgenstern verteidigt Horaz gegen den Vorwurf von „maßgebender Seite“, ein „liberalistischer Epikureer“ zu sein. Es gibt dazu eine Parallele, den vor der Versammlung der Freunde des Humanistischen Gymnasiums in Magdeburg gehaltenen Vortrag von „Geheimrat Dr. Schmidt“ über „Horaz als Mensch und Dichter“ von Ende 1935, der nachweisen will, dass „der Freund des Mäcenas ‚kein liberalistischer Epikureer‘ gewesen ist“ (Bericht in: Das Humanistische Gymnasium 47, 1936, S. 171). Der Bezugspunkt scheint eine Äußerung des Preußischen Unterrichtsministers Rust vom 19. April 1933 zu sein (Deutsches Philologenblatt 41, 1933, S. 199, dort zitiert aus der Berliner Tageszeitung „Der Tag“): „Selbstverständlich liegt der Ton auf dem klassischen Griechentum, und gemeint ist nicht etwa die Kulturvermischung liberalistischer Spätepochen ... in die Minister Rust übrigens (man atmet auf, das zu hören!) auch den Schulschreck Horaz einbezieht: ‚Es gibt keinen größeren Gegensatz zum Heroismus als diesen liberalistischen Epikuräer ...‘ – Dass Morgenstern und Schmidt diesen Gegner des Horaz nicht beim Namen nennen, hat also einen guten Grund.
- 53) Vgl. ähnlich Hauser (unten Anm. 59), S. 2, der die Horaz von Augustus angetragene Position als „eine Art Propagandaminister“ modernisiert.
- 54) Es sind zwei Reaktionen darauf überliefert. Schwitzke (Anm. 22), S. 284-285 sieht in der

Unterrichtsstunde in der Erinnerung eine „Herzenseinfalt“ voll „naiver Genialität“. Der Theologiestudent und spätere Lichtenfelder Pfarrer Martin Gern hatte als Zuhörer zunächst den Eindruck, die Verbindung von Horaz mit dem Nationalsozialismus sei ironisch gemeint (Kley/Peitz, S. 55). Doch ist zu bedenken, dass Gern zumindest später der Bekennenden Kirche nahestand und auch selbst Morgenstern als Lehrer nicht mehr erlebt hatte (er war Abiturjahrgang 1932). Es ist dies ein bemerkenswertes, aber wohl nicht repräsentatives Zeugnis, das zugleich zeigt, wie schmal der Grat war, auf dem sich Morgenstern bewegte.

- 55) Die Festschrift (Anm. 46) liefert entsprechend ihrer Anlage darüber und auch über andere Feierlichkeiten beim Jubiläum keine Angaben.
- 56) Zu Horaz hat sich Morgenstern philologisch zuvor allerdings nur punktuell geäußert, etwa in der Sitzung des Philologischen Vereins Berlin am 19. April 1920 mit einer Worterklärung in Hor. epist. 1,7,50 (siehe den Bericht in der Wochenschrift für Klassische Philologie 37, 1919/20, Nr. 27/28, S. 288.
- 57) Siehe auch Roche, Helen: Classics and Education in the Third Reich: Die Alten Sprachen and the Nazification of Latin- and Greek-Teaching in Secondary Schools, in: Roche, Helen / Demetriou, Kyriakos (Hrsgg.), Brill's Companion to the Classics, Fascist Italy and Nazi Germany, Leiden 2018, S. 247 über Alfred Engelhardt, der 1942 seine Horaz-Interpretation mit Zitaten aus „Mein Kampf“ unterfütterte.
- 58) Hauser, Alfred: Die Oden des Horaz im Unterricht, in: Das Humanistische Gymnasium 47, 1936, S. 1-10 (geschrieben 1934). Zu Alfred Hauser und seiner zunächst affirmativen, später skeptischen Haltung dem NS-Staat gegenüber siehe Kuckenburg, Michael: „Daraus erwuchs bei uns Opposition“, in: Unterrichtspraxis 46,5, 2013, 1-7.
- 59) Schaefer, Hugo: Horaz und Vergil im Dritten Reich, in: Das Humanistische Gymnasium 47, 1936, S. 204-209. – Siehe Ziolkowski, Theodor: Uses and Abuses of Horace: His Reception since 1935 in Germany and Anglo-America, in: International Journal of the Classical Tradition 12, 2005, 183-215, hier: 187-188 (mit kurzer Erwähnung von Morgenstern, Schaefer und weiteren wenig erfreulichen Beispielen). – Zu Hugo Schaefer (<https://d-nb.info/>

- gnd/1100364838) habe ich außer der Angabe der Lebenszeit (1888-1966) und des Berufs (Lehrer) sowie der Tatsache, dass er Briefpartner von Rudolf Borchardt war (Bestände im Deutschen Literaturarchiv Marbach - <https://tinyurl.com/2r3fumkf>), noch nichts gefunden.
- 60) Zum weiteren Schicksal des Horaz in der NS-Bildungspolitik, wobei vor allem Hans Oppermann eine wichtige Rolle spielte, siehe Chapoutot, Johann: *Der Nationalsozialismus und die Antike*, Darmstadt 2014, S. 143-144 („Horaz als Kampfschriftsteller“).
- 61) Das mir vorliegende Exemplar aus dem Archiv des Heimatvereins Steglitz ist handschriftlich dem „Amtsgenossen“ Eberhard Faden gewidmet, der auch die Festschrift (Anm. 46) betreut hatte.
- 62) Die Erfahrungen, die Morgenstern schon in seiner Studienzeit mit dem Antisemitismus machen musste und die ihn zu einem der Gründungsmitglieder der Freien Wissenschaftlichen Vereinigung werden ließ (Kley/Peitz, S. 11-12; 51), waren seither vergessen oder verdrängt.
- 63) Schwitzke (Anm. 22), S. 259 erwähnt die große Fülle solcher Gelegenheitsgedichte: „Jeder große Philologe Deutschlands – er kannte sie alle – hatte zum fünfzigsten, sechzigsten, siebzigsten Geburtstag oder zu andern Jubiläen ein Gedicht von ihm zu erwarten – erwartete es mit Stolz – ein Gedicht, dessen Inhalt mit der Eleganz der Form stritt.“
- 64) Zu dieser merkwürdigen Gruppierung siehe Kley/Peitz, S. 36-47 (Morgenstern hatte dort auch schon andere, allerdings ausschließlich deutsche) Gedichte veröffentlicht. Die „BSG“ stand in keiner Weise für irgendeine subversive Tendenz.
- 65) Dubielzig, Uwe: Die neue Königin der Elegien, Hermann Wellers Gedicht „Y“ (<http://www.phil-hum-ren.uni-muenchen.de/GermLat/Acta/Dubielzig.htm> - Abschnitt III) verweist darauf, dass in der Societas Latina sowohl NS-affirmative Texte als auch Texte von Juden publiziert wurden, sein Beispiel sind Texte des Julius Stern aus Baden-Baden, der sich der drohenden Deportation 1942 durch Selbstmord entzog und dessen letzte Texte postum 1943 gedruckt wurden – eine unausgesprochene und schwer zu generalisierende, aber verblüffende Parallele zu Morgenstern. Stern erhielt sogar einen Nachruf in der Novemberausgabe 1942 (abgedruckt bei Ruch, Martin: *Kaddisch für Julius und Bertha Stern* (Offenburg, Baden-Baden), Norderstedt 2015, 89). Vgl. Weise, Stefan: *Mors interpret vitae*. Dichten und Sterben des Humanisten Julius Stern (1865-1942) im Spiegel von Epikur, Petrarca und Erasmus, in: Weise, Stefan (Hrsg.), *Litterae recentissimae*. Formen und Funktionen neulateinischer Literatur vom 19. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Beiträge vom internationalen Symposium am 9. und 10. November 2017 an der Bergischen Universität Wuppertal, Innsbruck 2020, S. 177-204.
- 66) Lurz war über die Berliner Verhältnisse zumindest in den 1920er Jahren gut informiert (das geht u.a. hervor aus seinem Beitrag „Die alten Sprachen und die Neuordnung des höheren Schulwesens in Preußen“, *Mitteilungen des Deutschen Altphilologenverbandes* 1927/2, S. 21-24), so dass daher ein Kontakt zu oder wenigstens ein Interesse an Morgenstern rühren könnte.
- 67) <https://periodica.pantoia.de/societas-latina/index.php#t2>
- 68) Auch eine solche, vergleichsweise kurze Untersuchung braucht Hilfe: Ich danke dem Archiv des Heimatvereins Steglitz für die unproblematische und postwendende Überlassung von Digitalisaten (vor allem der Horaz-Stunde Morgensterns) sowie Robin Beck und Myrto Ruppenstein für die wieder einmal bewiesene Findigkeit beim Aufspüren auch entlegener Literatur.

ULRICH SCHMITZER

Zeitschriftenschau

A. Fachwissenschaft

Ein derzeitiges Trendthema, sowohl in der Forschung als auch im altsprachlichen Unterricht, ist die antike Briefliteratur.¹ Ein Sonderproblem der latinistischen Briefforschung liegt darin, dass theoretische und präskriptive Äußerungen zum Genre ‚Brief‘ – Abhandlungen und Musterbücher, sog. ‚Briefsteller‘ – beinahe nur auf Griechisch erhalten sind, während wir für den lateinischen Brief im Wesentlichen auf eine kurze Abhandlung *De epistolis* bei dem spätantiken Rhetor Iulius Victor² und verstreute selbstreferentielle Aussagen in den Briefen selbst zurückgeworfen sind.³ Eine (mögliche) Ergänzung dazu ist ein zweisprachiger, lateinisch-griechischer Briefsteller, der sich (zu großen Teilen) auf einem in Bologna aufbewahrten Papyrus (P.Bon. 5; 3./4. Jahrhundert n.Chr.)⁴ erhalten hat. Eine aufschlussreiche Analyse zu diesem Text legen jetzt Adam Gitner und Maria Chiara Scappaticcio (G./Sc.) vor: The Latin Origins of

a Bilingual Letter Collection (*Specimina Epistularia* = P.Bon. 5) (CQ 72.2, 2022, 778-798). G./Sc. geht es um dreierlei: Zunächst wollen sie die Priorität des lateinischen Textes (dem sie den passenden Titel *Specimina epistularia* geben) vor dem griechischen erweisen, dann den lateinischen Text genauer datieren und ihn schließlich innerhalb des Genres ‚Briefsteller‘ genauer kontextualisieren. In einer Appendix (796-798) bieten sie den lateinischen Text der Musterbriefe, jedoch leider keine Übersetzung.⁵ Für die Priorität des lateinischen Textes sprechen, so G./Sc., dass die Fehler im lateinischen Text am besten als Überlieferungsfehler erklärt werden könnten, während die Fehler im griechischen Text typische Übersetzungsfehler seien, da ihre Entstehung nur mithilfe des lateinischen Textes erklärt werden könne (780-785). Schlagende Beispiele, die dafür angeführt werden, sind etwa (für ersteres) Spec. 4,1 *cum-et*⁶ – zu verstehen *com-mutet*, eine Textverderbnis, die überzeu-



Odysseus-Verlag

CH-5023 Biberstein
hans.widmer@hispeed.ch

Bonbons (sugarless)
mit 13 latein. Sprichwörtern

500 Stück € 62,-
inkl. Porto Deutschland
Deutsches Konto

gend als mehrstufiger Überlieferungsfehler erklärt wird (zunächst Haplographie zu *com-et*, dann Korrektur zu *cum-et*; 783) – für letzteres z. B. Spec. 8,1 ἐπαφροδισία für *veneratio* (wohl pseudoetymologisch bedingt [Venus]; 780f.). Es folgt daraus neben der Priorität des lateinischen Textes die Annahme eines dreistufigen Überlieferungsprozesses: Am Anfang stehe ein lateinischer Archetyp (1.), eine Abschrift dessen sei ins Griechische übersetzt worden (2.), und mit P.Bon. 5 (3.) liege uns wiederum eine Abschrift dieser Version vor (785f.). Ein wichtiges Nebenresultat dieser Überlegungen ist außerdem, dass mit einiger Wahrscheinlichkeit von einem Verfasser für die gesamte Musterbriefsammlung ausgegangen werden darf: Dafür spreche etwa die Verwendung des an sich recht seltenen Genitivus causae in immerhin drei der 13 ganz oder teilweise erhaltenen Briefe (784f.).

Im zweiten Teil des Aufsatzes argumentieren G./Sc. anhand inhaltlicher (nichts eindeutig ‚Christliches‘ im lateinischen Text), formaler (Trennzeichen) und linguistischer Kriterien (Lexik, Verwendung von Namen und Prosarhythmus) für eine Datierung des Archetyps etwa in die antoninische Zeit (786-791; damit könnten die *Specimina* der älteste Vertreter des Genres ‚Briefsteller‘ sein; 795). Im letzten Teil vergleichen G./Sc. die *Specimina epistularia* mit griechischen Briefstellern, namentlich mit den Τύποι ἐπιστολικοί des Pseudo-Demetrios und mit den Ἐπιστολιμαῖοι χαρακτήρες des Pseudo-Libanios. Ein Unterschied zu diesen Briefstellern ist, dass in den *Specimina epistularia* die angeführten Briefftypen feiner ausdifferenziert gewesen zu sein scheinen: So gibt es hier für den Typus des Gratulationsbriefes zwei Subtypen: (*Epistulae Gratulatoriae hereditatum acceptarum* (Spec. 6-11) und *Gratuloriae acceptae libertatis* (Spec. 12

u. 13 [in 13 bricht der erhaltene Text ab]); es liege also eine mehrstufige Klassifikation vor, die den griechischen Musterbriefsammlungen fremd sei. Umgekehrt fehle dem erhaltenen Teil der *Specimina* jegliche Form theoretischer Erörterung, wie sie die beiden griechischen Briefsteller böten: Bei Pseudo-Demetrios gibt es einen Wechsel zwischen der Beschreibung von Briefftypen und jeweils einem Musterbrief; bei Pseudo-Libanios folgen die Musterbriefe auf einen separaten Theorie-Teil. G./Sc. schlussfolgern, dass die *Specimina* in letzterer Weise strukturiert waren, nehmen also einen verlorenen theoretischen Traktat vor den teils erhaltenen Beispielbriefen an (792f.). Alternativ hätte man diskutieren können, ob die theoretischen Bestandteile in einem P.Bon. 5 vorangehenden Überlieferungsschritt ausgefallen sein könnten, vielleicht zusammen mit der Hinzufügung der griechischen Übersetzung, die den Platzbedarf für die Musterbriefe verdoppelt hat – hatte der Kopist (bzw. Übersetzer) möglicherweise ein stärkeres Interesse an den ‚Praxis-Beispielen‘, das zu einer entsprechenden ökonomischen Entscheidung geführt hat? Doch wie dem auch sei: G./Sc. erschließen hier eine von der Briefforschung bislang zu Unrecht nur wenig beachtete Briefsammlung (bzw. deren Überrest), die inhaltlich viel zu bieten hat, gerade auch für den Lateinunterricht: So ist Spec. 12, ein kurzes Gratulationsschreiben anlässlich der Freilassung des Adressaten, natürlich ein hervorragender Primärtext für eine Unterrichtsreihe zum Thema Sklaverei, wofür geeignete Texte gar nicht einfach zu finden sind.⁷ Umso erfreulicher ist es, dass der Beitrag im Open Access erschienen ist.⁸

Weiterhin verdient in **CQ 72.2, 2022** eine Miscelle Beachtung, in der ein philologisches Problem an einer Schlüsselstelle im ersten Buch der *Ilias* diskutiert wird: Jenny Strauss Clay (Str.

Cl.): Achilles Revolutionary? Homer, *Iliad* 1.191 (934-939). Nachdem der Streit zwischen Achill und Agamemnon seinen Höhepunkt erreicht hat, überlegt der Pelide, ob er Agamemnon töten oder seinen Zorn unterdrücken soll (Il. 1,188-192):

(...) Πηλείωνι δ' ἄχος γένετ', ἐν δέ οἱ ἦτορ
στήθεσσι λασίοισι διάνδιχα μερμηρίζεν,
ἦ ὅ γε φάσανον ὄξυ ἔρυσσάμενος παρὰ μηροῦ
τοὺς μὲν ἀναστήσειεν, ὃ δ' Ἀτρείδην ἐναρίζοι,
ἦε χόλον παύσειεν ἐρητύσειέ τε θυμόν.

Üb.: „Da entstand dem Peliden Schmerz, und in seinem Herzen unter der behaarten Brust erwog er hin und her, ob er das scharfe Schwert von der Hüfte ziehen, <τοὺς μὲν ἀναστήσειεν> und den Atriden erschlagen, oder ob er die Wut unterdrücken und seinen Geist beherrschen sollte.“

Es fragt sich in Vers 191, was ἀνίστημι genau bedeutet und dies hängt wiederum davon ab, worauf man τοὺς beziehen möchte. Wie Str.Cl. einleitend darlegt (934f.), wurde in der Vergangenheit τοὺς entweder auf die Männer um Agamemnon bezogen (dann würde ἀνίστημι in etwa ‚wegjagen‘ bedeuten), auf die Gefährten des Achill (dann wäre ‚herbeirufen‘ [um ihm Deckung zu geben] zu verstehen), oder auf die Heeresversammlung insgesamt (dann wäre das Verb etwa im Sinne von ‚auflösen‘ zu verstehen). Gegen alle drei Auffassungen spreche, dass die jeweilige Bedeutung für ἀνίστημι sonst nicht belegt sei oder nicht dem sonstigen Gebrauch in den homerischen Epen entspreche. Str.Cl. schlägt vor, das Verb stattdessen in seiner Grundbedeutung zu verstehen – etwa ‚aufstehen machen‘, ‚aufgaben‘, ‚zu einer Tätigkeit hinrufen‘⁹ – und τοὺς auf den ganzen in der Heeresversammlung versammelten λαός zu beziehen: „Achilles intends to rouse up the army, to rouse them into action“ (936).

Achills Überlegungen wären dann dezidiert politischer Natur: Agamemnon hatte zuvor erst nach der neun Tage währenden, von Apoll verhängten Plage zugestimmt, dem Seher Chryses die Tochter zurückzugeben, die er selbst zuvor als Ehrengeschenk aus der Beute (γέρας) von der Versammlung erhalten hatte – im Gegenzug aber ein neues γέρας verlangt. Diesem Ansinnen, das in ein exklusives Vorrecht der Heeresversammlung eingreife, habe Achill eine Absage erteilt, was Agamemnon nur als grundsätzliche Infragestellung seiner Macht habe auffassen können; daher die (später realisierte) Drohung, dem Achill dessen γέρας, Briseis, zu nehmen, welche den oben zitierten Versen unmittelbar vorangeht und des Peliden ἄχος auslöst (Il. 184-186: ἐγὼ δέ κ' ἄγω Βρισηίδα καλλιπάρηον | αὐτὸς ἰὼν κλισίην δὲ τὸ σὸν γέρας ὄφρ' ἐὺ εἰδῆς | ὅσσον φέρτερός εἰμι σέθεν). Achill überlege nun, wenn auch nur kurzzeitig, sich mit dem λαός zu einem Putsch gegen Agamemnon zu verbünden, was durch das Eingreifen Athenes verhindert worden sei (936-938). Abschließend weist Str.Cl. darauf hin, dass dieses Verständnis von Vers 191 auch Implikationen für den weiteren Verlauf der *Ilias* habe: So sei es auf die Beinahe-Revolution im ersten Buch zurückzuführen, wenn Agamemnon im zweiten Buch das Heer vor der Schlacht (eben nur scheinbar unvermittelt) auf die Probe stellt, um dessen Loyalität zu testen (938f.). Auch Str.Cl.s interessanter kurzer Beitrag ist im Open Access publiziert und somit frei zugänglich.¹⁰

Außerdem in **CQ 72.2, 2022** (u. a.) Gregory Coates: Cicero's Treatment of Sulla in the *Pro Roscio Amerino* (595-610). Coates bezieht kritisch Stellung zu der sog. ‚Anti-Sulla-These‘ und argumentiert, dass die Prozessrede allein gegen den Freigelassenen Chrysogonos gerichtet sei

und nicht als politische Rede gegen Sulla gelesen werden könne.¹¹

Die Wichtigkeit einer produktiven Auseinandersetzung mit den Fragen, die antirassistische, feministische oder postkoloniale Diskurse an die Inhalte der klassischen Altertumswissenschaften bzw. einer humanistischen Schulbildung herantragen, war in dieser Zeitschrift bereits Thema.¹² Kurz verwiesen sei an dieser Stelle auf ein sehr lesenswertes Interview mit der Altphilologin Katharina Wesselmann, die 2021 mit einer Monographie zum Thema ‚Sexismus und Gewalt in der Antike‘ für Aufmerksamkeit gesorgt hat.¹³ Adrian Weiß/Eva Werner: Geschlechterverhältnisse im Dialog. Ein Interview mit Katharina Wesselmann über Die abgetrennte Zunge (**Thersites 16, 2023, 128-138**).¹⁴ Die Interviewer*innen und Wesselmann diskutieren zentrale Passagen des Buches und ordnen es nochmals in die internationale Debatte ein. Wichtig scheint Wesselmanns Plädoyer für die Reflexion der eigenen Position und die mit ihr verbundenen Paradigmen im Umgang mit vergangenen Kulturen und Gesellschaften (131f.); nur zustimmen kann man ihr auch, wenn sie das Potenzial betont, das die Beteiligung an aktuellen Diskursen für die Klassische Philologie bietet (135f.). Sie würde ganz sicher nicht widersprechen, wenn man diese Einschätzung auch auf den altsprachlichen Unterricht überträgt.

