

Zeitschrift für die Fächer Latein und
Griechisch an Schulen und Universitäten

FORUM CLASSICUM



INHALT

ISSN 1432-7511

3/2013

	Editorial	187
Anne Merkler / Horst Dieter Meurer	Bericht zur Lage des altsprachlichen Unterrichts in der Bundesrepublik Deutschland. Berichtsjahr 2011/2012	188
Peter Kuhlmann	Num discipuli nostri Latine loqui possunt? Quomodo viva vox Latina in scholis efficiatur et cum modernis communicationis mediis coniungatur	197
Stefano Dentice di Accadia Azone	Latein zum Anfassen. Ein Vorschlag zum Einsatz materieller Medien im Lateinunterricht	203
Wilfried Lingenberg	Eine einfache Übersetzungsregel für die nd-Formen	207
	Personalia	212
	Zeitschriftenschau	215
	Besprechungen	224
	Leserforum	242
	Varia	245
	Adressen der Landesverbände	249

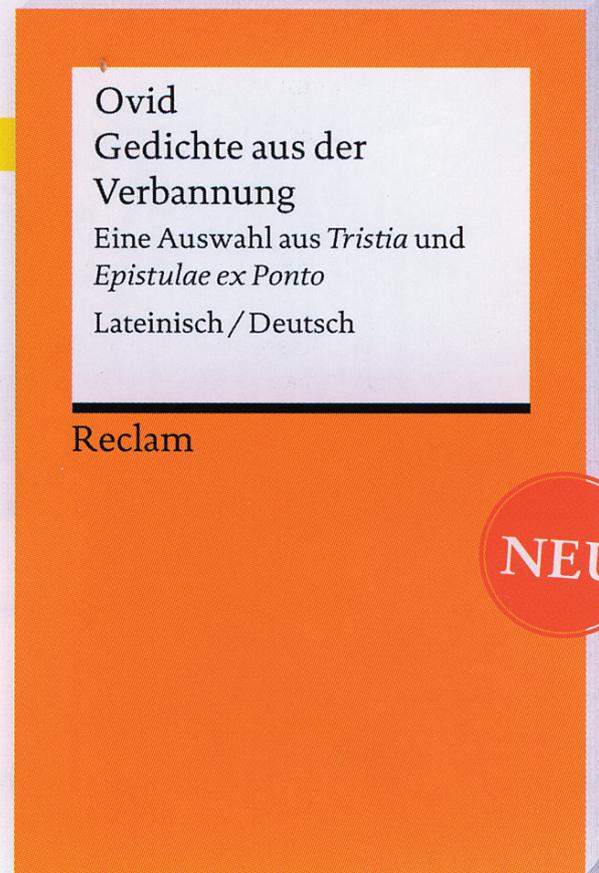
Deutscher Altphilologenverband

Neu in der Universal-Bibliothek

Die ausgewählten Elegien repräsentieren markante Punkte aus den Erfahrungen Ovids in der Verbannung und faszinieren durch das kunstvolle Geflecht aus Autobiographie und poetischem Spiel.

Übers. und hrsg.: N. Holzberg
180 S. · UB 18976 · € 5,60

Wilhelm von Ockham:
Texte zur politischen Theorie
Exzerpte aus dem Dialogus
Lat./Dt. · Ausgew., übers. und hrsg.: J. Miethke
400 S. · UB 19088 · € 14,00



Cicero:
De re publica / Vom Staat
Lat./Dt. · Übers. und hrsg.: M. von Albrecht
421 S. · UB 18880 · € 12,00

Wir informieren Sie gerne über unsere speziellen
Bezugsbedingungen für Lehrer.
Tel.: 07156-163155 | E-mail: lehrerservice@reclam.de

Reclam

Editorial

Das vorliegende Heft ist überwiegend unterrichtspraktischen Themen gewidmet. Es versteht sich, dass die Vorschläge (wie es im Impressum heißt) jeweils „die Meinung des Verfassers, nicht unbedingt die des DAV-Vorstandes“ wiedergeben. So mögen unsere Mitglieder, die Leserinnen und Leser die mitgeteilten Anregungen kritisch prüfen, im eigenen Unterricht erproben und ggf. im Leserforum dazu Stellung nehmen. Erfreulich, dass auch ein lateinischer Aufsatz dabei ist, ein

Vortrag, den Professor Dr. PETER KUHLMANN (Göttingen) am 27. August 2013 anlässlich des 25-jährigen Jubiläums der erfolgreichen Europäischen Lateinwochen in Amöneburg gehalten hat. – Aus verschiedenen Gründen kann dieses Heft erst im November erscheinen. FORUM CLASSICUM 4/2013 wird noch im Dezember erscheinen und als Beilage das Programm des DAV-Kongresses in Innsbruck (22.-26. April 2014) enthalten.

ANDREAS FRITSCH

Impressum

ISSN 1432-7511

56. Jahrgang

Die Zeitschrift **FORUM CLASSICUM** setzt das von 1958 bis 1996 in 39 Jahrgängen erschienene „Mitteilungsblatt des Deutschen Altphilologenverbandes“ fort. – Erscheinungsweise vierteljährlich. Die im FORUM CLASSICUM veröffentlichten Beiträge sind im Internet unter folgender Adresse abrufbar: <http://www.altphilologenverband.de>

Herausgeber: Der Vorsitzende des Deutschen Altphilologenverbandes: <http://www.altphilologenverband.de>
Univ.-Prof. Dr. Bernhard Zimmermann, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Seminar für Klassische Philologie, Platz der Universität 3, 79085 Freiburg, Tel.: (0 761) 2 03 - 31 22, E-Mail: Bernhard.Zimmermann@altphil.uni-freiburg.de

Schriftleitung: Prof. Andreas Fritsch, Univ.-Prof. a. D., Freie Universität Berlin, Institut für Griechische und Lateinische Philologie, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin (Privatanschrift: Wundtstr. 46, 14057 Berlin); E-Mail: classics@zedat.fu-berlin.de

Die **Redaktion** gliedert sich in folgende Arbeitsbereiche:

1. Schriftleitung, Berichte und Mitteilungen, Allgemeines (s. o.);
2. Didaktik, Schulpolitik:
StRin Bärbel Flaig, Anton-Sommer-Straße 41, 07407 Rudolstadt, litterae26@aol.com
3. Fachliteratur, Schulbücher, Medien:
StD Dr. Dietmar Schmitz, Am Veenteich 26, 46147 Oberhausen, monikaunddietmar@gmx.de
4. Zeitschriftenschau:
Prof. Dr. Felix Mundt, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Klassische Philologie, felix.mundt@staff.hu-berlin.de
StD Dr. Josef Rabl, Kühler Weg 6a, 14055 Berlin, Josef.Rabl@t-online.de;
Dr. Roland Granobs, Nordhauser Str. 20, 10589 Berlin, granobs@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. – **Bezugsgebühr:** Von den Mitgliedern des Deutschen Altphilologenverbandes wird eine Bezugsgebühr nicht erhoben, da diese durch den Mitgliedsbeitrag abgegolten ist (**Wichtiger Hinweis** zur Mitgliedschaft, Adressenänderung usw. am Schluss des Heftes). 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.

C. C. Buchners Verlag, Postfach 1269, 96003 Bamberg.
Layout und Satz: StD Rüdiger Hobohm, Mühlweg 9, 91807 Solnhofen, E-Mail: mail@ruediger-hobohm.de

Anzeigenverwaltung: OStR'in Christina Martinet, Wiesbadener Straße 37, 76185 Karlsruhe, Tel. (0721) 783 65 53, E-Mail: CMartinet@t-online.de

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

Bericht zur Lage des altsprachlichen Unterrichts in der Bundesrepublik Deutschland

Berichtsjahr 2011/2012

Prolegomena

Zu Beginn des vorliegenden Berichtes möchte ich einer Reihe von Personen meinen herzlichen Dank aussprechen. Dieser gilt vor allem den Landesvorsitzenden für die Beantwortung der erbetenen Fragebögen und die Mühe und Arbeit, die dafür aufgewendet werden mussten. Besonders herzlich gedankt sei erneut meiner Mitstreiterin ANNE MERKLER vom Megina-Gymnasium in Mayen, die mir in gewohnter Präzision und Professionalität eine nicht hoch genug anerkennenswerte Hilfe und Stütze bei der Anfertigung des Jahresberichtes und vor allem der erneut äußerst gelungenen Graphiken gewesen ist. Ein ebenso herzliches Dankeschön geht an meine Gattin, die mir in ungezählten Stunden der redaktionellen Arbeit mit Rat und Tat zur Seite stand.

Bei dem vorliegenden Jahresbericht zur Lage des altsprachlichen Unterrichts in der Bundesrepublik Deutschland handelt es sich um die ausführliche Fassung des Vortrages, der in verkürzter Form im Februar des Jahres 2013 in Göttingen im Rahmen der DAV-Vertreterversammlung des Bundesverbandes gehalten wurde. Wir bitten um Verständnis dafür, dass bei der Fülle der Informationen der einzelnen Landesberichte nicht immer bei jedem einzelnen Unterpunkt des Berichtes alle Bundesländer erwähnt werden können. Dies würde nicht nur die angemessene *brevitas* in Mitleidenschaft ziehen, sondern würde auch eine Redundanz hinsichtlich der Berichte der vorausgehenden Jahre mit sich bringen, da manche Aspekte keine maßgebliche neue Entwicklung aufweisen.

1. Lehrerzahlen/Schülerzahlen

1.1. Lehrerzahlen

Im gesamten Bundesgebiet ist eine stagnierende bis leicht rückläufige Zahl der unterrichtenden Latein- und Griechischlehrer zu verzeichnen,

wobei in diesem Jahr nicht mehr unterschieden wird zwischen Lehrern mit und ohne Fakultas.

Gegensätzlich jedoch ist die Entwicklung der Referendare und Studenten in einzelnen Bundesländern. Während in Schleswig-Holstein und Sachsen keine nennenswerten Veränderungen zu verzeichnen sind, hat in Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen und besonders in Sachsen-Anhalt die Zahl der Studierenden beider Fächer drastisch abgenommen: studierten dort 2011 noch 183 Latein und 40 Griechisch, sank die Zahl 2012 auf 26 bzw. 9, was vermutlich in engem Zusammenhang damit steht, dass es Probleme mit der Fächerkombination im Studium gibt.

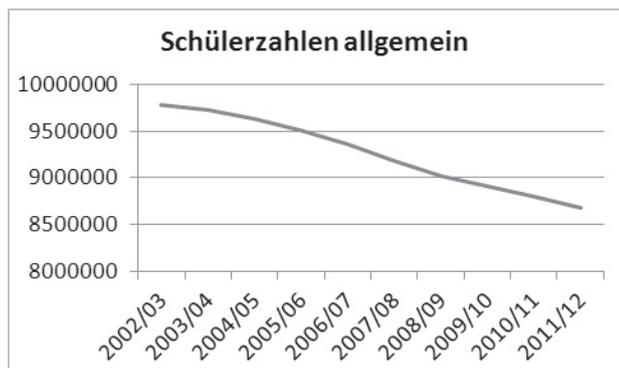
Ein ganz anderes Bild ergibt sich in Berlin. Dort ist die Zahl der Referendare in Latein stark gestiegen (von 4 Fachseminaren auf 6), ebenfalls die Zahl der Lateinstudenten, wobei keine absoluten Zahlen genannt werden können. Erfreulich ist dabei, dass auch viele Erstsemester ohne Lateinvorkenntnisse eingeschrieben sind. Ein Wermutstropfen ist jedoch, dass die Einstellungspolitik und Besoldung sehr ungünstig für fertig ausgebildete Lehrer ist. Auch die Verkürzung der Schulzeit und die Kompensation von Unterrichtsausfall durch Hilfskräfte bieten ihnen keine guten Einstellungsvoraussetzungen.

Generell sind die Zahlen für Latein besser als für Griechisch. Die Nachfrage nach Griechisch ist weiterhin rückläufig, in Brandenburg beispielsweise wird die Sprache nur noch als AG angeboten. In Sachsen-Anhalt, Mecklenburg-Vorpommern, Bremen und Brandenburg gibt es keine Referendare in Griechisch, die Zahl der Studenten liegt meist im unteren zweistelligen Bereich (Ausnahme: Baden-Württemberg mit 86 Anfängern!).

Was die Studierendenzahlen angeht, muss angemerkt werden, dass je nach Bundesland die Angaben unterschiedlich sein können. In Schleswig-Holstein beispielsweise sind die Studierenden

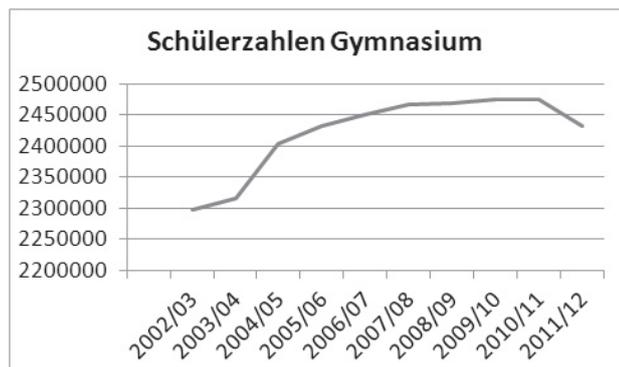
nach dem Bachelor-/Mastersystem nicht erfasst, die absolute Zahl dürfte deutlich höher sein. Im Gegensatz dazu steht Hamburg, wo nur die Studierenden dieses Systems erfasst sind, und diejenigen, die nach dem alten System studieren bzw. die Regelstudienzeit, die prinzipiell schwer einzuhalten ist, überschritten haben, nicht eingerechnet werden.

1.2. Schülerzahlen



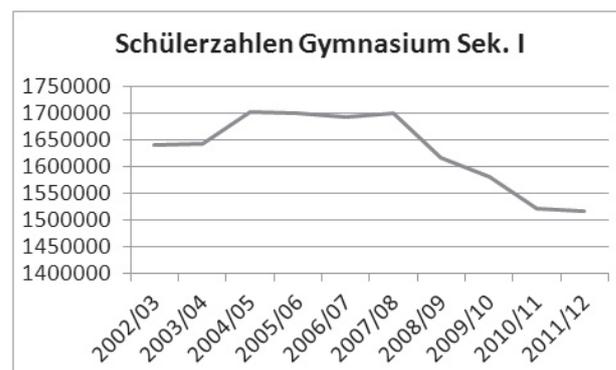
Die Schülerzahlen an den allgemeinbildenden Schulen in Deutschland nehmen weiterhin kontinuierlich ab. Damit ist der Trend der letzten Jahre ungebrochen. In diesem Jahr beträgt der Rückgang 1,3%.

Schuljahr	Absolute Zahlen	Veränderung in %
2002/03	9780277	-0,9
2003/04	9727034	-0,5
2004/05	9624854	-1,1
2005/06	9505241	-1,2
2006/07	9355857	-1,6
2007/08	9183811	-1,8
2008/09	9023572	-1,7
2009/10	8905800	-1,3
2010/11	8796894	-1,2
2011/12	8678196	-1,3



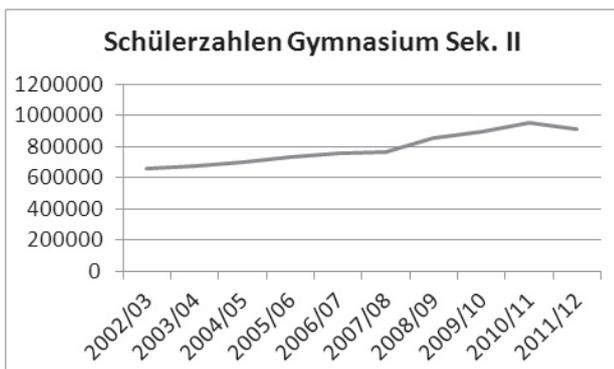
Nach wachsender Gesamtschülerzahl der Gymnasien über viele Jahre hinweg, ist die Zahl im Berichtsjahr 2011/12 zum zweiten Mal gesunken, diesmal um 1,7%.

Schuljahr	Absolute Zahlen	Veränderung in %
2002/03	2296724	?
2003/04	2316263	0,8
2004/05	2404043	3,7
2005/06	2431329	1,1
2006/07	2449752	0,7
2007/08	2466041	0,6
2008/09	2468949	0,1
2009/10	2475371	0,2
2010/11	2475174	-0,008
2011/12	2433128	-1,7



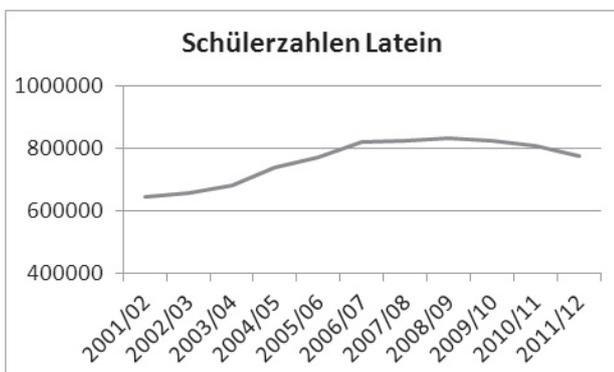
In der Sekundarstufe I gehen die Schülerzahlen auch dieses Jahr zurück, wenn auch um nur 0,3%.

Schuljahr	Absolute Zahlen	Veränderung in %
2002/03	1638994	?
2003/04	1642653	0,2
2004/05	1702399	3,6
2005/06	1698686	-0,2
2006/07	1691274	-0,4
2007/08	1698569	0,4
2008/09	1617271	-4,7
2009/10	1579559	-2,3
2010/11	1521175	-3,7
2011/12	1516904	-0,3



Nach beständig steigenden Schülerzahlen in der Sekundarstufe II fällt die Zahl im Jahr 2011/12 das erste Mal um 4,1%.

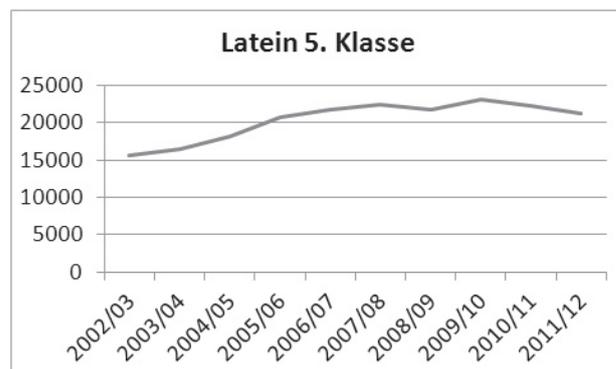
Schuljahr	Absolute Zahlen	Veränderung in %
2002/03	657730	?
2003/04	673610	3,0
2004/05	701644	4,1
2005/06	732643	4,4
2006/07	758478	3,5
2007/08	767472	1,1
2008/09	851678	11,0
2009/10	895812	5,2
2010/11	953999	6,5
2011/12	916224	-4,1



Auch im aktuellen Berichtsjahr fallen die Zahlen der Lateinschüler zum dritten Mal in Folge, diesmal sogar um 4,5%.

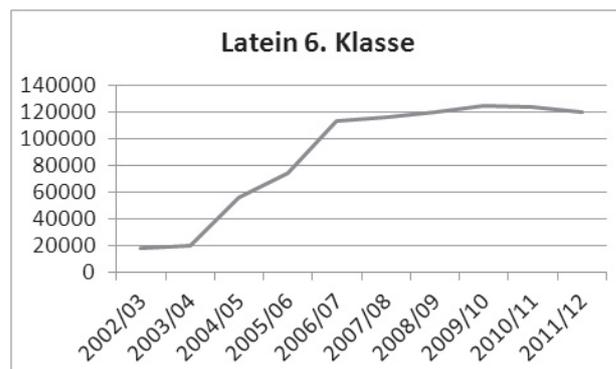
Schuljahr	Absolute Zahlen	Veränderung in %
2001/02	645516	?
2002/03	654016	1,3
2003/04	679045	3,8
2004/05	739570	8,9

2005/06	771413	4,3
2006/07	819373	6,2
2007/08	825275	0,7
2008/09	832891	0,9
2009/10	822673	-1,2
2010/11	807839	-1,8
2011/12	772705	-4,5



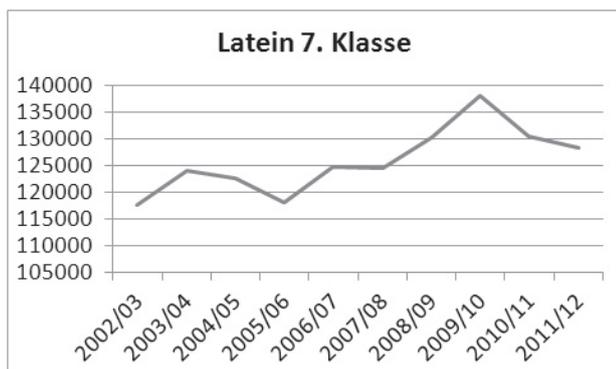
Im aktuellen Berichtsjahr ist die Zahl der Schüler, die in der 5. Klasse Latein lernen, ein weiteres Mal zurückgegangen, um 4,7%.

Schuljahr	Absolute Zahlen	Veränderung in %
2002/03	15680	?
2003/04	16496	5,2
2004/05	18139	9,9
2005/06	20739	14,3
2006/07	21722	4,7
2007/08	22490	3,5
2008/09	21678	-3,6
2009/10	23137	6,7
2010/11	22202	-4,0
2011/12	21187	-4,7



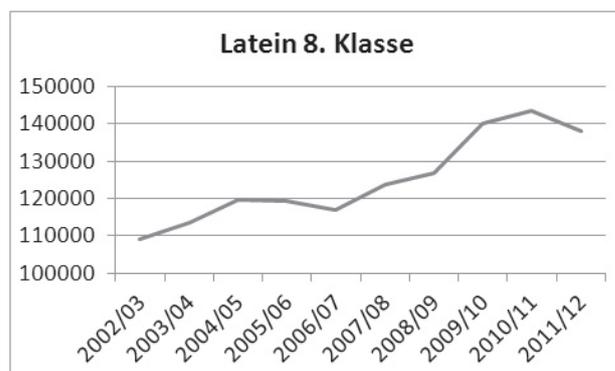
Im laufenden Berichtsjahr sinken die Zahlen in der Jahrgangsstufe 6 auch wieder, diesmal um 3,4%.

Schuljahr	Absolute Zahlen	Veränderung in %
2002/03	17795	?
2003/04	19919	11,9
2004/05	56395	183,1
2005/06	74039	31,2
2006/07	112687	52,1
2007/08	116120	3,0
2008/09	120191	3,5
2009/10	125037	4,0
2010/11	123544	-1,2
2011/12	119370	-3,4



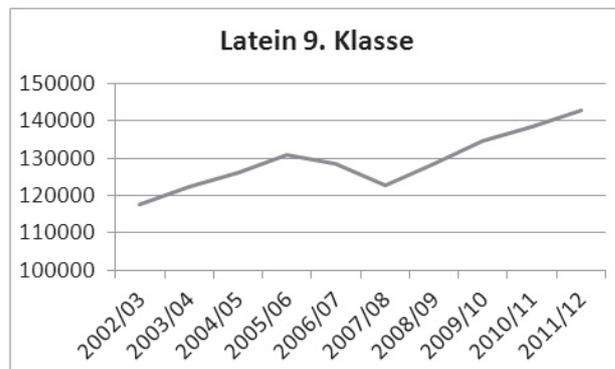
Im aktuellen Berichtsjahr geht die Zahl der Lateinschüler in der 7. Klasse um 1,6% zurück.

Schuljahr	Absolute Zahlen	Veränderung in %
2002/03	117594	?
2003/04	123900	5,3
2004/05	122505	-1,1
2005/06	118004	-3,6
2006/07	124744	5,7
2007/08	124446	-0,1
2008/09	130174	4,6
2009/10	138031	6,0
2010/11	130372	-5,5
2011/12	128293	-1,6



Seit dem Schuljahr 2006/07 fällt die Zahl der Lateinschüler in der 8. Klasse erstmalig wieder und zwar um 3,9%.

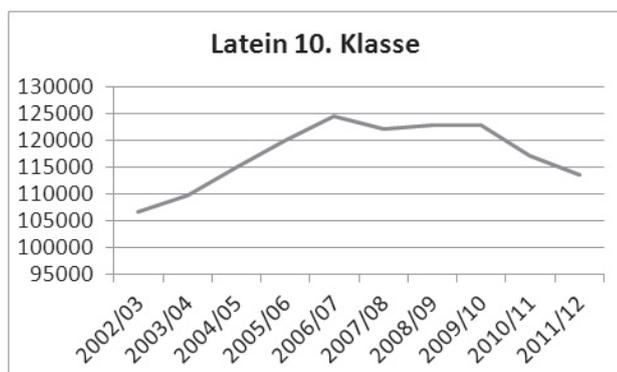
Schuljahr	Absolute Zahlen	Veränderung in %
2002/03	109181	?
2003/04	113515	3,9
2004/05	119480	5,2
2005/06	119373	-0,08
2006/07	116800	-2,1
2007/08	123764	5,9
2008/09	126822	2,4
2009/10	139914	10,3
2010/11	143487	2,5
2011/12	137978	-3,9



Bisher hat die Zahl der Lateinschüler in allen Jahrgangsstufen abgenommen, aber die Zahlen der Lateinschüler in der 9. Klasse steigen weiterhin, diesmal um 3%.