Anmerkungen:

- 1) Vgl. bereits Ohst, H. (2023): Zeitschriftenschau Fachwissenschaft (Mnemosyne 75.6, 2022, Hermes 150.4, 2022), in: Forum Classicum, 66.1, S. 62-68, hier: S. 62 mit Anm. 1.
- 2) Iul. Vict. rhet. p. 105f. Giomini/Celentano.
- 3) Vgl. z.B. Thraede, Kl. (1970): Grundzüge griechisch-römischer Briefftopik, München, S. 27-47 zu entsprechenden Stellen in den Cicero-Briefen.

- 4) Trismegistos Nr. 64278; Abbildungen: <https://amshistorica.unibo.it/247> [07.09.2023].
- 5) Der Einfachheit halber zitiere ich i.F. mit der von G./Sc. eingeführten Sigle ‚Spec.‘ und nach den Nummern in dieser Appendix.
- 6) Der lat. Text auf dem Papyrus weist Trennzeichen auf, die bei Komposita das Präfix vom Wortstamm abtrennen und die, so. G./Sc., typisches Merkmal von lateinischen Buchhandschriften des 2. und 3. Jahrhunderts gewesen seien (787).
- 7) Vgl. Bechthold-Hengelhaupt, T. (2022): Lateinunterricht – letztes Bollwerk gewalttätiger alter weißer Männer? Dekolonisierung und Diversität als Herausforderungen an den Unterricht der Alten Sprachen, in: Forum Classicum 65.4, S. 305-317, hier: S. 313f.
- 8) URL: <https://doi.org/10.1017/S0009838822000830> [07.09.2023].
- 9) Vgl. Gemoll, W./Vretska, K. (2006): GEMOLL. Griechisch-deutsches Schul- und Handwörterbuch, 10. Aufl., München, s.v. ἀνίστημι, S. 76.
- 10) URL: <https://doi.org/10.1017/S0009838822000520> [07.09.2023].
- 11) URL: <https://doi.org/10.1017/S0009838822000751> [07.09.2023].
- 12) Vgl. Schultheiß, J. (2022): Editorial, in: Forum Classicum 65.4, S. 303f. (dort auch der Anm. 7 genannte Beitrag).
- 13) Wesselmann, K. (2021): Die abgetrennte Zunge. Sex und Macht in der Antike neu lesen, Darmstadt.
- 14) URL: <https://doi.org/10.34679/thersites.vol16.216> [07.09.2023].

HENNING OHST

B. Fachdidaktik

AU 3+4/2023: Emotionen. Im umfangreichen Basisartikel „Emotionen und Affekte“ (2-13) stellt R. Nickel fünf griechische und zwölf lateinische Werke bzw. Textstellen vor, in denen Emotionen verschiedener Art eine wichtige Rolle spielen. Sie „gehören dem schulischen Lektürekanon an oder sind geeignet, diesen zu ergänzen“ (5) und „den Lehrenden wie Lernenden den Blick für die in den Texten verbalisierten Emotionen zu schärfen“ (ebd.) – viel-

leicht eher nachzuschärfen, denn vieles sind bekannte Höhepunkte der antiken Literatur. Doch auch die Buntheit der Darstellung macht den Artikel lesenswert: So folgen auf den Zorn des Achill die Trauer des Odysseus und der Frust des Sisyphos, dann die Leichenrede des Perikles und ein längeres Epiktet-Zitat. Bei den römischen Autoren steht neben Gedanken über „Ciceros emotionales Framing“ (7) eine beeindruckende Analyse von *Aeneis* 1,709-719 (*in scia Dido*) auf grammatischer und rhetorischer Ebene. – M. Keip / St. Kurczyk: Liebe, Freude, Wut. Den Gefühlen von Lehrbuchfiguren auf der Spur“ (14-23; ab Jgst. 5, ab 1 Stunde). In der Lehrbuchphase, die ja einen großen Teil des Lateinunterrichts ausmacht, komme die Interpretation vor all der Grammatik- und Übersetzungsarbeit meist zu kurz. Dabei ließen sich bereits von Anfang an über die Emotionen der Lehrbuchfiguren Bezüge zur Lebenswirklichkeit der Lernenden herstellen. Dies wird gezeigt an den Lektionen 1 und 3 von „Cursus – Neue Ausgabe“. Quintus wartet ungeduldig auf Flavia: Wie wird dies sprachlich ausgedrückt? Die Familie muss umziehen: Weshalb weint Flavia plötzlich? Solche „Leerstellen“ fordern zur Interpretation auf, durch kreative Verfahren, aber etwa auch durch ein „Gefühlsdiagramm“ (eine Vorlage S.23). Ein anregender Beitrag mit methodischen Planungshilfen und weiteren Beispielen aus „Cursus“ (L 7, 20, 25) und „Pontes“ (L 7, 19, 30). – M. Humar: Sprachbilder einer Emotion. Die Wellenmetapher in der römischen Literatur (24-32; ab Jgst. 9, ca. 5 Stunden). *Magnis curarum fluctuat undis* – so beschreibt Catull (c.64, 62) den Gemütszustand der verlassenen Ariadne. *Nunc fluctuat ira intus* heißt es von Aeneas und Turnus vor der Schlacht (*Aeneis* XII 527). Über je zwei kurze Textstellen können sich die Lernenden entweder

über Catull (Sek. 1) oder Vergil (Sek. 2) dem Phänomen metaphorischen Sprechens nähern (dazu Textblätter mit Aufgaben). Es folgt ein theoretischer Teil mit behutsamer Progression: Infotext zur Metapher – deutsche Beispiele – Modell mit Schema – Bildung eigener Beispiele – bildliche Darstellung („Dampf ablassen“). Die zuletzt vorgenommene Erweiterung um die heute verbreitete sogenannte Container-Metaphorik bietet sich an, während das vollständige Ausfüllen einer Metaphern-Tabelle mit einer Spalte für das Englische (29) manche Lernende überfordern könnte. Differenzierter Vertiefung bei der metaphorischen Beschreibung des Zorns dienen abschließend eine Stelle bei Lukrez (*De rerum natura* 3, 294ff.) und – deutlich komplexer – bei Seneca (*De ira* 2, 35, 2-4). – R. Warger: *Possem gloriari non gemitum mihi excidisse*. Emotionen in Plinius’ Augenzeugenbericht des Vesuv-Ausbruchs (33-39; ab Jgst. 10, ca. 8-10 Stunden). Der zweite Vesuv-Brief (6,20) bietet mit dem Fluchtversuch des 18-jährigen Plinius und seiner Mutter, der begleitenden Massenpanik und der apokalyptischen Szenerie reichlich Material zum Thema „Emotionen“. Aus ihm sollen längere Passagen übersetzt werden. Als Einstieg dient eine Dokumentation der Reihe „Terra X History“ oder von „ZDFInfo“ – solides Material, doch sei als weitere Variante auf die vorzügliche Darstellung „Pompeji – Der letzte Tag“ (BBC 2004, 60 Minuten) hingewiesen. Sie ist wissenschaftlich korrekt und bietet neben Spielfilmelementen auch mehrere wörtliche Bezüge zum Plinius-Brief. Die Übersetzung soll wegen der Textlänge möglichst in variierenden Sozialformen durchgeführt werden, „sprachlich anspruchsvollere Stellen“ (35) im Plenum. Dann sollen die Lernenden sieben Aufgaben zur Interpretation „schriftlich beantworten, die schließlich die Grundlage einer längeren Plenumsdis-

kussion“ (ebd.) bilden. Im Sinne des Oberthemas stehen hier Emotionen (Plinius, seine Mutter, die verzweifelte Menge) im Vordergrund. Methodisch ließe sich in dieser langen Phase sicher noch etwas differenzierter bzw. kleinschrittiger vorgehen. – J. Nickel: Hygins Cura: Eine Emotion erschafft den Menschen? (40-45; Jgst. 9, ca. 3-4 Stunden). Polysemie führt im Lateinunterricht bisweilen zur längeren Beschäftigung mit einem einzelnen Wort. In einer wohl römischen Variante berichtet Hygin (*Fabulae* 220) von der Erschaffung des Menschen: Cura formt ihn aus lehmigem Schlamm, Jupiter belebt ihn. Als beide zusammen mit Tellus um die Namensgebung streiten, entscheidet Saturn, dass die Kreatur *homo* zu nennen sei, *quoniam ex humo videtur esse factus*. Wie ist, als zentraler Aspekt der Deutung, *Cura* nun zu übersetzen (und somit auch Saturns Dictum *Cura quoniam prima eum finxit, quamdiu vixerit, cura eum possideat*)? Ist das zweite *cura* ein Ablativ (so N. als Angabe)? Der Begriff kann positiv konnotiert aufgefasst werden („Fürsorge“) oder negativ („Besorgnis“). Durch Erstellung eines Begriffsnetzes mit dem Wörterbuch und durch einen Fragebogen sollen die Lernenden semantisch weiter sensibilisiert werden, bevor sie die Folgen der Varianten für das daraus resultierende Menschenbild durchspielen. – M. Hinrichsen / M. Lorenz: Emotionen mit Herz, Hand und Kopf erfassen. Ein methodischer Dreischritt für die Auseinandersetzung mit Erzähltexten (46-53; ab Jgst. 9, ca. 8 Doppelstunden). Anhand von Suetons Bericht über den Brand Roms (Nero 38,1-2: Nero besingt den Brand) vollziehen die Lernenden den Dreischritt „Intuition-Produktion-Reflexion“ (46). Die Übersetzung muss zuvor abgeschlossen sein. Im ersten Schritt „identifizieren die Schüler:innen die Emotionsangebote des

Textes“ (47), indem sie den Text abschnittsweise mit Zwischenüberschriften und aus ihrer persönlichen Sicht passenden Emojis versehen. Die Auswahl muss begründet werden, was zu einem vertieften Textverständnis führt. Im zweiten Schritt wird in Kleingruppen für jeden Textabschnitt eine Filmsequenz erstellt (etwa mit der App iMovie). Diese soll Bilder, Soundeffekte sowie den lateinischen und deutschen Text (als Untertitel) enthalten. Pädagogisch sicherlich gut gemeint, aber als Transfer nicht wirklich zwingend folgt als dritter Schritt („Reflexion“) eine Diskussion über den Klimawandel im Fishbowl-Format mit Rollenkärtchen. Als „provokanter Diskussionsstimulus“ (49) dient die Frage: „Sind wir nicht alle ein bisschen Nero?“ (49). Gemeint ist der globale Norden als Verursacher des Klimawandels, der angesichts einer in Flammen stehenden Welt scheinheilig das Lied des Umweltschutzes singe (vgl. ebd.). – K. Waack-Erdmann: Macht Wiedersehen Freude? Odysseus' Begegnung mit Argos (54-62; ab Jgst. 11, 3-6 Stunden). Die Lernenden untersuchen die Kernstelle der berühmten, nicht nur Hundeliebhaber berührenden Wiedersehenszene (Odyssee 17, 291-310): Argos erkennt nach 20 Jahren seinen Herrn und wedelt mit dem Schwanz, ist aber schon zu schwach, um aufzustehen. Odysseus wischt heimlich eine Träne fort, denn er darf sich Eumaios nicht zu erkennen geben. Auf mehreren Ebenen (Metrik, Stilistik, Erzähltechnik) untersuchen die Lernenden die Darstellung der Gefühle von Mensch und Tier. Für die Lehrkraft sicherlich hilfreich sind die ausführlichen Erwartungshorizonte, wobei vor allem die metrische Analyse beeindruckend zeigt, wie Inhalt und Form zusammenstimmen. – E. C. Huller: Die Wirkung von Text und Bild. Affekterzeugung am Beispiel der Gorgo-Medusa (63-76; ab Jgst. 8,

2-6 Stunden). Die schillernde Figur der Gorgo-Medusa, einigen Lernenden gewiss aus „Percy Jackson“ bekannt, „wird zum kreativen Schreib Anlass“ (66): Auf Grundlage zahlreicher archäologischer und literarischer Quellen (Homer, Euripides, Ovid, Lucan, alle zweisprachig oder in Übersetzung) sollen die Lernenden „Material für eine neue archäologisch-philologisch stimmige Figur einer neuen Fantasy-Reihe“ (65) sammeln und dazu eine Handlungsskizze erstellen. Die emotionale Wirkung auf den Rezipienten hat dabei besonderes Gewicht. Gerade für die Jahrgangsstufe 8 sicherlich ein anspruchsvolles Vorhaben, trotz der beigegebenen Tabelle zur Strukturierung der Recherche. – D. Burrichter: „*Quod hodie malum tuum sanasti?*“ Die heilsame Wirkung täglicher Selbstreflexion (78-85; ab Jgst. 11, ca. 6-8 Stunden). Zum theoretischen Hintergrund erhalten die Lernenden einen längeren Info-Text (85): Für die Stoiker bedeutete die „Glückseligkeit“ (*eudaimonía*) das Freisein von Affekten (*apátheia*), für deren Kontrolle die ordnende Vernunft (*orthós lógos*) zu sorgen hatte. Seneca sah dies als Idealzustand eines *vir sapiens*, dem er selbst sich anzunähern versuchte. Als effektive Methode für ihn als *proficiens* beschreibt er in *De ira* (3, 36, 1-4) seine allabendliche Selbstreflexion vor dem Einschlafen nach dem Vorbild des Neupythagoreers Sextius (Sein Eheleben leidet darunter offenbar nicht: *conticuit uxor moris iam mei conscia*). Aufgaben zur Texterschließung und Interpretation sowie Tafelbilder (Textstruktur, Gedankengang) ermöglichen eine gründliche Durchdringung des Textabschnitts. All dies kann in ein größeres Unterrichtsvorhaben „Philosophie als praktische Lebenshilfe“ eingebettet werden, dazu eine Übersicht (81) mit Stellenangaben aus den *Epistulae morales*. Der Einstieg erfolgt eher konventionell mit

Tacitus' Bericht über Senecas Tod (*Annalen* 15, 60-64, zweisprachig) und Rubens' Gemälde „Der sterbende Seneca“. Zum Abschluss sollen die Lernenden zu der ausführlich behandelten Stelle aus *De ira* „einen (fiktiven) Post für einen Social-Media-Kanal ihrer Wahl“ (83) verfassen. – M. Wellner: Harmlose Wölfe, gefiederte Sänger und verfluchte Bäume. Pflanzen und Tiere als Vermittler von Emotionen bei Horaz (86-95; ab Jgst. 10, pro Ode etwa 3-4 Stunden). Zur Behandlung im Unterricht empfohlen werden die *Carmina* (Oden) c. 1,1, c.1,4, c. 1,22, c. 2,13 und c. 2,20 (c. 1,22 und c. 2,13 als Textblätter mit Vokabelhilfen und Fragen zur Interpretation). Als Einstieg sammeln und ordnen die Lernenden Vokabeln zum Sachfeld Emotionen. In c. 1,1 nennt Horaz nach einer Reihe möglicher Lebensentwürfe sein eigenes genügsames Dasein in der Natur. In c.1,22 ergreift ein Wolf vor dem Dichter die Flucht, der gerade das Mädchen Lalage besingt: „Hier steht die Heiterkeit des Dichters in scharfem Gegensatz zu der äußeren Bedrohung durch den Wolf“ (87). In c. 2,13 verflucht der Dichter wortreich und mit viel Pathos einen alten Baum (*lignum triste*) auf seinem Gut. Eine – nicht genauer beschriebene – Begegnung mit diesem hätte ihn fast das Leben gekostet. Auflistungen von Textstellen aus den Oden mit dem Thema „Selbstgenügsamkeit und Maß“ (89) und zu „tiermetaphorische[n] Beschreibungen“ (91) sollen die Textarbeit ergänzen und erleichtern. Ob dies und ggf. die Behandlung weiterer Oden (s.o.) eine ausreichende Basis dafür bietet, „die aktuelle Diskussion der Tierrechte aufzugreifen“ (91), hängt wohl stark von der Lerngruppe ab (Arbeitsaufträge hierzu im Kasten 4 auf S.91). Weitere Impulse sollen die Erfahrungen der Lernenden sowie ein „Zeit“-Interview mit der Philosophin Martha Nussbaum vom 19.1.2023 geben. – Im

AU Extra L. M. Meckbach: Ich hasse und ich liebe. Catull in der Popmusik der 2000er-Jahre (96-102). Drei Titel empfiehlt M. im Zusammenhang mit der Catull-Lektüre (auch als Videos): Gnash: „I hate u, I love u“; Rihanna: „Hate that I love you“; Curse: „Hassliebe“. Ob die Interpreten eine schulische Catull-Lektüre genossen hätten, könne an dieser Stelle nicht geklärt werden (97). Wohl eher nicht; Liebe und Hass sind zentrale Topoi der Lyrik. Dies gilt wohl auch für weitere von M. angeführte, mehr oder weniger deutliche inhaltliche Parallelen der Songs zu anderen Catull-Gedichten. Sicherlich richtig ist jedoch, dass auch diese Songs sowohl „antike Subtexte gegenwärtiger Texte sichtbar“ machen (97, Zitat R. Nickel) als auch bei den Heranwachsenden „die Auseinandersetzung mit den eigenen Emotionen“ (96) fördern können.

– Im **Magazin** M. Keip: Schnell eine Grammatikübung erstellen – mit LearningApps (103-105). Nicht immer bietet das Lehrbuch die Übungen, die man für seine Lerngruppe gerade braucht. Für die schnelle und kostenfreie Erstellung von attraktiven Übungen empfiehlt K. deshalb die online-Plattform LearningApps (vgl. Gressel, AU 2/20, 52f.). Diese bietet verschiedene Formate (Zuordnung, Gruppenpuzzle, Lückentext, „Pferderennen“ u. a.). Unter der Option „Stöbern“ finden sich im Bereich Latein bereits viele Übungen, teilweise konkret auf Lektionen einzelner Lehrwerke abgestimmt. Sie können leicht überschrieben bzw. modifiziert werden. Die Lernenden erhalten dazu einen Link bzw. QR-Code. Auch wenn alle Übungen ein geschlossenes Format aufweisen, bietet LearningApps sicherlich eine attraktive Ergänzung für den (Latein-)Unterricht.

– I. Walser-Bürgler: Tod im Silicon Valley. Stoizismus im 21. Jahrhundert (106-109; ab Jgst. 10, 3-4 Stunden). Bekannte Vertreter der „Tech-

Start-up-Welt“ haben den Stoizismus und das Motto *Memento mori* für sich entdeckt. Die Unterrichtssequenz beginnt mit einem YouTube-Video von Tim Ferriss, in dem er die Stoa und besonders Senecas *Epistulae Morales ad Lucilium* als Inspirationsquellen für ein selbstbestimmtes und erfolgreiches Leben nennt (ca. 13 Minuten). Kurze Abschnitte aus Senecas *Epistulae Morales* (mit Angaben) sowie von Marc Aurel und Epiktet (in Übersetzung) sollen dabei als „Erschließungshilfe“ (107) dienen. Deren Thema „Umgang mit dem Tod“ steht bei Ferriss allerdings nicht im Mittelpunkt. Als abschließende Kreativ-Aufgabe erstellen die Lernenden einen kurzen Tagebucheintrag zum Thema „Memento mori“ – ein „besonders gutes Medium für die antiken und modernen Vertreter des Stoizismus“ (107). Ein Hinweis: Als ergänzende Vorbereitung ließe sich hier auf den Beitrag von Burrichter (s. o.) zurückgreifen.

Fazit: Der Band enthält gehaltvolle und anregende Beiträge. Sein Thema hat sehr viele Facetten: Emotionen spielen in fast jedem (lateinischen) Text eine Rolle, entsprechend breit ist das Spektrum der Schwerpunkte in den Beiträgen. Allerdings – und dies gilt auch für vorangehende AU-Bände – würde es die Motivation und Bereitschaft zur Umsetzung der präsentierten Unterrichtskonzepte sicherlich erhöhen, wenn mehr Erfahrungsberichte bezüglich der praktischen Umsetzung oder exemplarische Lernergebnisse und -produkte vorgestellt würden, getreu dem Motto „Von der Praxis für die Praxis“.

ROLAND GRANOBS

Heft 3-2023 der Zeitschrift **Antike Welt** greift die Frage auf, was eigentlich die typischen Eigenschaften einer Stadt im Altertum sind. Der Titel des Themenheftes: Götter machen Städte.

Urbanität und Religion. Eine Reihe von Beiträgen zeigt, wie Religion das Stadtbild der Antike beherrschte. Eigens für die Schutzgottheiten der Stadt wurden Heiligtümer errichtet, zu ihren Ehren Feste, Wettkämpfe und Schauspiele veranstaltet. Solche kollektiven Rituale erzeugten nicht nur gemeinsames Wissen, sondern auch ein Gemeinschaftsgefühl – manchmal weit über die Stadtgrenzen hinaus. J. Rüpke und S. Rau zeigen, dass nicht Steine aus Siedlungen Städte machen: Götter machen Städte. Urbanität und Religion, 8-11. – Wie Feste Gemeinschaften schaffen, zeigt Chr. Williamson: „Fest-Netzwerke“. Rituelle Räume und Stadtideale in der hellenistischen Welt, 12-17. – Warum in der römischen Republik und Kaiserzeit die Räume der Toten viel näher an den Räumen für Lebende und deren sozioreligiöse Aktivitäten waren als bisher angenommen, zeigt A. Lätzen-Lasar: Bestattung und Kommemoration in hispanischen Städten. Stadtplanung versus gelebter Raum, 18-23. – Die Beziehung zwischen Territorium und Urbanität in der jährlichen Prozession zwischen Athen und Eleusis untersucht F. Perissato: Bewegung zwischen Stadt und Heiligtum. Urbane Religion in Eleusis, 28-32. – Mit Zahlentraditionen, die bis in das späte Jungpaläolithikum zurückreichen, befasst sich K. A. Obermanns: Zahlen aus dem alten Orient. Eine Geschichte von Kontrasten und kulturellen Identitäten, 39-46. – G. Graichen erläutert die wissenschaftsverachtende Arbeitsweise des britischen Journalisten und Bestsellerautors Graham Hancock in einer vierteiligen Netflix-Serie: Science Fiction ohne Science. Breitbeiniges History-Fernsehen in Trump-Manier, 47-53 (mit Verweis auf ein Buch von G. Graichen/H. Lesch, *Liegt die Antwort in den Sternen? Wie Astrophysik die Rätsel der Archäologie löst*, Propyläen, 2022). – 150

Jahre liegt die Entdeckung auf dem Hügel His-sarlik zurück, W. Bölke, Ein Goldschatz und sein Schicksal. Der ‚Schatz des Priamos‘ macht Heinrich Schliemann über Nacht weltberühmt, 54-59. – Die Anschauung eines Kunstwerks, eines herausragenden antiken Wandgemäldes aus Herculaneum hat vermutlich Rilke zu seiner Elegie Alkestis angeregt. Darauf weist erstmals B. Andreas hin: Die Liebe besiegt den Tod. Rilkes Elegie Alkestis und ein Gemälde aus Herculaneum, 80-83. – Und noch ein Tipp für Südfrankreichfahrer: Pulcherrima ... Narbo. Ein neues Museum für Narbonne, 84-87. Das von Norman Foster entworfene prächtige Museum „Narbo Via“ stellt – nach dem neuen archäologischen Museum im nahegelegenen Nîmes (Antike Welt 1/2023, S. 84) – R. J. A. Wilson vor.

Bedeutende Tells der Bibel sind das Titelthema in **Heft 4/2023**. Dabei geht es um Siedlungshügel, die Aufschluss zur Entstehung erster urbaner Zentren, zur Entwicklung der Gesellschaft und des Handels in der Region des östlichen Mittelmeerraums geben. Fünf Autoren widmen sich in ihren Beiträgen den Ergebnissen neuerer Grabungen. – Weitere Themen: M. Taschner, Großbaustelle Pergamonmuseum. Die komplexe Sanierung eines denkmalgeschützten Ensembles, 33-37. – F. Junge, Weggefährten, Helfer oder Leckerbissen. Haus- und Nutztiere im alten Ägypten, 39-48. – G. E. Thummerer, Ein frühes Frauennetzwerk in Rom. Lebenswege früher Archäologinnen, 49-55. Die Schwierigkeiten, mit denen Frauen zu Beginn des 20. Jhs. zu kämpfen hatten, wenn sie in der Archäologie arbeiten wollten, werden vom Autor deutlich benannt. – S. Neumann, Fremde Sitten – Fremde Priester. Kulturpersonal in den Heiligtümern der graeco-ägyptischen Götter in Griechenland, 56-65. – I. Chechulina, Die Entdeckung athenischer Keramik. Der erste

Ansatz zur Erforschung der Schwarzfirnis-Keramik in der Antikensammlung Berlin, 68-74. – R. J. A. Wilson, Wohnen im Luxus im ländlichen Sizilien. Die spätrömische Villa von Caddeddi, 75-83, ein Gebäude mit prächtigen Mosaiken, wohl von nordafrikanischen Kunsthandwerkern geschaffen.

Die Zeitschrift **Welt und Umwelt der Bibel**, 2/2023 (Nr. 108), hat als Titelthema Rabbinisches Judentum und frühes Christentum, also die Identitäten, die sich besonders im römischen Palästina in einer Orientierung aneinander formten. Das bedeutete Abgrenzung und Polemik, aber auch Interesse und Kulturtransfer, im Sinn etwa eines Buchtitels des Berliner Judaisten Peter Schäfer, *Die Geburt des Judentums aus dem Geist des Christentums* (2010). Es gibt 14 themenbezogene Beiträge, so schreibt der Tübinger Religionswissenschaftler M. Morgenstern, *Wie die Rabbinen auf die Herausforderung des Christentums antworten* (48-52) mit der Darstellung von Strategien, wie rabbinische Texte direkt oder indirekt auf das Christentum reagierten. Sehr informativ ist auch das Interview mit dem Wiener Judaisten G. Stemberger: „Die Kirchenväter beklagen, dass Christen zu den Feiertagen in die Synagoge gehen ...“. Ein Gespräch über das Miteinander von Juden und Christen in den ersten Jahrhunderten, 53-58.

Heft 2-2023 der Zeitschrift **Circulare** beginnt mit einem Blick auf das Stowasser-Jubiläum in Kefermarkt und der Feststellung, dass die Geschichte des Stowasser auch eine Geschichte des Latein-Unterrichts in Österreich ist; Modernisierungen haben ihre Zeit gedauert, etwa wurde erst 1979 die Frakturschrift ersetzt, erst 1994 die mittlerweile im LU gelesenen Texte und Autoren berücksichtigt, der Stowasser primus wurde 2010 bei der Frankfurter Buchmesse als schönstes Schulbuch prämiert, 2016

eine völlige Neubearbeitung gemeistert und seit 2022 gibt es das Werk digital in Form eines E-Books. – außerdem: F. Maier, *Das unsterbliche Lied von Liebe und Tod* (Ovid), Was KI und von Algorithmen gesteuerte Roboter nicht kennen und können, 5-8. – S. Kogler, L. Rancic, *Certamen Ciceronianum in Arpino*, 10. – R. Glas, *Antiquitas Illyrica. Eine Exkursion der Pädagogischen Hochschule Kärnten*, ARGE Latein/Griechisch, 11. – Kommentar zum Fachlehrplan Latein (MS/AHS-Unterstufe), Anhang S. 2-11.

Heft 2-2023 von **Die Alten Sprachen im Unterricht** ist erschienen. H. Kloiber liefert Nachrichten aus dem Landesverband Bayern, 2-4. – C. Eberhardt u. a. berichten aus dem Landesverband Thüringen, unter anderem vom Certamen Thuringiae 2023 sowie dem Mitteldeutschen Lateintag und geben einen Ausblick auf geplante Termine, 5-9. – Über einen sehr großen Zuspruch berichtet P. Günzel: Schülertag „Besondere Frauen der Antike“ am Institut für Klassische Philologie der Universität Würzburg am 18. November 2022. Es gab über 200 Anmeldungen, aber nur Platz für 72 Teilnehmer, so dass der Schülertag 2023 wiederholt werden soll, 10f. – W. Suerbaum, *Gattin oder Sklavin. Zu einem Topos in der antiken Literatur*, 12-24. – L. Kraus, *Ein Instagram-Account aus der Sicht von Hermes als Werbekampagne für den Lateinunterricht*, 25-38. – M. Pausch, *Klassische Bildung in Bayern: Latein und Griechisch haben Zukunft. Bericht über die Tagung der humanistischen Gymnasien in Bayern am 11. März 2023*, 39-41.

Im **Heft 1-2023** der Zeitschrift **Scrinium. Mitteilungen der LV Rheinland-Pfalz und Saarland im DAV** steht der Mainzer Thementag „Cicero – ein zeitloser Zeitzeuge“ im Mittelpunkt. Der nächste Thementag zu „Rom – Stadt

der memoria“ ist für den 20.01.2024 geplant. Zuvor soll es aber noch beim Landeskongress am 6.10.2023 in Trier um einen Zusammenschluss der beiden Landesverbände gehen, wie M. Hollmann berichtet, Vorwort, 3 und 45f. – Chr. Walde, M. Heinemann, 11. Kulturwissenschaftlicher Thementag der Latinistik der JGU Mainz, 4f. – J. Trimpert, Cicero und Caesar: Es ist kompliziert!, 6-16. – B. Stumm, Mehr als nur eine rhetorische Spielerei? – Zur Verbindung von Philosophie und Redekunst in Ciceros Paradoxa Stoicorum, 17-26. – F. Großmann, Exilerfahrung zur Überwindung von Raum und Zeit in Petrarcas Briefen an Cicero (epd. XXIV 3 und 4), 27-38. – Auf den Seiten 39-43 wird zum 3. Landeskongress Latein und Griechisch am 6. Oktober an der Universität Trier eingeladen. – C. Boerckel, Gibt es einen gerechten Krieg? – Preisverleihung anlässlich des 6. Landeswettbewerbs für Latein IV, 47f. – Chr. Walde und M. Heinemann berichten über eine von 80 Lehrkräften besuchte Tagung Netzwerk Gesamtschullatein – Lateinunterricht an integrativen Schulformen, 54, mit dem Resümee: „... Rheinland-Pfalz [hat] bereits sehr gute Konzepte für das Gesamtschullatein entwickelt und umgesetzt. ... Es herrschte ein gutes und freundschaftliches Diskussionsklima, da Einigkeit darüber bestand, dass das Thema ein Desiderat und eine immense, wenn nicht sogar die wichtigste Chance für die Zukunft des Lateinunterrichts darstellt“, 54.

Heft 2-2023 der Online-Ausgabe **Latein und Griechisch in Berlin & Brandenburg** (<http://lgbb.davbb.de/archiv>) beginnt mit G. Lutter, A. Weiner, Preisverleihung 18. Wettbewerb ‚Lebendige Antike‘. Wir präsentieren: Die griechisch-römische Welt, 87-89. – M. Humar, An der Schwelle: Die Übergangselektüre im Griechischunterricht, 90-93. – J. Rabl, Schöne Bücher

(S. Froehlich. Reisen im Römischen Reich, G. Zuchtriegel, Vom Zauber des Untergangs. Was Pompeji über uns erzählt), 95-108.

In der Zeitschrift **Latein und Griechisch in Nordrhein-Westfalen, Heft 1-2023**, Themenheft Demokratiebildung (Download als pdf: <https://www.biejournals.de/index.php/lgnrw/issue/view/431/265>) liest man im Vorwort über Inhalt und Intentionen u. a. etwa folgendes: Griechische und lateinische Texte sind nie unpolitisch. Auf der Basis ihrer Interpretation leistet der Altsprachliche Unterricht Beiträge zur Politischen Bildung und Demokratieerziehung der Schülerinnen und Schüler. Welche Texte sich eignen, welche Konzepte und Methoden zu verfolgen sind und wie ein politisches Bewusstsein mit altsprachlichen Texten gefördert werden kann, will dieses Themenheft beleuchten. Dabei zeigen die acht Autoren der Beiträge unterschiedliche Herangehensweisen und beziehen sich auf verschiedene Fachkontexte. – A. Beyer (Politisches Handeln analysieren, Ciceros Rede Pro Marcello, 6-13) legt zunächst dar, inwiefern politische Bildung und Demokratieerziehung Teil des Bildungsauftrags der Schule sind, und erläutert diese in einem ersten Schritt begrifflich und konzeptionell. Danach exemplifiziert sie anhand von Ciceros Rede Pro Marcello, wie die dargelegten Ansprüche an Demokratiebildung in der Auseinandersetzung mit dieser Rede eingelöst werden können. – Tr. Winkelsen (Wie mit einer aggressiv auftretenden Minderheit umgehen? Telemach in der Volksversammlung der Ithaker im 2. Buch der Odyssee, 14-17) wendet sich der Odyssee Homers zu und macht die Mechanismen der Machtaushandlung in der Szene transparent, in der sich die Freier in einer Volksversammlung mit ihrer Minderheitsposition durchsetzen. Er zeigt auf, wie die Analyse zweier Stellen aus dieser Szene anregt,

vergleichbare politische Situationen in der Gegenwart zu reflektieren. – K. Braun und L. Janssen (Tu regere imperio populos, Romane, memento, Verg. Aen. 6,851: Demokratiebildung durch historische Kommunikation in der Lehrbuchphase, 18-25) nehmen die Lehrbuchphase in den Blick und zeigen, dass sich auch ein adaptierter Lehrbuchtext eignen kann, Schülerinnen und Schüler für das ‚Politische‘ in den Texten zu sensibilisieren. Dies tun sie am Beispiel des Themas ‚Herrschaftslegitimation‘; Basis des Lehrbuchtextes ist dabei der homerische Hymnus an Aphrodite. – J. Sauer (Mit antiken Texten politisch denken und urteilen lernen: Demokratiebildung in der alltäglichen Textlektüre, 26-29) betrachtet Demokratiebildung aus der Perspektive der Kompetenzorientierung heraus und vergegenwärtigt, dass es besonders die Urteils- und die Methodenkompetenz (z. B. speziell rhetorische Textanalyse) sind, in denen der altsprachliche Unterricht einen Beitrag zur Politischen Bildung leistet. Dabei wird deutlich, wie z. B. auch Ovid politisch gelesen werden kann. – D. Funke (Von Duftwolken und Dauerwellen: Körper und Invektive bei Cicero, 30-33) nimmt die Gattung der Invektive in den Blick, die etwa in digitalen Welten wieder an Relevanz zu gewinnen scheint. Dabei zeigt sie, wie exemplarisch Auszüge aus Invektiven ana-

lysiert werden können und wie auf dieser Basis eine Auseinandersetzung mit dieser besonderen Kommunikationsform erfolgen kann. – M. Raab (Wo ist ‚das Politische‘ in der lateinischen Literatur? Zur Entwicklung politischer Themen im Lateinunterricht, 34-38) erschließt darauf Ressourcen politikwissenschaftlichen Denkens und die zugehörige Nomenklatur für den Altsprachlichen Unterricht. An mehreren Beispielen zeigt er, wie dieser Zugriff bei typischen Schultexten erfolgen kann. – Abgeschlossen wird das Themenheft mit einem Beitrag von Th. Doepner (Der Rahmen für die politische Bildung im Lateinunterricht, 39-41), der relevante Basisdokumente und die zentralen Aussagen der Lehrpläne und Richtlinien von NRW zur Politischen Bildung und zur Demokratiebildung kurz vorstellt. Der Beitrag bietet zudem eine Sammlung an zentralen Texten, Autoren und Themenstellungen für die politische Lektüre, die unter Rekurs auf ältere Lehrpläne zusammengestellt wurde und für die Textauswahl für die Schule hilfreich sein kann. – Nach einer Reihe von Besprechungen neuer fachdidaktischer Titel gratulieren die Herausgeber ihren Schriftleiter-Vorgängern Heiner Moskopp zum 80. und Heinz-Jürgen Schulz-Koppe zum 75. Geburtstag.

JOSEF RABL

Besprechungen

Scheidegger Lämmle, C. / Manuwald, G. (2022): *Cicero – Opera omnia*. Ed. Andreas Cratander, Basel 1528. *Reproduction of the copy of the University Library in Basel / Reproduktion des Exemplars der Basler Universitätsbibliothek*, Basel, Schwabe Verlag, 1976 S., EUR 78,- (ISBN 978-3-7965-4343-2).

Wenige antike Autoren können sich in Nachwirkung und Bekanntheitsgrad mit Cicero messen, dem „universalsten Kopf“ der klassischen Antike (M. Fuhrmann, *Geschichte der römischen Literatur*, Stuttgart 2019, S. 199). Der Humanismus nahm ihn sich nicht nur zum stilistischen Vorbild, sondern bemühte sich auch zum ersten Mal seit der Antike um die Wiederherstellung von Ciceros Gesamtwerk. In diesem Kontext ist Andreas Cratanders (Cr.) 1528 in Basel gedruckte Edition von Ciceros *opera omnia* (VD16 C 2814) zu sehen.

Das Werk wurde in drei thematisch geordneten Bänden gedruckt; bei dem Exemplar der Basler Universitätsbibliothek, das die Grundlage des zu rezensierenden Reprints bildet (CB I 1-2), sind die drei Bände zu zwei Büchern gebunden: Band 1 umfasst die rhetorischen Werke, Band 2 die Reden, der separat gebundene dritte Band Briefe und philosophische Werke. Den zwei Büchern des Reprints stellen die Hgg. ein Begleitheft zur Seite, das Hintergrundinformationen zur Ausgabe sowie Gründe für die Auswahl gerade dieses Exemplars zur Reproduktion liefert.

Nach einigen Bemerkungen zur Bedeutung Basels als Druckort im Humanismus bietet das Heft zunächst je einen Abschnitt zu Cr.s Biographie und zu Cicero-Editionen in der Frühen

Neuzeit. Cr.s Edition ist nicht die erste Gesamtausgabe von Ciceros Werken: Eine solche wurde bereits 1498/99 von Alexander Minutianus (ca. 1450-1522) besorgt, der jedoch im Gegensatz zu Cr. auf textkritische Annotationen und eine systematische Anordnung der Werke verzichtete. Auch textbegleitende kommentierende Anmerkungen zu Cicero wurden bereits vor Cr. gedruckt; allerdings trennt er als erster sprachliche von sachlichen Anmerkungen. Cr. wird somit dargestellt als „der erste Drucker und Herausgeber von Ciceros Werken, der versucht, das gesamte Œuvre Ciceros systematisch auf der Basis der Überlieferung zu edieren, textkritische Methoden konsequent anzuwenden und Varianten in einer für Leser leicht zugänglichen Form zu dokumentieren“ (13).

In einem nächsten Abschnitt folgt eine ausführliche Biographie Ciceros und eine Übersicht zu seiner Rezeption bis zum Humanismus. Wie die Hgg. betonen, stellt Cr. sich in die Mitte zweier Extreme, indem er die Bedeutung Ciceros für die lateinische Sprache anerkennt, jedoch darauf hinweist, dass auch andere lateinische Autoren Beachtung verdient haben (20). Schließlich kommen die Hgg. in zwei weiteren Abschnitten auf Aufbau, Inhalt und Charakteristika von Cr.s Edition zu sprechen. Dessen Ziel war es, „alle für Ciceros Leben und Werk einschlägigen Informationen in einer einzigen Ausgabe“ zusammenzustellen (20). Daher enthält seine Ausgabe nicht nur sämtliche zu Cr.s Zeit bekannten Cicero-Werke, sondern gezielt auch Schriften, die ihm fälschlicherweise zugeschrieben wurden, sowie informative Texte wie eine lateinische Version von Plutarchs

Cicero-Biographie oder Nepos' Biographie des Atticus. Erläuternde Sachkommentare zu einzelnen Stellen in Ciceros Werk stellt Cr. gesammelt und nach Verfassern geordnet voran; hier finden sich illustre Namen wie Aulus Gellius, Angelo Poliziano oder Erasmus von Rotterdam. Es folgt ein Glossar der griechischen Ausdrücke in Ciceros Werk samt lateinischer Übersetzung. Und da Ciceros Schrift *De optimo genere oratorum* wohl als Einleitung für seine verlorenen Übersetzungen der „Kranzreden“ von Aischines und Demosthenes gedacht war, liefert Cr. im Anschluss an das Cicero-Werk als Ersatz Übersetzungen beider Reden von Leonardo Bruni (ca. 1369-1444), „was wiederum sein Bestreben verrät, Ciceros Werke möglichst umfassend darzustellen“ (23). Bei der Recherche bemüht sich Cr. um Kollationierung möglichst vieler Handschriften; bei der Präsentation geht es ihm, so die Hgg., v. a. um eine übersichtliche Anordnung der Werke und Transparenz seiner textkritischen Entscheidungen. Sein Werk ist auf Benutzerfreundlichkeit ausgerichtet und möchte lieber zu umfangreich als zu knapp sein (25).

Das Basler Exemplar schließlich, Thema des letzten großen Abschnitts, zeichnet sich bereits durch die Bindung zu zwei (und nicht drei) Büchern aus, die auch der Reprint nachbildet. Zudem weist es deutliche Benutzerspuren auf, die dem Basler Rhetorikprofessor Martin Borrahaus (1499-1564) zugeordnet werden können: Dieser benutzte die Ausgabe für seinen Kommentar zu Aristoteles' Rhetorik. Seine Notizen am Rande der Edition waren für die Auswahl dieses Exemplars für den Reprint mit ausschlaggebend: „Borrahaus' handschriftliche Anmerkungen [...] ergeben das Bild eines Lesers, der emphatisch Ciceros *opera omnia* liest und sie sich beim Lesen zu eigen zu machen sucht: die

[...] Notizen, Kommentare, Unterstreichungen und Diagramme geben damit einen einzigartigen Einblick in die Art und Weise, in der eine solche Edition [...] benutzt wurde“ (35). Den Abschluss des einführenden Teils bilden Anmerkungen zu den Merkmalen der Reproduktion. Es handelt sich um einen „hochwertige[n] und vollständige[n] Nachdruck [...] mitsamt den handschriftlichen Marginalien“, jedoch nicht um ein „Faksimile im strengen Sinn“ (36). Doch dazu später.