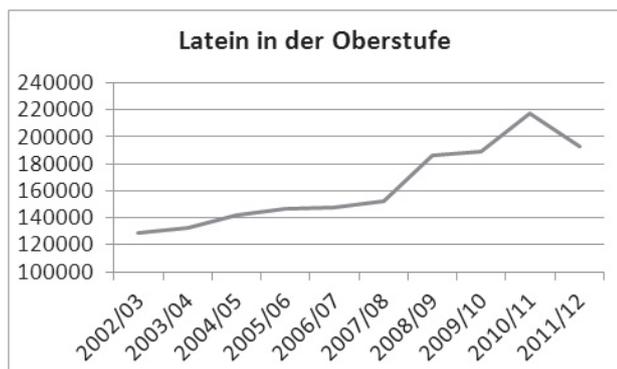
Schuljahr	Absolute Zahlen	Veränderung in %
2002/03	117446	?
2003/04	122477	4,2
2004/05	125994	2,8

2005/06	130972	3,9
2006/07	128610	-1,8
2007/08	122576	-4,6
2008/09	128340	4,7
2009/10	134754	5,0
2010/11	138309	2,6
2011/12	142631	3,0



In dieser Statistik sind weiterhin alle Lateinlehrgänge enthalten sind, z. T. auch spätbeginnendes Latein an G8 Gymnasien. In diesem Berichtsjahr sinkt die Zahl der Lateinschüler in der Klassenstufe 10 weiter um 3,2%. (10. Klasse in G9 + IGS = Sek I / Einführungsphase in G8= Sek II)

Schuljahr	Absolute Zahlen	Veränderung in %
2002/03	106675	?
2003/04	109606	2,7
2004/05	115006	4,9
2005/06	119912	4,2
2006/07	124591	3,9
2007/08	122070	-2,0
2008/09	122845	0,6
2009/10	122836	0,007
2010/11	117149	-4,6
2011/12	113508	-3,2



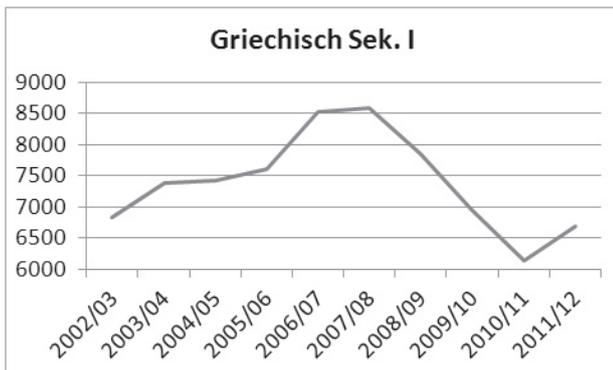
Erstmalig fällt die Zahl der Lateinschüler in der Oberstufe und das sogar um beträchtliche 12,7%.

Schuljahr	Absolute Zahlen	Veränderung in %
2002/03	128431	?
2003/04	132828	3,4
2004/05	142136	7,0
2005/06	146807	3,2
2006/07	147968	0,7
2007/08	151901	2,6
2008/09	186662	22,8
2009/10	189114	1,3
2010/11	216941	14,7
2011/12	192505	-12,7



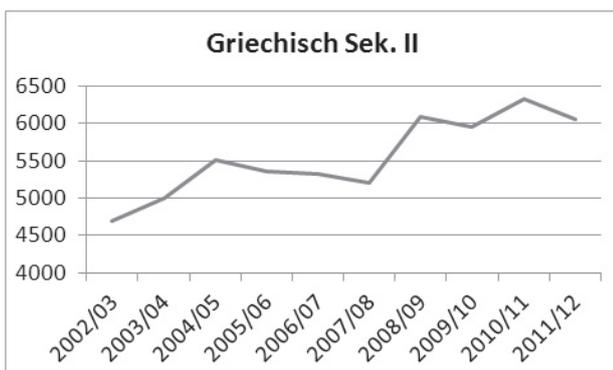
Im laufenden Berichtsjahr steigt die Zahl der Griechischschüler nach drei Minusrunden erstmals wieder um 1,4%.

Schuljahr	Absolute Zahlen	Veränderung in %
2001/02	12837	?
2002/03	13280	3,4
2003/04	13841	4,2
2004/05	14840	7,2
2005/06	15036	1,3
2006/07	14803	-1,5
2007/08	15909	7,4
2008/09	15659	-1,5
2009/10	14385	-8,1
2010/11	13800	-4,0
2011/12	14000	1,4



Die folgenden Zahlen beziehen sich wieder nur auf die Griechischschüler an Gymnasien. Nach drei verlustreichen Jahren steigt die Zahl der Griechischschüler in der Sek I erstmals wieder um 8,2% an, was auch den Anstieg bei der Gesamtschülerzahl in Griechisch hervorruft.

Schuljahr	Absolute Zahlen	Veränderung in %
2002/03	6835	?
2003/04	7392	8,1
2004/05	7422	0,4
2005/06	7603	2,4
2006/07	8530	12,1
2007/08	8580	0,5
2008/09	7852	-8,4
2009/10	6956	-11,4
2010/11	6145	-11,6
2011/12	6696	8,2



Die Zahlen der Griechischschüler in der Sek II bleiben weiter schwankend. In diesem Berichtsjahr ist ein Rückgang von 4,6% zu verzeichnen.

Schuljahr	Absolute Zahlen	Veränderung in %
2002/03	4688	?
2003/04	5000	6,6
2004/05	5517	10,3
2005/06	5348	-3,0
2006/07	5328	-0,3
2007/08	5199	-2,4
2008/09	6086	17,0
2009/10	5961	-2,0
2010/11	6329	6,1
2011/12	6051	-4,6

2. G8/Zentralabitur

Nachdem in allen Bundesländern (außer RLP) die Umstellung von G8 auf G9 so gut wie vollzogen ist, verhärtet sich der Trend, zu G9 wenigstens teilweise zurückzukehren oder es an bestimmten Schulformen aufrecht zu erhalten. In BB gibt es G9 an Gesamtschulen und beruflichen Gymnasien, „normale“ Gymnasien haben G8. Auch in NRW haben die Gesamtschulen weiterhin G9, einige Gymnasien bieten aber auch hier tatsächlich mittlerweile wieder beides parallel an. Selbst in BW werden „z. T. wieder G9-Züge genehmigt“. Für Hessen gilt: „Kooperative Gesamtschulen können gemäß § 26 Abs. 3 Hessisches Schulgesetz (HSchG) zwischen einer sechsjährigen Organisation (G9) und einer fünfjährigen Organisation (G8) des Gymnasialzweigs wählen. Beginnend ab dem Schuljahr 2013/14 besteht diese Wahlmöglichkeit auch für die Gymnasien.“ SH hat die Wahlmöglichkeit schon im Schulgesetz vom Januar 2011 festgeschrieben.

Grund für die Abkehr von G8 ist die hohe Belastung der Schüler. Denn das Gesamtstundenvolumen von mindestens 265 Jahreswochenstunden ab der Jahrgangsstufe 5 bis zum Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife muss nachgewiesen werden, egal ob die Schulzeit 12 oder 13 Jahre dauert.

Zentralabitur

Eigentlich haben alle Bundesländer bis auf RLP in irgendeiner Weise das Zentralabitur. In NRW, BW, BY, HB, SN, NI, MV und HE gibt es das Zentralabitur für alle Fächer, wobei in HB – aus welchem Grund auch immer – das Fach Geschichte

davon ausgenommen ist. ST, HH, BE, BB und SH haben das Zentralabitur für die Kernfächer D, M und E/F. In BE werden die Abituraufgaben sowohl für Latein als auch für Griechisch zentral gestellt, wie eigentlich auch in SH, wenn Griechisch als Kernfach belegt wird. Doch „de facto kommt an keinem der 100 schleswig-holsteinischen Gymnasien Griechisch als Kernfach zu Stande“. In HH findet das Zentralabitur lediglich für Latein statt, jedoch wird es ab 2014 „ein schriftliches Zentralabitur in Latein für jede Kursform geben: Kernfach, Profilmfach, Wahlpflichtfach“. In BB und ST gibt es kein Zentralabitur für Latein und Griechisch.

3. Stellung von Latein und Griechisch in der Fremdsprachenfolge

Latein als 1. Fremdsprache in Klasse 5 gibt es in BB, BE, HE, SH (5 Schulen), BY. In SN ist Latein in der 5. Klasse die vorgezogene 2. Fremdsprache mit Latinum nach der 9. Klasse. Auch in NRW und BW ist Latein in der 5. Klasse lediglich die 2. FS, da die 1. FS schon ab der 1. Grundschulklasse unterrichtet wird. BY, BE, HE, HH, ST, NI bieten wie auch MV und SH Latein und Englisch in der 5. Klasse parallel an, wobei dies in den zwei zuletzt aufgeführten Bundesländern nur an einer bzw. zwei Schulen so angeboten wird.

In den meisten Bundesländern kann Latein als 2. FS in Klasse 6 gewählt werden, in BB und MV beginnt die 2. FS allerdings erst in Klasse 7. In BE, HE, HH und ST kann die 2. FS in Jahrgangsstufe 6 oder 7 gewählt werden. Es ist anzunehmen, dass dies von der Schulart abhängt, da z.B. in HH die 2. FS an sogenannten Stadtteilschulen erst in Klasse 7 gewählt wird.

Latein als 3. FS wird unterschiedlich angeboten, in ST ausschließlich in der 9. Klasse, in BE und HE je nach dem in der 8., 9. oder sogar 10. Klasse. In BY gibt es anscheinend weder Latein noch Griechisch als 3. FS. In NI kann Latein als 3. FS entweder schon in Klasse 7 oder in Klasse 9, Griechisch als 3. FS in Klasse 7 gewählt werden. Ähnlich ist die Situation in HB: Hier kann Latein als 3. FS in Klasse 8 oder 10 und Griechisch als 3. FS in Klasse 8 belegt werden. Dies ist jedoch nur an wenigen Schulen möglich, da es in der Regel keine 3. FS gibt. MV bietet in der 10. Klasse Latein

als 3. FS an, SH in Klasse 8 und 10, wobei beides wohl sehr selten ist. Auch in Klassenstufen 8 und 10 wird die 3. FS in BW, HH und NRW angeboten, in SN nur in Klasse 8.

4. Oberstufensystem

Das Oberstufensystem hat sich im Vergleich zum letzten Jahr nicht weiter verändert. Viele Veränderungen sind mittlerweile abgeschlossen. Ganz allgemein kann man sagen, dass mit leichten Modifikationen einige Bundesländer wie Sachsen, Thüringen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Hessen und Niedersachsen weiterhin das Kurssystem installiert haben. Bayern hat ein modifiziertes Kurssystem mit 5 Leistungskursen aus den Kernfächern und weiteren Seminarfächern, die hinzugewählt werden müssen.

Eine große Zahl der Bundesländer hingegen hat die Profiloberstufe eingerichtet, hier seien Schleswig-Holstein, Sachsen-Anhalt, Hamburg und Bremen genannt.

Einige Bundesländer arbeiten mit einem Oberstufensystem, das ohne Grund- und Leistungskurse durchgeführt wird, bei dem Kernfächer gewählt werden können und erst kurz vor dem Abitur entschieden werden kann, welche Fächer auf Leistungskursniveau geprüft werden sollen. Mecklenburg-Vorpommern und Baden-Württemberg praktizieren diese Form.

Natürlich gibt es in jedem Bundesland Abweichungen, die hier aber nicht noch einmal detaillierter dargelegt werden sollen. Dafür sei auf die Jahresberichte der vergangenen Jahre hingewiesen.

5. Stellung von Latein und Griechisch in der Oberstufe

Allgemein kann man feststellen, dass in den meisten Bundesländern beide Sprachen gleichberechtigt neben allen anderen Fächern stehen, dass jedoch die Rahmenbedingungen und die Schwerpunktsetzung verhindern, dass die Stellung der Fächer gestärkt wird.

So ist beispielsweise in Schleswig-Holstein Latein zwar Kernfach, aber eben kein Profilergebendes Fach. Die Kurszahlen für die 2. und 3. Fremdsprache sind gut, sowohl für Latein, wie auch für Griechisch.

Griechisch ist weder Kernfach noch Profulfach, hier liegt es an der Messzahl für Kursteilnehmer, dass wenige Kurse zustande kommen. Die Messzahl ist auch das Hauptproblem in Baden-Württemberg, daraus ergibt sich laut Bericht aus dem Landesverband eine gewisse Abhängigkeit von der Akzeptanz der Schulleitung und im Kollegium.

In Bayern verhindert die Präferenz von Englisch die Stärkung der Fächer, zusätzlich zeigt sich hier wie vermutlich in anderen Bundesländern auch die zunehmende Konkurrenz durch Spanisch als Fremdsprache.

Nordrhein-Westfalen, Bremen, Thüringen und Niedersachsen melden stabile Zahlen in Grund- und Leistungskursen, wobei Griechisch wie immer weitaus weniger stark und oft nur als Grundfach gewählt wird. (Ich erinnere an Brandenburg, wo Griechisch nur als AG angeboten wird!)

In Sachsen ist die Nachfrage nach Latein in Sek II da sicher, wo die Sprache weitergeführt werden muss, nämlich an Schulen mit nur 2 Fremdsprachen und Latein als 3. Fremdsprache. Problematisch wird es an Schulen, an denen Latein ab Klasse 5 belegt werden kann und ab Klasse 10 eine neue spät einsetzende Fremdsprache Latein ersetzen kann.

Dieses Problem, dass das Latinum im kommenden Schuljahr in Rheinland-Pfalz bereits mit Abschluss der Klasse 10 erworben werden kann und somit die Fortführung in der MSS 11 offen ist, wird die Zahl der Oberstufenkurse in diesem Bundesland voraussichtlich verändern.

In Mecklenburg-Vorpommern sind immer noch steigende Schülerzahlen in Latein zu verzeichnen, das neue Oberstufensystem schlägt sich jedoch in der Qualität nieder. Griechisch ist hier eher singulär.

6. Situation in der ersten Phase der Lehrerbildung: Studium

Die Bremer Uni bietet weder Latein noch Griechisch als Studiengang an. In HH laufen Staatsexamen und Bachelor/Master zurzeit noch parallel, wobei das Staatsexamen aber 2013/14 auslaufen soll. Beide Studiengänge bietet auch noch SH an. Ausschließlich den Bachelor/Master kann man in BE, BB und NI erwerben, in MV ganz frisch seit dem WS 2012/13. In ST, BY, BW, NRW, HE und

SN schließen die Studenten ihr Lehramtsstudium mit dem Staatsexamen ab, obwohl z. T. wie z. B. in NRW der Bachelor/Master an allen Universitäten eingeführt ist. In SN hat „die Staatsregierung die Reißleine gezogen und die Abschaffung der konsekutiven Studiengänge im Lehramtsbereich beschlossen“. Das heißt, in Sachsen wird das Studium wieder auf die spezifische Schulart ausgerichtet (wie auch in NRW), gliedert sich erneut in Grund- und Hauptstudium und wird mit dem Staatsexamen abgeschlossen. Allerdings „soll es den Studierenden ermöglicht werden, neben dem Staatsexamen auch die entsprechenden Bachelor- und Masterprüfungen abzulegen“. So soll die Vergleichbarkeit der Abschlüsse gewährleistet werden.

7. Situation in der zweiten Phase der Lehrerbildung: Referendariat

In SN ist das Referendariat von 2 auf 1(!) Jahr verkürzt worden, allerdings nur für Studenten, die den Bachelor/Master vorweisen können. „Für Bewerber, die außerhalb des Freistaates Sachsen eine lehramtsbezogene Hochschulabschlussprüfung oder Erste Staatsprüfung für ein Lehramt erworben haben, erfolgt eine Prüfung der Gleichwertigkeit der Abschlüsse. Von besonderer Bedeutung für die Anerkennung ist der Nachweis umfassender schulischer Praktika. Für Absolventen mit einer lehramtsbezogenen Hochschulabschlussprüfung bzw. einer Ersten Staatsprüfung für ein Lehramt, die die o.g. Bedingungen nicht erfüllen, beginnt am 1. August jährlich ein 24-monatiger Vorbereitungsdienst.“ Auch in HH soll das Referendariat ab 2013 von 18 auf lediglich 12 Monate verkürzt werden. Anstatt bisher 12 WSt bedarfsdeckenden Unterricht müssen die Referendare dann 16 WSt geben.

In HE, BW, MV, NI, SH, HB und NRW wurde das Referendariat von 24 auf 18 Monate verkürzt, in ST am 1. April 2011 auf 16 Monate.

Allein in BY, BE und BB dauert das Referendariat noch ganze 24 Monate. Dies gilt in BB jedoch nur beim Staatsexamen. Die Absolventen mit Masterabschluss müssen ein nur 18 Monate dauerndes Referendariat ableisten. „Für LAK mit einer Ersten Staatsprüfung besteht nach §14 Abs. 3 OVP eine Verkürzungsmöglichkeit der

Ausbildungsdauer auf bis zu 18 Monate durch Anrechnung von Unterrichtstätigkeiten an einer Schule oder damit gleichwertigen Zeiten.“

Das Referendariat besteht in HE, BW, ST, MV, NI, SH und HB aus Modulen, in BE sollen sie kommen. In NRW und BY gibt es die Ausbildungsmodule nur an der Universität, nicht aber im Referendariat. HH berichtet von einer „Teilmodularisierung“. Für SN und BB liegen in den Fragebögen keine Angaben vor.

8. Situation im Bereich Lehrerfortbildung

Was die Lehrerfortbildung angeht, scheint sich die Situation für die Landesverbände etwas entspannt zu haben. In vielen Bundesländern haben die Landesinstitute Fortbildungen angeboten, sodass die Haushalte der Altphilologenverbände nicht mehr so stark belastet werden. Ausnahme bildet hier Mecklenburg-Vorpommern, wo seitens des Landes keine Angebote zu verzeichnen sind und es sich nur teilweise finanziell an den Angeboten des DAV Meck.-Vorp. beteiligt. Auch Baden-Württemberg beklagt das geringe Angebot nur für wenige Multiplikatoren, hier bemüht sich der DAV B-W für Ersatz.

Bayern wird zwar zum Teil durch das Ministerium und die Lehrerbildungsakademie versorgt, da das Angebot aber nicht ausreicht, bietet der DAV Bayern zahlreiche regionale Fortbildungen an, die das Budget sehr stark belasten.

In Nordrhein-Westfalen erhält der DAV Unterstützung nur durch vereinzelte Fortbildungen durch die Bezirksregierung, es ist aber eine zweitägige Fortbildung durch das dafür zuständige Institut installiert worden. Hier ist auch die Zusammenarbeit mit den Bistümern hervorzuheben, die für Griechisch eine 2,5tägige Veranstaltung organisiert

In den meisten Bundesländern übernehmen ebenfalls die Landesinstitute und die Fachbetreuer die Organisation, oft auch in Zusammenarbeit mit den DAV-Landesverbänden. Dabei wird die Hauptfinanzierung oft von den Instituten übernommen. Ob die Zahl der Angebote ausreichend ist, sei dahingestellt. Da die Zusammenarbeit mit den Landesverbänden oft gut funktioniert, sind die Inhalte auf die Lehrer zugeschnitten und Gewinn bringend.

9. Lehrpläne

In den meisten Bundesländern (HE, BE, BB, ST, MV, NI, SH, HB, BY, SN) gibt es die Lehrpläne betreffend keine gravierenden Änderungen. Die baden-württembergischen Bildungspläne auch für Latein und Griechisch in Sek I und II sind alle aus dem Jahre 2004, es wird aber wohl schon ein neuer, umfassender Bildungsplan vorbereitet. Der Lehrplan Latein Sek II steht in NRW immer noch aus. In HH gilt der neue Bildungsplan Gymnasium (Sekundarstufe I Alte Sprachen) im Schuljahr 2011/12 in den Jahrgangsstufen 5, 7 und 8. In den anderen Jahrgangsstufen gilt wohl noch der Bildungsplan für die Sekundarstufe I des achtstufigen Gymnasiums (2004/07).

Cogitanda

Der Jahresbericht legt positive und negative Entwicklungen offen, doch bleibt vor allem die weiterhin rückläufige Nachfrage nach Griechisch Besorgnis erregend. Die Tatsache, dass in Brandenburg Griechisch nur noch als AG angeboten wird, stimmt wahrlich wenig optimistisch. Der Rückgang von Griechischschülern von 4,6% in der SEK II spricht Bände.

Im Auge behalten muss man auch die sich häufende Abkehr von G8, die sich wie beschrieben vor allem in der hohen Belastung der Schüler begründet, die ihren Tribut in den zu leistenden 265 Jahreswochenstunden fordert.

Das Problem, dass das Latinum im kommenden Schuljahr in Rheinland-Pfalz bereits mit Abschluss der Klasse 10 erworben werden kann und somit die Fortführung in der MSS 11 offen ist, lässt ebenfalls eine wenig positive Prognose zu.

Die in einer Reihe von Bundesländern praktizierte Kürzung des Referendariates und die damit verbundene Erhöhung des eigenverantwortlichen Unterrichtes gibt weiteren Anlass zur Sorge bezüglich der Belastung und Ausbildungsqualität der kommenden Lehrergeneration.

Summa

Bleibt zusammenzufassen, dass allgemein in den meisten Bundesländern die beiden Sprachen Latein und Griechisch gleichberechtigt neben allen anderen Fächern stehen, dass jedoch die Rahmenbedingungen und die Schwerpunktset-

zung eine Stärkung der alten Sprachen verhindern.

Dennoch lassen die in diesem Bericht geschilderten Strömungen und Entwicklungen auch an einigen Stellen einen optimistischen Blick in die Zukunft zu. Die Situation der Fortbildungen entspannt sich zusehends, die finanzielle Belastung der Landesverbände wird geringer, der Zuschnitt der angebotenen Fortbildungsveranstaltungen ist durch eine angemessene Passung charakterisiert.

Am Ende des Jahresberichtes angelangt hoffen die Autoren mit ihrem Bericht Ihren Wünschen und Erwartungen, liebe Leserinnen und Leser, gerecht geworden zu sein.

Wir hoffen Ihnen auch in diesem Jahr einen interessanten Jahresbericht anbieten zu können. Wir wünschen Ihnen, liebe *collegae*, recht viel Freude beim Lesen des Jahresberichtes 2011/2012.

ANNE MERKLER

(Megina-Gymnasium Mayen)

HORST DIETER MEURER

(Rhein-Wied-Gymnasium Neuwied)

Num discipuli nostri Latine loqui possunt?

Quomodo viva vox Latina in scholis efficiatur et cum modernis communicationis mediis coniungatur¹

In hoc sermone de rebus didacticis loquar. Imprimis loquar de viva voce Latina et de usu atque utilitate Latine loquendi in scholis modernis. Itaque in sermone meo agitur etiam de his quaestionibus:

- Cur discipuli vel magistri in scholis Latine loqui debent?
- Quomodo hoc fieri potest?
- Quid discipuli Latine loquendo aut solum audiendo discere possunt; id est: quod propositum didacticum („Lernziel“) in viva voce Latina invenire et definire possumus?
- Quid discipulis difficile est, et quid re vera consequi possunt?
- Num viva vox Latina congruit cum modernis curriculis didacticis gymnasii?

Ut ad has quaestiones respondeam, vobis demonstrabo aliquot exempla, quae orta sunt et ex institutione practica nonnullarum scholarum Saxoniae Inferioris Hassiaeque et ex studiis didacticis.

De historia rerum didacticarum

Primum incipiam ab historia rerum didacticarum: Medio Aevo et Aetate Moderna ineunte in plurimis scholis discipuli quasi solum Latine scribebant et loquebantur. Saeculo autem duodevicesimo multae res mutatae sunt: Eo saeculo exeunte et saeculo undevicesimo ineunte multae novae ideae in nationes Europae illatae sunt. Illis temporibus nationalismus culturae et nationalismus linguarum

ortus est. Illo nationalismo orto effectum est, ut etiam homines docti in publicationibus scientificis paulatim linguam mutarent et pro lingua Latina potius linguis suis vernaculis uterentur. Illā mutatione factā etiam institutio linguae Latinae mutata est, nam tum vetera proposita didactica Latine discendi et loquendi nondum valebant. Ea de causa institutio practica novi „Gymnasii Humanistici“ paulatim mutabatur: Mox non iam necesse erat linguā Latinā active uti; ex iis temporibus discipuli in scholis solum discunt auctores classicos legere et in linguam Theodiscam vertere – ea est (ut moderne dicitur) „competentia passiva“ linguae Latinae. Nihilominus, sicut scimus et in hoc conventu Septimanae Latinae videmus, usque ad hodiernum tempus multa refugia vivae vocis Latinae invenimus. Praeterea nonnulli magistri et professores didactici usum activum linguae Latinae non solum laudant, sed etiam in institutione propria adhibent.

Ecquidem credo vivam vocem Latinam institutioni Latinae tribus ex causis usui esse posse: Prima causa est etymologia substantivi Latini „linguae“ (hoc est Theodisce „Zunge“) et etymologia substantivi Theodisci *Sprache*, quod derivatum est a verbo *sprechen*; sed sine lingua loqui non possumus: lingua et actio loquendi inter se conexas sunt.

Ex hoc sequitur altera causa, quae est psychologia discendi („*Lernpsychologie*“): Omnia enim

studia scientifica monstrant facilius esse linguam discere et audiendo et loquendo, quia nos homines ad loquendum et linguam audiendam (quasi genetica) nati sumus: Cum autem linguas alienas solum legimus et transferimus, minus et peius discimus.

Tertia causa est voluptas vel moderne dicta „motivatio“ discipulorum: Multi enim discipuli – imprimis parvuli discipuli inferiorum classium – exspectant se in classe Latina etiam Latine locuturos et audituros esse; hoc quidem cognoverunt ex institutione Anglica, quae in paene omnibus regionibus Germaniae nunc in scholis primariis („Grundschulen“) incipit, i. e. ante institutionem Latinam. Itaque nonnulli discipuli hac spe deiciuntur, si in schola Latine non loquuntur, sed solum textūs Latinos in sermonem patrium vertunt.

Exempla institutionis practicae

Sed iam ad quaestionem perveniamus, quomodo discipulis in schola occasiones Latine loquendi dari possint sine maiore difficultate aut molestia.

a) Textūs et quaestiones:

Latine loqui vel scribere

Initio – id est primis annis institutionis – discipuli linguam Latinam ex libro scholastico („Lehrbuch“) discunt. Ii libri lectiones continent, et in his lectionibus sunt textūs Latinitate artificiali conscripti. Magistri una cum discipulis hos textūs legunt et discipuli textūs in Theodiscum vertere solent. Sed iam hōc tempore facultas et occasio Latine loquendi datur, ut explanabo: In iis lectionibus enim magistri discipulis etiam faciles quaestiones Latinas ponere possunt, ad quas discipuli Latine respondeant. Magistri igitur ex discipulis quaerere possunt, exempli gratia, quis quid in textu fecerit aut alia similia (velut nomina personarum vel locorum). Ut haec melius illustrem, vobis exemplum dabo ex mea doctrina pristina gymnasii Dillenburgensis (Hassiae):

Secundus annus institutionis (Kl. 6a – Hr. Kuhlmann: ~ Cursus Novus I,27):

Hannibal fuit imperator magnā audaciā. Dux Poenorum, postquam suas copias trans Alpes in Italiam transportavit, consules imperatoresque Romanos ad Cannas superavit. Nonnulli Romani victoriis Poenorum territi desperant. Scipio autem consul ad milites dixit ...

Quaestiones meae (cum responsis):

Quis fuit Hannibal? > *Hannibal fuit imperator/dux Poenorum.*

Quid Hannibal fecit? > *Hannibal copias trans Alpes transportavit/Romanos superavit.*

Quid nonnulli Romani fecerunt? > *Nonnulli Romani desperaverunt.*

Quis Scipio erat? > *Scipio consul Romanus erat.*

Hic videtis ea, quae ego et discipuli mei fecimus: Postquam discipuli textum (supra) legerunt, ego ex iis quaesivi ea, quae infra videtis; discipuli autem respondere possunt exempli gratia ea, quae hic cursive impressa sunt. Ut videtis, responsa discipulorum difficilia non sunt et facile e textu Latino sumi possunt. Tamen necesse est discipulos textum et quaestiones bene intellexisse, priusquam respondeant. Hac ratione discipuli duas res exercent: Primum necesse est textum non solum transferre, sed etiam argumentum textūs diligenter animadvertere. Secundum: discipuli ipsi Latine aut loquuntur aut scribunt, sed errores facere in hac methodo difficile est, nam tantum aliquot partes vel verba textūs repetere possunt, si volunt. Meliores discipuli autem etiam maiore libertate respondere et sermonem mutare possunt. Hoc quidem genus vivae vocis Latinae discipuli aut loquendo in plurimis lectionibus aut scribendo efficere possunt. Plurimis discipulis haec ratio Latine loquendi placebat, ut mihi quidem videbatur, quia nimis difficile non erat. Praeterea fere cum iis methodis institutionis congruit, quas discipuli ex institutione linguae Anglica bene cognoverunt.

b) Dialogi vel parvae fabulae in classe actae: Latine loqui

Sed iam veniamus ad aliam rationem Latine loquendi: Haec ratio autem aliquantulo plus temporis postulat et certe non in omnibus lectionibus effici potest. Sicut modo vidimus, primis annis discipuli textūs librorum scholasticorum legunt. Saepe hi textūs scholastici dialogos continent; in his dialogis pueri vel puellae Romanae existunt, qui multa pericula vel alias res miras experiuntur. Discipuli, postquam hos textūs legerunt et in Theodiscum transtulerunt, auxilio magistri ex

textu lectionis proprios dialogos vel parvas fabulas Latinas scribere et ipsi agere possunt (sicut in theatro). Neque vero oportet, scilicet, tales fabulas vel dialogos Latinos longos esse (fortasse V minutas durant). Collega quidam tales fabulas Latinas cum discipulis suis scribit et coram publico externo edit, i.e. cum in gymnasio eius Dies Ianuae Apertae („Tag der offenen Tür“) est. Quo die parentes vel discipuli scholarum primariarum eas parvas fabulas spectant et vident, quid in doctrina Latina fiat. Hoc parentibus et parvis discipulis valde placet, nam dialogi Latini cum multis gestibus coniunguntur: Ita omnes intellegunt, quid in ea parva fabula Latina agatur.

**c) Experimentum Romanum:
Spectare et audire**

Eae rationes, quas vobis modo explanavi, (ut ita dicam) „interactivae“ sunt, id est: discipulis ipsis Latine loquendum vel scribendum est. Sed ad linguam bene discendam etiam necesse est hanc linguam satis audire. Itaque vobis nunc tertiam rationem vivae vocis Latinae demonstrabo, quam cum statione televisoria SWR („Südwestdeutscher Rundfunk“) et eius redactrice MONICA BUSCHER et cum quattuor pristinis studentibus Gottingensibus molitus sum. Statio televisoria SWR et eius Televisio Scholastica („Schulfernsehen“), quae „Planet Schule“ appellatur, iam ante biennium seriem televisoriam de vita Romana produxerat. Haec series nomine Theodisco „Das Römerexperiment“ consistit ex octo parvis pelliculis (XV minutarum). Eae octo pelliculae tractant haec themata historica vel antiquaria:

**I. Wie sichern die Römer ihr Imperium?
– De defensione Imperii Romani**

Die erste Folge schildert, wie die Römer nach Germanien vordringen und hier drei Provinzen errichten. Gezeigt wird insbesondere das unter Leitung von Prof. Christian Schäfer (Univ. Trier) nachgebaute römische Transportschiff Navis Lusoria und sein Testeinsatz.

II. Wie erobern die Römer die Welt? – De armis et militibus Romanis

Dieser Film illustriert die römische Militärtechnik anhand zahlreicher archäologischer Experimente.

III. Was kocht man bei den Römern? – De cibo Romanorum

Hier kocht der bekannte Fernsehkoch Horst Lichter auf unterhaltsame Weise römische Gerichte nach und lässt sie von bekannten Archäologen und Althistorikern beurteilen.

IV. Wie lebten die Römer in der Stadt? – De vita in oppido Romano acta

Speziell anhand der Provinzmetropole Köln (*Colonia Agrippinensis*) beleuchtet der Film das Leben in der Stadt und stellt dabei einen römischen Handwerker als typischen Angehörigen der arbeitenden Schicht in den Mittelpunkt.

V. Wie bauen die Römer? – De aedificiis Romanis

Die Folge beschreibt die römische Landvermessungs- und Bautechnik v.a. anhand eines Aquäduktbaus in der Eifel; dabei kommen nachgebaute römische Vermessungsinstrumente zum Einsatz.

VI. Wie wird man Gladiator? – De gladiatoribus

Unter der Leitung von Dr. JOSEF LÖFFL (Univ. Regensburg) unterziehen sich freiwillige Studenten dem Training und der Lebensweise römischer Gladiatoren: Der Film gibt Einblick in das nachempfundene Gladiatorenleben im archäologischen Camp von Carnuntum bei Wien.

VII. Wie funktioniert die römische Wirtschaft? – De mercatura Romana

Am Beispiel der römischen Keramikproduktion zeigt die Sendung, wie bereits die Römer Holzressourcen in gigantischen Mengen verbrauchten und so sogar das antike Klima durch einen hohen CO₂-Ausstoß schädigten.

VIII. Woran glauben die Römer? – De religione Romana

Die Sendung gibt Einblick in die Kultpraxis der römischen Religion und zeigt, wie in den Provinzen einheimische und römische Kulte miteinander verschmolzen.

In mediis modernis communicationis – imprimis in emissionibus televisoriis („Fernsehsendungen“) – hodie multa programmata documentaria de imperio Romano et de aliis rebus aetatis antiquae publicantur. Hoc programma nomine „Das Römer-

Experiment“ spectatoribus res et themata demonstrat, quae historici et archaeologi hodiernis diebus explorant et investigant. Ex quibus emissionibus etiam spectatores laici cognoscunt, quid homines docti et experti rerum antiquarum hodie de vita et cultura Romana sciant. Singulae pelliculae seriei nostrae satis breves sunt, ut in schola quoque spectari possint. Sed pelliculae originales Theodisce (scilicet) productae erant, ut spectarentur in doctrina historiae („*Geschichtsunterricht*“).

Institutio autem moderna linguae Latinae etiam rebus historicis et antiquariis studet, id quod in curriculis recentibus Theodisce „*Kulturkompetenz*“ nominatur. Itaque MONICA BUSCHER redactrix stationis televisoriae SWR me interrogavit, num ea series scholastica in Latinum verti posset. Constitui igitur cum quattuor studentibus linguae Latinae (nomina eorum: MAXIMILIAN DYCK, JULIA HABERSTROH, DAVID MEISER, HEIKE ROZEK) partes earum pellicularum in linguam Latinam vertere, ut series etiam institutioni Latinae usui esset. Translatio Latina eius seriei est: „*Experimentum Romanum*“. Has igitur pelliculas spectando discipuli et res historicas Romanas discere et cognitionem linguae Latinae augere possunt („*Sprachkompetenz*“ + „*Kulturkompetenz*“). Hoc utique erat propositum nostrum.

In praxi autem statim apparuit, quam difficile esset hoc propositum et quam difficile esset hos textūs modernos vertere in sermonem Latinum facilem intellectu. Oportebat enim textūs satis faciles et idoneos esse, quos discipuli primorum annorum institutionis Latinae etiam audiendo intellegere possent. Idcirco interpretes reddiderunt textūs Theodiscos non verbum pro verbo, sed translationem multo faciliorem confecerunt: Primum structura syntactica sententiarum mutata est, ex periodis hypotacticis sententiae simplices constructae sunt, constructiones participiales evitatae, item evitatae sunt formae modi coniunctivi, quoad fieri poterat; tum multa vocabula rara omissa sunt, quia hodie discipuli tantum verba frequentiora discunt (e. g. „*Adeo-Wortschatz*“); deinde dialogi Theodisci cum expertis scientificis non in Latinum redditi sunt, ut discipulis praeberentur nonnullae insulae intellegendi („*Verstehensinseln*“) in hoc oceano Latino. Denique prorsus difficiles fuerunt res modernae, quae antiquis tem-

poribus ignotae erant: Horum vocabulorum autem nulla verba Ciceroniana interpretes invenire conati sunt, sed neologismis usi sunt, qui discipulis quam facillimi intellectu essent (e. g.: camera, archaeologus, archaeobotanicus, marinata „*Marinade*“ etc.). Hoc maximi momenti fuit, ut discipuli pelliculas Latinas facile intellegere et textūs Latinos bene cum imaginibus coniungere possent.

Postquam omnes textūs in universitate Göttingensi Latine reddidimus, in officina sonorum („*Tonstudio*“) Badeniae („*Baden-Baden*“) pelliculae sonitu atque voce affectae sunt. Locutor textuum Latinorum fuit locutor professionalis nomine PATRICK BLANK, cuius vocem fortasse ex multis emissionibus televisoriis novistis. Is locutor Patrick Blank linguam Latinam (et Graecam!) in gymnasio didicerat, sed pronuntiatu restituto classico non assuetus erat. Contra in gymnasio pronuntiatum veterem ecclesiasticum didicerat (velut: „*Zifero et Zaesar in zircum eunt*“). Praeterea Patrick Blank valde miratus est a nobis certior factus, quomodo lingua Latina aetate classica re vera pronuntiata esset. Itaque ego et aliae duae studentes Badenam in officinam sonorum profecti sumus, ut pronuntiatum Latinum cum locutore exerceremus. Postremo convenimus, ut Patrick Blank uteretur eo saltem pronuntiatu medio, qui in Germania septentrionali valde usitatus est (e.g. „*Kikero et Käsar in kirkum eunt*“). Praeterea autem locutori nostro quantitates vocalium Latinarum difficillimae erant, quia in gymnasio nihil de vocalibus longis vel brevibus compertus erat. Qua de causa ego in omnibus textibus Latinis vocales longas apicibus („*Längebalken*“) notavi et quantitates vocalium cum Patricio Blank exercitavi. Sed nunc omnia finita sunt et vobis quasdam partes monstrabo. Incipiamus a prima parte vel prooemio cuiusque pelliculae:

Vorspann: Deutsche Originalfassung

„Aus einer kleinen Siedlung inmitten von Sümpfen entsteht die größte und prächtigste Stadt der Antike – Rom! Das Volk, das sich nach dieser Stadt benennt, bricht auf, die Welt zu erobern. Auch unser Land, das sie Germania nennen, nehmen sie ein – fast. Im Westen kommen sie bis ins Rheinland, im Süden in

den Donaunraum, und hinterlassen ihre Spuren. Viele sind bereits entschlüsselt. Doch so manches gibt uns noch immer Rätsel auf ...“

Vereinfachte Latinisierung mit Hilfen
(= optionaler Untertitel):

Experimentum Romanum

„Primum Roma erat parvus vicus apud Tiberim. Post Roma maxima urbs in antiquo orbe terrarum fuit. Romani paene totum orbem terrarum expugnant. Etiam nostra terra – Germania – provincia Romana est: Romani veniunt usque ad flumen Rhenum et usque ad flumen Danuvium. Etiam hodie sunt multae reliquiae Romanorum in Germania. Archaeologi et historici explorant has reliquias Romanorum ...“

Rückübersetzung ins Deutsche (= optionaler Untertitel)

„Zuerst war Rom ein kleines Dorf am Tiber. Später wurde Rom die größte Stadt in der antiken Welt. Die Römer erobern fast die ganze Welt. Auch unser Land – Germanien – ist eine römische Provinz: Die Römer kommen bis zum Rhein und bis zur Donau. Auch heute gibt es viele Überreste der Römer in Germanien. Archäologen und Historiker erforschen diese Überreste der Römer ...“

Ut videtis, translatio Latina simplicior est quam textus originalis Theodiscus – e.g. omisimus sententias atque verba metaphorica.

Omnes octo pelliculae nunc in interreti sunt; pelliculae aut cum subtulis aut sine subtulis spectari possunt. Praeterea in interreti spectatores eligere possunt inter subtulos Latinos et Theodiscos: http://www.planet-schule.de/sf/php/02_sen01.php?reihe=1185

Sed nunc aliquantulum auscultemus porro:

Pars prima: De defensione imperii Romani

0:41 min.

Thesaurus in flumine Rheno est! In hoc thesauro sunt vasa pretiosa et multum argenti. Romani hunc thesaurum nobis reliquerunt – Romani, qui ante mille et septingentos (1700) annos hic erant.

1:00 min.

Milites Romani navibus fines imperii custodiunt. Nam Germani saepe Romanos oppugnant.

1:16 min.

Flumina Rhenus et Danuvius erant limes naturalis imperii Romani. Praeterea erat alius limes, qui hodie quoque „Limes“ vocatur. Hic limes longissimus erat.

Muri et naves defendebant imperium Romanum. Imperium Romanum maximum cunctorum imperiorum erat. Imperium Romanum pertinebat ad Britanniam et ad Aegyptum et ad Pontum Euxinum et ad Oceanum Atlanticum.

1:42 min.

Num Romani limitem navibus defendere poterant? In oppido Germersheim archaeologi experimentum faciunt. Archaeologi ipsi navem Romanam aedificare volunt.

1:55 min.

Haec res autem difficilis est: Nam Romani nullas descriptiones suarum navium reliquerunt. Archaeologi per unum annum laborant et navem vere longam construunt.

Iam in aliquot scholis hae pelliculae discipulis monstratae sunt. In gymnasio Gottingensi (Felix-Klein-Gymnasium) mihi quoque ipsi fuit occasio nonnullas pelliculas monstrandi et discipulos decimae classis cum collega eius gymnasii observandi. Hōc loco scilicet non possumus tractare omnia, quae ad studium didacticum pertinent. Vos autem certiores facere velim de nonnullis rebus, quas invēnimus ego et alii collegae Saxoniae Inferioris, cum discipulos observarem. Discipulos observans enim explorare velim, quam bene ii pelliculas Latinas intellegant, quae res iis difficiles sint, quemque usum ad institutionem Latinam afferre possint. Quid in iis experimentis rēfert?

Primum: Optavimus, ut discipuli pelliculas Latinas tantum audiendo intellegerent neque vero in Theodiscum transferrent. Nam sicut in institutione linguarum modernarum in „Experimento

Romano“ discipulis non omnia verba exacte intellegenda sunt, sed potius argumentum generale totius textūs. Etiam optavimus, ut contextus et imagines discipulos adiuverent ad verba ignota intellegenda. Magistri autem interdum discipulis imperaverunt, ut partes textuum transferrent. Hoc modo videre poteramus, quae verba discipulis ignota essent. Ut videri poterat, discipuli re vera multum intellegebant et ad sermonem Latinum celeriter assuescebant – imprimis, cum pelliculas non semel, sed bis aut ter spectabant; etiam ex imaginibus multas res recognoscebant. Sed imprimis intellegebant tantum vocabula; terminationes grammaticales autem (velut casūs et formae personales verborum) a plurimis discipulis in audiendo neglegebantur. Scientifice dictum: „comprehensio lexicalis“ facilis erat, „comprehensio grammaticalis“ autem difficilior. Quod ad vocabula attinet: Substantiva et verba et adiectiva facilia discipulis videbantur et facile intellegebantur, sed parvula verba vel particula difficillima erant velut e. g. tantum, interdum, demum, fortasse, tam, paene (et alia). Nonnulla ex his verbis appellantur a linguistis modernis et ab expertis didacticis „connectores“ („Konnektoren“);² ut scitis, hi „connectores“ linguistis et expertis didacticis videntur magni interesse ad textūs intellegendos; sed, ut vidimus, discipuli ipsi saepe obliviscuntur, quid haec parva verba significant.

Secundum: Discipuli etiam ipsi sine magistro pelliculas Latinas in interreti spectare et audire poterant. Tum licebat eligere, utrum pelliculas sine subtulis an cum subtulis spectarent; licebat quoque eligere, utrum pelliculas cum subtulis Latinis an cum Theodiscis spectarent. Initio paene omnes discipuli subtulos Theodiscos elegerunt, sed mox animadverterunt se subtulis Theodiscis perturbari, quia locutor pellicularum Latine loquebatur. Itaque postea pelliculas cum subtulis Latinis spectare maluerunt. Denique plerique discipuli nobis dixerunt hoc optimum sibi fuisse: spectare pelliculas Latinas cum subtulis Latinis, quia hi sibi maximo auxilio fuissent. Pauci autem tantum pelliculas sine subtulis spectare maluerunt, quia sibi subtuli omnino impedimento essent.

Tertium: Discipuli eligere quoque poterant, quas pelliculas spectarent vel quales pelliculae sibi potissimum placerent: Nunc ex vobis quae-

rere possim, quid putetis vos: Quas pelliculas discipuli elegerunt? Sed statim vobis dicam: Pueri (i. e. discipuli masculi) elegerunt pelliculas aut de gladiatoribus (plerique scilicet) aut de armis et militibus Romanis. Puellae autem elegerunt pelliculam de religione Romana. Haec quoque res magni interest, nam hōc modo videre possumus, quae res et argumenta discipulis placeant.

Quartum: Quid dicunt discipuli ipsi de Experimento Romano? Denique discipulos interrogavimus, utrum iis Experimentum Romanum placuisset an talis ratio vivae vocis Latinae inutilis vel molesta vel nimis difficilis videretur. Omnes autem discipuli dixerunt Experimentum Romanum sibi omnino placuisse, quamquam non semper omnia verba intellexissent; sed ex imaginibus et ex dialogis Theodiscis semper argumentum manifestum et perspicuum sibi fuisse. Dixerunt quoque animos suos spectando et audiendo suspensos et intentos fuisse propterea, quod argumenta et themata pellicularum sibi valde placerent. Discipuli etiam mirabantur, quam bene sermonem Latinum tantum audiendo intellegerent – hoc enim ex institutione usitata Latina non cognoverant, nam ibi textūs Latinos legere et transferre solent. Itaque discipuli affirmaverunt bonum esse saltem interdum talia elementa vivae vocis Latinae in institutionem Latinam introducere.

Ut concludamus: Vidimus bonum esse linguam Latinam cum rebus historicis coniungere („Sprach- u. Kulturkompetenz“). Si quis plus de hoc experimento cognoscere vult, etiam hunc articulum meum legere potest: P. KUHLMANN, Das „Römer-Experiment“ auf Latein: Sprach- und Kulturkompetenz in einer lateinischen TV-Dokumentation von „Planet Schule“, in: AU 56,2 (2013) 54-58.

Anmerkungen:

- 1) Haec oratio nuper Amoeneburgi in conventu Septimanae Latinae („Sine fine Latine – Annus vicesimus quintus Septimanarum Latinarum Europaeorum. Celebratio Amoeneburgensis Iubilaei die XVII. m. Augusti anno MMXIII“) habita est.
- 2) Etiamsi haec forma non vere congruit cum regulis derivationis Latinae.

PETER KUHLMANN, Göttingen

Latein zum Anfassen

Ein Vorschlag zum Einsatz materieller Medien im Lateinunterricht

Dass Visualisierung ein wertvolles Mittel der Veranschaulichung und daher unverzichtbarer Bestandteil eines erfolgreichen Lernprozesses ist, ist Pädagogen und Lernpsychologen längst bekannt.¹ Einen besonderen Wert haben Bilder bei der Textarbeit. Vorausgesetzt, dass die Darbietung von verbaler und bildhafter Information aufeinander bezogen ist, schreibt die Fachliteratur den Bildern verschiedene Funktionen bei der Textarbeit zu:

- Der Text wird durch Bilder attraktiver, sodass die Lernmotivation des Lesers/Schülers potenziell steigt (dekorative Funktion).
- Die im Text enthaltenen Informationen werden durch Bilder konkretisiert (Darstellungs- bzw. repräsentative Funktion).
- Schwierige Begriffe werden durch von Bildern angebotene mnemonische Hilfen geklärt (Transformationsfunktion).

Demzufolge wundert nicht, dass sich in den letzten Jahren der Einsatz von Bildern im Lateinunterricht, bei dem die Textarbeit einen hohen Rang hat, beträchtlich entwickelt hat.

Der Unterschied zwischen den kürzlich erschienenen bunten bebilderten Lateinschulbüchern und den schlichten, bildlosen und unattraktiven Textbänden der vergangenen Jahrzehnte ist mehr als augenscheinlich. Wenn im Jahr 1976 ein Buch wie KOLLERS *Orbis Pictus Latinus* – ein bebildertes Schulllexikon – eine Ausnahme darstellte, ist der Einsatz von Bildern und in der Lektüreprase sogar von Comics heutzutage zwar eine neue Praxis, fasst aber immer mehr Fuß im Lateinunterricht.²

Der Gedanke, der hinter diesem Trend der Schulbuchliteratur steckt, ist das Bedürfnis, dem üblicherweise mit den Lateinlektüren verbundenen Frust der Schüler entgegenzuwirken, Neugierde zu wecken, antike Texte lebendig und verständlicher zu machen, Gedanken, die auf den ersten Blick abstrakt wirken können, zu veranschaulichen.³

Auf dem gleichen Prinzip beruht auch der Einsatz von materiellen Medien, d. h. von Gegenständen, welche die im Unterricht eingeführten

Themen symbolisieren. Dies sei anhand eines konkreten Beispiels aus meinem Unterricht in einem Lateinkurs der Einführungsphase (10. Klasse) erklärt:

Die Lernausgangslage

Ein neuer Autor, CATULL, ist eingeführt worden. Die Schüler haben ein vom Lehrer angefertigtes Blatt über die Dichtung der Neoteriker, das Werk Catulls und mit dem *Carmen* 1 (der Widmung) Catulls *libellus* sowohl im Original als auch in deutscher Übersetzung erhalten. Diese Einführung findet der Leser als Anhang am Ende des vorliegenden Beitrages.

Das Blatt diente zur Vorbereitung auf die Catull-Lektüre. Die Schüler sollten vor der Lektüre die wesentlichen Aspekte der neuen Poetik sowie den kulturellen Kontext im Groben erlernen. Anhand der Einführung und des Textes sollten sie eigenständig die wichtigsten Informationen selektieren und reflektieren. Dabei sollten die Schüler eine Mindmap erstellen und sie anschließend vor der Lerngruppe präsentieren und mit den Mitschülern besprechen.

Die Ergebnisse waren verschieden: Einige Schüler haben die chronologische Reihenfolge in den Blättern wiedergegeben; andere (die meisten) haben hingegen Catull und seinen *libellus* als Ausgangspunkt der Mindmap genommen, wahrscheinlich weil sie wussten, dass dieser Gegenstand der Lektüre sein würde. In allen Fällen haben sich die Schüler auf wichtige Anknüpfungspunkte zwischen Catull und der neoterischen Poetik fokussiert.