Die Einführung verzichtet gänzlich auf Fußnoten; dafür bietet sie am Ende eine kurze, thematisch geordnete Bibliographie mit Vorschlägen zur weiteren Lektüre. Im Anschluss an diese haben sich die Hgg. zu einer dreisprachigen (Latein, Englisch, Deutsch) Edition von Cr.s programmatischem Widmungsbrief an Ulrich Varnbüler (1474-1545) entschieden, dem ein kurzer, aber vollständiger Sachkommentar zur Seite gestellt wird. Das Heft beschließt eine Reihe hochwertiger Farbabbildungen ausgewählter Seiten des Basler Exemplars.

Der Begleitband ist insgesamt inhaltlich gut gelungen; der Leser erhält eine differenzierte, grundständige Einführung in das Thema, die ihn nicht überfrachtet. Der Druck auf etwas dickerem Papier ist eine gute Entscheidung, da er bei einem Umfang von gerade einmal 70 Seiten in demselben großen Format gebunden ist wie der Reprint (34,6 x 23,5 cm). Als weiterer Bonus ist zu nennen, dass der Band durchgehend zweispaltig in Englisch und Deutsch (der Widmungsbrief zusätzlich Latein) gehalten und so einerseits für eine internationale Leserschaft zugänglich ist, andererseits aber auch die deutschsprachigen Benutzer anspricht, die mit Cr. wohl hauptsächlich zu tun haben werden. Die Edition und die beiden Übersetzungen des Widmungsbriefs wie auch der Sachkommentar

zeugen von solider philologischer Arbeit.

Bleibt die Frage: Warum haben sich die Hgg. im digitalen Zeitalter für eine Reproduktion von Cr.s umfangreicher Cicero-Edition entschieden? Immerhin wurde sie, wie auch die Hgg. bemerken, wohl nicht nachgedruckt und hat in der Forschung vergleichsweise wenig Beachtung gefunden (35); außerdem ist ein Farbscan desselben Basler Exemplars über <https://www.e-rara.ch/> bequem und in guter Qualität für jedermann zugänglich.

Die Entscheidung für Cicero fiel, so die Hgg., einmal deshalb, weil er „einer der wichtigsten Bezugspunkte in den humanistischen Debatten um den Wert von Tradition, Sprache, Stil und von Büchern selbst“ (7) war. Zu Cr.s Zeit wurde Cicero oft ediert und seine Rolle als Stilvorbild kontrovers diskutiert (im selben Jahr wie Cr.s Edition erschien in Basel auch Erasmus' *Ciceronianus!*). Cr. leistete hierzu einen wichtigen Beitrag (11).

Cr.s Edition sehen die Hgg. weiterhin aufgrund der „fortschrittliche[n] Methoden in der Bearbeitung und Präsentation der Werke“ (11) (Übersichtlichkeit der inhaltlichen Anordnung, Vergleich zahlreicher Handschriften, Transparenz der Entscheidung für Lesarten, Kommentare und griechisches Glossar) als „wichtiges Zeugnis für die Geschichte humanistischer Aktivität in Basel und für die Entwicklung der Editionstechniken zu Werken antiker Autoren“ (9). Aus der großen Zahl kollationierter Handschriften resultiert auch die langfristige Nachwirkung von Cr.s Edition: Sie ist heute die einzige Quelle für fünf Briefe aus Ciceros Korrespondenz mit Brutus; der Kodex, den Cr. benutzte, ist verloren (26).

Schließlich machen auch Martin Borrahaus' handschriftliche Annotationen im Basler Exemplar speziell dieses interessant, bieten sie

doch „einen einmaligen Einblick in die Lesegewohnheiten und wissenschaftlichen Praktiken, auf denen der intellektuelle Austausch im Basel des sechzehnten Jahrhunderts beruhte“ (9).

Die Schlussfolgerung der Hgg. lautet, dass diese Edition „heutigen Lesern leichter zugänglich gemacht [...] werden [sollte], und zwar in der von Cratander intendierten Originalversion“ (9). Der Reprint liefere dabei anders als der Scan die „sinnliche Erfahrung des Buches als eines Artefakts von einer bestimmten Sperrigkeit und einem nicht zu vernachlässigenden Gewicht, das nicht nur betrachtet, sondern in Händen gehalten, aufgeschlagen und durchgeblättert werden will“ (7) und mache die Ausgabe „als Objekt erfahrbar“ (36).

Hier muss allerdings auch die Kritik ansetzen. In der Benutzbarkeit weist der Scan offensichtlich klare Vorzüge auf: Er ist ortsunabhängig verfügbar, bietet im Rahmen der Bildauflösung die Möglichkeit des Zooms und vermag mittels moderner OCR-Technik, den Text durchsuchbar zu machen; gerade letzteres ist ein unschätzbare Vorteil. Beim e-rara-Scan sind sogar Parameter wie Helligkeit, Farben und Kontrast variabel einstellbar. Die Form des Nachdrucks als reiner Schwarzweißdruck erhöht im Vergleich zu einem alternativ denkbaren Bild in Graustufen Kontrast und Lesbarkeit; gerade die doch so wichtigen Marginalien leiden aber unter der Binarisierung und sind im digitalen Farbscan oft deutlich besser erkennbar. Auch das Hauptziel der Hgg., nämlich ein Gefühl dafür zu vermitteln, „wie sich Cratanders Edition ausgenommen und angefühlt haben könnte, als sie erstmals erschien, und die mühevollen Arbeit zu veranschaulichen, auf der eine solche Edition beruht – von der Arbeit des Editors am Text über jene der Schriftschneider, Setzer und Buchbinder bis hin zu

der des humanistischen Gelehrten, der die Texte mit dem Griffel in der Hand studierte“ (7), erreicht der Band nur eingeschränkt: Er ist eben kein „Faksimile im strengen Sinn“ (36). Die minimale Verkleinerung im Vergleich zum Original aus drucktechnischen Gründen und der schmale Druckrand (36) sind dabei das geringere Problem; freilich hätte man hier das originale Format (und Gewicht) wenigstens kurz mitangeben können. Schwerer wiegen das moderne, dünne Papier, das verwendet wurde (36) und der bereits erwähnte Schwarzweißdruck, auch wenn die Farabbildungen am Ende des Begleithefts zumindest einen kleinen Eindruck vom Original vermitteln. Dies sind plausible Eingriffe, die unter anderen Umständen keinen Anlass zu Kritik geben würden; wenn aber das Ziel der Ausgabe ist, die zeitgenössische Rezeptionssituation zu replizieren, muss man sich die Frage stellen, inwieweit sich diese Veränderungen in der Wahrnehmung des Buches bemerkbar machen. Auch die Rezeptionssituation außerhalb des Buches an sich wird außer Acht gelassen: Wo, wann und wie wurde denn gelesen? Ein Kapitel zu Lesegewohnheiten in Borrrhaus' Zeit wäre daher wünschenswert gewesen.

Insgesamt handelt es sich um ein ansprechendes Buch, wenn auch mit Mängeln. Die Druckqualität ist prinzipiell gut, der Einband hochwertig, der Begleitband gelungen. Die genannten Eingriffe im Vergleich zum Original stehen aber teils im Widerspruch zu den gesetzten Zielen des Reprints.

ALEXANDER HUBERT

Schindler, C. (2023): *Lucretius*, Leiden, Brill, 128 S., EUR 74,90 (ISBN: 978-90-04-53903-7).

Claudia Schindler, Professorin für Klassische Philologie an der Universität Hamburg, hat ein

Buch über Lukrez und sein Werk *De rerum natura* (DRN) vorgelegt, das aus drei Großkapiteln besteht: Einführung, Werk und Fazit. Die Einführung bietet zunächst einen Überblick über die von der Antike bis zur Gegenwart reichende Rezeption eines zeitenüberdauernd polarisierenden Autors („A discomfoting poet“, 2-10), dann wird das Werk in seinem historischen und kulturellen Kontext verortet. Der zentrale Teil des Buches, die Werkübersicht, gliedert sich in fünf Unterkapitel. Das erste („Contents and structure“, 16-41) beschäftigt sich mit Inhalt und Aufbau und thematisiert die Makro- und Mikrostruktur sowie die Proömien, Buchschlüsse („Finales“) und die didaktischen Passagen. Das zweite Kapitel mit dem Titel „*Patrii sermonis egestas?*“ (41-51) befasst sich mit der an Ennius geschulten Metrik, der Sprache und dem Stil des Werkes. Das dritte Kapitel mit dem Titel „Not a lone genius. DRN and the literary tradition“ (51-72) unterteilt sich in drei Bereiche: Die Passage über den „*Doctus Lucretius*“ zeigt Lukrez als Solitär und gelehrten Dichter, der über umfangreiche Lektürekenntnis verfügt (u. a. Plato, griechische Tragödie, Thukydides, Kallimachos' Aitien und Hymnen) und der neben poetologischen Metaphern Elemente der Satire, Geschichtsschreibung und der Diatribe für seine Zwecke adaptiert. Die beiden Folgepassagen legen dar, wie die Gattungen des Lehrgedichts (Hesiod, Empedokles, Arat) und des heroischen Epos (Homer und Ennius' *Annales*) weitere wichtige Einflusslinien auf Lukrezens Werk darstellen. In ihm fungieren die Atome als epische Helden, die durch Metaphern aus gesellschaftlicher und politischer Sphäre vermenschlicht werden, Bündnisse schließen und Kämpfe ausfechten: „the rationalist epic of Lucretius degrades the heroic epics of Homer and Ennius. Lucretius undermines the literary

authority of his epic predecessors Homer and Ennius by lastingly influencing their reception“ (72). Das vierte Kapitel („Between dogmatism and *Romanitas*: Lucretius and Epicurus“, 72-80) behandelt die von Lukrez benutzten philosophischen Quellentexte: Epikur (wobei umstritten ist, ob Lukrez die originale Version von Epikurs *Peri physeos*, die *Megale Epitome* oder auch Schriften anderer benutzte) und möglicherweise Philodem von Gadara, der wie Lukrez mit der römischen Oberschicht in Kontakt stand. „There is no clear evidence that Lucretius was in contact with younger Epicureans like Zenon from Sidon and Phaidros or with the Campanian circle.“ (74) Lukrez habe einerseits epikureische Philosopheme an die Bedürfnisse der römischen Gesellschaft angepasst, zugleich aber einen kritischen Blick auf das römische Wertesystem geworfen, das durch die Bürgerkriege unrettbar verloren ist. Das letzte Kapitel („Bitter Absinthe, Sweet Honey: Poetry and Doctrine in DRN“, 80-93) zeigt auf, wie Lukrez dem römischen Leser eine Emanzipation von traditionellen Lebensmodellen nahelegt – hin zu einem epikureischen *otium*, das anders als Ciceros *otium*-Begriff nicht vom Ferienkalender diktiert ist, sondern dauerhaft autonom gesetzt wird. Das knappe Fazit konstatiert, dass Lukrez gleichermaßen enthusiastischer Anhänger Epikurs wie begabter Vermittler komplexer philosophischer Stoffe und meisterhafter Sprachkünstler war, dessen Einfluss auf den Wissenstransfer von griechischer zu lateinischer Philosophie dem Ciceros vergleichbar sei. Trotz aller ideologischen Kritik sei Lukrez „one of the most influential poets of the Republican first century BCE (93).“

Ein umfangreiches Literaturverzeichnis (93-125) und ein nützlicher Index (125-128) runden ein schmales, aber inhaltsreiches Buch ab. Die

Autorin beherrscht eindrucksvoll die Kunst, die Fülle der Sekundärliteratur zu sichten, zu ordnen und leserfreundlich auf knappem Raum zu organisieren. Man liest dieses Kompendium auf dem aktuellen Stand der Forschung mit Gewinn und Vergnügen; es wahrt elegant die Mitte zwischen guter Lesbarkeit und Kondensierung des Wesentlichen. Das Büchlein ist niemals geschwätzig, wohlstrukturiert und vermittelt gute Einblicke in die verschiedenen Forschungsauffassungen zu den einzelnen Themenbereichen, so dass der Leser auf breiter und objektiver Grundlage eigene Plausibilitätserwägungen anstellen kann. *Quisve valet verbis tantum qui fingere laudes | pro meritis eius possit?*

MICHAEL LOBE

Stefan Zathammer (2022): Sallust. Bellum Iugurthinum. Studienkommentar. Studienkommentare zu lateinischen und griechischen Texten Bd. 2, utb 5936, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 147 S., EUR 29,- (ISBN 978-3-8252-5936-5).

Stefan Zathammer legt mit seinem Studienkommentar zu Sallusts *Bellum Iugurthinum* den zweiten Band einer Reihe vor, deren Anliegen hier zu Beginn lobend hervorgehoben werden soll. Preislich erschwingliche Kommentare mit Lesetext, die sich auf sprachliche Charakteristika fokussieren, sollen – so das Anliegen der Herausgeber – „dazu anregen, sich selbstständig und ohne Scheu interessanten griechischen und lateinischen Texten im Original zu widmen“ (6). Mit Sallust widmet Zathammer sich nun einem wichtigen Schulautor, der als erster römischer Historiograph, von dem uns ganze Werke überliefert sind, selbstverständlich auch in der universitären Ausbildung in der Latinistik eine zentrale Position einnimmt. Hierfür ist der Studienkommentar dreigeteilt: Zunächst führt Zathammer in die Zeit des Sallust und dessen

Werdegang sowie Werk und Thematik ein und bietet dann einen Lesetext samt Kommentierung jeweils unten auf der Seite; schließlich runden Literaturangaben sowie ein tabellarischer Lernwortschatz den Band ab.

In seiner Einleitung zu Leben und Zeit Sallusts spannt Zathammer in gelungener Weise und auf knappem Raum einen großen Bogen anhand der politischen Ereignisse von dem Bundesgenossenkrieg bis zum Tod des Sallust und erinnert damit daran, in welcher ereignisreicher Zeit Sallust lebte. Hierbei irritiert lediglich zu Beginn die Benennung Sallusts als „Gaius Sallust [sic!] Crispus“ (9). Der Überblick über die Werke benennt in chronologischer Reihung die jeweiligen Gattungen und Themen, bevor Zathammer sich ausführlicher dem *Bellum Iugurthinum* widmet und konzise in Aufbau, historische Arbeitsweise und Darstellung Sallusts (z. B. die enge Verzahnung von Außen- und Innenpolitik) und dessen Quellen einführt. Besonders positiv hervorgehoben werden soll hier der Abschnitt zu Sprache und Stilistik Sallusts, ergänzt durch eine übersichtliche und kompakte Auflistung von v. a. archaisierender Formenbildung und lautlichen Abweichungen vom klassischen Latein. Auf diese Besonderheiten weist Zathammer auch im Kommentar immer wieder hin.

Der Text- und Kommentarteil besticht durch eine gute und nachvollziehbare Gliederung, wobei im Kommentar zu Beginn eines inhaltlichen Abschnitts stets kurze Zusammenfassungen vorangestellt sind, die adäquat auf die Lektüre vorbereiten, ohne zu viel vorwegzunehmen. Die typographische Gestaltung wartet mit der Besonderheit auf, dass Passagen in direkter und indirekter Rede kursiviert sind. Auch dies trägt zu einer Unterstützung einer eigenständigen und raschen Lektüre bei. Im

Lesetext fällt jedoch ein kleiner Fehler auf: Sall. Iug. 85,3 sollte *neque me fallit, quantum cum maximo vostro beneficio negoti sustineam* stehen statt *neque me fallit, quantum eum maximo vostro beneficio negoti sustineam* (106). Dieser Fehler kann dem Verfasser des Kommentars wohl kaum zur Last gelegt werden, gleichwohl sei hier kurz darauf hingewiesen, dass der Text so keinen Sinn ergibt und es sich auch nicht um eine überlieferte Variante handelt, das Schriftbild bei Kurfess in der Teubneriana (als der zugrundegelegten Edition) jedoch bisweilen undeutlich ist.

Der Kommentar ist auf sprachliche und kurze sachliche Erklärungen fokussiert und bietet ein gutes Kondensat aus den Kommentaren von Koestermann und Paul sowie den einschlägigen Grammatiken (19). Zentrale Charakteristika Sallusts (wie z. B. die vielen inkonzinnen Formulierungen) werden präzise und kurz erläutert, Personen jeweils kurz eingeführt, zur Übersetzung notwendige und sinnvolle Ergänzungen ad locum vorgeschlagen. Somit ist der Kommentar bestens geeignet, das Verständnis des lateinischen Originaltextes zu ermöglichen bzw. zu erleichtern.

Im Literaturverzeichnis, das sich an den kommentierten Text anschließt und in dem die einschlägigen und wesentlichen Titel weitgehend erschöpfend aufgelistet werden, vermisst man lediglich die umsichtige Interpretation der Marius-Rede durch Ulrike Egelhaaf-Gaiser. Der den Schluss bildende Lernwortschatz setzt den Grund- und Aufbauwortschatz von Langenscheidt voraus und bietet die Sallust im Speziellen zugeordneten Wörter aus der Wortkunde von Rüdiger Vischer – ein gelungenes Konzept! Stefan Zathammers Studienkommentar bietet somit eine erschwingliche, kompakte, leicht zugängliche und sehr gut handhabbare Erleich-

terung für eine beschleunigte eigenständige Lektüre. Insbesondere Sprache und Stil lassen sich mit Hilfe dieses Bandes sehr gut erschließen und als Charakteristika Sallusts verinnerlichen. Es bleibt deshalb zu hoffen, dass noch weitere (ggf. anspruchsvolle Autoren) in dieser Reihe Berücksichtigung finden werden.

ANNETTE HILLGRUBER

Pfaffel, W. (2023): *Varro, De lingua Latina. Lateinisch-deutsch. Herausgegeben, eingeleitet und übersetzt von W. P. (Edition Antike) Darmstadt, wbg Academic, LXIX, 367 S. & XXXVII, 243 S., EUR 140,00 (EUR 112,00 für Mitglieder der WBG); ISBN 978-3-534-27653-0.*

Marcus Terentius Varro (116-27 v. Chr.) war der bedeutendste römische Gelehrte überhaupt; seiner Produktivität kam kein anderer Römer gleich (man rechnet mit etwa 74 Werken in rund 620 Büchern). Noch Augustinus vermerkt gleichsam ungläubig über diesen ‚Mann umfassendster Gelehrsamkeit‘, er habe so viel gelesen, dass man sich wundere, dass ihm noch Zeit blieb, irgendetwas zu schreiben, und habe so viel geschrieben, dass man annehmen müsse, kaum jemand könne das alles gelesen haben (civ. 2,2: *vir doctissimus undecumque Varro qui tam multa legit, ut aliquid ei scribere vacuisse miremur, tam multa scripsit, quam multa vix quemquam legere potuisse credamus*). Neben ungezählten Fragmenten liegen uns allerdings nur drei Bücher über die Landwirtschaft (*res rusticae*) und ein Teil seiner Abhandlung über das Lateinische (*De lingua Latina*) vor.

Wilhelm Pfaffel (Jg. 1949) bearbeitete Catull und Plautus für die Schule und war an den Lehrwerken *Roma* wie vor allem *Campus* beteiligt; von ihm gibt es gleich zwei Latein-Grammatiken (1997 *Roma* zusammen mit Josef Lin-

dauer und 2011 *forma* zusammen mit Carola Braun). Zudem leitete er von 1995 bis 2014 das Albertus-Magnus-Gymnasium in Regensburg. In Fortsetzung und als gleichsam krönenden Abschluss seiner Dissertation (*Quartus gradus etymologiae. Untersuchungen zur Etymologie Varros in ‚De lingua Latina‘*. Beiträge zur klassischen Philologie 131. Königstein/Taunus 1981; s.a. <https://archive.org/details/quartusgradu-sety0000pfaf/page/n5/mode/2up>) legt Pfaffel nun die erste vollständige, lateinisch-deutsche Fassung von *De lingua Latina* vor. Durch die Umbilden oder Launen der Überlieferung sind von den ursprünglich 25 Büchern lediglich sechs (nämlich die Bücher 5 bis 10, allerdings auch die mit empfindlichen Lücken) erhalten.

Warum die Ausgabe in der *Edition Antike* erscheint, mag der Verlag wissen; der Sache nach wie vor allem angesichts der konkreten Umsetzung gehörte dieser Varro in die Reihe *Texte zur Forschung*. Denn Pfaffels „Ausgabe enthält zahlreiche, wie wir hoffen, echte Verbesserungen des überlieferten Texts und weicht daher auch von den Gesamtausgaben ... sowie von den Einzelausgaben ... z. T. deutlich ab“ (Bd. 1, S. XL). Der – für die *Edition Antike* untypische – kritische Apparat belegt, gestützt „auf intensive Analyse der Handschriften“ (Bd. 2, S. VII) und unter umfassender Berücksichtigung der „Ausgaben der Humanisten und der auf Leonhard Spengel folgenden Philologen“ (Bd. 1, S. XXXIX) einschließlich der jüngsten Gesamtausgabe von Wolfgang de Melo (ebenfalls zweibändig mit Introduction, Text, Translation, and Commentary auf nicht weniger als 1232 Seiten, Oxford 2019), die nachgerade unglaubliche Arbeitsleistung bei der Erstellung des lateinischen Textes; den, wenn man so will: Eigenanteil kennzeichnet Pfaffel mit „*scripsi*“ (bzw. „*addidi*“).