Das Projekt

In Anbetracht dieser Lernausgangslage stellte sich die Frage, wie man ein nachhaltiges Lernen erreichen und sichern konnte. Trotz eigenständiger Bearbeitung und Reflexion der Schüler ist es nicht zu leugnen, dass sich die Schüler viel Sachwissen auf eine deduktive Art und Weise angeeignet haben. (Die Blätter sind einem Lehrervortrag gleichzustellen, mit dem Vorteil jedoch, dass die Schüler alle Informationen schon aufbe-

reitet gefunden und dadurch sich schneller und ökonomischer einen Überblick verschafft haben, und dem Nachteil, dass sie selbst kein Abschreiben leisten mussten – wie es bei einem Vortrag der Fall gewesen wäre – und daher eine wichtige Reproduktionsphase versäumt haben.)

Daraus entstand meine Idee, eine Methode einzusetzen, die meines Wissens sowohl in der Schulpraxis als auch in der didaktischen Literatur neu ist. Diese Methode kann man mit einem zugegebenermaßen nicht sehr wissenschaftlich klingenden, aber sicher wirkungsvollen Ausdruck „Wundertüten-Methode“ nennen.

Der Lehrer hat den Klassenraum mit einer Tüte betreten. Aus dieser Tüte hat er folgende Gegenstände herausgeholt und auf das Pult gestellt: Eine Nagelfeile; ein Maßband; eine Luftschlange; einen Reiseführer; eine Einladungskarte; ein Herz aus Plastik; eine Ausgabe der Ilias; einen Lippenstift; einen Bimsstein, eine Mitgliedskarte einer politischen Partei, eine Lage Geschenkpapier. In der Intention des Lehrers hat jeder Gegenstand einen (mehr oder weniger) starken Bezug zu den Themen, den Realien, die Objekt der Lektion „Die Neoterische Poesie und Catull“ waren:

- Die Nagelfeile stand für den *labor limae*, die sorgfältige stilistische (Feilen-) Arbeit am Text, Merkmal der Neoterischen Dichtung.
- Das Maßband sollte die *brevitas* suggerieren, die Kürze, welche Catulls Gedichte kennzeichnet.
- Die Luftschlange stand für die vielen Partys bzw. das mondäne Leben im Rom des 1. Jhdt. v. Chr., von dem Catulls Werk einen einleuchtenden Querschnitt liefert.
- Der Reiseführer ließ an das Reisen denken und verwies dabei auf das Carmen Catulls, in dem der Dichter die Rückkehr eines Freundes aus Spanien feiert und folglich auf den Begriff „Gelegenheitsdichtung“ (s. weiter unten im Anhang).
- Die Einladungskarte sollte auf das Carmen verweisen, in dem Catull seinen Freund FABULLUS zum Abendessen einlädt, und ebenfalls auf die Gattung Gelegenheitsdichtung.
- Das Herz stand für die Liebe als meistgedichtetes Thema bei den Neoterikern.
- Die Ilias lieferte das Beispiel schlechthin für

die traditionelle epische Gattung, welche die Neoteriker ablehnten und durch leichtere Themen und kürzere Werke ersetzten.

- Der Bimsstein verwies auf das Wort *pumex* im Widmungsgedicht. Catulls *libellus* ist *expolitus*, herausgeputzt, stilistisch ausgearbeitet, als wäre er von einem Bimsstein geglättet worden.
- Der Lippenstift stand für die Sinnlichkeit und die Schönheit Lesbias.
- Die Parteikarte (zum Selbstbasteln, dabei schien es empfehlenswert, die beiden größten Parteien Deutschlands zu vermerken, um ein unangebrachtes politisches Bekenntnis zu vermeiden) stand für die Politik, die sowohl im Leben als auch im Werk der Neoterischen Dichter keinen Platz fand.
- Das Geschenkpapier spielte auf das *donum* an, die Widmung des *libellus* an CORNELIUS NEPOS.

Die beschriebenen Bezüge verstanden sich als Anregung. Deswegen war die Tatsache, dass neue Bezüge von den Schülern selbst erstellt wurden, besonders erfreulich. Manchmal waren die Schülerbeiträge etwa überspitzt, in anderen Fällen waren sie treffend, wie folgende Beispiele gut zeigen: Das Maßband ließe an das Versmaß der Gedichte denken; die Luftschlange sei eng gerollt und zeige, dass in Catulls Gedichten viel stecke; das Herz sei Symbol für die Leidenschaft des Dichters; der Reiseführer, in dem verschiedene Sehenswürdigkeiten vermerkt seien oder ein bestimmter Reiseplan empfohlen werde, verweise jeweils auf die Vielfalt der Themen in Catulls *libellus* und auf einen dem *libellus* vermeintlich zugrunde liegenden Plan.

Wünschenswerter wäre es außerdem, dass die Schüler selbst eine „Wundertüte“ basteln; dabei hätte der vom Lehrer zur Verfügung gestellte Text eine wichtige aktivierende Funktion für die Schüler, deren eigenständig gesammelte Materialien bzw. Bezüge zum Text tendenziell noch anschaulicher wären als die vom Lehrer und sich dadurch noch länger ins Gedächtnis einprägen würden.

Die beschriebene Methode könnte eine Hilfe bei den Sicherungs- und Wiederholungsphasen im realkundlichen (nicht nur Latein-) Unterricht anbieten und eine Möglichkeit für die Kombina-

tion von deduktiven und induktiven Lern- und Lehrstrategien und insgesamt für einen abwechslungsreichen und motivierenden Unterricht darstellen.

Anhang

Die Neoterische Poesie und Catull

Im 1. Jhdt. v. Chr. entwickelte sich in Rom eine poetische Strömung, die sich von der literarischen Tradition, welche sich um das Epos drehte, beträchtlich entfernte. Die Repräsentanten dieser Strömung wurden abfällig von CICERO als *poetae novi* (neue Dichter) und *cantores Euphorionis* (Nachahmer des EUPHORION) genannt nach dem für seine gelehrten und komplizierten Verse berühmten griechischen Dichter Euphorion aus Chalkis (3. Jhdt. v. Chr.). Ihre Aktivität muss in die allgemeine Hellenisierung der Sitten eingefügt werden, welche den Eroberungen des 2. Jh. v. Chr. folgte. Die römische Gesellschaft, die bislang eine geschlossene, archaische und ländliche Struktur aufwies, kam in Berührung mit der raffinierten Kultur Griechenlands und des Morgenlandes.

Auch auf der literarischen Ebene beobachtete man das Hervortreten eines neuen und raffinierteren Geschmacks.

Die gebildete römische Elite verlor Interesse an anspruchsvolleren Gattungen wie dem Theater und der Epik und wandte sich einer neuen Art von Poesie zu. Diese war durch Leichtigkeit und Kürze (*brevitas*) geprägt, wurde in privaten Kreisen vorgetragen und beschäftigte sich mit persönlichen Gefühlen.

Es handelt sich um Gedichte, die die Griechen *paignia* (Scherze) und die Römer *nugae* (Spielereien, Kleinigkeiten) nannten. Eine Dichtung ohne erzieherische und moralisierende Absicht, scheinbar simpel und spontan. Sie ist Teil des *otium*, des privaten Rückzugsorts, den der römische gebildete Bürger für sich suchte, fern von dem *negotium* (dem öffentlichen Leben). In diesem *otium* widmete man sich der Literatur sowohl aktiv durch Dichtung als auch passiv durch das Lesen. Die Themen waren meistens Liebe und Freundschaft.

Jahrelang wurde der Neoteriker als dichtender Jüngling betrachtet (*poeta ut puer*), der seinen Gefühlen freien Lauf ließ, ohne diese durch ein

kulturelles Sieb zu filtern. Die neue Poesie soll ursprünglich, unverfälscht, aus dem Stegreif geformt worden sein.

In Wirklichkeit aber war diese Poesie sehr gut durchdacht und stilistisch sehr gut ausgearbeitet und ausgefeilt. Der *labor limae* wurde im Übrigen durch die Kürze der Gedichte ermöglicht. Je kürzer sie waren, desto geschliffener erschienen sie auf formeller Ebene (*expolitus*, „geschliffen“, „rausgeputzt“ nannte Catull seinen *libellus*).⁴

Unter den Präneoterikern, die diese kulturelle Revolution vorwegnahmen, sind LUTATIUS CATULUS (150-87 v. Chr.) und dessen Kreis zu nennen. Zu diesem Kreis gehörten u. a. VALERIUS AEDITUUS und PORCIUS LICINUS. Ein weiterer Präneoteriker war LAEVIUS, der sechs Bücher von *Erotopaegnia*, Liebesscherzen, schrieb, d. h. Gedichte, in denen antike Mythen in sinnlicher und erotischer Hinsicht neu verfasst wurden.

Unter den eigentlichen Neoterikern sind folgende Dichter nennenswert:

- VALERIUS CATO, aus dem cisalpinischen Gallien, der wahrscheinlich einige zu seiner Zeit sehr berühmte Epyllia schrieb.
- FURIUS BIBACULUS aus Cremona, berühmt für seine durch heftige Kritik gegenüber Kaiser AUGUSTUS geprägten Epigramme.
- VARRO ATACINUS, der eine *Leucadia* nach seiner Geliebten nannte.
- HELVIUS CINNA aus Brescia, der ein Gedicht, *Zmyrna*, schrieb, das Catull für sein *labor limae* im Carmen 95 lobte und das für seine Abstrusität in die Geschichte einging. Cinnas Werk ist ein gutes Beispiel für die Gelehrtheit dieser literarischen Strömung. Die Gedichte waren manchmal fast unverständlich, dichterische Spielereien, in denen die Form über dem Inhalt stand.

Das Werk der Präneoteriker und Neoteriker ist uns in einem sehr bruchhaften Zustand überliefert worden. Von manchen Autoren lesen wir nur sehr wenige und unvollständige Verse. Hingegen haben wir von Catull 116 Gedichte erhalten, die sich in folgende Gruppen unterteilen:

- 1) die kurzen Carmina, die *nugae*, in verschiedenen Metren (c. 1-60);
- 2) die sogenannten *carmina docta*, länger und stilistisch ausgearbeiteter als die ersten (61-68);

- 3) die Epigramme, kurze Gedichte, die aber im Gegensatz zu den *nugae* in ein und demselben Metrum geschrieben wurden, und zwar im elegischen Distichon (Zweizeiler), in dem ein Hexameter sich mit einem Pentameter abwechselt.

Der *libellus* von Catull spiegelt das mondäne und literarische Ambiente Roms wider, in dem die befreundeten Dichter sich regelmäßig trafen und die gleiche Gesinnung teilten. Im Carmen 9 wird z. B. die Rückkehr eines Freundes aus Spanien gefeiert. Im Carmen 13 lädt Catull seinen Freund FABULLUS zum Abendessen ein, fordert ihn jedoch auf, Essen, Getränke und Frauen selbst mitzubringen.⁵

Ein wichtiger Teil von Catulls Werk wird von LESBIA und der qualvollen Beziehung zu ihr dargestellt. Es handelt sich um ein durch Eifersucht, Seitensprünge, Lügen, enttäuschte Hoffnungen und gemischte Gefühle geprägtes Verhältnis.

Zum ersten Mal in der römischen Literatur ist der Eros nicht nur ein Randelement in dem Leben des *civis Romanus*; er ist nicht mehr nur eine Jugendschwäche, sondern er wird Mittelpunkt des Dichterlebens, eine allumfassende Erfahrung.

Catull enthält sich des politischen Lebens und seinen Pflichten als römischer Bürger, um sich der Liebe zu Lesbia zu widmen. Er träumt von einer Zweisamkeit mit ihr (siehe das Carmen 5 *Vivamus, mea Lesbia, atque amemus ...*). Bemerkenswert ist die Tatsache, dass Catull seine außereheliche Beziehung zu Lesbia zu legitimieren versucht, indem er Begriffe der römischen Moral für deren Bezeichnung verwendet. Worte wie *fides* (Treue), *foedus* (Liebesbund), *nubere* (ehelichen) verweisen auf den heiligen Bund der Ehe. Diese kehren in den Lesbia-Gedichten wiederholt wieder. Die *fides* ist das, was die beiden Kontrahenten des *foedus* aneinander bindet und sie einander verpflichtet. Die *pietas* kommt hinzu, sprich die Ergebenheit, die die Liebenden miteinander verbindet. Dieses Wort bezeichnete vor Catull lediglich die Frömmigkeit im religiösen Sinne, die Ergebenheit den Göttern gegenüber. Lesbia wird also wie eine Göttin angesprochen.

Die Liebe zu Lesbia ändert sich mit der Zeit, und Catulls *libellus* zeugt mit seinem Wortschatz

von dieser Wandlung. Als der Dichter merkt, dass seine Geliebte den Liebesbund unrettbar gebrochen hat, liebt er sie wohl weiter und brennt weiter vor Begierde, jedoch hat er sie nicht mehr lieb. Die Verben *amare* (lieben) und *uri* (brennen) weisen darauf hin, dass er sich von Lesbia immer noch angezogen fühlt. Mit dem Ausdruck *bene velle* (lieb haben) hingegen zeigt Catull, dass er Lesbia nicht mehr schätzt und von ihr nun nichts mehr hält. Das Carmen 72, in dem die unterschiedlichen Ausdrücke vorkommen, ist das erste Zeugnis, welches den Unterschied zwischen den beiden Gefühlen beschreibt.

Die quälende Beziehung zu Lesbia ist auch in dem berühmten Carmen 85 „*Odi et amo*“ geschildert. Hier merkt Catull, wie qualvoll und komplex seine Gefühle für seine Liebhaberin sind (siehe das Wort *excrucior* am Ende).

Der größte Beitrag Catulls zu der abendländischen Literatur war die Fähigkeit, die Liebe in allen seinen Nuancen zu erfassen.

Catull, c. 1

Cui dono lepidum novum libellum
 arida modo pumice expolitur?
 Corneli, tibi! Namque tu solebas
 meas esse aliquid putare nugas,
 5 iam tum, cum ausus es unus Italarum
 omne aevum tribus explicare cartis,
 doctis, Iuppiter, et laboriosis!
 Quare habe tibi quidquid hoc libelli
 quaecumque; quod, o patrona virgo,
 10 plus uno maneat perenne saeclo!

Wem nur schenk ich das nette neue Büchlein,
 Das vom trockenen Bimsstein frisch geglättet?
 Dir, Cornelius! denn du glaubtest immer,
 Meine Sächelchen seien nicht ganz wertlos;
 5 Damals schon, als allein bei uns du wagtest,
 Alle Zeit zu entfalten in drei Wälzern,
 Grundgescheiten, bei Gott, und voller Mühsal.
 Drum, was dran ist an diesem Büchlein,
 nimm es,

Welchen Wert es auch hat. O holde Jungfrau,
 10 Gib ihm länger als ein Jahrhundert Geltung!
 (Übersetzung von E. GOTTWEIN)

Anmerkungen:

- 1) Dazu s. J. Dohnicht, Medien im Unterricht, in G. Bovet/V. Huwendiek (Hrsg.), Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrerberuf, Berlin 2011 (6. Auflage, 2008¹), S. 170-200. – U. Drewniak u. a., Verstehensrelevante Bilder in Lehrtexten. Ihre Verarbeitung, ihre Funktionen und ihre Bedeutung für die Förderung des Lernens mit Texten, Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 6 (1), 1992, S. 49-62. – B. Weidenmann, Der flüchtige Blick beim stehenden Bild. Zur oberflächlichen Verarbeitung von pädagogischen Illustrationen, Unterrichtswissenschaft 16, 1988, S. 43-57.
- 2) Eine der ersten Comiclektüren ist P. Ovidius Naso: Metamorphosen, composuit Rubricastellanus, pinxit M. frei, Stuttgart 1996. Neu erschienen die Ausgaben von M. Hellmich, Caesar. Der Gallische Krieg. Ein Comic als Caesar-Lektüre, Göttingen 2011, und Ovid. Verwandlungsgeschichten, Ein Comic als Ovid-Lektüre.
- 3) Dazu siehe N. Bäcker, Motivation, in M. Keip/Th. Doepner (Hrsg.), Interaktive Fachdidaktik Latein, 2. durchgesehene Auflage, Göttingen 2011, S. 200-201: „Lateinunterricht spricht stark

den Intellekt an. Dadurch wird der Unterricht manchmal abstrakt. Je anschaulicher und konkreter der Unterricht aber ist, desto mehr werden die Schüler mitarbeiten [...] Wichtig [...] ist die [...] erkennbare Funktionalität visueller Materialien für das Verständnis antiker Texte. Bildungsbürgerliche Kulturkunde an sich ist kein Wert.“

- 4) Die Epik wurde nicht komplett verbannt, aber grundlegend umgewandelt. Das Epyllion (das Epos im Kleinformat) wurde aus der griechischen Literatur übernommen. Hier prunkte der Dichter mit Gelehrtheit und stilistischem Geschick. Das Epyllion wurde von Kallimachos erfunden. In ihm werden seltene Mythen oder seltene Varianten allgemein bekannter Mythen bevorzugt.
- 5) Es ist wahrscheinlich, dass diese Gedichte konkrete Erlebnisse des Dichters beschreiben. Jedoch fügen sie sich in eine bestimmten Gattung ein, die unter den Neoterikern sehr beliebt war, die Gelegenheitsdichtung. Einzelne Geschehnisse des Alltagslebens, seien sie reell oder fiktiv gewesen, lieferten den Vorwand, um Gedichte voller Eleganz zu schreiben.

STEFANO DENTICE DI ACCADIA AMMONE, Bonn

Eine einfache Übersetzungsregel für die *nd*-Formen

Einer der Lateinlehrer meiner Schulzeit, VOLKER GERBOTH (Karlsruhe), benutzte für die Übersetzung der *nd*-Formen eine verblüffend einfache Regel, die ich heute dankbar und mit Erfolg¹ in meinem eigenen Unterricht verwende und die, soweit ich sehe, in der fachdidaktischen Literatur bisher noch nicht beschrieben worden ist. Grund genug also, sie hier einmal vorzustellen, auf ihre wissenschaftliche Zuverlässigkeit hin abzuklopfen, eine mögliche Einbettung in eine Unterrichtsreihe zu skizzieren sowie ihre Leistungsfähigkeit im Vergleich zur gegenwärtig beliebten Methode von FINK-MAIER² zu prüfen.³

Die Regel lautet: **Steht die *nd*-Form im Nominativ oder im Akkusativ ohne Präposition, wird sie mit „müssen“ + Passiv wiedergegeben, in allen anderen Fällen als substantivierter Infinitiv.** Oder noch einfacher, als Tabelle:

Nominativ, Akkusativ ohne Präposition	Sonst
„müssen“ + Passiv	substantivierter Infinitiv

Die erste Hälfte der Regel (linke Spalte der Tabelle) gilt so gut wie ausnahmslos: Das Gerundium existiert in diesen Fällen nicht,⁴ das Gerundivum vertritt einen substantivierten Infinitiv laut KÜHNER-STEGMANN „nur in den *casus obliqui* und im Akkusativ nur mit Präpositionen“ (diese Verwendung bezeichne ich mit AALTO [wie oben Anm. 4] 6, HOFMANN-SZANTYR 371 und anderen im folgenden kurz als „Gerundivkonstruktion“).⁵ Während die Kategorie „Nominativ“ vor allem die Funktion des Prädikatsnomens bei *esse* umfasst, verbergen sich hinter der für Schüler so hand-

lichen Kategorie „Akkusativ ohne Präposition“ zwei völlig unterschiedliche Syntagmen, nämlich das Prädikatsnomen zum Subjektsakkusativ im AcI und, wesentlich seltener, das prädikative Gerundivum nach *dare, tradere* usw. sowie nach *curare*.⁶ Im zweiten Fall stellt „müssen + Passiv“ nur eine Zwischenstation im Sinne einer Standardübersetzung dar: *Do tibi librum legendum* – „Ich gebe dir das Buch als eines, das <von dir> gelesen werden muss“ — „Ich gebe dir das Buch zum Lesen“; dazu ebenso wie zum Begriff der Standardübersetzung unten mehr.⁷

Ausnahmen zur zweiten Hälfte (rechte Spalte) ergeben sich daraus, dass das attributive Gerundivum, an sich schon selten und im wesentlichen auf Verben des Affekts beschränkt,⁸ sehr vereinzelt auch in oblique Kasus rückt, z. B. CICERO *har. resp.* 62 *cum ... metuendis... rebus* („furchterregend“); *off.* 1, 153 *rerum fugiendarum expectandarumque scientia*; OVID *am.* 2, 7, 15 *auritus miserandae sortis asellus*; VERGIL *Aen.* 11, 55f *at non, Euandre, pudendis / vulneribus pulsum aspicias*; HORAZ *carm.* 3, 1, 5 *regum timendorum in proprios greges ... imperium est*.⁹ Auch mittel- und neulateinische Wendungen können sich der Regelmäßigkeit entziehen; so taugt etwa der gängige Ausdruck *mutatis mutandis* leider nicht als Beispiel im Unterricht.

Offensichtlich liegen aber alle diese Ausnahmen außerhalb der Lehrbuch- und weit am Rande der Lektürepraxis des Lateinunterrichts; ist also das Auftreten solcher Einzelfälle in Unterricht, Klausur oder Prüfung nicht gleich von vorneherein zu vermeiden, wird man legitim die Hürden mit detaillierten Hilfen beiseiteräumen.

Eine Einbettung dieser Regel ist grundsätzlich in jedes Konzept zur Einführung der *nd*-Formen möglich. Da einer ihrer Hauptvorteile, wie unten noch auszuführen, in der Minimierung des Lernballastes besteht und ich deshalb den Vorlauf so kurz wie irgend möglich halten möchte, habe ich mir angewöhnt, zunächst konzentriert Gerundium und Gerundivum in durchaus traditioneller Weise getrennt vorzustellen:¹⁰

1. Stunde	Gerundium , einschließlich Formbildung (leicht)
-----------	--

2./3. Stunde	Gerundivum , nur „müssen + Passiv“; einschließlich <i>dativus auctoris</i> und unpersönlicher Konstruktion (leicht)
3./4. Stunde	Gerundivkonstruktion (Zunächst anspruchsvoller, aber mit der ...) nd-Formen-Regel (...wird alles wieder leicht)

Die mit der Gerundivkonstruktion verbundene Umkehrung des Abhängigkeitsverhältnisses muss dabei nicht unbedingt eingehend besprochen werden, da sie bei dem Weg über die wörtliche Hilfsübersetzung intuitiv von selbst klar wird: Statt *ars carmina cantandi* – „die Kunst des Lieder-Singens“ kann es auch *ars carminum cantandorum* heißen, „die Kunst der zu singenden Lieder“ = „die Kunst des Lieder-Singens“. Die Bedeutung ist am Ende dieselbe, obwohl im ersten Fall *carmina* als Objekt von *cantandi* abhängt, im zweiten umgekehrt *cantandorum* als Attribut von *carminum*. Damit ist am Anfang die substantivische von der adjektivischen *nd*-Form unterschieden, was auch in den Benennungen Gerundium und Gerundivum zum Ausdruck kommt. Ab der Einführung der *nd*-Formen-Regel in der 4. Stunde spielt diese Unterscheidung zwar keine Rolle mehr und werden auch die Benennungen durch den gemeinsamen Überbegriff „*nd*-Formen“ ersetzt; doch schien mir das Risiko, dass bei Verzicht auf diese zumindest anfänglich klare Unterscheidung die beträchtliche syntaktische Differenz zwischen den Konstruktionen *ars carmina cantandi* und *ars carminum cantandorum* dauerhaft Verwirrung stiftet, immer zu groß.

Leider hat es sich in den Lehrwerken der Gegenwart eingebürgert, das Gerundivum zunächst in der Gerundivkonstruktion einzuführen und erst in der folgenden Lektion die Bedeutung „müssen + Passiv“ vorzustellen. Letztere steht in dieser Reihenfolge der Darstellung freilich isoliert und lässt sich mit ersterer kaum noch in Verbindung bringen, weshalb diese Funktionen sogar schon unterschiedlich bezeichnet worden sind.¹¹ In der oben verwendeten traditionellen Reihenfolge ergibt sich dagegen diese Verbindung mittels der Hilfsformulierung der „Kunst der

zu singenden Lieder“ einigermaßen zwanglos.¹² Soweit ich im Unterricht auf Lehrbuchmaterial zurückgreifen möchte, komme ich daher nicht umhin, die Reihenfolge der beiden Lektionen umzukehren.¹³

Die Verbreitung dieser in meinen Augen unglücklichen Anlage ist möglicherweise auch dem Einfluss der Darstellung bei FINK-MAIER geschuldet, die diese Reihenfolge zugrundelegte, da sie im Vertrauen auf die divinitorische Gabe des Schülers die eben beschriebene syntaktische Differenz gezielt zu kaschieren suchte. Als Lernregel wurde dort 52 der mittlerweile recht bekannte Merksatz formuliert:

*Es geht am eND fast immerzu mit ZU;
beim Ablativ kommt man mit DURCH durch;
steht in dabei, nimm BEI.*

Ob sich die Regel von FINK-MAIER (FM) leichter lernen lässt oder die von GERBOTH-LINGENBERG (GL), wäre wohl müßig zu diskutieren;¹⁴ interessanter ist zunächst einmal der Vergleich der Fälle, wo die jeweilige Regel versagt. GL hat seine Aussetzer, wie oben schon besprochen, nur bei seltenen, zumeist unklassischen Wendungen, was für die Unterrichtspraxis keine Einschränkung bedeutet. FM gerät dagegen in einem nicht unbedeutenden Fall ins Stolpern, nämlich der unpersönlichen Konstruktion, die dementsprechend bei Fink-Maier 54 auch nur etwas verschämt am Ende nachgetragen ist. Hier geht es eben einmal nicht mit „zu“, und Fink-Maier versuchen hilfsweise über *mater est curanda* — „Die Mutter ist zu pflegen“ / „... muss gepflegt werden“ / „... muss man pflegen“ einen etwas holprigen Weg zu *cavendum est* — „man muss sich in acht nehmen“ zu bahnen. Bei GL ergibt sich dagegen aus *laudandus est* — „er muss gelobt werden“ mit schönster Zwangsläufigkeit als genau entsprechendes Neutrum *laudandum est* — „es muss gelobt werden“ = „man muss loben“.¹⁵

In sprachwissenschaftlicher Hinsicht kann FM für sich geltend machen, die Entsprechung der lateinischen *nd*-Formen zu den deutschen „zu“-Konstruktionen von Anfang an gezielt zu nutzen.¹⁶ Bei Konzentration auf GL wird dieser Bezug erst im Nachhinein in der Übersetzungspraxis erkennbar.