Doch auch die Übersetzung stellt vor ungewohnte Herausforderungen. Dabei beschönigt Pfaffel weder „die Härte und exzessive Elliptik Varros“, die er zu meiden versucht, um „einen flüssigen [sc. deutschen] Text zu bieten“, noch leugnet er die Schwierigkeit, in der Zielsprache zwischen Objekt- und Metasprache zu unterscheiden; hier „lässt die Übersetzung teilweise eine Trennung aufscheinen, die das lat. [!] Original mit seiner Vermischung beider Ebenen nicht enthält“ (Bd. 1, S. XLI).

Inhaltlich bietet Varro über seine Wortklärungen und -etymologien ein schier unerschöpfliches Sammelsurium an kulturgeschichtlichen Notizen und Informationen (Buch V bis VII); zudem gewährt er einen Einblick in die ‚zeitgenössische‘ sprachwissenschaftliche (Schein-?) Debatte zu Analogie und Anomalie (Buch VIII bis X; was gäbe man nicht für Caesars praktisch verlorene zwei Bücher *De analogia*?). Allein deshalb wüsste man sein Werk gerne in den Händen möglichst vieler Studenten wie auch Lehrer; dem dürfte allerdings der (auch für Mitglieder der Wissenschaftlichen Buchgesellschaft) nicht unerhebliche Preis für die beiden Bände entgegenstehen.

Dennoch: Zusammen mit der Einleitung und differenzierten *Indices* zu jedem Band sowie reichen Anmerkungen zu allen Teilen der Ausgabe ist hier ein Werk entstanden wie zu begrüßen, das (zumindest für den deutschen Sprachraum) eine manchem vielleicht gar nicht so bewusste, aber doch garstige Lücke schließt und der Fachwissenschaft nachhaltige Impulse verleihen sollte. Dem Herausgeber und Übersetzer ist kaum genug zu danken.

FRIEDEMANN WEITZ

P. Rodrigo H. Kahl OP (2023), Latein für jeden. Einfach und effektiv lernen. Verlagsbuchhandlung Sabat: Kulmbach. 240 S. EUR 16,- (ISBN 978-3-943506-15-0).

P. Rodrigo H. Kahl OP hat der Methode des Lesens in zwei Sprachen, dem synoptischen Lesen, einen neuen, starken Impuls gegeben. Mit seiner ebenso sachkundigen wie engagierten Werbung für das synoptische Lesen und Lernen der lateinischen Sprache und dem Appell, nicht zu übersetzen, sondern lieber zweisprachig zu lesen, empfiehlt Kahl, ausgetretene Pfade zu verlassen und den Stein von Rosetta als Ausgangspunkt für einen bisher wenig betretenen und offiziell verpönten Weg zur lateinischen Sprache und Literatur zu wählen. Dieser ist denkbar leicht zu gehen, sobald der Wanderer überflüssiges Gepäck zu Hause lässt. Wenn der elementare Grundsatz eines synoptischen Lesens lautet: „zuerst deutsch, dann lateinisch“, dann heißt dies, dass man den Text oder den Textausschnitt zuerst in einer deutschen Übersetzung liest und hört, um seinen Inhalt zu verstehen, und sich dann dem daneben liegenden lateinischen Originaltext zuwendet und versucht, die den deutschen Wörtern entsprechenden lateinischen Wörter und Wortverbindungen zu ermitteln.

An dieser Stelle fragt sich der naive Leser allerdings, wie er denn verfahren soll, um das in den beiden Textfassungen einander Entsprechende zu erkennen, nachdem er die deutsche Fassung des Textausschnitts verstanden hat. Es reicht nicht aus, der Reihenfolge der Wörter nachzugehen. Der Leser benötigt außerdem Gesichtspunkte, unter denen er die sprachlichen Zeichen des bereits verstandenen deutschen Textes auf den noch unbekanntem lateinischen Text beziehen kann. Diese Gesichtspunkte kann die Terminologie der Schulgrammatik bieten, mit der die

Lehre von den Satzgliedern, von den Tempora und Modi und den Genera verbi, ferner den Wortarten, den Wort- und Satzverbindungen, den Gliedsätzen vermittelt wird. Synoptisches Lesen und Lernen braucht die Grammatik mit ihrer Begriffswelt. Diese steht zwar nicht im Mittelpunkt des Buches, ist aber für den Erfolg des synoptischen Lesens und Lernens im Unterrichtsalltag von elementarer Bedeutung. Denn übersetzen kann man notfalls auch ohne grammatische Nomenklatur, synoptisch lesen und vergleichen aber nicht. Dennoch gelingt es Kahl, unabhängig davon überzeugend darzustellen, welche gedanklichen Prozesse beim synoptischen Lesen ablaufen und welche Wirkung sie haben können, wenn der lateinische Text als stimulierendes Echo auf die vorher gelesene deutsche Fassung wahrgenommen wird, wobei „das parallele Lesen der beiden so verschiedenen Sprachen durch den Kontrast eine starke Bewegung auslöst, sodass die Konfrontation der beiden Sprachen als etwas Herausforderndes und Belebendes“ (115) empfunden wird.

Ein wesentliches Merkmal der Methode des synoptischen Lesens und Lernens ist ein hohes Lesetempo, das nicht durch ermüdendes Suchen und Nachschlagen in einem Wörterbuch verlangsamt wird. Dennoch übergeht Kahl das leidige Thema des Wortschatzerwerbs nicht. Er ist aber davon überzeugt, dass das ständige Vergleichen von Übersetzung und Original ein ebenso natürliches wie wirksames Verfahren ist, den Wortschatz allmählich aufzubauen. Dabei soll auch das Auswendiglernen helfen, das das synoptische Lesen begleitet und durch dieses vor allem aufgrund seiner Echowirkung erleichtert wird. Das zügige Lesen setzt selbstverständlich eine gut entwickelte muttersprachliche Kompetenz voraus, wie sie ja auch für das Übersetzen erforderlich ist.

Rodrigo Kahl provoziert mit der Aussage, dass der mühevollen Übersetzungsbetrieb im Lateinunterricht nicht nur eine gewaltige Zeitverschwendung, sondern auch eine kontraproduktive Ablenkung von der lateinischen Sprache sei. Denn ein Lateinunterricht, der die Kunst des Übersetzens und nicht die lateinische Sprach- und Textkompetenz als höchstes Ziel hinstelle, mache sich unglaublich. Doch darum geht es Rodrigo Kahl nicht. Er sieht durchaus, dass das Übersetzen in der Schule als ein geeignetes Verfahren der Leistungsmessung seinen Platz hat. Aber für den täglichen Übersetzungsbetrieb empfiehlt er ein anderes Verständnis von Übersetzen: Die Schülerinnen und Schüler übersetzen nicht, um zu verstehen, sondern sie übersetzen erst, wenn sie verstanden haben, und dabei hilft ihnen das synoptische Verfahren.

Das Ringen um eine treffende Übersetzungsförmulierung erhöhe vielleicht die muttersprachliche Kompetenz, föhre aber zu keinem tieferen Eindringen in die lateinische Sprache. Wer Latein erwerben wolle, um es zu besitzen, erreiche dieses Ziel weniger durch das Übersetzen, als durch eine plurima lectio lateinischer Texte, wie sie mit Hilfe der synoptischen Lektüre möglich wird, die zugleich eine anschauliche Lektüre ist („Anschaulichkeit ist alles“, S. 33): Die deutsche Übersetzung rufe bereits Bilder und Vorstellungen hervor, mit denen man sich dann dem lateinischen Text zuwende, um herauszufinden, welche lateinische Formulierung zu welcher Formulierung im deutschen Text passt. Beginne man mit dem lateinischen Text, so blieben diese Bilder zunächst im Dunkeln. Die Fragehaltung beschränke sich auf ein mehr oder weniger frustriertes „Was heißt ... was bedeutet?“ Wenn man dagegen mit der deutschen Übersetzung beginne, habe man schon einmal verstanden und gesehen, um was

es in dem jeweils betrachteten Textausschnitt gehe, dadurch komme man dem lateinischen Text durch ein Miteinander von Fragen und Antworten allmählich näher, wobei der deutsche Satz die suchenden Fragen und der danebenliegende lateinische Text die Antworten liefere (S. 109). Aber dazu braucht man eben mehr als im herkömmlichen Übersetzungsbetrieb textadäquate Anhaltspunkte, wie sie die grammatische Terminologie liefert.

Auch wenn man sich dagegen wehrt, es zuzugeben: Synoptisch lesbare Textausgaben tragen seit langer Zeit dazu bei, die Erinnerung an die lateinische und griechische Literatur wachzuhalten. Im deutschsprachigen Kulturraum gehören und gehörten dazu die Sammlung *Tusculum*, die Texte zur Forschung in der WBG, die Schriften und Quellen der Alten Welt im Akademieverlag, Berlin, die Reihe *dtv* zweisprachig und nicht zuletzt *Reclams Universalbibliothek*. Hier sind übrigens auch Texte und Autoren vertreten, die den Lektüre-Kanon des altsprachlichen Unterrichts weit überschreiten. Obwohl es bisher keine vergleichenden empirischen Untersuchungen über den Lernerfolg im traditionellen Übersetzungsbetrieb und bei einer Textarbeit nach der synoptischen Lesemethode gibt, wie sie Rodrigo Kahl beschreibt, so enthalten doch seine Ausführungen bemerkenswerte Ansätze zu einer Optimierung des Lernens der lateinischen Sprache, wobei man übrigens auch den Mut zur Lücke haben sollte, um möglichst viel Text zu lesen nach der Devise: „weitergehen, auch ohne jede Einzelheit geklärt zu haben.“

Kahls Buch ist kein Lehrbuch, wie man es kennt, aber eine mit den Problemen des Lateinunterrichts vertraute und sachkundige Anleitung zu einem selbstständigen, autonomen Lernen. Das Buch konkurriert nicht mit her-

kömmlichen Lateinbüchern und Lernhilfen. Es vermittelt vielmehr eine von Zuversichtlichkeit getragene Lern- und Lesehaltung. So ermuntert es dazu, die Chancen des synoptischen Lesens auch im herkömmlichen Lateinunterricht zu erproben und zu nutzen. Begrüßenswert ist Kahls Rat, die retardierende Verwendung eines Wörterbuches bei der Texterschließung erheblich einzuschränken. Das ergibt sich folgerichtig aus dem Verfahren einer zügigen synoptischen Lektüre, die den Wortschatzerwerb aus dem Text heraus ermöglicht (S. 71-73). Das Vokabellernen entfällt zwar nicht, aber es erfolgt in enger Verbindung mit dem regelmäßig geübten synoptischen Lesen und Vergleichen und der andauernden Bewegung des Denkens im Medium des lateinischen Textes. Mit seinen vielfältigen Anregungen und Impulsen veranlasst das Buch Lehrende wie Lernende dazu, die Bedeutung des Übersetzens für die Erschließung und Interpretation lateinischer Texte im Unterricht wieder einmal in Frage zu stellen.

RAINER NICKEL

Araújo da Costa, F./ Iglesias Anagnostopoulos, V. (Hrsg.) (2022): Fr. José da Encarnação Guedes, A Arte de Traduzir de Latim para Português, Reduzida a Princípios, Livraria Editora Danúbio, 105 S., EUR 13,95 (ISBN 979-8831738544).

Das vorliegende, von zwei brasilianischen Philologen und erfahrenen Übersetzern edierte Werk erschien ursprünglich 1818 in Lissabon. Es behandelt die Kunst der Übersetzung aus dem Lateinischen ins Portugiesische. Es war die erste Darstellung zum Thema Übersetzung auf Portugiesisch und war grundlegend für die Entwicklung der Übersetzungswissenschaft in Portugal und Brasilien.

Im Hinblick auf die Identifizierung des Verfassers (G.) stellt sich ein Problem. Auf dem

im Buch reproduzierten Titelblatt von 1818 erscheint nämlich der Name Sebastião José Guedes e Albuquerque. Es handelt sich um G.s Neffen, einen zum Zeitpunkt des Erscheinens achtzehnjährigen Studenten der Medizin, dem man nach Lebensalter und beruflichem Schwerpunkt schwerlich die Abfassung gleich zweier sprachwissenschaftlicher Werke zuschreiben möchte, des hier behandelten und einer ebenfalls unter seinem Namen erschienenen portugiesischen Grammatik – nebst Broschüren, die das letztgenannte Werk gegen Kritiker verteidigten (11f.).

Bereits im 19. Jahrhundert vermutete man daher, der wahre Verfasser sei der Franziskaner G. gewesen, der Onkel des Genannten. Den Namen seines Neffen habe er angegeben, um in den Genuss der Tantiemen zu kommen, denn hätte er sich selbst als Verfasser bekannt, so hätte ihm das beim Eintritt in den Orden abgelegte Armutsgelübde den Zugriff auf dieses Geld verwehrt.

Ein älteres (1762) französisches Werk, *L'art de traduire le latin en français* von Louis Philipon de la Madeleine, war es, das den Verfasser dazu inspirierte, eine vergleichbare Darstellung für die eigene Muttersprache vorzulegen.

Auch wenn G. sich an Anfänger, *principiantes*, wendet und seine Prinzipien didaktisch mit Hilfe zahlreicher Einzelbeispiele konkretisiert, hält er sich nicht mit elementaren Grammatikerläuterungen auf, das Werk setzt die Vertrautheit mit den Grundlagen des Lateinischen voraus.

Der als Dialog zwischen Lehrer und Schüler (nicht als lebendiges Gespräch, sondern nach dem Schema Frage – Antwort) angelegte Text ist von den Herausgebern instruktiv eingeleitet, der modernen Orthographie angepasst und mit zahlreichen Fußnoten versehen, die meist iden-

tifizierende oder detailliertere Erläuterungen zu den im Text genannten Personen liefern oder Quellenangaben zu Zitaten.

Das Werk ist in zwei große Teile gegliedert. Der erste Teil (17-64) behandelt, wie bereits der Titel des Buches ankündigt, Prinzipien der Übersetzung im Allgemeinen sowie die zentralen Unterschiede zwischen Latein und Portugiesisch, im zweiten Teil (65-104) folgen zahlreiche teils längere Einzelbeispiele, meist aus den Schulautoren (Cicero, Livius, Horaz). G. präsentiert jeweils das lateinische Original und eine zeitgenössische Übersetzung, der dann jeweils ein eigener Übersetzungsvorschlag zur Seite gestellt ist.

Der Stil des Buches ist nüchtern und präzise, der Verfasser definiert konsequent alle nach und nach von ihm eingeführten Begriffe. So grenzt er etwa seinen Untersuchungsgegenstand genau ein, indem er zu Beginn des ersten Kapitels (17) mehrere grundlegende Termini klärt. Mit *tradução* bezeichne er eine Übersetzung in eine moderne Sprache wie das Portugiesische, mit *versão* die in eine alte. Er unterscheidet dann vier Begriffe: die „eigentliche Übersetzung“, *tradução propriamente dita*, grenzt er von der „streng wörtlichen Übersetzung“, *tradução ao pé da letra*, ab, sowie von Paraphrase (*a paráfrase*) und Imitation (*a imitação*).

„P. A que chama v.m. tradução propriamente dita? R. A todo o pensamento do original cabalmente expresso em outra língua, v. g., estas palavras: „não há, no meu parecer, maior desgraça que de nunca ter experimentado desgraça alguma“, são a tradução exata destas outras de Sêneca: *Nihil mihi videtur infelicius eo cui nihil umquam evenit adversi.*“ (18)

„Frage: Was meinen Sie mit ‚Übersetzung im eigentlichen Sinne‘? Antwort: Den umfassenden Ausdruck des Gedankengangs des Ausgangstextes in einer anderen Sprache. Diese Worte, zum Beispiel: ‚Es gibt meiner

Ansicht nach kein größeres Unheil als nie irgendein Unheil erfahren zu haben, sind die exakte Übersetzung der Worte Senecas *Nihil mihi videtur infelicius eo cui nihil umquam evenit adversi.*“

Dem guten Übersetzer gelinge es, „fazer falar um autor como ele falaria, se compusesse na língua do tradutor“ („einen Autor so zum Sprechen zu bringen, wie dieser sprechen würde, wenn er sich der Sprache des Übersetzers bediente“) (37).

Zwei kontrastive Kapitel des ersten Teils tragen die Titel *Do Gênio da Língua Latina* (25f.) und *Do Gênio da Língua Portuguesa* (27f.). Unter *gênio*, so erläutert G. zuvor, versteht er die Wortstellung, ein zentrales Thema des Werkes („A ordem que segue [uma língua] nas suas construções, quero dizer, na colocação das suas palavras“) (21). Der relativen Freiheit der Wortstellung im Lateinischen stellt G. die strengere Wortstellung des Portugiesischen gegenüber, die nur im Ausnahmefall Inversionen gestattet, da seine Muttersprache – wie die meisten anderen romanischen Sprachen, im Gegensatz zum Deutschen – nicht über deklinierte Kasus verfügt.

Künstliche Versuche, die freiere lateinische Wortstellung zu imitieren, weist er als ‚*latinismos*‘ zurück. Eine solche missglückte Nachahmung wäre zum Beispiel, so G., die Übersetzung von *velle, quod non decet, id ipsum miserrimum est* durch „propor-se a fazer uma coisa ilícita, é por si muito mau“. Der Verfasser schlägt stattdessen eine Übersetzung vor, die die Regeln der portugiesischen Wortstellung respektiert: „bem desgraçado é quem forma projetos de maldade“ (29).

Er geht, so wie es das Thema des Buches nahelegt, auch auf andere missglückte Bestrebungen ein, lateinische Formulierungen wortwörtlich, *ao pé da letra*, wiederzugeben. Solche

Fehler ergäben sich, so G., etwa aus dem unzulänglichen Ausschöpfen des lateinischen Wortsinns, aber auch aus dem Vorhandensein (modern gesprochen:) ‚falscher Freunde‘, nämlich solcher Wörter und Wendungen des Lateinischen, die im Portugiesischen fortleben, aber ihre Bedeutung verändert haben.

Der Reiz der Lektüre liegt in der Vielzahl von konkreten und präzise erläuterten Beispielen, manche aus entlegeneren Quellen. In einigen Fällen handelt es sich um durchaus dornige Übersetzungsprobleme, die zum jeweiligen Vergleich mit deutschen Wiedergabemöglichkeiten herausfordern. Andere Beispiele sind, wegen der größeren Freiheit der deutschen Wortstellung, für die Übersetzung ins Deutsche unproblematisch.

Einzelnes Zeitbedingte ist von einer gewissen Komik; so plädiert G. dafür, lateinische Verkleinerungsformen wie *hortulus* oder *homunculus* in der Übersetzung einzuebnen, da der – in der portugiesischen Umgangssprache bis heute beiderseits des Atlantiks allgegenwärtige – Gebrauch von Diminutiven und Augmentativen sich für *gente séria* nicht zieme. (60)

Zu Recht weisen die beiden Herausgeber in ihrem Vorwort darauf hin, dass die Lektüre des Buches nicht nur für Lateiner nützlich sei. Es biete jedem mit Übersetzen Beschäftigten „die Möglichkeit, seine Arbeit zu reflektieren und die (historische) Entwicklung seiner Tätigkeit nachzuvollziehen“ („a oportunidade de refletir sobre o seu trabalho e entender a evolução da sua atividade.“) (13).

CHRISTOPH WURM

Lobe, M./Zitzl, Chr. (Hrsgg.) (2022), *Sammlung ratio. Lesebuch Latein. Ausgabe A.* 273 S. EUR 25,00 (ISBN 978-3-7661-77308) / Lobe, M./Zitzl, Chr. (Hrsgg.) (2023), *Sammlung ratio. Lesebuch Latein. Ausgabe A. Training.* 64 S. + 24 S. (Lösungsheft). EUR 13,20 (ISBN 978-3-7661-7800-8).