Hauptvorteil von GL scheinen mir die minimalistischen Lernanforderungen: Der eigentliche

Auswendiglernstoff beschränkt sich auf wenige Worte (vgl. oben Anm. 14); die Anwendung in den anfangs zu bewältigenden Grundformulierungen erfolgt völlig schematisch (wenn der Kasus bestimmt ist, steht die Übersetzung fest); die spätere Übertragung auf weitere Situationen (wie den prädikativen Gebrauch bei *dare*) verlangt keinen zusätzlichen Lernaufwand, sondern baut ausschließlich auf das bis dahin entwickelte Verständnis. Mehr noch als andere Syntaxthemen werden die *nd*-Formen ja durch wiederholte Anwendung, sprich Übung leicht; während FM mit seiner unscharfen Formulierung („fast immerzu“ – Wann also? Wann nicht? Wenn ja, wie?) auch am Anfang schon ein gewisses Einfühlen in die Formulierung unumgänglich macht, erlaubt die mechanische Anwendbarkeit von GL, voraussetzungsfrei in die Phase des Übens einzutreten und durch aktiven Umgang das Gespür für die Formen schnell zu entwickeln.

GL erweist sich so als ein weiteres Beispiel einer „Standardübersetzung“,¹⁷ deren Ziel es ist, möglichst schnell und mechanisch eine deutsche Rohformulierung zur Verfügung zu stellen, die dem Schüler Anknüpfungspunkte für sein muttersprachliches Empfinden und damit die Grundlage bietet, aus eigenem Sprachgefühl eine endgültige Übersetzung in „gutem Deutsch“ zu finden. „Ich gebe dir das Buch als eines, das gelesen werden muss“ entsteht rein mechanisch als Rohformulierung, die Weiterentwicklung zu „Ich gebe dir das Buch zum Lesen“ verlangt nur noch zielsprachliche Kompetenz. Demgegenüber lenkt FM den Blick direkt auf das Endergebnis: Irgendwo sollte „zu“ stehen, also „Ich gebe dir das Buch zu lesen“. Der Weg zur endgültigen Übersetzung ist schneller, liefert dafür aber keine Erklärung der Endung *-um* bei *legendum*, sondern vertraut stattdessen auf Übung und Treffsicherheit des Divinierenden sowie seine Toleranz gegenüber nicht völlig verstandener Syntax.¹⁸

Mit diesem Vergleich soll nun nicht der Eindruck erweckt werden, FM und GL stünden sich unvereinbar gegenüber; tatsächlich lassen sich beide Regeln ohne weiteres kombinieren und einzeln oder beide in verschiedenerlei Unterrichtsgänge einbinden. Gemäß dem oben entwickelten Stärken-/Schwächenprofil der beiden Regeln hätte GL dabei eher bei der Grundlegung

des Themas seinen Platz, FM würde später den mit der Konstruktion schon halbwegs Vertrauten das zielstrebige Ansteuern der endgültigen Übersetzung erleichtern. Die Unterrichtsskizze, in der durch straffe Konzentration auf GL die *nd*-Formen in vier Stunden vollständig und gleichzeitig klar behandelt werden,¹⁹ sollte vor allem verdeutlichen, dass eben auch bei kontinuierlich zurückgehenden Stundenzahlen nicht notwendig immer Kompromisse hinsichtlich des Lernergebnisses gemacht werden müssen.

Anmerkungen:

- 1) Ganz entgegen ihrem Ruf stellen sich die *nd*-Formen meinen Lateinschülern als eins der eher unproblematischen Themen dar.
- 2) Gerhard Fink, Friedrich Maier, Konkrete Fachdidaktik Latein – L2, München 1996, 52–54.
- 3) Ich danke Volker Gerboth herzlich für die Erlaubnis, seine Idee hier zu veröffentlichen, sowie für die Überlassung seiner Notizen dazu.
- 4) Siehe z. B. Reinhard Stempel, Das lateinische Gerundium und Gerundivum in historischer und typologischer Perspektive, *Glotta* 72, 1994, 235–251; dort 236, oder Hermann Steinthal, Grammatische Begriffsbildung dargestellt an der Lehre von Gerundium und Gerundivum, *Gymnasium* 74, 1967, 227–251; dort 242. Dass demgegenüber gelegentlich *nd*-Formen als Nominativ oder präpositionsloser Akkusativ eines Gerundiums interpretiert worden sind (Akkusativ: Pentti Aalto, Untersuchungen über das lateinische Gerundium und Gerundivum, Helsinki 1949, 82–86 und vgl. Wolfgang Blümel, Zur historischen Morphosyntax der Verbalabstrakta im Lateinischen, *Glotta* 57, 1979, 77–125, dort 89 zur Konstruktion von *curare* mit *nd*-Form; Nominativ: Aalto 92–98 und E. Adelaide Hahn, Was there a nominative gerund?, *TAPhA* 96, 1965, 181–207), ist für unser didaktisches Thema ebenso ohne Belang wie grundsätzliche Überlegungen zur Entstehung der lateinischen *nd*-Formen, die der Sprachwissenschaft nach wie vor haarige Probleme stellt; immerhin scheint sich jetzt als Konsens herauszukristallisieren, dass das lateinische Gerundivum die ältere Form ist und sich das Gerundium daraus entwickelt hat, siehe zuletzt Jay H. Jasanoff, The Origin of the Latin Gerund and Gerundive: A New Proposal, in: *Rus' Writ Large: Languages, Histories, Cultures. Essays Presented in Honor of Michael S. Flier on His Sixty-Fifth Birthday*, Harvard Ukrainian Studies 28, 2006, 195–208; dort 198 (vgl. auch unten Anm. 12 dazu). Ältere Literatur dort 207f und in den ausführlichen Literaturverzeichnissen bei Stempel 249–251 und Blümel 121–125.
- 5) K.-St. I 754 Anm. 3, mit Erläuterung zweier Ausnahmen bei Livius. Im Altlatein war der Nominativ anscheinend noch möglich, Stempel (wie vorige Anmerkung) 238 zitiert Cato agr. 144 *quo olea legunda ac faciunda carius locetur* „wo die Lese und Verarbeitung des Öls teurer verpachtet wird“ (Übersetzung von Stempel).
- 6) Dazu K.-St. I 731. *curare* spielt dabei eine Sonderrolle, da hier die *nd*-Form nicht mehr als freie, leicht weglassbare Ergänzung des Objekts angesehen werden kann; vgl. Blümel (wie oben Anm. 4) 89.
- 7) Das seltene und fast ausschließlich nachklassische Muster *dicendum habeo* (dazu K.-St. I 732 Anm. 3; H.-Sz. 372), ist für die Praxis des Lateinunterrichts wohl ohne Bedeutung. Wo nötig, ließe es sich leicht in Analogie zu *donum mihi est* = *donum habeo* auf den Regelfall *mihi dicendum est* zurückführen.
- 8) Siehe K.-St. I 732f; H.-Sz. 371; Burkard-Schauer 730. Letztere weisen Anm. 281 auch noch einmal darauf hin, dass deshalb das auch gegenwärtig immer noch häufig bemühte Beispiel *legendus*, verstanden als „lesenswert“, unlateinisch ist.
- 9) Die Belege sind bisher nirgends vollständig erfasst worden; sporadische Beispiele finden sich in der (nicht nach Kasus geordneten) Materialsammlung bei Ernst Risch, *Gerundivum und Gerundium, Gebrauch im klassischen und älteren Latein, Entstehung und Vorgeschichte*, Berlin–New York 1984, 51–62. – Der Vokativ (z. B. Ovid met. 11, 728 *Sic ad me, miserande, redis?*) verhält sich hinsichtlich der Regel selbstverständlich wie der Nominativ und fällt nicht unter „Sonst“.
- 10) Die gleiche Reihenfolge im Vorschlag von Steinthal (wie oben Anm. 4) 249, der übrigens auch die unserer Regel zugrundeliegende Kasusdiversifikation bemerkt hat, ohne sie jedoch didaktisch fruchtbar zu machen; auch die Ausnahmen diskutiert er nicht.
- 11) In der Begleitgrammatik des CURSUS wird die erste als „Gerundivum-V“ (für „Vorgang“) und die zweite als „Gerundivum-N“ („Notwendigkeit“) geführt, möglicherweise nach dem Vorbild von „Gerundivum II“/„Gerundivum beim Beziehungsnomen“ und „Gerundivum I“/„Gerundivum beim Verb“ bei Steinthal (wie oben Anm. 4) 249. Damit werden die *nd*-Formen letztlich sogar in drei statt in zwei Klassen aufgespalten, was der (im Grundsatz begrüßenswerten)

Intention einer einheitlichen Betrachtung bei Fink-Maier gerade zuwiderläuft.

- 12) Diese Hilfsübersetzung ist dabei durchaus kein rein artifizielles Produkt der didaktischen Bequemlichkeit, sondern wird auch in der Sprachwissenschaft zur Veranschaulichung der Bedeutungsentwicklung benutzt, s. Jasanoff (wie oben Anm. 4) 195: „ad has res ... conficiendas ... 'toward these to-be-done things' = '(in order) to do these things'“. Wie oben schon erwähnt, hält Jasanoff für mittlerweile gesichert, dass hier überhaupt der Ursprung der Funktion des substantivierten Infinitivs und der Form des Gerundiums liegt.
- 13) Ein harmloseres Problem stellte mir vor Zeiten der CURSUS NOVUS COMPACTUS: In Unkenntnis der hier beschriebenen Regelmäßigkeit hatte der Textautor gleich im ersten Satz der Lektion unlateinisches inter ... miranda Archimedis inventa untergebracht (Akkusativ mit Präposition, trotzdem kein substantivierter Infinitiv); ich musste den Satz überspringen.
- 14) FM hat den Vorteil, als Fließtext formuliert zu sein, GL den noch wesentlich größerer Komprimiertheit. Erfahrungsgemäß bleiben übrigens die Inhalte der vier Felder – „Nom./Akk. o. P.“, „Sonst“, „müssen + Passiv“ und „subst. Inf.“ – recht leicht im Gedächtnis. Für die richtige Sortierung in die Tabelle reicht es dann aber schon, wenn dem Schüler auch nur eine einzige Beispielformulierung zusammen mit ihrer Übersetzung einfällt (sagen wir: confirmandus – „einer, der bestärkt werden muss“), denn diese liefert den korrekten Bezug zwischen zweien der vier Felder (confirmandus – Nominativ – „müssen + Passiv“), womit das ganze Schema festgelegt ist. Ein vergleichbarer, FM gemäßer Weg von „er ist

zu loben“ über „es ist zu loben“ zu „man muss loben“ ist nicht völlig ausgeschlossen, aber unsuggestiv, da die zweite Formulierung, anders als „es muss gelobt werden“, nur mit gewisser geistiger Anstrengung als unpersönliche Konstruktion wahrgenommen wird.

- 16) Dazu Detlev Fehling, Rez. Risch (wie oben Anm. 9), Gnomon 59, 1987, 157–159; dort 158. Vgl. auch Stempel (wie oben Anm. 4) 241, der darüber hinaus in Anm. 17 die Möglichkeit erwägt, dass es sich beim -nd- im deutschen und lateinischen Gerundivum – zu machend / faciendum – um einen seltenen Fall von Morphementlehnung handeln könnte.
- 17) Zum Begriff siehe Wilfried Lingenberg, Zur Standardübersetzung von quisque, Gymnasium 120, 2013, 315–324; dort 315 Anm. 1.
- 18) Diese Toleranz ist bei vielen Schülern zweifellos (notgedrungen) vorhanden, erfahrungsgemäß jedoch nicht bei den leistungsstärksten.
- 19) Üblicherweise nehmen die nd-Formen in den Lehrwerken zwei oder drei Lektionen ein, was einem Zeitansatz von mindestens sechs bis zwölf Stunden entspricht. Die Komprimierung auf vier Stunden setzt natürlich unter anderem auch den weitgehenden Verzicht auf Textarbeit, Realienkunde, Wortschatzarbeit usw. voraus; das sichere Fahrwasser der nd-Formen-Regel soll dabei so schnell wie möglich erreicht, die Phase des Umgangs mit der vollen Bandbreite der nd-Formen so früh wie möglich begonnen werden. Selbstverständlich wäre aber auch denkbar, beispielsweise die Gerundiumslektion in „normaler“ Geschwindigkeit zu bearbeiten und erst danach beschleunigt auf die Regel zuzueilen.

WILFRIED LINGENBERG, Pirmasens

**Wir nehmen
Ihnen den
Druck ab**

BÖGL
DRUCK GmbH

Spörerauer Straße 2 • 84174 Eching/Weixerau

Tel. 08709 / 15 65 • Fax 33 19

info@boegl-druck.de • www.boegl-druck.de

Vir vere Romanus, vere litteratus, vere humanus

Michael von Albrecht zum 80. Geburtstag

Schwierig wäre es, MICHAEL VON ALBRECHT nicht zu rühmen. Schwierig ist es, ihn zu rühmen. Am 22. August 2013 feierte er seinen 80. Geburtstag. Seine Gratulanten leben in aller Welt. Sein Wirken, seine Schüler, seine Freunde und Mitphilologen in aller Welt rühmen ihn genug.

Wer kennt nicht seine maßstabsetzenden Werke, die Generationen von Lateinstudenten und Lateinlehrern zuverlässige und anregende Hilfe, Vorbild und Anregung waren? Von den Büchern „Meister römischer Prosa“ (1971), „Römische Poesie“ (1977), „Rom – Spiegel Europas“ (1988) über die in 3. Auflage erschienene und in viele Sprachen übersetzte „Geschichte der römischen Literatur“ zu den vielen Monografien und Gesamtdarstellungen zu Autoren wie OVID, VERGIL, SENECA bis zu den vielen Übersetzungen und Kursdarstellungen zu Werken wie CATULLS Gedichten, Ovids *Amores*, CICEROS *De re publica*. Auch Veröffentlichungen in Zeitschriften und Sammelwerken sind oft von eminenter Innovationskraft; ich erinnere an die mir besonders vertrauten Darstellungen zur „Arbeit“ im „Kleinen Pauly“ und zur Liebe und zum Baumfällen in der heidnischen und christlichen Literatur (Ovidlektüre heute, in: H-J. GLÜCKLICH (Hg.): Lateinische Literatur, heute wirkend, Band 1, Göttingen 1987).

Die wissenschaftlichen Veröffentlichungen waren und sind immer geeignet, im Unterricht umgesetzt zu werden. Die sprachlichen Beobachtungen lassen den Text plastisch und klar werden, verhelfen Lehrenden zu einem Kenntnisstand, den sie für ihre eigene Textarbeit im Unterricht anwenden können. Die Interpretationen sind oft wie ein zweiter lateinischer Text, in schöner schlichter Sprache, den Leser unmerklich auf den Text lenkend und ihm den Hintergrund von Antike und Fortleben vermittelnd.

Michael von Albrechts Vortragsstil ist wie sein Schreibstil, die Durchdringung und Beherrschung des Stoffes führt zu einfacher und klarer und dennoch hintergründiger Darstellung. Gerne

greift er in seinen Vorträgen auch zu eigenen Grafiken und Tafelbildern. Die Grafiken sind nicht dazu gedacht, das Verständnis ein für allemal festzulegen, sie sind heuristisch, vermitteln unmittelbare Anschauung und können dann mit wachsender Erkenntnis wieder verlassen, verändert, vernichtet werden. Ich nenne das ein philosophisches Tafelbild oder eine Grafik, die dem Wissenschaftsprozess folgt.

Kategorisierungen sind für ihn Mittel der pädagogisch geordneten Wissens- und Erkenntnisvermittlung, kein Schema. Es sind allerdings klug gewählte Kategorisierungen, wie dies etwa seine „Geschichte der römischen Literatur“ zeigt. Oft genügt es ihm, wichtige Begriffe an die Tafel zu schreiben; die paar Schritte zur Tafel und das Anschreiben von Wörtern in lesbarer Schrift geben diesen Wörtern Nachdruck und verankern sie im Hirn der Hörer. So gelingt es ihm sogar, lateinische Vorträge einer ungeübten Hörschaft verständlich zu machen! *Homo paedagogicus!*

Wer seinen derzeitigen Vortragsstil an einem aufschlussreichen Vortrag zu CAESAR erleben möchte, kann ihn auch im Internet verfolgen (Vorträge an der Universität Tiflis: <http://www.youtube.com/watch?v=qClKO93HHeI> Michael von Albrecht 1 – von dort bis Michael von Albrecht 7 vorarbeiten).

Wer ihn Latein sprechen sehen und hören möchte, findet ebenso Filmclips im Internet (*Michael von Albrecht Romae loquitur*: <http://www.youtube.com/watch?v=0mFruHx3bY0> – Michael von Albrecht: „*De humanitatis studiis et de pugna, ad quam nostra aetas nos provocat*“, in conventu cui nomen „Humanitas“. Napoli, 2007: <http://www.youtube.com/watch?v=EmwEIpaxFU>).

Wer wie der Unterzeichnende das Glück und die Freude hatte, mehr als zwanzig Jahre lang zusammen mit Michael von Albrecht Seminarübungen an der Universität Heidelberg zu halten, weiß, dass hinter dieser enormen von vielen bewunderten, von manchen gefürchteten

Produktivität eine Persönlichkeit steht, die einzigartig ist. Universale Gelehrtheit, gründlichste Kenntnis der antiken Literatur, Arbeitsdisziplin und Zeiteinteilung, künstlerische Gesinnung, Musikalität (durch Herkunft und Studium der Musik), Beherrschung fast aller europäischen Sprachen einschließlich Russisch, Offenheit für Menschen und menschliche Eigenheiten und Ziele. *Vir sapiens et prudens, Musarum sacerdos.*

Seinen Seminarstil muss ihm erst mal jemand nachmachen. Er stellte nicht die Referate unter sein eigenes Vorverständnis und Schema, sondern hörte zu: das beste Mittel, Nachwuchswissenschaftler zu verstehen, neue Erkenntnisse nachzuvollziehen, zu lernen – übrigens auch oft das beste Mittel im Unterricht, das Verstehen der Schüler zu prüfen, auf ihre geistige Verarbeitung einzugehen und dann weniger lehrend als ergänzend, komplementierend im besten Sinn, einzugreifen. Der Ausdruck „komplementierend“ legt den anderen Ausdruck „komplimentierend“ nahe. Lob und Anerkennung wurden nicht durch lobende Floskeln, sondern durch Eingehen auf die Thesen des Vortragenden gezeigt – auch mein liebstes Verfahren im Unterricht! Der Wissende adaptiert sein Wissen an den Nachwuchs, versucht nicht, dessen Können an sein Wissen zu adaptieren. *Vir modestus et sapiens.*

Nur bei einem war Michael von Albrecht unerbittlich und griff sofort ein: Es durfte kein falsches Latein im Raum stehen bleiben. So litten wir gemeinsam unter jeder falschen Betonung und Quantität und freuten uns gemeinsam über die vielen klugen Ideen zu Texten und die Herausarbeitung eines kompetenten Textverstehens. Diese Sympatheia trug Früchte in Lehrerkomentaren, Textausgaben, Heften des „Altsprachlichen Unterrichts“, vielen Fortbildungsveranstaltungen. Michael von Albrecht war und ist Gebender und Lernender, stets offen und hilfreich, wenn es um die Belange der Schule und des Lateinunterrichts geht. Dafür gilt ihm auch mein persönlicher Dank.

Immer fand Michael von Albrecht auch Wege, persönlich zu helfen und zu fördern, durch ein freundliches Wort der Anteilnahme, durch Bestätigung, durch tatkräftige Hilfe, ob das nun eine schnelle Sachauskunft aus seinem fast enzyklopä-

dischen Wissen war oder Hilfe bei persönlichem Erfolg. Kein Brief blieb unbeantwortet. *Homo vere humanus.* Ein CICERO beim Lachen wie beim Briefeschreiben.

Ein lachender, den Stil Ciceros ebenso wie den des APULEIUS beherrschender Autor steht auch hinter der hintergründigen Verwendung antiker Motive in einem Roman um ein Heidelberger Wahrzeichen, den Heidelberger Affen, das Werk eines Autors in der Maske eines *Aridus Grammaticus Heidelbergensis*. Das Werk ist auf Lateinisch geschrieben, aber gleich mit deutscher Übersetzung versehen und zusätzlich mit einigen „gelahrten“ Anmerkungen, die in vorbildlicher Weise ihr eigenes Innenleben haben: Das Märchen vom Heidelberger Affen, lateinisch-deutsch nach dem Sandhäuser Codex unicus herausgegeben und übersetzt von Michael von Albrecht. Illustriert von Heiner Grombein, Heidelberg 1992.

Von Albrecht braucht in seinen Vorträgen und Büchern keine reißerischen Aufmacher, die von außen gesetzt wurden. Die Reißer sind die lateinischen Werke und die lateinische Sprache selbst. Scheinbar mühelos gelingt es ihm, in seinen Werken und Vorträgen von einer konkreten Frage ausgehend unmittelbar ins Zentrum zu stoßen und die lateinische Sprache als Ausprägung des Denkens in den Mittelpunkt zu stellen.

Genau dies ist der Sinn auch des Lateinunterrichts und deswegen ist für Michael von Albrecht Fachdidaktik nichts, was von der Fachwissenschaft getrennt, an sie angehängt oder auf sie daraufgesetzt war. Sondern seine didaktischen Überlegungen kommen unmittelbar aus dem Werk, seiner Bedeutung oder seiner Applikation, mit der Menschen das Werk auf sich beziehen. Dies erfolgt unaufdringlich, ohne „Begründungslyrik“, unpathetisch. Es erfolgt zudem in ständiger Rückkopplung zwar nicht an eigenen Unterricht, aber an den Austausch mit Fachdidaktikern und Fachlehrern in seinen vielen Vorträgen und Fortbildungsveranstaltungen und ebenso auch in Vorträgen für Schüler der Oberstufe.

Namens des DAV und sicherlich sehr vieler Lateinlehrer und Lateinlehrerinnen darf ich ihm für sein immenses Lebenswerk und seine eindringliche Wirkung danken. ANDREAS FRITSCH

schrieb zu Michael von Albrechts Geburtstag das folgende Distichon, dem wir uns, jeder für sich, anschließen können:

*Sit tibi laeta dies hodie multosque per annos
coniuge cum cara tu, precor, ut valeas.*

HANS-JOACHIM GLÜCKLICH,
Frankfurt am Main

In memoriam Dr. Gerhard Fink

Am 18.6. 2013 ist Dr. GERHARD FINK, Nürnberg, nach langer, schwerer Krankheit verstorben. Mit ihm ist wieder einer der großen Fachvertreter verschieden, die die Leidenschaft und das Können besitzen, die Antike den Menschen von heute authentisch zu vermitteln.

Gerhard Fink war ein genialer und phantasiereicher Kopf, der vor Ideen nur so sprühte, wie man Latein kindgerecht und attraktiv gestalten sollte. Die nachhaltige Begeisterung der Schüler, auch der Referendare, deren Ausbildung ihm anvertraut war, zeugt davon. Seinen geschliffenen und geistvoll-witzigen Vorträgen über einschlägige Themen hörte man gerne zu. Schon von Beginn seiner Lehrtätigkeit an befruchtete er die Lehrbuchdidaktik. Selber schuf er Textausgaben etwa zu GELLIUS, zu OVIDS *Ars amatoria*, oder über die Lokalhistorie seiner Heimatstadt, wozu auch eine Übersetzung von KONRAD CELTIS' „*Norimberga*“ (1502) zählt. Die große Liebe galt vor allem den Sprachlehrwerken, deren Konzeption er erfolgreich eine grundlegend neue und fortschrittliche Richtung zu geben versuchte. Nicht zuletzt ist auch auf seine Initiative hin das lateinische Unterrichtswerk CURSUS begründet worden, das heute noch – nach fast 50 Jahren – in ganz Deutschland gerne verwendet wird. Lange Zeit hat Fink als Mitautor und Mitherausgeber an den schrittweise erfolgenden Neubearbeitungen leidenschaftlich und mit Sachverstand mitgewirkt.

Gerhard Fink beherrschte die lateinische Sprache glänzend, so sehr, dass er sogar Vorträge und Stadtführungen (etwa in Nürnberg) in Latein hielt. Seine größte Stärke war freilich das Übersetzen. SENECA'S Dialoge z. B. transferierte er ebenso gekonnt ins Deutsche (Artemis-Verlag, Zürich) wie OVIDS „Metamorphosen“, für die er eine gelungene Prosafassung schuf. Hier ist sogar eine in mehreren Sprachen übersetzte Taschenbuch-Ausgabe (Fischer-Verlag, Frankfurt) auf dem Markt. Für einige Jahre war Gerhard Fink zusammen mit MANFRED FUHRMANN und KARL BAYER Herausgeber der Artemis-Reihe.

Der Wirkkreis seines Einsatzes für die Antike reichte weit über die Schule hinaus. So wandte er sich etwa mit dem Werk „Die schönsten Sagen der Antike“ in der Nachfolge von Gustav Schwab an die jungen Menschen, mit „Seneca für Gestresste“ an die ältere Generation. Interessierte Laien suchte er mit locker und heiter geschriebenen Büchern zu erreichen: „Schimpf und Schande. Eine vergnügliche Schimpfwortkunde des Lateinischen“ (Artemis-Verlag) ist dafür ein sprechendes Beispiel. Dieses weitgefächerte Oeuvre Finks sucht seinesgleichen. Es hat ihn bekannt und anerkannt gemacht; die Erinnerung an ihn wird dadurch gewiss lange Zeit wach gehalten.

Gerhard Fink hat sich wie kaum einer um die Alten Sprachen *intra et extra muros* verdient gemacht. Wir schulden ihm Dank und ein ehrendes Gedenken.

FRIEDRICH MAIER, München-Puchheim

A. Fachwissenschaft

Wer im „Neuen Pauly“ das Stichwort „Glaukos“ aufschlägt, findet dort nicht weniger als sieben mythische Gestalten, die diesen Namen tragen. Die bekannteste ist sicherlich der Fischer aus Anthedon, der sich nach dem Genuss eines Krautes in einen weissagenden Meerdämon verwandelt hatte (Ov. met. 7, 233 und 13, 904 - 14, 69). Glaukos aus Potniai war König von Korinth, Sohn des Sisyphos und Vater des Bellerophon. Außerdem züchtete er Rennpferde. Er wurde eines Tages von seinen wütenden Stuten zerfleischt – entweder, weil er sie von paarungswilligen Hengsten fernhielt oder weil er es einmal versäumt hatte, sie mit dem gewohnten Kraftfutter (Menschenfleisch) zu versorgen. Glaukos aus Kreta war ein Sohn des Minos, der als Kind in einem Honigtopf ertrunken war. Dem Seher Polyidos gelang es, den Toten mit Hilfe eines Krautes wiederzubeleben, dessen Wirkung er bei einer Schlange beobachtet hatte, die von einer Artgenossin wieder zum Leben erweckt wurde. Minos soll Polyidos noch gezwungen haben, seine Sehergabe auf den wiedererweckten Sohn zu übertragen. Zum Abschied ließ sich der Alte von Glaukos in den Mund spucken und erlangte so seine Sehergabe zurück. In der früheren Mythenforschung gab es die Tendenz, diese drei Glaukoi auf einen einzigen Ur-Glaukos-Mythos zurückzuführen. MARIE-CLAIRE BEAULIEU versucht im **2. Heft des Hermes 141 (2013)** die Unabhängigkeit der drei Gestalten zu beweisen („The Myths of the Three Glauci“, 121-141). – Zwei Trägerinnen des Namens Corinna kennt der gebildete Leser: Die schöne, anspruchsvoll schreibende Dichterin aus Tanagra in Boeotien und die gleichnamige geliebte *puella* OVIDS. JOHN HEATH („Why Corinna?“, 155-170) macht sich einmal mehr Gedanken über den Grund für die Namenswahl Ovids und den Zusammenhang zwischen beiden Frauen – der einen, vermutlich historischen, über die wir so gut wie nichts wissen, und der anderen, möglicherweise frei erfundenen, die Ovid so wortreich besungen hat. – MICHAEL SCHRAMM („Zu Einheit und Intention von Apuleius *Metamorphosen*“, 171-191) widmet sich einer in den

vergangenen Jahren viel diskutierten Frage. Die Sakralität und im Vergleich zum Rest des Werkes größere Ernsthaftigkeit des abschließenden 11. Buches, das zudem überraschend und im Widerspruch zu intradiegetisch früheren Äußerungen den Ich-Erzähler Lucius aus Madauros stammen lässt und so eine Identifikation mit APULEIUS nahelegt, hat schon viele Leser verwirrt. Schramm deutet die *Metamorphosen* letztlich als ernsthaft didaktisch-protreptische Schrift und steht damit im Widerspruch zum Mainstream der jüngeren Forschung, der sich eher STEPHEN HARRISONS Formel von „*entertainment, not enlightenment*“ angeschlossen hat. Die interessanten Studien von FRANGOULIDIS und KIRICHENKO hätten zumindest eine Erwähnung in der Bibliographie verdient. – MELANIE MÖLLER („ars vivendi. Der Konflikt zwischen Mythos und Logos im Circe-Gedicht des Boethius [Cons. 4 Carm. 3]“, 192-208) erläutert die didaktische Funktion des Kirke-Mythos bei BOETHIUS, der sich gut in die Tradition der antiken Homer-allegorese einfügt: Kirkes Verwandlungszauber galt schon der Stoa als Sinnbild der charakterverderbenden Lust, der allein der in besonderem Maße tugend- und verstandesbegabte Odysseus zu widerstehen vermochte (vgl. auch Hor. *epist.* 1, 2, 17-26). Boethius variiert diesen Gedanken, indem er sagt, die Begierden seien noch schlimmer als Kirkes Zauber. Diese hätten den Gefährten des Odysseus nur den Körper von Tieren verliehen, wer aber den Lüsten verfallen sei, werde im Gegenteil innerlich zum Tier und bleibe dabei äußerlich Mensch. Möller kreuzt diese eigentlich klare und begrenzte Kontrafaktur mit den Mythentheorien BLUMENBERGS, HORKHEIMERS und ADORNOS. Odysseus = Boethius = der Mensch = innen wird konfrontiert mit Kirke = Mythos = Kontingenz = außen; durch seine erzählerische respektive dichterische Bewältigung (Logos) erscheint die zweite Gruppe gleich weniger schrecklich. So werde aus *carm.* 4, 3 ein „anthropologisch fundiertes Manifest der Selbstbehauptung, das sich mit dem Titel *ars vivendi* überschreiben“ lasse.

Im **Museum Helveticum 70, Heft 1** untersucht SPYRIDON TZOUNAKAS den literarischen

Dialog zwischen TIBULL und HORAZ als Sati-
riker („Horace and the Poetology of Tibullus’
Elegy 2.1“, 16-32). Es fällt etwas schwer, die
postulierten Parallelen zwischen Tibull 2, 1
und den Satiren des Horaz nachzuvollziehen,
aber es liegt in der Natur der Sache, dass die
Allusionsforschung mittlerweile über beinahe
schon überfeinerte Sinnesorgane verfügen muss,
um neue intertextuelle Bezüge zwischen so gut
erforschten Texten zu erkennen. – Der *adventus*
des Kaisers in Rom oder einer anderen Stadt des
Reiches als wichtiges Mittel der Inszenierung von
Macht ist für die mittlere und späte Kaiserzeit
gut erforscht. JAN B. MEISTER („Adventus und
Profectio. Aristokratisches Prestige, Bindungs-
wesen und Raumkonzepte im republikanischen
und frühkaiserzeitlichen Rom“, 33-56) zeichnet
die Vorgeschichte dieses Zeremoniells nach.
Wenn auch die kaiserzeitlichen Panegyriker die
Schilderungen von CICEROS triumphaler Rück-
kehr nach Rom im Jahr 57 v. Chr. kannten und
sich ihrer als Prätext bedienten (kaiserzeitliches
und republikanisches Ritual also auf den ersten
Blick eng zusammenzuhängen scheinen), gibt es
doch auch Unterschiede, die aus den jeweiligen
gesellschaftlichen Umständen zu erklären sind.
Meister diskutiert insbesondere die Bedeutung
der *salutatio* und die Nutzung des öffentlichen
Raumes durch die republikanische Aristokratie.
– ADRIAN BRÄNDLI („Fratres et inimici Christia-
norum. Cyprian von Karthago im Spannungsfeld
zwischen christlicher Nächstenliebe und kirchen-
politischer Feindschaft“, 74-101) skizziert die
Bedeutung der insbesondere bei Cicero greifba-
ren Konzepte von *amicitia* und *inimicitia* für die
Zeichung innerkirchlicher Freunde und Gegner
im Briefcorpus des CYPRIAN.

Das **Rheinische Museum** eröffnet seinen
156. Jahrgang mit einem Beitrag von ANDREAS
T. ZANKER („Decline and Parainesis in Hesiod’s
Race of Iron“, 1-19). Zanker versucht, den schein-
baren Widerspruch zwischen dem Dekadenzge-
danken der Weltalterlehre und der Belehrung des
Perses (Wozu noch Parainese, wenn das eiserne
Geschlecht ohnehin dem Untergang geweiht ist?)
aufzulösen. – MARCOS CARMIGNANI untersucht
(beileibe nicht als erster) die Bezüge zwischen
HORAZENS *Ars poetica* und der Poetik Eumolps

in Satyricon 118 („Poeta vesanus, recitator acer-
bus. Die auf Horaz basierende Karikierung des
Eumolpus in Petronius, Sat. 118“, 27-46). – Den
Schluss des aktuellen Heftes bildet ein Aufsatz
von RIEMER FABER über NONNOS, der wohl im 5.
Jahrhundert als letzter Dichter der griechischen
Antike das längste antike Gedicht schrieb. Faber
zeigt am Beispiel der Beschreibung des Palastes
der Elektra, dass neben HOMER und der epischen
Tradition der griechische Roman insbesondere in
den ekphrastischen Partien der *Dionysiaka* seine
Spuren hinterlassen hat („Allusions to Greek
Novels in the Description of Electras Palace, in
Nonnus, Dionysiaca 3.131-179“, 85-97).

Im **2. Heft** der Zeitschrift **Classical Philology**
untersuchen STEVEN OOMS und CASPER C. DE
JONGE den Begriff ἐναγώνιος („The Semantics
of ENAGŌNIOΣ in Greek Literary Criticism“,
95-110). Wird er in literaturkritischem Zusam-
menhang gebraucht, vereinen sich in ihm die
Konzepte des Wettkampfs, der lebendigen Rede
und der Interaktion zwischen Autor und Leser.
MEGAN O. DRINKWATER („An Amateur’s Art:
Paris and Helen in Ovid’s Heroides“, 111-125 liest
das Briefpaar Paris-Helena vor dem Hintergrund
der *Ars amatoria* und kommt zu dem Schluss,
dass Helena im Vergleich zu Paris als die bessere
Kennerin der Liebe gezeichnet wird.

Jedem ist aus der Lektüre der Platonischen
Apologie das rätselhafte Daimonion des Sokrates
bekannt. ELENI PACHOUMI untersucht im **Phi-
lologus 157/1 (2013)** das Daimonion und den
persönlichen Daimon (ἴδιος δαίμων) in den grie-
chischen Zauberpapyri im Verhältnis zur plato-
nischen und neuplatonischen Philosophie. – Die
zehn Gedichte des vergilischen Eklogenbuchs
sind mit beinahe mathematischer Genauigkeit
arrangiert. Auf Gedicht- wie auf Versebene erge-
ben sich zahlreiche Symmetrien und Parallelen,
die jede Ekloge in jeweils neuem Licht erscheinen
lassen, je nachdem, welche der anderen man zu
ihr in Beziehung setzt. Traditionell wird die neunte
Ekloge als das wichtigste Gegenstück zur ersten
angesehen, das den Bogen zum Anfang schließt.
Die zehnte, die Gallusekloge, erscheint dagegen
häufig als ein Kunstwerk (und ein Problem) für
sich. – PAOLA GAGLIARDI paart in ihrer Vergil-
lektüre gegen die Tradition die Eklogen 1 und 10

(„L' ecl. 1 e l' ecl. 10 di Virgilio: Considerazioni su un rapporto complesso“, 94-110). – MARTIAL 9, 33 lautet *Audieris in quo, Flacce, balneo plausum, / Maronis illic esse mentulam scito*. Wer sich darüber unsicher ist, ob und ggf. wo in diesem Zweizeiler eine Pointe oder ein Witz verborgen ist, kann sich von ANDREAS HEIL („Maronis mentula: Vergil als Priapeen-Dichter bei Martial, Mart. 9, 33“, 111-118) belehren lassen.

FELIX MUNDT

B. Fachdidaktik

Ein im wahrsten Wortsinne „fabelhaftes“ Heft ist Ausgabe 3/2013 des **Altsprachlichen Unterrichts**: Es gelingt dem Autorenteam um ANJA ZANINI, den ungemein facettenreichen Einsatz von Fabeln im Unterricht überzeugend darzustellen und zur Nachahmung anzuregen. Ein besonderes Highlight sind die Zeichnungen von MARIUS HEDDINGA, die den Kern jeder Fabel auf moderne, witzige und zweifelsohne auch Schüler ansprechende Weise auf den Punkt bringen – das Auge isst mit! – Ausgesprochen interessant vermittelt ANDREAS FRITSCH im Basisartikel detailliert alles Wesentliche, was man über PHAEDRUS im Zusammenhang mit Lateinunterricht wissen sollte; insbesondere die oftmals verkannte philosophische Tiefe der in den Fabeln enthaltenen Gedanken wird deutlich. Übersichten zu „äsopezogenen“ Fabeln und zu den verfügbaren Schulausgaben nebst einer Frequenzanalyse zu den darin am häufigsten berücksichtigten Fabeln vervollständigen den Überblick. – Wie viele methodische Zugänge Phaedrus für die Texterschließung und -interpretation ermöglicht, stellt das bewährte Team MARINA KEIP / THOMAS DOEPNER prägnant in seinem Artikel „Quod risum movet et ... vitam consilio monet“ vor – es geht darin um Erschließung über Strukturmerkmale, Handlungsträger, Sachfelder, Rekonstruktion und *While-Reading-Activities* sowie Interpretation durch produktive Verfahren; Kopiervorlagen auf mehr als drei Seiten erleichtern die Umsetzung im eigenen Unterricht. – Einen musikalischen Zugang zur Fabel *Lupus et agnus* eröffnet RUTH SCHAEFER-FRANKE durch den Einsatz der Vertonung des tschechischen Komponisten JAN NOVÁK, die

sich rhythmisch an der antiken Metrik orientiert. Besonders interessant ist die transphrastische Vorerschließung im Einstieg, für die die Schüler eine vorbereitete Tabelle mit dem lateinischen Text erhalten. Beim ersten Hören sollen sie die grobe Gliederung der Fabel nachvollziehen und entsprechend kennzeichnen, beim zweiten Hören geht es um Lautstärke, Stimmlage und Artikulation in dieser für Sopran (*agnus*), Bass (*lupus*) und zwei Klaviere geschriebenen Komposition; auf dieser Basis werden Hypothesen zum Inhalt der Fabel entwickelt, bevor der Text übersetzt und die Hypothesen überprüft werden. Dank der knappen und dennoch gut nachvollziehbaren Analyse der Vertonung und der Erklärung des darin benutzten Fachvokabulars dürfte es auch musikalischen Laien leicht möglich sein, diesen Unterrichtsvorschlag in der eigenen Lerngruppe umzusetzen. – Um den Bildgehalt in den Fabeln *Duo muli et raptores* und *Cervus ad fontem* geht es WULF MIßFELDT in seinem Praxisbeispiel: Vordergrund und Hintergrund sowie Perspektive sollen für die Interpretation fruchtbar gemacht werden, wobei geeignete Zeichnungen helfen sollen, die Beobachtungen sinnfällig zu machen. Da die Abbildungen in den Schulausgaben didaktisch häufig nicht gut verwertbar sind, greift der Autor selbst zum Zeichenstift, um exemplarisch und durchaus überzeugend zu verdeutlichen, wie passende Illustrationen die Interpretation stützen können. – „Anregungen zur ethisch reflektierten Phaedrus-Lektüre“ – so der Untertitel des sich anschließenden Praxisbeispiels – liefern INGVELDE SCHOLZ und KARL-CHRISTIAN WEBER: Die Fabel *Canis ad agnum* ermöglicht im Lateinunterricht die Auseinandersetzung mit den Fragen, was gute Eltern kennzeichnet und wie eine gute Eltern-Kind-Beziehung aussieht. Das Konzept ist schülerorientiert, enthält binnendifferenzierende Elemente und motiviert durch abwechslungsreiche Arbeitsformen. – Der Fabelvergleich im Beitrag von BORIS DUNSCH konnte den Rezensenten leider nicht überzeugen: Der sechs Verse umfassenden Fabel *De vulpe et uva* werden drei spätantike Fassungen (davon zwei in griechischer Sprache) gegenübergestellt und einem sehr detaillierten, teilweise spitzfindig wirkenden Vergleich unterzogen. Dafür werden

zwei bis drei Unterrichtsstunden veranschlagt, deren Gestaltung der Autor vollständig dem Leser überlässt. Ob schließlich die Kernfrage, wie das Verhalten des Fuchses zu beurteilen ist, die Motivation über eine so verhältnismäßig lange Zeit aufrecht zu erhalten vermag, erscheint mir persönlich zweifelhaft. – Mit LIVIUS wendet sich BENEDIKT SIMONS in einem sehr anspruchsvollen Vorschlag für die Sek. II einem anderen Autor zu: Die Fabel vom Magen und den Gliedern weist ein für Schüler gut erschließbares Zusammenspiel von Inhalt und Sprache auf. Drei bis vier Unterrichtsstunden sind für das ansonsten gelungene Konzept freilich sehr knapp bemessen. Im letzten Praxisbeispiel zeigt TAMARA CHOITZ einfühlsam, wie man mit dem binnendifferenzierenden Einsatz von Aesop-Fabeln den Griechisch-Unterricht in der Übergangsphase für alle Lernenden Gewinn bringend gestalten kann. – Die Rubrik **AUextra** eröffnet der kompetente Beitrag von WOLFGANG PIETSCH über den fast vergessenen italienischen Humanisten GABRIELE FAERNO, der mitunter als „neuer Phaedrus“ bezeichnet wurde. – KARL-HEINZ NIEMANN stellt in zwei prägnanten und gut strukturierten Beiträgen zunächst kategorisierend verschiedene Vergleichsmöglichkeiten für Fabeln vor, dann ein motivierendes Projekt zur Dokumentation der Phaedrus-Lektüre.

MARTIN SCHMALISCH

Dass es sich bei **Heft 4+5/2013** des **Altsprachlichen Unterrichts** mit dem schlichten Titel „Ovid“ um einen Doppelband handelt, ist angesichts der anhaltenden Bedeutung OVIDS als Schulautor vollkommen angemessen. Zum 2000. Todestag soll darüber hinaus ein eigener AU-Band zur Ovid-Rezeption folgen. – Der Basisartikel ist aus rein fachwissenschaftlicher Sicht verfasst, jedoch von berufener Stelle: NIKLAS HOLZBERG gibt einen Überblick zu Ovids Werk, geht auf einige wichtige Interpretationsansätze ein und skizziert die Ovid-Rezeption von der Antike bis zur Neuzeit, wobei er in CHRISTOPH RANSMAIERS Roman „Die letzte Welt“ (1988) den Beginn einer neuen, noch immer andauernden *aetas Ovidiana* sieht. – Im Praxis-Teil lässt KARL-HEINZ NIEMANN in einem materialreichen Beitrag zu den Amores

(LK 12) Originallektüre durch Referate zu weiteren Elegien ergänzen. Dabei sollen die Schüler zunächst mit dem auf dauerhafte Liebe abzielenden Konzept des elegischen Ichs vertraut werden, um dann auch die für Ovid typische Auffassung der Liebesbeziehung als Spiel und den Kontrast des damit verbundenen „Lebensstils des elegischen Ichs“ zu den tradierten römischen Werten kennenzulernen. Entsprechend sind die 14 zu behandelnden Elegien in drei Gruppen geordnet, ihr Inhalt wird kurz vorgestellt. Die abgedruckten Interpretationsaufgaben zu sieben Elegien dienen als Grundlage für die Arbeit in der Schule, für Hausaufgaben und Referate. Im abschließenden Teil „Unterrichtsbeispiele“ werden ausführlich zu erwartende Ergebnisse und Erkenntnisse der Schüler dargestellt, oft im Anschluss an die Interpretationen Holzbergs. Das Konzept dieser Unterrichteinheit überzeugt, das umfangreiche Material erleichtert die Vorbereitung. Will man weniger als die veranschlagten 25-26 Unterrichtsstunden ansetzen, so lässt sich sicherlich ohne übermäßigen Substanzverlust eine Auswahl treffen. MAGNUS FRISCHS Beitrag „Ariadne – eine Frau zwischen Gott und Heros“ gründet darauf, dass Ovid den Stoff an vier Stellen behandelt: In den *Heroides* als Klage der Verlassenen, in der *Ars amatoria* als *exemplum* im Sinne der Liebesdidaktik, in den *Fasten* und (wesentlich kürzer) in den *Metamorphosen* als aitiologische Erzählung. Die Texte werden mit Einleitung, Erläuterungen und (auch kreativen) Aufgaben für den Unterricht aufbereitet. Mit den abschließenden Aufgaben zum Vergleich sollen die jeweils unterschiedliche Art der Darstellung unter Berücksichtigung von Gattung und Anspruch des jeweiligen Werkes untersucht werden. Insgesamt zwar eine in sich stimmige Konzeption, doch ist zu bedenken, ob ihr hauptsächlich poetologischer und damit recht exklusiver Anspruch am Beispiel eines Stoffes die große Textmenge (etwa 150 Verse zur Übersetzung) und den Zeitaufwand (nach Frisch 20-24 Unterrichtsstunden im fünften Lernjahr) zu rechtfertigen vermag. – RUDOLF HENNEBÖHL stellt in einem materialreichen Beitrag die im Unterricht seltener behandelte Byblis-Erzählung als „Beispiel psychologischer Darstellung bei Ovid“ vor. Eventuell könne dieses Thema (verbo-

tene Liebe zum Bruder) Teil einer Unterrichtsreihe zur „Pathologie der Liebe“ sein. Der Beginn der Erzählung (Met. IX 454-521: Byblis' erwachende Liebe), den Henneböhl ausführlich interpretiert und kommentiert, steht im Mittelpunkt der Textarbeit. Zu ihm gibt es zahlreiche Interpretationsfragen überwiegend psychologischer Natur (z. B. eine Gliederung nach den FREUD-schen Kategorien Es, Ich und Über-Ich), sowie „Impulsfragen“ und „kreative Aufgaben“ (u. a. Standbilder, Fotoroman) zur gesamten Erzählung. Ein vom Ansatz her durchaus interessantes Experiment, das allerdings auch ein ausgeprägtes Interesse der Schüler (10. oder 11. Klasse) an der psychologischen Interpretation und der einschlägigen Terminologie verlangt. – In einem weiteren Beitrag zu Ovids Erysichthon-Erzählung als „Beispiel existenzieller Darstellung“ sieht Henneböhl in dieser Figur mit ihrem unstillbaren Hunger eine „Allegorie der menschlichen Unersättlichkeit“. Die Interpretationsfragen arbeiten dann mit verschiedenen Begriffen von Schuld (rechtlich, moralisch, religiös, tragisch, existentiell). Ähnlich wie beim Beitrag zu Byblis (s. o.) soll die Erzählung überwiegend mit einem geschlossenen (diesmal philosophischen) Begriffssystem gedeutet werden. Ob das Deutungspotenzial des Ovid-Textes allerdings ausreicht, um erhellende Bezüge zur Bankenkrise, Abholzung der Regenwälder und zur „Handy-Sucht bis hin zur Drogenszene“ herzustellen, mag jeder selbst ausloten (oder seine Schüler). – DIETRICH STRATENWERTH will Schüler „den Zeitaltermythos mit Verständnis lesen“ lassen (Met. I 89-150) und legt zunächst eine Sammlung mit (deutschen) Zitaten zeitlich früherer griechischer und lateinischer Autoren vor: Der Vergleich vor allem mit HESIOD (Werke und Tage) und VERGIL (*Georgica*) macht deutlich, dass Ovid viele Topoi in seine Darstellung übernimmt und teilweise abwandelt. Eine ganz andere Auffassung der Menschheitsentwicklung vermittelt EPIKUR (bzw. LUKREZ im „Zusatztext“). Auch die viel diskutierte Frage, ob man in Ovids Darstellung eine AUGUSTUS-Kritik sehen kann (dazu HOLZBERG im Basisartikel, S.7), lässt Stratenwerth am Zeitaltermythos exemplarisch untersuchen. Zu allen Aufgabenstellungen steht den Schülern klug und maßvoll ausgewähltes Material

zur Verfügung. Die am Ende vorgeschlagene „Vertiefung der Interpretation“ durch Schülerferate (Stichwörter: Paradiesgeschichte, das Märchen vom Schlaraffenland u. a.) sollte unbedingt Berücksichtigung finden. – MICHAELA HELLMICH stellt in ihrem Beitrag „Actaeon – Ein Comic als Ovid-Lektüre“ die Konzeption ihres demnächst bei Vandenhoeck & Ruprecht erscheinenden Bandes vor: Auf einer Doppelseite steht jeweils links der Originaltext mit Vokabelangaben und Aufgaben, rechts die Illustration in Comic-Form; die parallelen Darstellungen sollen sich bei der Bearbeitung gegenseitig erhellen. Soweit die beiden abgedruckten Beispiele zu Actaeon (Met. III 143-154; 161-172) ein Urteil erlauben, reicht die zeichnerische Qualität nicht ganz an den Ovid-Comic von FREI (bei Klett) heran, doch kann die Darstellung auf Schüler durchaus attraktiv wirken (Actaeon als eine Art Manga-Figur; recht freizügig die Badeszene). – BENEDIKT SIMONS lässt Schüler den Gründen für Ovids Relegation nachspüren. Nach gründlicher gemeinsamer Behandlung von Trist. II 207-212 (mit der zentralen Formulierung *carmen et error*) sollen die Schüler des 4.-5. Lernjahres zwei „Ermittlungsgruppen“ bilden: Die Gruppe „Carmen“ vergleicht die Ehegesetzgebung des Augustus mit Stellen aus der *Ars amatoria*, die Ovid als *doctor obsceni adulterii* zeigen. Die Gruppe „Error“ soll mit Hilfe längerer Passagen aus Trist. IV 10 und Hintergrundinformationen zu den Ereignissen im Kaiserhaus (Ehebruch der JULIA MINOR; Verschwörung gegen Augustus) Ovids *error* näher bestimmen: Eine für Schüler sehr anspruchsvolle Aufgabe, die ja selbst die Fachwissenschaft vor Probleme stellt, da Ovids Andeutungen über seine Verfehlung sehr vage bleiben. – Im ersten der beiden **AU Extra**-Artikel betrachtet RUDOLF HENNEBÖHL ergänzend zu seinen Praxisbeispielen (s. o.) „Ovid als Psychologen“ und ordnet Grundbegriffe moderner Psychologie (nach S. FREUD, C.G. JUNG) bekannten Figuren der Metamorphosen zu, die man somit „fast als psychopathologisches Lehrbuch bezeichnen kann.“ So werden z. B. Daphnes Verhalten als „frühpubertäre Bindungsscheu“ und ihr Jagen im Wald als „Triebsublimierung“ gedeutet. Wenn man hier mitgehen will, so bleibt einem zumin-

dest noch die Frage der unterrichtspraktischen Umsetzung zu klären. – AXEL SCHMIDTS Beitrag untersucht besonders die poetologischen Partien der Tristien, die einen hohen Reflexionsgrad aufweisen. Insgesamt handele es sich bei den Tristien um „hochpoetische Texte“: Auch noch hier, in der unter widrigen Umständen entstehenden Exildichtung und besonders in deren poetologischen Partien, werde Ovids „Streben nach Anerkennung als bedeutender Künstler“ deutlich. – Im **Magazin** schließlich stellt FLORIAN BARTL ein Memory zu Leben und Werk Ovids vor. In seinem „Gruppenpuzzle als Hilfestellung für die Übersetzung“ am Beispiel Met. I 32-44 (die Weltentstehung) erhalten die Gruppenmitglieder jeweils Zugriff auf einander ergänzende Übersetzungshilfen. So sollen Teamfähigkeit und das „schlussfolgernde Denken“ gefördert werden. – Eine nützliche Zusammenstellung aller bisherigen AU-Beiträge zu Ovid (über 100) beschließt diesen insgesamt anregenden und gehaltvollen Band.