Die beiden Herausgeber, Michael Lobe (L.) und Christian Zitzl (Z.), unter Mitarbeit von J. Andrae, B. Blumenfelder, B. Färber, K. Haß, M. Kuen, J. Loy, M. Wink-Yagmur, legen ein **Lesebuch** vor, das einige Texte der Übergangselektüre, Texte klassischer Autoren der ausgehenden römischen Republik und frühen Kaiserzeit, aber auch Passagen enthält, die sich unter dem Label *Rom und sein Erbe* subsumieren lassen. Im Vorwort wenden sich die Herausgeber an die Schülerinnen und Schüler und liefern Erläuterungen zur Benutzung der Ausgabe (Vorwort, 3). Hier wird bereits deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler zahlreiche Hilfen, auch digitaler Art, erhalten, um die Texte angemessen bearbeiten zu können. Schon ein erster Blick auf die beiden Inhaltsseiten (4/5) erlaubt die Feststellung, dass die ausgewählten Texte sinnvoll angeordnet sind. Die Schülerinnen und Schüler sollen zunächst leichte Texte in der Phase des Übergangs durcharbeiten, die sich an die Spracherwerbsphase anschließt, bevor anspruchsvolle Texte eines Cicero, Plinius oder Ovid an der Reihe sind. Die Übergangselektüre beginnt mit ausgewählten Texten aus der *Historia Apollonii* (6-25), danach folgen Abschnitte aus Hygins *Fabulae* (26-45). In diesem Teil des Buches bekommen die Schülerinnen und Schüler Unterstützung einerseits durch Hinweise auf die Inhalte der Texte, andererseits durch Wiederholung und Vertiefung wichtiger grammatischer Details; außerdem bieten die Herausgeber Informationen darüber an, wie

Sätze analysiert werden können und wie man Kenntnisse über Wortbildung nutzen kann (10/11). Die *Fabulae* Hygins eröffnen den Schülerinnen und Schülern, die nicht Griechisch als Fach gewählt haben, die Chance, sich mit Erzählungen über griechische Helden und ihre Kämpfe, über Götter und Liebesgeschichten, die aus Odyssee und Ilias bekannt sind, vertraut zu machen. Sie lernen auch, wie Bilder und Filme analysiert werden können (38/39). Auf *Rom und sein Erbe* beziehen sich im letzten Teil des Buches Texte von Jacobus de Voragine (1228 oder 1229-1298) aus der *Legenda aurea* (208-217) und Textauszüge aus der Schrift *De duobus amantibus historia* eines Enea Silvio Piccolomini (1599-1656) (218-229). So erhalten die Schülerinnen und Schüler Einblicke in spätere Epochen, in denen Latein die wichtigste Sprache war.

Am Ende des Buches finden sich der Lernwortschatz (230), das Eigennamenverzeichnis (264-270), jeweils getrennt nach den einzelnen Autoren, so dass die Schülerinnen und Schüler nicht gezwungen sind, jedes Mal das gesamte Eigennamenverzeichnis zu durchsuchen, die Abkürzungen (271-272), der Bildnachweis (273) und Karten (das Römische Reich nach der römischen Expansion im Jahre 40 v. Chr. und das Römische Reich in seiner größten Ausdehnung 117 n. Chr. im Einband).

Die erste wichtige Persönlichkeit der ausgehenden Republik stellt Cäsar dar. Auch wenn es immer wieder Einwände gegen die Cäsarlektüre in der Schule gibt und gab (vgl. D. Schmitz, Eine Lanze gegen Cäsar – Alternativen zu Cäsars *Bellum Gallicum*. In: *Anregung* 45, 1999, 32-40), so waren die Herausgeber gehalten, Textabschnitte aus dem *Bellum Gallicum* in das Buch aufzunehmen, weil zahlreiche Bundesländer die Lektüre dieses Autors verbindlich vorschreiben

(etwa Bayern, Lehrplan Plus, Latein, Jahrgangsstufe 9, Lernbereich 1). Neben dem Proömium und einigen weiteren Abschnitten aus dem ersten Buch der Kommentarien haben sich die Herausgeber für die Lektüre von Passagen des Britannierexkurses (4. Buch), des Gallierexkurses (6. Buch) sowie für die Behandlung zweier wichtiger Personen, nämlich Vercingetorix und Critognatus (7. Buch), entschieden. Es werden weitere antike Quellen berücksichtigt (etwa Plutarch, 85, oder Lucius Annaeus Florus, 85), ebenso verschiedene Bildmaterialien. Auch Sallust, Velleius Paterculus und Sueton kommen zu Wort (86-89), so dass auch der Rezeption Rechnung getragen wird.

Im Falle der Cicero-Lektüre haben die Herausgeber Abschnitte aus den Verres-Reden sowie aus der Rede *Pro Milone* (90-115) ausgewählt. Die Herausgeber greifen auf weitere antike Quellen wie zum Beispiel Quintus Asconius Pedianus zurück (111). Aktuell wird diese Unterrichtsreihe schon dadurch, dass ein Abschnitt des ehemaligen Bundeskanzlers Helmut Schmidt einbezogen wird, der zur Ermordung zweier Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens durch Attentäter der Roten Armee Fraktion im Jahr 1977 Stellung bezog (105).

Plinius der Jüngere darf natürlich nicht fehlen; er wird als Privatmann, als Vertreter der *humanitas*, als Zeitzeuge (Ausbruch des Vesuvus) und als Repräsentant des Staates vorgestellt. In einem Exkurs wird das Fortleben der Gattung Brief thematisiert (116-145). Dabei lernen die Schülerinnen und Schüler einen der bekanntesten Humanisten kennen, nämlich Erasmus von Rotterdam (144/145). Er gilt als einer der meistrespektierten Gelehrten seiner Zeit – wie etwa Thomas Morus. Von ihm sind zahlreiche Briefe überliefert, wobei die neue Buchdruck-

technik dazu verhalf, diese und weitere seiner Schriften in ganz Europa zu verbreiten.

Themen wie Liebeskummer und Liebeskunst dürfen in einer solchen Textsammlung nicht fehlen; in der Tat gilt ein Kapitel Texten von Catull und Ovid (146-181). Dazu werden Informationen zu Leben und Werk der beiden Dichter sowie zu den Gattungen Elegie und Lehrgedicht angeboten (146-147). Die Herausgeber haben folgende Gedichte für die Schülerinnen und Schüler aufbereitet: c. 51, c. 5, c. 7, c. 3, c. 8, 13, c. 86, c. 43, c. 83, c. 92, c. 109, c.70, c.72, c. 75 und c. 85. Es wird auf die Besonderheiten der Dichtersprache Catulls aufmerksam gemacht (151), so dass die Beschäftigung mit den Gedichten erleichtert wird. Unterstützt wird die Lektüre einerseits durch geeignete Bild- und Textmaterialien, andererseits durch passende und wohlüberlegte Aufgaben. Informationen zu Versbau, Versmaßen und zur metrischen Analyse tragen dazu bei, dass die Lektüre gelingen kann. Dasselbe gilt für die Texte aus der *Ars amatoria* des Ovid (166-181). „Flirten für Fortgeschrittene“ steht ebenso im Fokus wie die Dekadenz der Römer, entsprechend einem Bild von Thomas Couture (174-175).

Der Meister der Pointentechnik, Martial, wird ebenso präsentiert wie Phädrus mit bekannten und weniger bekannten Fabeln (182-207). Bei der Behandlung der Texte des Fabeldichters können die Schülerinnen und Schüler mit Hilfe einer modernen Fassung von H. Arntzen erkennen, dass das Lamm lernfähig ist, indem es im Äsop gelesen hat und den Wolf abwehren kann (207).

Der Blick auf die Werke von Jacobus de Voragine und Enea Silvio Piccolomini kann schon deshalb nützlich sein, weil die Schülerinnen und Schüler die Rezeption antiken Gedankenguts durch Texte und geeignete Bild-

materialien erfahren können. Auch hier gelingt es den Herausgebern, Anknüpfungspunkte an die aktuelle Zeit zu finden, indem sie etwa ein Plakat der katholischen Frauenbewegung Maria 2.0 präsentieren, um einem Text wie *De sancta Marina virgine, Heilige und christliches Vorbild* (1 + 2) (210-213) Aktualität zu verleihen.

Ein Text, der bisher selten in der Fachdidaktik vorgestellt wurde, ist die Schrift *De duobus amantibus historia* von Enea Silvio Piccolomini (1405-1464), dem eine erstaunliche Karriere gelang und der sogar seinen Traum realisieren konnte und zum Papst gewählt wurde. Dass er sich von seinen früheren antipäpstlichen Stellungnahmen und seinen frivolen Schriften distanzierte, half ihm wenig, denn die Novelle *De duobus amantibus historia* war zu einem Bestseller avanciert (221).

In dem Lesebuch werden die Schülerinnen und Schüler in die Wörterbucharbeit eingeführt, sie werden mit der Beschaffung von Informationen vertraut gemacht. Exkurse über verschiedene behandelte antike und nachantike Autoren und Gattungen bereichern den Band ebenso

wie Übersetzungsvergleiche, die die Übersetzungskompetenz stärken können. Kurz, das Lehrwerk bietet sehr viele Aspekte, die sowohl für Schülerinnen und Schüler als auch für die Lehrkräfte von großer Bedeutung sind, wenn es um den Umgang mit Originaltexten geht, die nach der Spracherwerbsphase gelesen werden.

Das **Trainingsheft** dient nach Aussagen der Herausgeber der Wiederholung und Vertiefung der Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler (3). So sollen der Wortschatz gesichert, die Grammatik eingeübt und Klassenarbeiten vorbereitet werden. Es gibt vielfältige Übungen für die Schülerinnen und Schüler, ihre Kenntnisse auf dem Gebiet der Lexik und Grammatik zu erweitern. Beispiele für Klassenarbeiten und Prüfungen haben die Herausgeber und Autorinnen und Autoren für jede Lektion konzipiert, die Lösungen finden sich im beigelegten Lösungsheft. Da sie erfahrene Praktiker sind, kennen sie die möglichen Defizite der Schülerinnen und Schüler und haben danach ihre Aufgaben ausgerichtet. Die lateinische Sprache bietet zahlreiche Varianten für Verwechslungen,

**Wir nehmen
Ihnen den
Druck ab**

BÖGL
DRUCK

Spörerauer Straße 2 • 84174 Eching/Weixerau
Tel. 08709 / 15 65 • Fax 33 19
info@boegl-druck.de • www.boegl-druck.de

auf die die Herausgeber reagiert haben, so zum Beispiel in der Übung 3, Seite 14: *idem/item; praeterea/propterea; vir/vis* usw. Weitere sinnvolle Aufgabentypen beziehen sich auf Wort- und Sachfelder (etwa: S. 15, Nr. 6). Schülerinnen und Schüler, die dieses Trainingsheft gründlich durchgearbeitet haben, müssten gut auf Klassenarbeiten und Tests vorbereitet sein. Wie die Herausgeber mit voller Berechtigung betonen, gehört auch ein gewisser Fleiß seitens der Schülerinnen und Schüler dazu (3).

Das Lesebuch samt Trainingsheft ist uneingeschränkt für die Verwendung in der Lektürephase zu empfehlen.

DIETMAR SCHMITZ

Cl. Utz/A. Kammerer (Hrsgg.) (2021), prima. Textband, Buchner: Bamberg. 216 S. EUR 28,80 (ISBN 978-3-661-40500-1); Cl. Utz/A. Kammerer (Hrsgg.) (2021), prima. Begleitband, Buchner: Bamberg. 236 S. EUR 27,20 (ISBN 978-3-661-40550-6); auch als Gesamtband erhältlich.

Mit dieser Rezension möchte ich die Analysen einiger Lehrwerke für das Fach Latein fortsetzen (zu Cursus, in: FC Heft 4, 2016, 250-253; zu Roma: FC Heft 3, 2017, 185-191; zu: Rez.: Prima brevis, Textband. Für Latein als 3. und spätbeginnende Fremdsprache. Mitteilungsblatt des Deutschen Altphilologenverbandes, Landesverband NRW, Heft 2, 2018, 36-44; Viva Gesamtband Latein ab Klasse 5 oder 6, FC Heft 1, 2019, 61-68; Adeamus! 1 NRW und Adeamus! 2 NRW, Rez. in, FC Heft 2, 2023, 177-184). Als Grundlage dient ein Kriterienkatalog, der im Rahmen des „Arbeitskreises Lateinunterricht“ des DAV initiiert wurde (D. Schmitz, Anregungen und Überlegungen zu einer modernen Lehrbuchkonzeption, in: FC Heft 3, 2017, 144-146). Nützlich ist auch die Zusammenstellung von Kriterien für die Auswahl

eines Lehrwerks, die K. Sundermann vorgelegt hat (K. Sundermann (Hrsg.), Handreichung zum Bildungsgang Latein IV, Mainz 2016, 23). Bei der Beurteilung der Lehrwerke wurden formale, inhaltliche, methodische und sprachliche Aspekte berücksichtigt (eine ausführliche Darstellung ist in meinem Buch abgedruckt: Anregungen und Überlegungen zu einer modernen Lehrbuchkonzeption, in: D. Schmitz, Kleine Schriften. Antike – Spätantike – Neuzeit – Fachdidaktik. Analysen griechischer und römischer Texte. Aspekte ihrer Rezeption und Transformation. Übersetzungen lateinischer Texte und Gedanken zur didaktischen Umsetzung. Mit einem Geleitwort von Michael von Albrecht. Studien zur klassischen Philologie. Bd. 181. Berlin und andere Orte 2021, 779-791). Beginnen möchte ich mit der Besprechung **formaler** Kriterien. Der Verlag hat zwei Bände publiziert; der erste ist der Textband mit 28 Lektionen, einer Zeittafel (176-178), einem Verzeichnis der Eigennamen (179-191), einem lateinisch-deutschen Register (192-209), Abkürzungen (210) sowie dem Bildnachweis (211-216), der zweite ist der Begleitband, der die Lernwörter für jede Lektion, Übungen und die Grammatik enthält. Daneben finden die Nutzer Tabellen für die Substantive, Adjektive, Adverbien, Pronomina, Verben, Zahlwörter, eine Liste mit Stammformen wichtiger Verben, einem grammatischen Register, eine Liste mit Abkürzungen sowie dem Bildnachweis. Der Verlag bietet noch zwei weitere Varianten, einmal einen Gesamtband, dann zwei Bände (Texte, Vokabeln, Grammatik, Teil 1 (Lektionen 1-14) und Teil 2 (Lektionen 15-28)). Ich konzentriere mich in dieser Rezension auf die Besprechung des Textbandes und des Begleitbandes. Die Autoren/Autorinnen (im Folgenden sind damit in der Regel sowohl die Herausgeber als auch die Autoren/Autorinnen

gemeint) haben sich für ein Vierseitenprinzip entschieden, wobei auf Seite eins jeweils Informationstexte, Abbildungen, Zeichnungen sowie Rechercheaufgaben abgedruckt sind, die thematisch in die Lektion einführen. Auf Seite zwei finden sich der lateinische Lektionstext, auf Seite drei die Grammatik und auf Seite vier verschiedene Übungen. Im Einband vorne beider Bücher haben die Autorinnen/Autoren eine Karte der Stadt Rom zur Kaiserzeit im 4. Jahrhundert sowie der italischen Halbinsel abdrucken lassen, im Einband am Ende des Buches eine Karte des Imperium Romanum zur Zeit seiner größten Ausdehnung (2. Jahrhundert n. Chr.) sowie einen Ausschnitt Griechenlands. Hilfreich ist auch das passende Vokabelheft, mit einigen Tipps zum Lernen und Wiederholen (Cl. Utz/A. Kammerer (Hrsgg.) (2021), prima. Vokabelheft, Buchner: Bamberg. 112 S. EUR 9,80 (ISBN 978-3-661-40505-6)). Nützlich ist dieses Büchlein zum häuslichen Vokabellernen, aber auch für die Arbeit in der Schule, damit nicht ständig im Begleitband die unbekanntesten Vokabeln herausgesucht werden müssen. Es werden auch anklickbare Vokabelhilfen für die Schülerinnen und Schüler bereitgestellt (für jede Lektion unter dem Label: Audi), damit sie nicht nur visuell, sondern auch auditiv Vokabeln lernen und somit einen weiteren Lernkanal nutzen können. Ein wichtiger Aspekt, weswegen viele Schülerinnen und Schüler scheitern, ist die genaue Kenntnis des Wortschatzes. Daher haben die Autorinnen/Autoren ein Wortschatztraining konzipiert, aufgeteilt in zwei Hefte (Cl. Utz/A. Kammerer (Hrsgg.) (2021), prima. Wortschatz-Training. Zu den Lektionen 1-14, Buchner: Bamberg. 60 S + Lösungsseiten. EUR 13,80 (ISBN 978-3-661-40512-4 und Cl. Utz/A. Kammerer (Hrsgg.) (2022), prima. Wortschatz-Training. Zu den Lektionen 15-28,

Buchner: Bamberg. 60 S + Lösungsseiten. EUR 13,80 (ISBN 978-3-661-40513-1)). In beiden Heften können die Schülerinnen und Schüler sehr unterschiedliche, teils witzige Übungen durcharbeiten, die farbig gestaltet sind (die Illustrationen stammen von Jan Bintakies). Damit nicht genug, der Verlag hat weiteres Übungsmaterial bereitgestellt. Einerseits zwei Trainingshefte mit Lernsoftware (Cl. Utz/A. Kammerer (Hrsgg.) (2. Auflage, 2022), prima. Training. Mit Lernsoftware. Zu den Lektionen 1-14, Buchner: Bamberg. 76 S + Lösungsseiten. EUR 16,50 (ISBN 978-3-661-40503-2); Cl. Utz/A. Kammerer (Hrsgg.) (2022), prima. Training. Mit Lernsoftware zu den Lektionen 15-28, Buchner: Bamberg. 76 S + Lösungsseiten. EUR 16,50 (ISBN 978-3-661-40504-9)). Die Schülerinnen und Schüler können die Vokabeln wiederholen, und zwar mit Vokabel-Checks (der QR-Code wird jeweils auf der Seite angegeben), sie können den neuen Grammatikstoff trainieren und den Lektionstext noch einmal gründlich durcharbeiten.

Für Schülerinnen und Schüler, die sich gezielt auf Klassenarbeiten vorbereiten möchten, gibt es zwei Hefte, die Prüfungsarbeiten enthalten. Der Übersetzungstext enthält jeweils um die 60 lateinische Wörter, dazu finden sich Aufgaben mit Bewertungseinheiten. Diese Aufgaben sind auf den Übersetzungstext abgestimmt. (Cl. Utz/A. Kammerer (Hrsgg.) (2023, 2. Druck), prima. Prüfungen. Zu den Lektionen 3-14, Buchner: Bamberg. 52 S + Lösungsseiten. EUR 11,20 (ISBN 978-3-661-40514-8); Cl. Utz/A. Kammerer (Hrsgg.) (2022), prima. Wortschatz-Training. Zu den Lektionen 15-28, Buchner: Bamberg. 60 S + Lösungsseiten. EUR 11,60 (ISBN 978-3-661-40515-5)). Unlängst hat der Verlag ein Wiederholungs-Heft publiziert, zunächst für die Lektionen 1-14 (C. Utz/A.

Kammerer (Hrsgg.), Chr. Englisch/M. Krichbaumer (Bearbeiterinnen), Prima. Wiederholungsheft 1. Bamberg 2023). In sechs Wiederholungseinheiten haben die Schülerinnen und Schüler die Gelegenheit, den bereits erarbeiteten Stoff zu wiederholen. Auf der ersten Seite gibt es Aufgaben zum Inhalt des lateinischen Textes, der auf der zweiten Seite abgedruckt ist. Auf den folgenden Seiten finden die Schülerinnen und Schüler weitere Aufgaben und Übungen, die sich auf den lateinischen Text beziehen. Gegliedert sind die Aufgaben nach Inhalt, Wortschatz und Grammatik. Auch hier ist individuelles Lernen vorgesehen, das Lösungsheft bietet eine Selbstüberprüfung an.

Für Lehrkräfte, die möglicherweise nicht die Fakultas für das Fach Latein haben, ist die Anschaffung der beiden Lehrerhefte ratsam, mit den Übersetzungen der Lektionstexte und den Lösungen der Aufgaben (Cl. Utz/A. Kammerer (Hrsgg.) (2020), prima. Lehrerheft. Zu den Lektionen 1-14, Buchner: Bamberg. 136 S. EUR 20,00 (ISBN 978-3-661-40508-7) und Cl. Utz/A. Kammerer (Hrsgg.) (2022), prima. Lehrerheft. Zu den Lektionen 15-28, Buchner: Bamberg. 156 S. EUR 16,50 (ISBN 978-3-661-40504-9)).

Die Lernenden müssen mehr als 1000 Lexeme verarbeiten, die ungefähr gleich auf die einzelnen Lektionen verteilt sind. Die Diskussion darüber, wie viele Wörter gelernt werden sollen, geht aktuell weiter (vgl. A. Behrend/M. Korn, Schülerzahlen im Fach Latein und Entwicklungsperspektiven der Fachdidaktik, FC 2016, Heft 3, 156-157, dazu die Replik von B. Simons, in: FC 2016, Heft 4, 233-236; U. Jesper, S. Kipf, T. Riecke-Baulecke (Hrsgg.), Basiswissen Lehrerbildung: Latein unterrichten. Hannover (Klett/Kallmeyer) 2021, passim). Die Herausgeber heben 500 Wörter besonders hervor, die im Druck blau

gekennzeichnet sind, weil damit 70% der schulischen Lektüre abgedeckt werden kann. Zu Beginn jeder Lektion werden fünf bis acht Wörter aus vorhergehenden Lektionen als Wiederholungswörter abgedruckt, so dass wichtige Lernwörter mehrmals umgewälzt werden. In den Vokabelverzeichnissen gibt es jeweils vier Spalten; in der ersten Spalte das neue Lexem, in der zweiten weitere Formen (entweder Genitiv und das Genus oder die anderen Formen eines Adjektivs oder auch die weiteren Stammformen). In der dritten Spalte findet man die deutsche Entsprechung und, rot gedruckt, ein kurzer Beispielsatz oder eine knappe Wendung auf Latein sowie eine deutsche Übersetzung. So entstehen Minitexte, die dem nachhaltigeren Behalten dienen. Beispiel: *iniuriam facio*/Ich begehe ein Unrecht; *templum facio*/ich baue einen Tempel (Begleitband, 46). In der vierten Spalte gibt es einerseits Hinweise auf Wörter/Fremdwörter (*vestis*: die Weste), andererseits auf englische, französische, italienische und spanische Wörter, denen das jeweilige lateinische Etymon zugrundliegt.