ROLAND GRANOBIS, Berlin

Das **Heft 120,2,2013** der Zeitschrift **Gymnasium** enthält folgende Beiträge: ST. DENTICE DI ACCADI AMMONE: „Homer und seine Redner. Drei Bittreden als Beispiele homerischer Redekunst“, S. 103-122. Abstract der Herausgeber: Adrastos' Bitte an Menelaos um Gnade (Ilias 6,46-50); der Appell der Andromache an ihren Gatten Hektor, dass er sich des offenen Kampfes enthalte (ibid. 6,407-432); Priamos' Bittrede an Achill um die Rückgabe der Leiche seines Sohnes Hektor (ibid. 24,486-506): drei Bittreden, bei welchen die Argumentations- und die Überzeugungskunst der Redner sowie die Wirkung ihrer Worte als handlungslenkende Faktoren der Ilias deutlich hervortreten. Die homerischen Bittenden machen einen bewussten und zielorientierten Gebrauch des Wortes, sodass ihren Reden ein sorgfältiges (vor) rhetorisches Konzept zugrunde zu liegen scheint. – KATHARINA WESSELMANN: „Verres und die Kentauren. Die Geschichte einer Geschichte in der griechisch-römischen Tradition“, S. 123-137. Mit der berühmten Lampsakos-Episode in seiner zweiten Rede gegen VERRES (2,1,63-85) liefert CICERO ein Beispiel für Verres' Lasterhaftigkeit bereits zu einem frühen Zeitpunkt von dessen

Karriere. Hierbei bedient er sich einer traditionellen Erzählstruktur, deren Grundelemente die mythische Episode der Kentaumachie konstituieren; weitergehende Ähnlichkeiten lassen sich in einer Erzählung HERODOTS entdecken, und auch nach Cicero lebt die Geschichte bei PLUTARCH weiter. Dieser Umstand wirft verschiedene Fragen auf: Welche traditionellen Konnotationen sind mit der Erzählstruktur verbunden? Wie verträgt sich Ciceros offensichtlich traditionalisierende Ausgestaltung der Verres-Biographie – die sich auch andernorts nachweisen lässt – mit seinen Ansprüchen an die Geschichtsschreibung? – CHRISTINE SCHMITZ: „Lieberklärungen. Zum narrativen Potential in Ovids Metamorphosen“, S. 139-167. Ein zentrales Thema der Metamorphosen, das in den verschiedensten Konstellationen durchgespielt wird, ist das der leidenschaftlichen, in den meisten Fällen unglücklich endenden Liebe. Über das im Diskurs der römischen Liebesepik die übliche Modell der unerwiderten Liebe hinaus wird in den Metamorphosen das ganze Spektrum möglicher Liebesbeziehungen entfaltet. Dabei kommt der direkt oder indirekt vorgebrachten Liebeserklärung in vielen Erzählungen die bedeutsame Funktion zu, die Unmöglichkeit einer Liebe zu offenbaren. Nach allgemeinen Bemerkungen zur Eingrenzung des Untersuchungsgegenstands und zur Funktion von Liebeserklärungen widmet sich der Beitrag konkreten Inszenierungen des Liebeswerbens in meist ungewöhnlichen Liebeskonstellationen. Bei den erzählten Liebeserklärungen erweist sich die virtuose Variation als durchgängiges narratives Prinzip. Anhand der Modellierung einzelner Liebeserklärungen lässt sich die Abwandlung eines prototypischen Erzählmusters verfolgen. Neben verbalen und schriftlichen begegnen auch performative Liebeswerbungen. Das ostentative Fehlen einer an der vorgesehenen Stelle zu erwartenden Liebeserklärung kann erhöhten Aussagecharakter haben. Insbesondere in Fällen missglückter Liebeserklärungen wird auch das Problem der Kommunikation thematisiert. – SABINE MÜLLER: „Trügerische Bilder. Lukians Umgang mit Tyrannen- und Orienttopoi in seinen Hadesszenen“, S. 169-192. LUKIAN lässt in seinen Jenseitsfiktionen prominente Gestalten des ‚kulturellen Gedäch-

nisses' der Antike aufeinander treffen. Vor dem Hintergrund des Todes werden die in literarischer Tradition vorherrschenden Images östlicher Herrscher bis zur Demontage karikiert. Das in seinem Werk zentrale Thema des Hinterfragens von Autoritäten und der Beziehung zwischen Schein und Sein zeigt sich somit auch in seinem Umgang mit Tyrannen- und Orienttopoi in seinen Hadesszenen: Lukian scheint damit vorherrschende ‚Sprachregelungen‘ und die Rezeption historischer Personen zu kritisieren. – In **Heft Jg. 120, 3/2013** finden Sie: G.-PH. SCHIETINGER: „Ein politischer Ziehsohn der Caecilii Metelli? Biographische Anmerkungen zu Sulla“, S. 207-227. Nach gängiger Ansicht soll SULLA seine Jugend als verarmter Patrizierspross zugebracht haben und nur durch glückliche Umstände, nämlich dank zweier Erbschaften, in die Lage versetzt worden sein, die politische Laufbahn einschlagen zu können. Diese auf den antiken Quellen basierende Sichtweise ist jedoch wahrscheinlich einer späteren biographischen Verklärung durch den Diktator selbst geschuldet. Zu wenig wurden bisher seine Beziehungen zu der Sippe der CAECILII METELLI, der zur Zeit seiner Jugend mächtigsten *gens* in den Reihen der Nobilität, beachtet: Die Meteller als führende Optimaten förderten nicht uneigennützig aussichtsreiche Nachwuchspolitiker wie C. MARIUS oder M. AEMILIUS SCAURUS. Höchstwahrscheinlich handelte es sich auch bei Sulla um einen politischen Ziehsohn der Meteller. – R. HENKE: „Die ‚Synkrisis‘ in Caesars Gallier-Germanen-Exkurs als Argument für die Unechtheit der Kapitel Gall. 6,25-28“, S. 229-246. Die Kapitel 25-28 im Gallier-Germanen-Exkurs (Gall. 6,11-28) werden seit HEINRICH MEUSEL von einigen Forschern und Herausgebern als Einfälschung eines späteren Interpolators angesehen (s. *Gymnasium* 105 [1998] 117-142), eine Hypothese, die jedoch bis in die jüngste Zeit bestritten worden ist (s. LUND, *Gymnasium* 118 [2011] 547-561). Gegen die Aufrechterhaltung der Echtheit werden im vorliegenden Beitrag zunächst diejenigen Argumente Meusels noch einmal in Erinnerung gerufen, die bis heute nicht ausreichend widerlegt zu sein scheinen, insbesondere die Unstimmigkeiten in dem Satz *neque enim ... acceperit* (25,4). Der Hauptteil des Aufsatzes

bringt anschließend ein weiteres Argument gegen die Echtheit zur Geltung, nämlich die ‚Synkrisis‘ der Gallier und Germanen in Kap. 24: Nach einer Untersuchung des Bauelements ‚Synkrisis‘ im Rahmen insbesondere der historiographischen Tradition wird anhand der Struktur und Positionierung synkritischer Textpartien der Nachweis geführt, dass der caesarische Exkurs mit der Vergleichung in Kap. 24 vom gebildeten Leser seiner Zeit als abgeschlossen betrachtet werden musste. – CHRISTINE MÜLLER-SCHOLLE: „Oscar Wildes ‚The Picture of Dorian Gray‘ (1891) als Replik auf den Narcissus-Mythos Ovids“, S. 247-260. In seinen poetologischen Essays präsentiert OSCAR WILDE sich wiederholt als Verfechter einer autonomen Kunst, die jenseits von ethischen Werten und gesellschaftlicher Relevanz nur der ästhetischen Gestaltung verpflichtet ist. *De facto* steht sein Roman „The Picture of Dorian Gray“ aber unverkennbar im Dienst einer skrupulösen Selbstanalyse. Mehr noch: Wilde versucht, die eigene Selbstbezogenheit ästhetisch zu überhöhen und ethisch zu problematisieren, indem er sich an Ovids Narcissus-Mythos orientiert. Der Artikel geht intertextuellen Bezügen zu Ovid erstmals systematisch nach und verortet sie im Kontext von Oscar Wildes Poetik und Lebensauffassung.

Uruk – Die erste Großstadt steht im Mittelpunkt von **Heft 3/2013** der Zeitschrift **Antike Welt**. Seit 100 Jahren sorgen einzigartige Funde einer archäologischen Grabung im Süden des heutigen Irak für Furore: Archäologen brachten im mesopotamischen Uruk, dem heutigen Warka, die ersten Zeugnisse urbanen Lebens ans Tageslicht. Anlässlich des 100. Jubiläums des bis heute andauernden Grabungsprojekts präsentieren das Vorderasiatische Museum der Staatlichen Museen zu Berlin und die Reiss-Engelhorn-Museen Mannheim in enger Kooperation mit der Orient-Abteilung des Deutschen Archäologischen Instituts und der Deutschen Orient-Gesellschaft die Sonderausstellung „Uruk. 5000 Jahre Megacity“. Die Antike Welt nimmt dieses Jubiläum und die große Sonderausstellung zum Anlass, das Titelthema Uruk, der ersten Großstadt der Menschheit, zu widmen. Daneben gibt es weitere reich illustrierte Artikel, etwa den von A. PAN-GERL: „Feindliche Brüder – Caracalla und Geta

im Münzporträt“ (43-48). Die Konkurrenz um die Kaiserwürde in Rom lässt sich an den Münzen der severischen Dynastie nachverfolgen – ein Bruderzwist in Bildern. – R. KRUMEICH und CHR. WITSCHEL „Statuen wie Schauspieler“ – Zur statuarischen Ausstattung der Akropolis von Athen in Hellenismus und der römischen Kaiserzeit“ (49-56). Im Heiligtum sammelten sich im Laufe der Jahrhunderte zahlreiche Weihgeschenke in Form bronzener Statuen, deren steinerne Basen in vielen Fällen noch heute erhalten sind. – „Der ‚König von Asien‘ in Rosenheim – Eine Archäologische Landesausstellung über Alexander den Großen“ (57-61) von ELLEN REHM. Die Ausstellung begleitet in ihrem Aufbau den Zug des jung verstorbenen Helden von Pella bis Indien und zurück nach Babylon. – I. BEYER: „Die Athena mit der Kreuzbandägis aus Pergamon – Kopie oder Original aus dem 5. Jh. v. Chr.“ Die Statue der Athena im Berliner Pergamonmuseum besitzt einen direkten Bezug zum Ostgiebel des Parthenon – als eine originale Vorstudie des PHEIDIAS. – ANNE KURTZE stellt das Rheinische Landesmuseum Trier vor: „Die antike Hauptstadt trumps auf. Das Rheinische Landesmuseum Trier zeigt einen beeindruckenden Querschnitt des Lebens im Norden des Imperium Romanum“ (84-87).

„Magie in der Antike“ ist Titelthema in **Heft 4/2013** der Zeitschrift **Antike Welt**. In der Antike besaß Magie einen sehr großen Stellenwert im Alltag der Menschen. Sie war insbesondere in der Form des Schadenszaubers in allen Kulturen und Sprachen der antiken Welt verbreitet. Auch Hexen und Zauberer waren im Altertum berühmt-berüchtigt. Sie bannten ruhelose und störende Geister, sie riefen Gespenster für Weissagungen oder „Nekromantie“ an und beschworen die Seelen der Toten, um Verwünschungen für sie auszuführen. Selbst die frühen Christen griffen auf diese Praktiken zurück. Verfluchungstexte sind in den letzten Jahren dank verfeinerter Ausgrabungsmethoden in größerer Zahl gefunden worden und haben das Interesse der Altertumswissenschaften verstärkt auf diesen „unheimlichen“ Forschungszweig gelenkt. D. OGDEN: „Geistermagie in der Antike – Hexen und Zauberern auf der Spur“ (21-26). Die Hexen und Zauberer befassten sich auf dreierlei Weise

mit Geistern: Sie bannten ruhelose und störende Geister, sie riefen Geister für Weissagungen oder „Nekromantie“ an und sie beschworen Geister für Verwünschungen. – J. BLÄNSDORF: „Götter und Dämonen im Dienst der antiken Magie. Verfluchungstexte aus Mainz und Rom“ (28-37). Verfluchungstexte sind in den letzten Jahren in größerer Zahl gefunden worden. Besonders aussagekräftig und spannend sind die Funde aus dem Heiligtum der Isis und Magna Mater in Mainz und dem Nymphaeum der Anna Perenna in Rom. – J.-M. SPIESER: „Zwischen Magie und Glauben – Magische Aspekte im Christentum“ (38-42). Der Beginn einer stärkeren Verknüpfung von Magie und Christentum kann vermutlich im 3. Jh. n. Chr. angesetzt werden. Archäologisch kann diese Veränderung am besten anhand von Gemmen und einigen anderen archäologischen Funden untersucht werden.

In der Zeitschrift **Welt und Umwelt der Bibel**, **Heft 69, 3/2013** stehen „Propheten“ im Blickpunkt. Propheten sind so etwas wie Sprachrohre der Götter. In jeder Religion treten sie unverzichtbar auf: Sie sind Dolmetscher zwischen Himmel und Erde. Die biblische Prophetie besitzt uralte orientalische Vorbilder und Kontexte. Dass wir sie heute noch wahrnehmen können, verdanken wir ihrer Besonderheit: Sie wurde aufgeschrieben, immer wieder bearbeitet und ist zu Weltliteratur geworden. Dieser Aspekt prägt das neue Prophetenheft besonders. Es zeigt, wie die verschiedenen Gruppierungen unter den biblischen Autoren sich „den Prophetenmantel anziehen“. Auf diese Weise taucht Prophetie im Gewand unterschiedlicher Gattungen und Zeiten auf. Der Gesetzgeber MOSE wird ein schriftgelehrter Prophet, EZECHIEL träumt von einem priesterlichen Staat und JESAJA geht unter die Sänger. In den vergangenen Jahren wurden zum Thema Prophetie sehr viel geforscht. Dabei hat sich manche Perspektive geändert: Während Propheten früher oft zu schnell in die Schublade „unbequeme Kritiker der Könige“ gesteckt wurden, zeichnen sich aus heutiger Sicht weitaus detailliertere Konturen ab: Sie waren auch wohlwollende Berater/innen, Träumer und persönliche Begleiter, gaben Regierenden und Normalbürgern Wegweisung und Perspektiven. Ein Dutzend einschlägige Artikel

wären hier zu nennen. Hinzuweisen ist auf ein Interview mit K. VÖSSING: „Propheten im antiken Griechenland und in Rom. Gespräch mit dem Historiker Konrad Vössing über Orakel, Mantiker und Propheten in der antiken Welt“ (54-55).

Die Zeitschrift **Latein und Griechisch in Berlin und Brandenburg**, Heft 2/2013, bringt von ALMUTE GROHMANN-SINZ einen Beitrag zur römischen Küche, näherhin geht es um „Antike Backmodel“ (23f.), um positive Muster auf Backwerk (vgl. <http://modelbacken.de/>). – In Heft 3/2013 lässt J. RABL den jüngsten Schülerwettbewerb in den alten Sprachen Revue passieren: „Antike am Wegesrand. Spuren der griechischen und lateinischen Sprache in unserer Umgebung.‘ Rückblick auf den 13. Schülerwettbewerb Lebendige Antike“ (35-50). – Übrigens hat der Landesverband Berlin & Brandenburg im DAV einen neuen Internetauftritt: www.davbb.de; dort lassen sich neuerdings auch die (bislang seit 2013 erschienenen) Mitteilungsblätter einsehen.

Im Aufbau ist auch die Homepage des DAV Baden-Württemberg (www.dav-bw.de); gut gelungen ist die Rubrik „Grundsatzreferate“. Dies erfährt man in **Heft 1/2013 von Latein und Griechisch in Baden-Württemberg**. Einen Großteil des Heftes prägt H. MEISSNER mit einer deutlichen Kritik an der aktuellen Schulpolitik in seinem Bundesland: „Altsprachlicher Unterricht: Bildungsauftrag und Stundenzahl in krassem Missverhältnis“ (6-23).

Einen Rückblick auf Veranstaltungen des Instituts für Lehrerfortbildung von 2010 bis 2013 in NRW gibt folgende Webseite: <http://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/klassphil/mitarbeiter/professoren/apl-prof-dr-michael-wissemann/tagungsberichte/> Dies wird im **Mitteilungsblatt des DAV, LV Nordrhein-Westfalen, Heft 2/2013**, berichtet. Dort gibt N. MANTEL zunächst einen „Überblick über das Certamen Carolinum 2012“ (5-12). Abgedruckt ist ein Offener Brief zum Thema Latinumpflicht bei Lehramtsstudiengängen von CORNELIA LÜTKE BÖRDING an Ministerin SYLVIA LÖHRMANN und das Antwortschreiben des Ministeriums (12-15) sowie eine Stellungnahme des Vorstands des DAV-NRW zum Antwortschreiben. – Es folgen: „Weiß oder bunt – wie farbig war die Antike?“ (17-25) und: CHR. WURM,

„Von Kilikien nach Somalia – Antike Lehren für die Bekämpfung der Piraterie?“ (28-37).

Zwei größere Artikel finden sich im **Heft 1/2013 von Die alten Sprachen im Unterricht**: TH. BAIER, „Überlegungen zur Lektüre von Ovids Metamorphosen in der Schule“ (4-22) und W. SCHEIBMAYR, „Das Kompetenzmodell der Alten Sprachen in Bayern“ (23-42). Letzterer ist unter dem Titel „Das Bayerische Kompetenzmodell der Alten Sprachen“ auch online einzusehen: <http://www.isb.bayern.de/gymnasium/faecher/sprachen/latein/materialien/bayerisches-kompetenzmodell-sprachen-latein/>

Mit einer neuen Webseite wartet auch der **Aachener Verein zur Förderung der Lateinischen Sprache in Schule und Öffentlichkeit Pro Lingua Latina e. V.** auf: <http://www.pro-lingua-latina.de/> – Im Frühjahr dieses Jahres ist die Nummer 14/2013 der Publikation **PRO LINGUA LATINA** erschienen, ein stolzer Band von 200 Seiten im Format DIN A 4. Einen kleinen Einblick in Heft 14 gibt: <http://www.pro-lingua-latina.de/pll14.htm>, das vollständige Inhaltsverzeichnis lässt sich ebenfalls vom eigenen PC aus studieren: http://www.pro-lingua-latina.de/index_htm_files/PLL-14%20Inhalt.pdf

Was findet man in diesem Band 14? Mehr als man sich vorstellen kann. Es gibt Reiseberichte und Rezensionen, Chronogramme und historische Aufsätze, lateinische Briefe und Inserate, Preisträger-Würdigungen und Preisarbeiten, Schülerreferate, Reportagen zu Unterrichtsprojekten, Klassenreiseberichte und regionalgeschichtliche Untersuchungen, Tagungsberichte und zeitgeschichtliche Notizen, Anmerkungen zum Papstrücktritt und den Fall der Berliner Mauer, Archäologisches und mehrere Artikel zum Thema Eisenbahnen, etwa über die Allgäustrecke und die Anfänge der Gotthardbahn. Zehn ganz unterschiedliche Beispiele – alle opulent illustriert – seien aufgelistet: H. KRÜSSEL, Wohl dem, der *renuntiare* versteht. Eine Journalistin erkennt die Bedeutung einer Papstrede (28). – *Veri sIMUs hoMInes*. Chronogramme auf das Jahr 2013, gesammelt von H. KRÜSSEL (34-38). – Ders.: *Gaudeamus igitur cursus construentes*. Ein Lied zur Winterfahrplan-Conferenz in Luzern 1887 (es geht um die Inbetriebnahme der Gotthard-

bahn) (42-49). – R. HILLEMACHER, Asterix, die fröhliche Wissenschaft. Ein fröhlicher Asterix-abend mit vielen Entdeckungen (54f.). – VALERIE DJIE, Titus Maccius Plautus' Mostellaria – auch nach 2300 Jahren ein voller Erfolg! (59-62). – O. PLASSMANN, Vom listigen Umgang mit Finanzen. Griechenland als historisches Beispiel (67-70) – B. GROTHUES, Das Studentenleben in Löwen. Ein enger Zeitplan für Matthäus Joseph Wildt und Franciscus Antonius Lambertus Gillissen, Primi aus Aachen und Maastricht (110-125). – H.

KRÜSSEL, Der liederliche Student. Ein lateinisches Epigramm auf ein bewegtes Studentenleben (126-131). – H. KRÜSSEL, Musagetæ Heliconiadumque choro. Eine rätselhafte Inschrift am Aachener Stadttheater (133-143). – ASTRID STEINER-WEBER, Persarum religio Latinitate vestita: Die Darstellung des Islam in ENGELBERT KAEMPFERS *Amoenitates Exoticae* (1712) (167-174). – Es ist immer wieder faszinierend zu sehen, was der Aachener Verein *Pro Lingua Latina* zu Papier bringt und alles auf die Beine stellt!

JOSEF RABL

Besprechungen

Ulrich Schmitzer (Hg.): *Enzyklopädie der Philologie. Themen und Methoden der Klassischen Philologie heute. In der Reihe: Vertumnus. Berliner Beiträge zur Klassischen Philologie und zu ihren Nachbargebieten, Band: 11. Göttingen: Edition Ruprecht 2013. 313 S. EUR 52,00 (Hardcover ISBN: 978-3-8469-0124-3).*

Der Titel des Bandes klingt sehr anspruchsvoll. Bei näherem Hinsehen ist er unter dem Gesichtspunkt berechtigt, dass sich hier das Universitätsfach Klassische Philologie an der Humboldt-Universität zu Berlin einem wissenschaftlich interessierten Publikum vorstellt. Die in diesem Band versammelten Beiträge gehen auf eine im Wintersemester 2011/12 veranstaltete Ringvorlesung zurück. AUGUST BOECKH (1785-1867), der Begründer des Philologischen Seminars an der Berliner Universität, hielt dort wiederholt die Vorlesung zu „Encyklopädie und Methodologie der philologischen Wissenschaften“ (1877 postum publiziert), die eine Gesamtschau auf Methoden und Gegenstand der Klassischen Philologie bot. In der Einleitung schreibt der Herausgeber ULRICH SCHMITZER: „Zwei Jahrhunderte nach Boeckh ist es für den Einzelnen so gut wie unmöglich geworden, die gesamte Kultur der Antike auf der Höhe des jeweils aktuellen Forschungsstandes zu überblicken und gar synthetisch zusammenzufassen. Doch in dieser Differenzierung und intensiven Spezialisierung liegt auch eine Chance, wenn denn die Einzelforschungen nicht isoliert bleiben,

sondern im lebendigen disziplinären und interdisziplinären Austausch fruchtbar werden. Damit wird die ‚Enzyklopädie der Philologie‘ auf viele Schultern verteilt und damit leichter zu tragen, auch wenn ihr Gewicht erheblich angewachsen ist.“ (S. 7) Der vorliegende Band will zeigen, wie das aussehen kann.