Der Kernlehrplan für Latein in NRW sieht für die Sekundarstufe I einen Wortschatz von 1100 bis 1200 Lemmata vor und soll „im Rahmen der Lektüre durch autoren- und textspezifische Vokabeln erweitert“ werden (Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW (Hrsgg.), Kernlehrplan für die Sekundarstufe I, Gymnasium in NRW, Düsseldorf 2019, 15). Insofern wird im vorliegenden Lehrwerk mit annähernd 1000 Lexemen eine gute Basis für die Originallektüre geschaffen. Das Lehrwerk Prima ist allerdings nicht allein für das Land NRW konzipiert, sondern ist in allen Bundesländern außer Bayern sowie in Österreich und in der Schweiz genehmigt (offizielle Mitteilung auf der Homepage des Buchner Verlages).

Im Bewusstsein, dass der Lateinunterricht nicht ausschließlich dazu dient, Grammatikkenntnisse und Übersetzungstechniken zu vermitteln, offerieren die Autorinnen/Autoren an einigen Stellen im Buch zusätzliche Doppelseiten mit interessanten kultur- und realienkundlichen Details. Dazu gibt es Audiogeschichten, auf die ein QR-Code hinweist, so dass die allseits geforderte Historische Kommunikation anschaulich gemacht wird.

Lateinische Originaltexte haben die Bearbeiterinnen und Bearbeiter des Bandes ausgewählt. Sie bilden den Abschluss der Spracherwerbphase. Die Reihenfolge der Behandlung der Lektionen 26 bis 28 muss nicht unbedingt eingehalten werden, da der Grammatikstoff und die Vokabeln in den folgenden Lektionen nicht vorausgesetzt werden.

Ich möchte nun auf den zweiten wichtigen Aspekt eingehen: **inhaltliche** Kriterien. Da das Lehrwerk auch für das Land NRW konzipiert ist, mussten sich Herausgeber und Autoren an den Vorgaben des Kernlehrplans NRW halten. Folgende Punkte waren gemäß dem Kernlehrplan zu beachten: privates und öffentliches Leben, Gesellschaft, Staat und Politik (Frühgeschichte, Republik) sowie Mythos und Religion (Kernlehrplan, 17), Grundzüge der Stoa und des Epikureismus (Kernlehrplan, 22). Alle genannten Punkte finden im Lehrwerk Prima einen Niederschlag.

Im Lehrwerk Prima wird erfolgreich der Versuch unternommen, eine Historische Kommunikation herzustellen, d. h. es wird eine Verbindung zwischen unserer heutigen Welt und der Welt der Römer aufgebaut. Auf der zweiten Seite finden die Schülerinnen und Schüler den lateinischen Lektionstext, der für die Herausgeber das wichtigste Element einer jeden Lektion ist (Vorwort, 3). Verarbeitet darin sind der neue Grammatikstoff sowie die neuen Vokabeln.

Ich möchte an einigen Beispielen veranschaulichen, wie die Vorgaben umgesetzt wurden. Aspekte der Weltstadt Rom werden ebenso berücksichtigt wie die Vermittlung der Hauptphasen römischer Geschichte, am Beispiel zentraler Ereignisse und Akteure (Kernlehrplan, 22). Themen wie Wohnen in der Metropole und auf dem Land (Lektionen 1 und 2) werden genauso behandelt wie der Aufbau der römischen Gesellschaft (Lektion 3) und die Freizeitgestaltung (Lektion 4), der Mythos am Beispiel von Orpheus und Eurydike (Lektion 5) und Dädalus und Ikarus (Lektion 6), später noch Narziss und Echo (Lektion 21), die römische Frühgeschichte mit der Flucht des Äneas aus Troja (Lektion 7) und die Sage von Romulus und Remus (Lektion 8) sowie einiger Helden der römischen Frühgeschichte, das Verhältnis zwischen Etruskern und Römern (Lektionen 9 und 10); die Zeit nach der Königsherrschaft und die Auseinandersetzungen zwischen Römern und Karthagern (Lektionen 11 und 12), die ausgehende Republik (Lektion 13); die Römer und die Götter (Lektionen 15 und 16); die Zeit des Augustus (Lektionen 17 und 18); Blick in die Provinzen am Beispiel Ägyptens (Lektion 19) und Britanniens (Lektion 20). Fehlen dürfen natürlich nicht Themen wie die Stoa und der Epikureismus sowie Theater und Tragödie (Lektionen 22-24). Weitere Themen wie die sieben Weltwunder, die Artemis von Ephesos, Cäsar und die Germanen sowie die Entwicklung in der Spätantike (Konstantin, die Christen) und das frühe Mittelalter (Lektionen 25-28) wurden berücksichtigt.

Der Schwerpunkt der ausgewählten Literatur liegt eindeutig auf der Zeit der ausgehenden Republik und der frühen Kaiserzeit – gemäß den Vorgaben des Kernlehrplans. Auszüge aus dem *Bellum Gallicum* Cäsars, aus den Briefen

des Plinius, aus einem Märtyrerprozess sowie aus dem Werk des christlichen Gelehrten Ramon Llull und aus den Verrinen Ciceros finden sich ebenso wie zuvor schon ausgewählte Verse von Phädrus und Martial. Graffiti gehören nicht unbedingt zur sogenannten hohen Literatur, gelten aber auch als Originaltexte. An dieser Stelle sei ein Hinweis zum Thema Übergangslektüre gestattet. Anbieten würden sich Texte aus dem Mittelalter oder der Neuzeit, auf die die Herausgeber verzichtet haben, offensichtlich weil sie die Lehrpläne genau beachten wollten.

Der Kernlehrplan sieht gleichwohl Textinhalte vor, die „im Vergleich mit ausgewählten Rezeptionsdokumenten aspektbezogen“ interpretiert werden sollen (Kernlehrplan, 18). Dazu zählen vor allem zahlreiche Abbildungen von Gemälden, Zeichnungen und Comics. Auch wenn die Autorinnen und Autoren keine Stellungnahmen zeitgenössischer Forscher abgedruckt haben, bieten sie in jeder Lektion informative Texte, mit denen sich die Schülerinnen und Schüler auseinandersetzen sollen, häufig kombiniert mit Rechercheaufgaben. Die Autoren und Autorinnen haben es also vorgezogen, selbst die wichtigen Informationen zu den Lerngegenständen abzufassen. Die Schülerinnen und Schüler erhalten Informationen über Romulus und Remus, über Brutus, Cloelia und Lucretia. So können sie sich eine „geschlechtersensible Bildung“ aneignen (Kernlehrplan, 10). Ebenso wird in einem Text das Verhältnis zwischen Patriziern und Plebejern beleuchtet (Lektion 10).

Ein wichtiger Aspekt im Rahmen der Betrachtung der **Methodik** ist die Konzeption der Grammatikbewältigung. Die ersten Lektionen bieten eine traditionelle Vorgehensweise für die Einführung der Deklinationen und Konjugationen. Die Verben *velle* und *nolle* (Lektion 5) sowie *posse* kommen erfreulich früh vor (Lektion 8).

Bei den Tempora haben sich die Herausgeber dafür entschieden, die einzelnen Tempora sukzessive einzuführen; so lernen die Schülerinnen und Schüler zuerst das Perfekt (Lektionen 8 und 11), dann das Imperfekt (Lektion 14), das Plusquamperfekt (Lektion 15), das Futur I (Lektion 16). In anderen Lehrwerken werden Perfekt und Imperfekt gemeinsam eingeführt (Adeamus!), eine Vorgehensweise, die der Rezensent stets mit Erfolg selbst angewandt hat. Im Deutschen wird nicht so streng zwischen Präteritum und Perfekt unterschieden wie im Lateinischen zwischen Imperfekt und Perfekt. Daher sollte bei der Einführung der beiden Vergangenheitstempora exakt zwischen beiden Zeitstufen im Lateinischen differenziert werden. Man hätte in der Lektion 14 noch stärker die Unterschiede zwischen Imperfekt und Perfekt herausstellen sollen (Begleitband, 96). In der Rubrik M1 (Begleitband, 97) wird zwar unter dem Label: Tempusrelief auf den Unterschied beider Tempora hingewiesen, aber nicht mit Hilfe eines lateinischen Beispieltextes. Offenbar denken die Herausgeberinnen und Herausgeber an die Tempustheorie von Harald Weinrich, vor allem bei der Erläuterung des Imperfekts (Hintergrundinformationen, 97). Hier hätte man den Begriff Vordergrundinformationen für die Verwendung des Perfekts verwenden können, um sozusagen den Komplementärbegriff einzuführen.

Der AcI der Gleichzeitigkeit und der Vorzeitigkeit kommen bereits in Lektion 9 vor, sodass diese Strukturen immer wieder in den Folgelektionen wiederholt werden können. Dagegen werden die Partizipialkonstruktionen später eingeführt (Lektion 18: Partizip Perfekt Passiv; Lektion 21: Partizip Präsens Aktiv; Lektion 26: Partizip Futur Aktiv). Im Zusammenhang damit wird das Phänomen des Ablativus absolutus behandelt (Lektionen 22 und 24).

Wie in vielen anderen Lehrwerken werden Gerundium und Gerundivum den Schülerinnen und Schülern erst am Ende des Buches vermittelt (Gerundium: Lektion 25, Gerundivum: Lektion 27), ebenso die Deponentien (Lektion 28). Spätestens bei der Lektüre von Ausschnitten aus Cäsars *Bellum Gallicum* hätte es sich angeboten, die Deponentien einzuführen, denn diese grammatikalische Erscheinung findet sich häufig bei Cäsar (und auch bei Cicero). Noch besser wäre es, wenn das Passiv nach der Einführung der Deponentien präsentiert würde. Diese Vorgehensweise wird aber kaum von Lehrwerksautoren/-autorinnen gewählt. Wie bereits bei der Besprechung von Adeamus! NRW dargelegt (FC, Heft 2, 2023, 172-173) spricht vieles dafür, zunächst die Deponentien einzuführen, dann erst das Passiv.

Die Texterschließungsaufgaben auf der jeweils zweiten Seite einer Lektion sollen die Schülerinnen und Schüler befähigen, den Text zu verstehen. Weitere Aufgaben, die unter dem Text stehen, sollen Ansätze zum vertieften Verständnis des lateinischen Textes bieten. Danach folgen die beiden Seiten der Grammatik. Ein kurzer Text, ohne neue Vokabeln, ist so konzipiert, dass die Schülerinnen und Schüler mit den neuen Grammatikstoffen vertraut gemacht werden können. Ziel ist es, dass sie selbst die neuen Stoffe entdecken und erschließen können. Unterstützt wird dieses Verfahren durch eine Reihe von Aufgaben und Übungen zur Festigung der neuen Lerngegenstände. Die Anordnung erfolgt unter einer Progression der Schwierigkeiten, wobei die entscheidenden Aufgaben farbig markiert sind (rot). Auch Aufgaben, die die Schülerinnen und Schüler besonders herausfordern, werden extra gekennzeichnet (rotes Dreieck). Außerdem erfahren sie durch gezielte Hinweise, was mit der Aufgabe

genau trainiert wird (zum Beispiel: Prädikativa erkennen und wiedergeben, oder: Wortarten unterscheiden, Lektion 20, S. 121). Da die Menschen in unserer Zeit visuell ausgerichtet sind (nicht wie die Römer auditiv), können sich die Schülerinnen und Schüler an diesen farbig markierten Zeichen gut orientieren, zumal sie für alle Lektionen Geltung besitzen.

Nicht nur für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund ist die Rubrik „Auf Deutsch“ am Ende der vierten Seite der Lektion sehr hilfreich. Zu einem kurzen Text gibt es verschiedene Aufgaben, die dazu anregen, die beiden Sprachen zu vergleichen, um Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede zu erkennen. Dabei geht es etwa um die Übersetzung von lateinischen Partizipialkonstruktionen ins Deutsche oder auch um den Umgang mit dem Passiv.

Dem Differenzierungsgedanken ist die Rubrik geschuldet, die sich nach jeweils vier Lektionen findet. Hier geht es vordergründig nicht um die Übersetzung eines lateinischen Textes, sondern um das Verstehen. Es werden verschiedene Vorschläge unterbreitet, wie man, entsprechend dem individuellen Kenntnisstand, den Sinn eines Textes erfasst, ohne ihn zu übersetzen. Nach den ersten vier Lektionen werden zum Beispiel für den abgedruckten Text drei Aufgabenbereiche mit verschiedenen Schwierigkeitsgraden angeboten (S. 38/39). Dieses Vorgehen ist sehr zu begrüßen und ermuntert die Schülerinnen und Schüler, zunächst den Sinn eines Textes zu verstehen und nicht sogleich mit der Übersetzung zu beginnen.

Bezüglich der Satz- und Texterschließung werden keine speziellen Methoden wie Konstruktions- oder Pendelmethode genannt – wie in vielen anderen Lehrwerken – vielmehr subsumieren die Autorinnen/Autoren mehrere Zugriffsmöglichkeiten auf Sätze und Texte, die

den Schülerinnen und Schülern vorgeschlagen werden: Satzglieder abfragen (Begleitband, 31, 58), Wort- und Sachfelder beachten (36), Erschließen über Schlüsselwörter, Personen oder Konnektoren (50/51), Tempusrelief ermitteln (97), Textsorten beachten (117), Partizipien analysieren (124), Zeitverhältnis beim Partizip beachten (150/151), Ablativi absoluti auflösen (169/170), rhetorische Mittel kennen (203/204). Über den diffusen Gebrauch des Begriffs ‚Texterschließung‘ hat sich unlängst Th. Kurth geäußert (Texterschließung – ein unscharfer Begriff. Versuch einer Kartierung, in: Latein und Griechisch, Mitteilungsblatt des DAV, Landesverband NRW, Ausgabe 2, 2022, 9-12). Zur Übersetzung von längeren Satzperioden wäre es empfehlenswert gewesen, das lineare Dekodieren zu präsentieren (H. – J. Glücklich, Lateinunterricht. Didaktik und Methodik. Göttingen 2008, 68-70). Erkenntnisse der Dependenzgrammatik könnten helfen, Satzmuster besser verstehen zu lernen. Offensichtlich gehen die Autorinnen/Autoren davon aus, dass die Lehrkräfte ihren Schülerinnen und Schülern weitere Übersetzungs- und Erschließungsmethoden vermitteln.

Hinsichtlich der Interpretation legen die Autorinnen und Autoren großen Wert darauf, dass die Schülerinnen und Schüler methodische Zugänge kennenlernen, die es ihnen erlauben, Texte besser verstehen und interpretieren zu können.

Der Medienkompetenz wird insofern Rechnung getragen als im gesamten Lehrbuch immer wieder Aufgaben formuliert sind, die den Schülerinnen und Schülern helfen sollen, ihre Medienkompetenz zu steigern. So werden sie beispielsweise aufgefordert, im Internet zu recherchieren, etwa beim Vergleich des Freizeitverhaltens der Römer und in der heutigen Zeit;

eine Aufgabe lautet: „Nutze auch eine Recherche im Internet, z. B. mithilfe der Suchbegriffe, ‚Römer‘ und ‚Freizeit‘“ (S. 55).

Aufgaben zum Lateinsprechen bzw. zum lauten Lesen gibt es vereinzelt (z. B. Textband, S. 29, lautes Lesen des Lektionstextes). Auf die Übersetzung ins Lateinische wurde verzichtet. Wer sich mit Fragen der *Latinitas viva* befassen möchte, kann auf das Buch von W. Pfaffel/M. Lobe (*Latine loqui*; Bamberg 2016, 85/86) zurückgreifen. Die Abbildungen sind gut ausgewählt und passen zu den Inhalten der Texte und Aufgaben, die Qualität des Druckbildes und des Einbandes ist hoch. Der Rezensent möchte nicht unerwähnt lassen, dass nicht nur altbekannte Bilder verwendet werden, sondern auch Kunstwerke aus dem 19. und frühen 20. Jahrhundert (Max Beckmann, 123).

Sprachliche Aspekte wurden bereits teilweise zuvor angeschnitten. Dem sprachsensiblen Unterricht wird Rechnung getragen, indem zahlreiche Übungen angeboten werden, die den Umgang mit Fremdwörtern (Textband, S. 85, Aufgabe I) trainieren und bei denen das jeweilige lateinische Etymon anzugeben ist (Textband, S. 67, Aufgabe G; Begleitband, 42, 1; 56, 3b; 68, 1; 102, 3b; 128, 1a; 154, 1a/168, 3c; 192, 2; 200, 2b); hinzukommt, dass im Begleitband für alle Lektionen bei den Lernwörtern häufig Fremdwörter abgedruckt sind, oft auch, wie die französische, spanische, italienische und englische Weiterentwicklung aussieht (Beispiele: S. 66, *causa* → *la chose* (frz.), *la cosa* (sp.); *mors* → *la mort* (frz.), *la morte* (ital.); *arma* → *army* (engl.)). Zweisprachige Textabschnitte (Latein/Deutsch) habe ich nicht gefunden. So könnten bereits in der Spracherwerbsphase anspruchsvolle Texte gelesen und interpretatorisch ausgewertet werden. Außerdem wäre es möglich, auf diese Weise die Übersetzungskompetenz

zu schulen. Unlängst hat P. Rodrigo H. Kahl vorgeschlagen, Latein durch synoptisches Lesen zu lernen, auf der Basis der Vorstellungen von Heinrich Schliemann, der bekanntlich 25 Sprachen auf diese Weise gelernt hat (siehe Rezension von Rainer Nickel in diesem Heft: Ders., Latein für jeden. Einfach und effektiv lernen. Verlagsbuchhandlung Sabat: Kulmbach 2023). Ansätze zu einer solchen Vorgehensweise gibt es durchaus, denn es wurde großen Wert auf den Sprachenvergleich Latein/Deutsch gelegt. Einerseits gibt es eine Reihe von Übungen, die den Sprachenvergleich anregen (Textband, 95 H, 157 F, 161 D), andererseits findet sich in jeder Lektion auf der vierten Seite ein Abschnitt: Auf Deutsch. Hier werden Aufgaben gestellt, die einen Vergleich zwischen Latein und Deutsch, aber auch mit anderen Sprachen wie Englisch stimulieren. Hilfreich und zielführend sind Aufgaben, die den Umgang mit Wortbildungsmustern einüben (Textband, 95 G, 173 F). Im Sinne eines sprachsensiblen Unterrichts kann festgestellt werden, dass die deutschen Hinführungstexte und die Aufgabenstellungen insgesamt gut verständlich und prägnant formuliert wurden.

Besonderen Wert haben die Autorinnen und Autoren auf die Deutung von Sprichwörtern gelegt (Textband, 47 G, 73 G, 77 F, 89 G, 117 E, 147 F). Auf die Übersetzung deutscher Sätze wurde ganz verzichtet. Gegenwärtig wird diese Richtung der Übersetzung von den Fachdidaktikern abgelehnt, eine Ausnahme bilden Stefan Kipf und zwei Mitarbeiterinnen seines Lehrstuhls A. Beyer und A.- C. Liebsch, die ganz bewusst für deutsch-lateinische Übungen plädieren (S. Kipf (Hrsg.), *Adeamus!* 1. Ausgabe N. Sprachbildend unterrichten. Berlin 2020, 4).

Begrüßenswert wäre es gewesen – wie es das Lehrwerk *Prima brevis* handhabt –, die Seiten-

zahlen jeweils in arabischen und römischen Zahlen zu schreiben und die lateinischen Zahlzeichen bzw. Zahlwörter auszuschreiben; so könnten sich die Schülerinnen und Schüler gewissermaßen nebenbei mit den römischen Zahlen vertraut machen (vgl. F. Prokoph, *Pegasus* 2017, 80/81).

Auch wenn der Kernlehrplan NRW keine Vorschläge zur Übergangsektüre enthält, hätte man sich für diese Phase des Lateinunterrichts als erste Sequenz zwei mittelalterliche Texte zum Beispiel eines Jacobus de Voragine vorstellen können (oder kurze Texte aus: *Wright's Latin Stories*, Caesarius von Heisterbach, Paulus Diaconus, *Historia Apollonii regis Tyri*). Die erste Originalektüre stellen Zweizeiler von Martial dar (Lektion 20), dann folgt eine Fabel von Phaedrus (4,3) (Lektion 22), daran schließen sich die bereits erwähnten Originaltexte an (S. 150/151: Graffiti; S. 152/153: Plinius, epist. 6, 20; S. 162/163f: Caesar, BG 6, 21-23 und S. 174/175: Cicero, *Verr.* II 4, 122).

Den Herausgeberinnen und Herausgebern sowie den Autorinnen und Autoren ist es gelungen, entscheidende Elemente der Medienkompetenz, des sprachsensiblen Unterrichts und der Historischen Kommunikation zu beachten und Möglichkeiten zu eröffnen, binnendifferenziert zu arbeiten und die komplette Lektüre bis einschließlich Klasse 10 anzubieten. Das Sprachbewusstsein der Schülerinnen und Schüler wird systematisch und nachhaltig gefördert. Vielfältige Übungen dienen der Vertiefung des Stoffes, einerseits in den beiden Lehrwerken, andererseits in Zusatzmaterialien, die teilweise auch online vom Verlag zur Verfügung gestellt werden. Außerdem haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, Musterlösungen einzusehen. Insgesamt ist das Lehrwerk zu empfehlen.

Man wird die praktischen Erfahrungen abwarten müssen, ob die frühzeitige Behandlung von Originaltexten aus den Werken eines Caesar, Plinius oder Cicero den Schülerinnen und Schülern gerecht wird.

DIETMAR SCHMITZ

Sabine Merten: Felisa et secreta Romae – Felisa und die Geheimnisse Roms. München (Circon) 2023 [Schüler Lernkrimi Latein]. 96 S., € 13 (ISBN 978-3-8174-4360-4).

Soviel vorab – eine vergnügliche und spannende Kriminalgeschichte, in deren Mittelpunkt eine zunächst kleine, sodann an ihren Abenteuern wachsende Straßenkatze steht, welche sich vom Ort ihrer behüteten Jugend unter einer Brücke etwas außerhalb Roms auf den Weg macht ins bunte Leben und laute Treiben der großen Stadt am Tiber. Und sie wird begleitet von Vokabelangaben, Erläuterungen zum antiken Schauplatz (→ *Res Romanae*) sowie einführenden Bemerkungen zur Grammatik überhaupt, der lateinischen im Besonderen, welche sich aus den originalsprachlichen Einsprengseln in den zunächst einmal deutschen Text ergeben und in zusammenfassenden Übungen gesichert werden. Didaktische Konzeption ist diejenige der *Compact Lernkrimis* des Münchner Circon-Verlages, angebunden der Vokabeltrainer *phase6*. Die kontinuierliche Steigerung der Anforderungen mündet in ein Prüfungs-Quiz zum Abschluss der story und rundet diese lehrwerksunabhängige Einstiegslektüre parallel zum Spracherwerb motivierend ab. Ein alphabetisch geordnetes Glossar der verwendeten Vokabeln am Ende des in Layout wie visueller Gesamtausstattung ansprechenden Büchleins macht die Erlebnisse der *catta parva* zur Individuallektüre ebenso geeignet wie gut handhabbar für den Klassenverbund.

Der Jugendkrimi um die junge Katze Felisa (der Name – ein sprechender [*feles* und Lisa] und im Spanischen eigenständiger Vorname – erinnert zugleich an den Katzenthiller [für Erwachsene] *Felidae* von M. Schaack [1994]) ist in Diktion wie Anlage altersgerecht (Unterstufe) gestaltet. Er wird mit Fotos (6 Tiber, 10 Via Appia, 32 Hundemosaik) und veranschaulichenden Rekonstruktionszeichnungen (18 auf dem Emporium am Tiber und 53 auf dem Forum Romanum, 26 Villa, 44 Circus Maximus, 58 Triclinium) reich bebildert und ist in kurzen Abständen von den bereits genannten Übungen (vierzig *exercitia* zu Wortarten und Morphologie, Lexik und Satzbau, Übersetzung und Textverständnis) kunterbunt aufgelockert (zu diesen 82-86 ein Lösungsteil). Die fortlaufende Erzählung (ihre historischen Bezüge sind nicht allzu eng gefasst, was in den Sachhinweisen allerdings hätte eingeordnet werden können, dazu → u.) steigert sich in Umfang wie Anspruch der organisch-übergangslos eingelegten lateinischen Passagen, welche überall passend mit Vokabellisten sowie sprachlichen und sachlichen Hilfen unterfüttert werden; realienkundliche Kleintexte sind schülernah und gut verständlich – und auf alle wird aus der *narratio* heraus direkt verwiesen. Das Bändchen gibt sich als Lernbegleiter für das erste Latein-Jahr, und demzufolge stehen am Beginn die ‚Klassiker‘ des Anfangsunterrichts: a-/o-Deklination in Substantiv und Adjektiv; *esse* als Prädikatsnomen; die vokalische Konjugation des Verbs (als didaktische Reduktion wird der Stammauslaut der Personalendung zugerechnet); Satzeinleitungen, Kasusfunktionen und wichtigere Präpositionen, Frage-, Relativ- und Konditionalsätze, Zahlen und Steigerung, AcI usf., ohne dass sich dahinter bereits ein bestimmter Unterrichtsband mit eigenen Vorgaben aufzeigt.

Die Geschichte als solche führt Felisa nach ihrer Ankunft in der Metropole gleich in die erste Bewährungsprobe unter Ihresgleichen am Emporium, der großen Markthalle Roms, samt Flucht, Verfolgungsjagd und Rettung im Hause des freundlichen, aber ‚anstrengenden‘ *cattus doctus* Cicero. Dem Idyll der Villa entzieht sie sich ins gefährliche Getümmel der Innenstadt und auf einen siegreichen Rennwagen in der Arena, gerät anderntags auf dem Palatin (die Abbildung zeigt indes das Forum, welches hier [53f.] auf die Höhen des anliegenden Hügels verlegt ist) in eine Begegnung mit der kaiserlichen Sänfte – auf Katzebene und darüber zu einem Gastmahl im Palast des Augustus (unter diesem Namen regierte Octavian seit 27 v. Chr.). Am folgenden Morgen fällt sie in die Unterwelt des Forum Romanum und (→ Titel) ins geheime Spionagenetz der Katzen Kleopatras (die [67] derzeit „in Rom weit“ – tatsächlich in den Jahren 46-44. Nach der Niederlage in der Seeschlacht von Actium 31 v. Chr. und dem Fall von Alexandria 30 v. Chr. begeht Kleopatra – zusammen mit M. Antonius – Selbstmord).

Dort trifft sie auf den inhaftierten und als Geisel gefolterten *cattus litteratus* Naso: es geht um das *secretum Liviae* (= L. Drusilla, seit 38 v. Chr. mit Octavian verheiratet; aus erster Ehe ist sie Mutter des späteren Kaisers Tiberius und Großmutter des vierten Kaisers Claudius), welches eine fatale Präferenz der ägyptischen Herrin für römische Katzen zeitigt. Dieses aber – so daraufhin Felisas List – soll im Tempel der Vesta verborgen sein, dessen Gesetzmäßigkeiten den neuen Freunden einen Ausweg öffnen.

Überprüft werden abschließend die auf den Pfaden der (über-)lebenstüchtigen Katze gewonnenen Erkenntnisse durch sieben weitere *exercitia* eines Quiz zu allen beschriebenen Lernbereichen (samt Auflösung 87) des zweiten Lernjahres Latein. Die eigentliche *criminal story* aber endet ... ohne wirkliches Ende, vielmehr mit der Ankündigung einer noch ausstehenden, weiteren Aufgabe für die beiden und damit zugleich mit dem Ausblick auf einen erwünschten Begleiter ähnlicher Art und Struktur für das kommende zweite Lernjahr Latein.

MICHAEL P. SCHMUDE

Die Zeitschrift „Forum Classicum“ setzt das von 1958 bis 1996 in 39 Jahrgängen erschienene „Mitteilungsblatt des Deutschen Altphilologenverbandes“ fort. – Erscheinungsweise viermal jährlich.

Herausgeber: Die Vorsitzende des Deutschen Altphilologenverbandes:

Dr. Katja I. L. Sommer, Helene-Lange-Schule Hannover, Hohe Straße 24, 30449 Hannover,

E-Mail: ksommer@NAVonline.de

Schriftleitung für das Forum Classicum: PD Dr. Jochen Schultheiß, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Institut für Klassische Philologie und Philosophie, An der Universität 5, 96045 Bamberg,

E-Mail: jochen.schultheiss@uni-bamberg.de

Redaktionsassistenten: Lena Hornung und Carina Pfahler (Universität Bamberg)

Die **Redaktion** des Forum Classicum gliedert sich in folgende Arbeitsbereiche:

1. **Berichte und Mitteilungen, Allgemeines:** Dr. Katja I. L. Sommer (s. o.)
2. **Didaktik:**
Dr. Anne Friedrich, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Seminar für Klassische Altertumswissenschaften, 06099 Halle (Saale), E-Mail: anne.friedrich@altertum.uni-halle.de
OStD Michael Hotz, Wilhelmsgymnasium München, Thierschstr. 46, 80538 München,
E-Mail: michael.hotz@wilhelmsgymnasium.muenchen.musin.de
3. **Fachwissenschaft:**
PD. Dr. Jochen Schultheiß (s. o.)
4. **Schulpolitik:**
OStR i.K. Dr. Benedikt Simons, Bilkrather Weg 30, 40489 Düsseldorf, E-Mail: kontakt@benedikt-simons.de
5. **Personalia, Varia:**
OStD Hartmut Loos, Am Roßsprung 83, 67346 Speyer
6. **Rezensionen:**
StD i. R. Dr. Dietmar Schmitz, Am Veenteich 26, 46147 Oberhausen, E-Mail: monikaunddietmar@gmx.de
7. **Zeitschriftenschau Fachwissenschaft:**
Dr. Henning Ohst, Herzog August Bibliothek Wolfenbüttel, Lessingplatz 1, 38304 Wolfenbüttel,
E-Mail: ohst@hab.de
8. **Zeitschriftenschau Fachdidaktik:**
Dr. Roland Granobs, Nordhauser Str. 20, 10589 Berlin, E-Mail: granobs@aol.com
StD i.R. Dr. Josef Rabl, Kühler Weg 6a, 14055 Berlin, E-Mail: Josef.Rabl@t-online.de

C. C. Buchner Verlag, Postfach 1269, 96003 Bamberg.

Layout und Satz: StD Rüdiger Hobohm, Mühlweg 9, 91807 Solnhofen, E-Mail: mail@ruediger-hobohm.de

Anzeigenverwaltung: Dr. Benedikt Simons, Bilkrather Weg 30, 40489 Düsseldorf, E-Mail: kontakt@benedikt-simons.de

Herstellung: BÖGL DRUCK GmbH, Spörrerauer Straße 2, 84174 Eching/Weixerau, E-Mail: info@boegl-druck.de

Forum Classicum im Internet

Das „Forum Classicum“ und seinen Vorgänger, das „Mitteilungsblatt des Deutschen Altphilologenverbandes“ mit allen veröffentlichten Beiträgen, finden Sie von Heft 1/1994 an auf der Homepage des DAV (www.altphilologenverband.de) unter dem Reiter „Veröffentlichungen“/ „Forum Classicum“ als PDF-Dateien bereitgestellt, sowie auf dem Informations- und Serviceportal der UB Heidelberg und der BSB München (<https://www.propylaeum.de/>) unter dem Reiter „Publizieren“/„Propylaeum-eJournals“ (<https://journals.ub.uni-heidelberg.de/index.php/fc/index>). Ein Inhaltsverzeichnis sämtlicher Hefte seit 1958 wird auf der Homepage der Humboldt-Universität zu Berlin bereitgestellt (<http://www.klassphil.hu-berlin.de/fachgebiete/didaktik/indices/zeitschriften-und-reihen/forum-classicum>).

Autorinnen und Autoren dieses Heftes (siehe Impressum, ferner):

Prof. Dr. Anja B e t t e n w o r t h , Universität Köln, *abettenw@uni-koeln.de*

Dr. Stefan F a l l e r , Universität Freiburg, *stefan.faller@altphil.uni-freiburg.de*

Bärbel F l a i g , Vertreterin des DAV, *litterae26@aol.com*

Prof. Dr. Gerd H a v e r l i n g , Universität Uppsala, *gerd.haverling@lingfil.uu.se*

Annette H i l l g r u b e r , Universität Bamberg, *annette.hillgruber@uni-bamberg.de*

Alexander H u b e r t , Universität Würzburg, *alexander.hubert@uni-wuerzburg.de*

Prof. Dr. Peter K u h l m a n n , Universität Göttingen, *pkuhlma@gwdg.de*

Prof. Dr. Michael L o b e , Melanchthon-Gymnasium Nürnberg / Otto Friedrich-Universität Bamberg,
michaellobe@web.de

Dr. Rainer N i c k e l , *nickel.nw@t-online.de*

Prof. Dr. Lucia P a s e t t i , Universität Bologna, *lucia.pasetti@unibo.it*

Hans-Joachim P ü t z , 1. Vorsitzender, DAV-Landesverband Rheinland-Pfalz und Saarland, Flurstraße 22,
67706 Krickenbach, *vorstand@dav-rlp.de*

Prof. Dr. Ulrich S c h m i t z e r , Humboldt-Universität Berlin, *ulrich.schmitzer@staff.hu-berlin.de*

Dr. Michael P. S c h m u d e , Ahler Kopf 11, 56112 Lahnstein, *m.p.schmude@web.de*

Dr. Andrea T o m a , Berthold-Gymnasium Freiburg, Reichenbach 6, 79249 Merzhausen

Friedemann W e i t z , *F.Weitz@t-online.de*

Christoph W u r m , Humboldtstr. 25, 44137 Dortmund, *chrwurm@aol.com*

Die mit Namen gekennzeichneten Artikel geben die Meinung des Verfassers, nicht unbedingt die des DAV-Vorstandes wieder. – Bei unverlangt zugesandten Rezensionsexemplaren ist der Herausgeber nicht verpflichtet, Besprechungen zu veröffentlichen, Rücksendungen finden nicht statt.

Zuschriften und Beiträge sind zu richten an: *forum-classicum.klassphillat@uni-bamberg.de*

Ein **Stylesheet** zur Vereinheitlichung von Zitierweisen und Literaturangaben bei Artikeln, Rezensionen und Beiträgen aller Art finden sie auf der Website des Fachinformationsdienstes Altertumswissenschaften Propylaeum unter <https://journals.ub.uni-heidelberg.de/index.php/fc/index>.

Bitte an die Verfasser von Rezensionen

Besprechungen für das Forum Classicum sollen den Umfang von zwei (bis höchstens drei) DIN-A-4-Seiten nicht überschreiten und Anmerkungen nach Möglichkeit in den Text eingearbeitet werden. Auf Fußnoten ist möglichst zu verzichten. Zur besprochenen Publikation sind genaue Angaben erforderlich: abgekürzter Vor- und vollständiger Nachname des Autors bzw. der Autoren oder Herausgeber (Erscheinungsjahr): Titel des Werks, Erscheinungsort, Verlag, Seitenzahl, Preis, (ISBN-Nummer). Zum Verfasser der Rezension erbitten wir folgende Angaben: Vorname, Name, Titel, Funktion/Dienstbezeichnung, dienstliche und/oder private Postanschrift, Telefonnummer, E-Mail-Adresse. Rezensionen sind an Dr. Dietmar Schmitz zu senden (siehe Impressum).

Bezugsgebühr: Von den Mitgliedern des Deutschen Altphilologenverbandes wird eine Bezugsgebühr nicht erhoben, da diese durch den Mitgliedsbeitrag abgegolten ist. Für sonstige Bezieher beträgt das Jahresabonnement EUR 16,50; Einzelhefte werden zum Preis von EUR 5,20 geliefert. Die angegebenen Preise verstehen sich zuzüglich Porto. Abonnements verlängern sich jeweils um ein Jahr, wenn sie nicht spätestens zum 31.12. gekündigt werden.

DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND

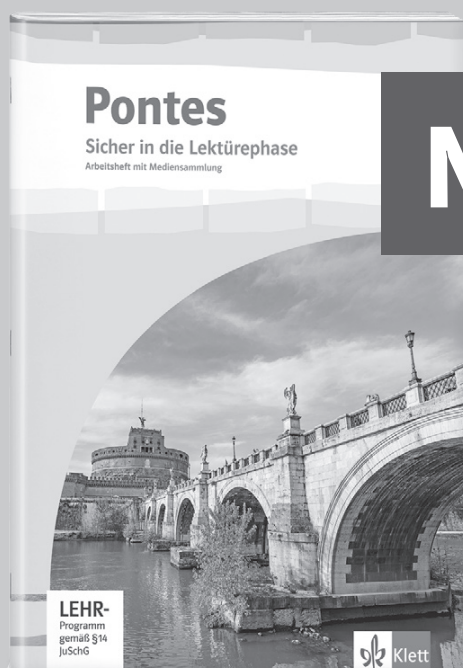
Adressen der Landesvorsitzenden

- 1. Baden-Württemberg**
Dr. Stefan Faller
Seminar für Griechische und Lateinische
Philologie
Albert-Ludwigs-Universität
Platz der Universität
79085 Freiburg
stefan.faller@altphil.uni-freiburg.de
- 2. Bayern**
StD Harald Kloiber
Pfalzgrafenstr. 1e
93128 Regensburg (Oberpfalz)
Tel.: (0 94 02) 76 52
harald.kloiber@t-online.de
- 3. Berlin und Brandenburg**
Dr. Jan Bernhardt
Canisius-Kolleg
Tiergartenstraße 30-31
10785 Berlin
jan.bernhardt@davbb.de
- 4. Bremen**
Imke Tschöpe
Rackelskamp 12
28777 Bremen
tschoepe@nord-com.net
- 5. Hamburg**
DAV, Landesverband Hamburg
c/o A. Lohmann
Hellkamp 74
20255 Hamburg
hamburg@dav-nord.de
1. Vorsitzende Dr. Anne Uhl
- 6. Hessen**
OStRin Dr. Marion Clausen
Gymnasium Philippinum Marburg
Leopold-Lucas-Straße 18
35037 Marburg
Marion.Clausen@Gmail.com
- 7. Mecklenburg-Vorpommern**
Christoph Roettig
Slüterufer. 15
19053 Schwerin
Tel.: (03 85) 73 45 78
mecklenburg-vorpommern@dav-nord.de
- 8. Niedersachsen**
Michaela Lantieri
Helene-Lange-Schule Hannover
Hohe Straße 24
30449 Hannover
mlantieri@NAVonline.de
- 9. Nordrhein-Westfalen**
Dr. Susanne Aretz
Zu den Kämpen 12 d
44791 Bochum
Tel. (0170) 28 08 326
aretz@neues-gymnasium-bochum.de
- 10. Rheinland-Pfalz und Saarland**
Hans-Joachim Pütz
Flurstraße 22,
67706 Krickenbach
vorstand@dav-rlp.de
- 11. Sachsen**
Günter Kiefer
Flurweg 1A
02977 Hoyerswerda
gw.kiefer@web.de
- 12. Sachsen-Anhalt**
Dr. Anne Friedrich
Inst. für Altertumswissenschaften (MLU)
Universitätsplatz 12
06108 Halle/ Saale
Tel.: (03 45) 55 24 010
anne.friedrich@altertum.uni-halle.de
- 13. Schleswig-Holstein**
StD Ulf Jesper
IQSH
Schreberweg 5,
24119 Kronshagen
ulf.jesper@iqsh.de
- 14. Thüringen**
PD Dr. Roderich Kirchner
Friedrich-Schiller-Universität Jena
Institut für Altertumswissenschaften
Fürstengraben 25
07743 Jena
Roderich.Kirchner@uni-jena.de

(Stand: Juni 2023)

Der leichte Einstieg in die Originallektüre


Pontes – Sicher in die Lektürephase



Neu

Pontes
Sicher in die Lektürephase
Arbeitsheft mit Mediensammlung
3. bzw. 4. Lernjahr
ISBN 978-3-12-623303-3

- Modularer Aufbau für maximale Flexibilität
- Schaffbare Texte mit Lebensweltbezug
- Grammatik-Teil zur Einführung bzw. Wiederholung lektürerelevanter Phänomene
- Methoden zum Umgang mit Originaltexten
- Auch anstelle der Transito-Sequenz für einen frühzeitigen Ausstieg aus dem Schulbuch einsetzbar
- In der Mediensammlung: Audios und Erklärvideos

Bestellung und Information: www.klett.de/pontes 

Ernst Klett Verlag,
Postfach 10 26 45, 70022 Stuttgart
www.klett.de

 **Klett**



Laurea

Klassische Texte modern gelesen



Von Fakten und Fake News

Cäsar, Bellum Gallicum

ISBN 978-3-661-43303-5

64 Seiten, € 12,20



In seinem *Bellum Gallicum* liefert Cäsar viele interessante, aber auch „alternative Fakten“ über seine Kriegszüge in Gallien. An einigen Stellen lässt er wichtige Informationen aus, verzerrt sie oder stellt sie bewusst falsch dar. Die Lektüreausgabe bietet anhand von Schlüsselstellen des Werkes einen neuen Blick auf Cäsars Text und hinterfragt seine Selbstinszenierung.



C.C. Buchner Verlag GmbH & Co. KG

service@ccbuchner.de

www.ccbuchner.de

www.facebook.com/ccbuchner