Hier unternimmt also die nach der Wende wiederbegründete Klassische Philologie an der Humboldt-Universität den Versuch, alle Bereiche ihrer Wissenschaft durch exemplarische Einzelstudien darzustellen, wodurch die wissenschaftlichen Schwerpunkte hervortreten und die Vielfalt der Klassischen Philologie am Beginn des 21. Jahrhunderts erkennbar wird, dazu gehören Gräzistik, Latinistik, Fachdidaktik, Wissenschafts- und Medizingeschichte, die Erforschung von Transformation und Rezeption der Antike sowie die historische Raumforschung.

Im Folgenden kann nur eine Übersicht über die beteiligten zwölf Autoren und die Themen ihrer Beiträge gegeben werden. 1. THOMAS POISS: Die Zeitlichkeit des Gedichtes. Überlegungen zu antiker und moderner Lyrik am Beispiel von Sappho frg. 1 (V.), Horaz carm. 1,32 und Ludwig Greves Gedicht „Hanna Arendt“. – 2. BIANCA LIEBERMANN: Die Grammatikkonzeption Christian Touratiers. – 3. ULRICH SCHMITZER: Strategien der Selbstkanonisierung bei Ovid. – 4. DARJA ŠTERBENC ERKER: Geschlechterrollen in Ovids *Fasti*. Carmentis, Euander und das Carmenta-

lia-Fest. – 5. ANTONIA WENZEL: Neulateinische Gedichtbücher des Quattrocento. Vier italienische Humanisten und ihr Umgang mit dem antiken Erbe. – 6. FELIX MUNDT: Fälschungen und Supplemente antiker Texte in der Frühen Neuzeit. – 7. ANNA-MARIA KANTHAK: Obscuritas – eine Strategie griechischer Wissenschaftsliteratur? – 8. OLIVER OVERWIEN: Zur Funktion der Summaria Alexandrinorum und der Tabulae Vindobonenses. – 9. ROBERTO LO PRESTI: Werner Jaegers „Paideia“. Die Stellung der antiken Medizin in seiner Auffassung der Geisteswissenschaften, – 10. JOSEFINE KITZBICHLER: Travestie, Flussüberquerung, Lichtbild. Beobachtungen zur Metaphorik des Übersetzens. – 11. STEFAN KIPF: Ars didactica necesse est colatur. Aufgaben und Perspektiven altsprachlicher Fachdidaktik. – 12. KATRIN SIEBEL: Englisch- und Lateinunterricht in Kooperation (ELiK). Ein interdisziplinäres fachdidaktisches Forschungsprojekt,

Alle Beiträge sind mit ausführlichen, weiterführenden Literaturverzeichnissen versehen. Der Band wird abgeschlossen durch ein nützliches Personen- und Sachregister und ein Stellenregister, sodass das Buch auch für den punktuellen Zugriff geeignet ist. Ohne Zweifel kann das Werk nicht nur dem Studienanfänger einen ersten Einblick in die Breite und Vielfalt des Faches geben, es bietet durch die profilierten exemplarischen Einzelstudien auch dem fachkundigen Leser neue Erkenntnisse. Besonders hervorgehoben sei, dass der Aufsatz des ausgewiesenen Fachdidaktikers (Nr. 11) einen beachtenswerten Beitrag zur Identifikation der Fachlehrerschaft mit ihrer Bezugsdisziplin und zur wissenschaftstheoretischen Begründung des Schulfachs Latein liefert.

ANDREAS FRITSCH

Zurück zur Klassik. Ein neuer Blick auf das alte Griechenland. Hg. v. Vinzenz Brinkmann. Eine Ausstellung der Liebighaus Skulpturensammlung, Frankfurt am Main, 8. Februar bis 26. Mai 2013, München (Hirmer) 2013, 380 S., 30 s./w. Abb., 518 farb. Abb., 75 Farbtaf., EUR 49,90.

Dieser großzügig gestaltete Farbband über eine Frankfurter Ausstellung von 2013 wird von MAX HOLLEIN in seinem Vorwort (S. 9-10) in die Tradition SCHOPENHAUERS sowie NIETZSCHES

und JAKOB BURCKHARDTS gestellt; wie diese, will er mit einer neuen Sicht auf die vielfältige griechische Kultur zurückführen, umfasst dabei aber nicht nur antike, sondern auch klassizistische bzw. von der Klassik inspirierte Kunstwerke bis ins 20. Jahrhundert hinein. So spannt VINZENZ BRINKMANN in seinem Leitartikel (S. 15-57) den Bogen von einem geflügelten Kopf des Hypnos (4. Jhd. v. Chr.) über den Apoll von Belvedere (1497/98) bis zu CARL ROTTMANN und BERTEL THORVALDSEN aus dem 19. Jahrhundert sowie HELMUT NEWTONS Buchedition SUMO von 1999, und OLIVER PRIMAVESI widmet LUCA SIGNORELLI detaillierte Untersuchungen über dessen Fresko im Dom von Orvieto (um 1500; S. 109-125); zusätzlich zu der dort erwogenen (allerdings fraglichen) Rezeption insbesondere des EMPEDOKLES (S. 118-120) erscheinen im Katalog (S. 309-360) mit seinen 90 Ausstellungsstücken die Nummern 1-5 (darunter RICHARD SCHEIBES Bildnis eines Zehnkämpfers) sowie 7-13, die nicht aus der Antike stammen, woraufhin römische Kopien griechischer Vorbilder (Nr. 14-19) folgen, dazu Kopfstücke (Nr. 20-33 sowie 52-56), Statuen und Statuenterteile (Nr. 34-42), Lekythen (Nr. 45, 46, 63, 67 und 87), Hydrien (Nr. 47 und 49), Kratere (Nr. 48 und 66), ein besonders eindrucksvoller Prunkhelm (Nr. 61), ein Rhyton (Nr. 63), Amphoren und Schalen (Nr. 67-70), vier Fragmente antiker Gipsabgüsse (Nr. 72-75), Torsen (Nr. 76-77), verschiedene Fragmente griechischer Werke (Nr. 80-86), eine Oinochoe (Nr. 88) und schließlich der Straßburger Empedokles-Papyrus (Nr. 90). Mit dieser reichhaltigen Auswahl an Zeugnissen ist ein Querschnitt durch rund 2500 Jahre Kunstgeschichte geschaffen, der es dem Betrachter ermöglicht, sich eine Vorstellung von den Entwicklungen zu verschaffen, die sich im Rahmen der antiken Bildkunst und ihrer fast unerschöpflichen Nachwirkung vollzogen haben.

Was den Aufbau des Bandes angeht, so gliedert er sich in fünf Großkapitel, die jeweils zwei bis sieben thematisch konzentrierte Aufsätze umfassen. Im ersten Teil („Die andere Klassik“, S. 13-129) ragen dabei die Besprechungen der bekannten Statue eines Faustkämpfers sowie des sog. Thermenherrschers (beide aus dem 4./3.

Jhd. v. Chr.), die mit acht Perspektivansichten veranschaulicht werden, heraus; in demselben Kapitel erweitert HANS-JOACHIM GEHRKE die Gesamtschau, indem er die Pentekontaetie des THUKYDIDES als literarische Quelle durch Sachzeugnisse illustriert (S. 85-97). Als historisch fixiert erweist sich der zweite Abschnitt („Die Perserkriege und die Zeit der frühen Klassik“, S. 131-165), in dem eindringlich auf die starken Verbindungen von politischer Geschichte und Kunsthandwerk verwiesen wird, so in ANDREW STEWARTS Studie „Die Invasion der Perser und Karthager und der Beginn des klassischen Stils“ (S.133-143); dazu sei noch der Aphaia-Tempel auf Aigina genannt, der nach dem Sieg von Salamis als Ausdruck athenischer Macht kostbar ausgestaltet wurde und wiederum in vielerlei Farbaufnahmen dokumentiert wird (NORBERT ESCHBACH, S. 153-165). Im Abschnitt III („Klassische Skulptur“, S. 167-229) wird der Höhepunkt künstlerischen Schaffens der Griechen erreicht; in der Behandlung eines 1849 aufgefundenen Bronzepferds geht CLAUDIO PARISI PRESICCE bereits auf die Herstellungstechnik antiker Statuen, hier durch „Wachsausschmelzverfahren“ (S. 177-178), ein. Auch Restauration (S. 175-176) sowie Produktion von Kopien (S. 219-220) sind bereits ausführlich thematisiert, womit eine Vorschau auf das Kapitel V erfolgt. Im übrigen werden „Der ionische Fries des Pathenon“ (IAN JENKINS, S. 195-201) und das Werk des Bildhauers PHIDIAS (URSULA MANDEL / ACHIM RIBBECK, S. 203-213) als herausragende Abschnitte der Tempelkunst bzw. Plastik konzis und kompetent besprochen. Von der heute weitgehend verlorenen „Klassischen Malerei“ (Kapitel IV, S. 231-257) handeln dann zwei Artikel, nämlich ULRIKE KOCH-BRINKMANNs Essay „Die Erfindung des Malerischen und die Täuschung des Auges“ (S. 233-247), der von Aufnahmen zur Vasenmalerei begleitet ist, sowie CHRYSOULA SAATSOGLU-PALIADELIS Bericht über ein stark verwittertes Jagdfries am Grab PHILIPPS II. (S. 249-257); dabei gelingt es beiden Autorinnen, vielerlei Eindrücke von diesem seinerzeit höchst angesehenen Kunstzweig zu vermitteln, ohne sich in Einzelheiten zu verlieren. Im Teil V („Die Technik der Bronzeskulptur“, S. 259-307) gehen ebenso fachkundige wie verständliche Studien auf

die sonst oft vernachlässigte Herstellungstechnik des Kunstschaffens ein; hier werden speziell etwa die Oberflächengestaltung von Großbronzen (EDILBERTO FORMIGLI, S. 275-288) behandelt sowie in zwei Beiträgen die Rolle des Lichts erläutert (S. 295-300 und 301-307), womit auch der handwerkliche Blickpunkt erfasst ist. Als Kapitel VI folgt der schon beschriebene Katalog (S. 309-360); ein ausführliches Literaturverzeichnis (S. 304-376), das Impressum (S. 377-378) und der Abbildungsnachweis (S. 379-380) runden das anregende, informative und reich illustrierte Buch ab.

Insgesamt wird diese Publikation ihrem Anspruch gerecht, einzelne neue Aspekte antiker Kunst aufzudecken, indem insbesondere die praktisch-technische Seite der Skulpturenproduktion erläutert wird sowie zahlreiche Verflechtungen europäischer Plastik bis in die Neuzeit hinein kenntlich gemacht werden; daher kann „Zurück zur Klassik“ die Bibliothek jedes versierten Kunstfreundes bereichern, eignet sich aber, da viele zentrale Schöpfungen der Kunstgeschichte erscheinen, auch als Einführung in Schönheit und Formenvielfalt griechischer Altertümer und ihrer Entwicklungen überhaupt.

KLAUS FETKENHEUER, Göttingen

Alois Jacob, Atlas und Atlantis – Eine Sicht des Weltgeschehens (Überlegungen zu dem in den Wissenschaft offenen Problem „Atlantis“), erschienen im Verlag Dr. Kovač GmbH, Hamburg 2012, 473 S., EUR 34,00 (ISBN 978-3-8300-6506-7).

Das vorliegende Werk ist ein Versuch, aus der freiwillig auferlegten „indoeuropäischen Selbstisolierung“ herauszufinden, d. h., den Blick über den bislang beachteten „Tellerrand“ zu weiten, der im Endeffekt eine gedankliche Folge der antiken Erdscheibentheorie ist.

Dieser Versuch wird unternommen, indem der Autor antiken Texten (PLATO: „Timaios“ und „Kritias“) Gehör und Glauben schenkt und unter Beachtung der Interdisziplinarität Erkenntnisse moderner Naturwissenschaften (u. a. O. H. MUCK: „Alles über Atlantis“; Stichworte Planetoideneinschlag, Megasintflut, „Dunkelheit“ – W. FONSEQUE: „L' Atlantide et la Tectonique des Plaques; Stichwort: geographisch-geologische

Erkenntnis der ehemaligen Lage von Atlantis) herangezogen und durch geisteswissenschaftliche Erkenntnisse in Linguistik, Archäologie, Kunst, Geschichte, Religion und Mythologie untermauert werden.

Ausgangspunkt der Untersuchung ist die durch die geophysikalische Beweisführung Mucks herausgestellte „Dunkelheit“ nach der Atlantis-Katastrophe und in deren Gefolge die sich anschließend ergebende „Dumpfheit“ oder „Dummheit“, d. h. das Auftreten des „Hiats“ nach der spätpaläolithischen Phase, der im Mesolithikum (Zeit direkt nach der Atlantis-Katastrophe) einen Rückschritt der Qualität der Artefakte zeitigt (der bislang in der Kunstgeschichte nur als Vermutung formuliert worden ist).

Die gedankliche Folgerung dieser Erkenntnis führt zu einer Zeitaufgliederung in drei Etappen seit der Atlantis-Katastrophe (nach 8.498 v. Chr.) bis in die Gegenwart: 1. tiefster Hiats (8.498 - 6.498 v. Chr.) – 2. abflauender Hiats (6.498 - ca. 3.500 v. Chr.) – 3. Wiederaufkeimen (= Wiederaufhellung) der von Plato „βραχέα σπέρματα“ (Tim. 23 c + e) genannten „winzigen Samenkernen“ aus der Zeit der Hochblüte von Atlantis (ca. 3.500 v. Chr. bis heute).

Der Untertitel – Eine Sicht des Weltgeschehens – ist voll berechtigt, wenn man beachtet, dass die Hochkultur der Crômagnons (ab ca. 30.000 v. Chr.; Reste in Lascaux, Altamira, im Hoggar Tibesti, Tassili N'Ajjer und bei den Garamanten) durch die Atlantis-Katastrophe nur unterbrochen wurde und die „βραχέα σπέρματα“ als Reste der Bestandteile der crômagnatisch-atlantischen Hochkultur zu betrachten sind. Man darf nach Auffassung des Verfassers nicht Atlantis als Utopie abtun und dabei den Fehler begehen, die linienhaft verlaufende allgemeingeschichtliche Menschheitsentwicklung (z. B. von den Neandertalern hin zu den Crômagnons) mit der im Laufe der Erdgeschichte immer wieder möglichen und oft schon (nach den Archiven der Ägypter) aufgetretenen bruchhaft verlaufenden Kulturentwicklung verwechseln. Letztere ist in der ersteren enthalten und erstere schließt letztere nicht aus. Nach dem Saïs-Priester gab es nicht nur eine Megasintflut, wie es in den Archiven der Ägypter steht, die offenbar in frühe Zeiten

zurückgehende Kenntnisse vermitteln (Plato, Tim. 22 e: ἐκ παλαιοῦ σεσωμένα) im Gegensatz zu der geistigen Sachlage in Athen noch zur Zeit SOLONS, in der man ohne Archive immer „νεοί“, d. h. kindisch in den Ansichten über die Weltgeschichte bleibt. THUKYDIDES als historischer Denker vertritt in seinem Methodenkapitel bezüglich der „vielen Sintfluten“ exakt die Meinung des Saïs-Priesters. Diese Erkenntnis wird vom Verfasser genau herausgearbeitet.

Unter Berücksichtigung der vorausgegangenen Überlegungen lehnt der Autor konsequent 1. alle (an den Haaren herbeigezogenen) „Argumente“ und „Inspirationen“ einer utopischen Atlantisvorstellung – 2. alle Deutungen der Atlantisforscher ab, die Atlantis nicht „jenseits der Säulen des Herakles“ lokalisieren – wie es in den Archiven der Ägypter, durch den Saïs-Priester an Solon und Plato vermittelt, steht.

Für den Autor gehen die echten Argumente von der geschichtlichen Existenz von Atlantis aus, das durch einen gewaltigen Planetoideneinschlag in kürzester Zeit (Plato, Tim. 25 c-d: an einem Tag und in einer Nacht δῦσα ἠφανίσθη) zum Untergang gebracht wurde. Man darf also von einem ehemals im Atlantik existenten Atlantis ausgehen als einem kulturell-zivilisatorischen Ausstrahlungszentrum nach Osten, aber (nach Ansicht des Autors) darüber hinausgehend auch nach Westen, wie es in vier Hauptaspekten: 1. Kolonialwesen – 2. Sprache – 3. Religion – 4. Architektur – sowie 10 weiteren Aspekten dargelegt wird.

1. Kolonialwesen: Hier beruft sich der Autor auf die Bemerkung in den ägyptischen Archiven (Plato Tim. 25 a): „Sie (scil. die Atlanter) beherrschten Libyen bis Ägypten, Europa bis Tyrrien“, wobei unter „beherrschen“ auch „kolonisieren“ zu verstehen ist.

2. Sprache: Im Rückgriff auf ein linguistisches Seminar an der Universität des Saarlandes im Jahr 1954 entwickelt der Verfasser an den Wortwurzeln „tr“ und „tl“ in der Bedeutung „tragen“ (vgl. SS. 76 und 81 des Werkes) die Wortwurzelschemata, die es erlauben, in den Begriffen „E-tru-sci“ – „I-ber-er“, „I-tal-er“ – „(H)E-brä-er“ den Sinngehalt „Wissensträger“ zu erkennen, „Träger eines Wissens aus vorgeschichtlicher Zeit“, d. h. aus der Zeit der Hochkultur von Atlantis“. Die vier

angeführten Begriffe sind also nicht nur wortstrukturell, sondern auch sinngemäß identisch. Sie bilden eine Familie, deren Familienname „A-tla-nter“ ist.

Nach dem gleichen Verfahren lässt sich nachweisen, dass sich der Einflussbereich von Atlantis auch auf den Westen erstreckt. Auf der Basis der beiden Wurzeln „tr“ und „tl“ in der Bedeutung

„tragen“, „Land“, „Erde“, als „Träger(-in)“ von Menschen lassen sich sprachlich im Einflussbereich von Atlantis nachweisen: östlich: **tel-lus** (indoeur.); **ter-ra** (indoeurop.) = Erde Land; in Atlantis selbst: „A-**tla-s**“ (als Alles-Träger), westlich: „**tla-lill** (aztekisch), = Erde, Land; Popocatep-e-**tl** (aztekisch) = (Götterberg), A-**tlasberg**. Dazu folgende Tabelle:

westliche Einflussosphäre		östliche Einflussosphäre
tla-lill – Erde (aztekisch)	A- tla-s (atlantisch)	ter-ra – Erde (indoeurop.)
Mic- tla-n – Unterwelt (aztekisch)		tal-a – Erde (sanskrit)
A- tla-tonan – Erdgöttin (aztekisch)		tul-ar – Erde (etrusk.)
Tla-loc – Erd- und Regengott (aztek.)		(t)la-t-um – getragen (indoeurop.)
Tal-upin – Erde (Anasazi-Indianer)*		I- tal-i – Wissensträger (indoeurop.)
Tal ... – Erde (Hopi-Indianer)*		i- vr-im – Überträger (hebräisch)
Popocatep-e- tl – Atlasberg (aztekisch)		tel-lus – Trägerin (indoeurop.)
*Die Begriffe „Talupin“ und „Tal...“ sind in dem Werk noch nicht erwähnt. Sie wurden dem Autor nach Drucklegung des Buches in einer Diskussion zugetragen.		

Dass die genannten Begriffe im östlichen und westlichen Einflussbereich von Atlantis letztlich den Sinngehalt „Erde“, „Land“ im Sinne von „Träger des Menschen“ in Opposition zu „Wasser“ als „Nicht-Träger“ haben, ist gerade durch die Megasintflut der Atlantis-Katastrophe und ihrer traumatische Auswirkung auf die betroffenen Völker (vgl. „Nulltag A“ der Maya) verständlich. Die Begriffe „ter-ra“ und „Sintflut“ waren also für die gesamte Menschheit nach der Atlantis-Katastrophe und der darauf folgenden Megasintflut mit ihrer erdverändernden Auswirkung eminent wichtige Begriffe.

3. Architektur. Hier geht der Verfasser vom Atlasberg (in Pyramidenform) auf Atlantis aus, dem ἀπότομος (PLATO, Krit. 118a), dem τέμενος = dem **templum**. Im östlichen Einflussbereich führt der Verfasser die Pyramiden von Ägypten (formal ägyptisch, ideell atlantisch) an und vergleicht diese mit den Pyramiden der Maya, Azteken, Inka und deren jeweiligen Vorläufer (auch hier gilt: formal altamerikanisch, ideell: atlantisch) im westlichen Einflussbereich, wo fernerhin auch die Huacas (= τέμενοι), die Pyramiden und „Götterberge“ das „Empor zu den Göttern“ versinnbildlichen. Nach Ansicht des Autors gilt dieser Vergleich auch für die Tempel

der Ägypter, Griechen und Römer und auch für die Stupas der Inder, die Pagoden der Chinesen und Koreaner, Kirchen der Christen, Minarette der Muslime, weil alle diese architektonischen Phänomene auf dem „βαρὰν σπέρμα“ des „Empor zu Gott“ beruhen. Ja, der Vergleich gilt letztlich auch für die Obelisken (als Nachfolger der Pyramiden) und für jede Säule an den Tempeln der Ägypter, Griechen und Römer, die die Funktion des „Trägers“ erfüllen und deshalb sogar zuweilen auch so – nämlich „A-tla-nten“ – genannt werden.

4. Religion. Die Neuentwicklung der religiösen Vorstellung in der Zeit nach der Atlantis-Katastrophe, der Zeit des „dunklen“ Hiats geht für den Verfasser vom Druidismus aus. Hierbei greift er die auf PLINIUS d. Ä., *Naturalis historia* XVI 249, zurückgehende Etymologie von „Dru-id-e“ als „Eichen-Wisser“ an. Nach der Plinius-Stelle verehren die Druiden die Mistel und den Baum, auf dem sie wachsen, nämlich die Eiche, ohne deren Zweige sie kein Ritual vollziehen. Aufgrund des Sachverhalts, dass die Druiden bevorzugt in Eichenwäldern ihre Zeremonien ausüben, schließt Plinius, dass der Begriff „Druide“ aus dem griech. Wort für Eiche „δρῦς“ abgeleitet werden könne. Der Autor interpretiert

dagegen den ersten Bestandteil „**dru**“ als Vollstufe einer Variante der Wurzel „**tr**“ und den zweiten Bestandteil **-id** für „Wissen“ mit dem lat. „**vid**“ (vgl. *vid-ere*) bzw. dem griech. *οἶδ* (vgl. **φοῖδα*). Danach sind die Dru-id-en nichts anderes als „Wissensträger“, und zwar einer Religion der „Dunkelheit“ bzw. „Dunkelzeit“, des Mondes und der Menschenopfer. Die Entwicklung geht dann für den Autor vom Druidismus hin zum Monotheismus, der Religion des Lichtes und der Sonne, wie sie am Beispiel von OSIRIS über ECHNATON bis zu CHRISTUS (*sol verus*) aufgezeigt wird.

Die zehn weiteren Aspekte (neben der vier genannten Hauptaspekten) seien hier nur listenmäßig aufgeführt: 1. Religiöse Führerschaft und Kulturheroentum – 2. Molochkultur – 3. Ahnenkult – 4. Zeichen und Symbole der Macht – 5. Neuaufkommen der Schrift – 6. „Ägyptisches“ bei den Inka – 7. Déformation crânienne und Trepanation – 8. Mumifikation – 9. Zyklushaftigkeit des Werdens und Vergehens – 10. Die Sintfluten. Unter diesen 10 Aspekten hat der letzte Aspekt wichtigste Bedeutung im östlichen Einflussbereich von Atlantis: im Gilgamesch-Epos – im Alten Testament – bei den Griechen und Römern (Deukalionische Flut / Ovid), im westlichen Einflussbereich: in den Sintflutdarstellungen der Schöpfungsmythen bei den Azteken, Maya und Inka sowie ihrer Vorfahren. Alle diese Darstellungen sind im Osten wie im Westen von Atlantis im Zusammenhang mit der traumatischen Auswirkung der Megasintflut nach der Atlantis-Katastrophe zu sehen.

Mit der etymologisch exakten Deutung des bislang immer falsch interpretierten Begriffes „*ἐξ - ἰ - τηλ - ος*“ = „Aus-für-Atlas“ (vgl. dagegen die falschen Erklärungen in den griech. Wörterbüchern von ALEXANDRE HACHETTE 1848 bis MENGE-GÜTHLING 1962: „verschwunden, vernichtet, vertilgt“) greift der Verfasser die Frage auf, ob die Atlantis-Katastrophe für Plato ein „reines Naturereignis“ oder eine Bestrafung durch die Götter war. Obwohl bei allen Darstellungen – das Gilgamesch-Epos als zeitlich der Atlantis-Katastrophe am nächsten liegende Darstellung der Megasintflut ist die Basis für alle späteren Sintflutdarstellungen – die Darstellungen des Untergangs der Welt mit einer ethischen

Motivation versehen sind, macht sich Plato im Endeffekt die Auffassung der Archive der Ägypter (Katastrophe von Atlantis = Naturereignis) zu eigen. Er bringt nämlich das ethische Moment in den Ablauf des reinen Naturereignisses lediglich hinein, um dem Zeitgeist seiner Zeit, nach dem der *ἄνθρωπος μέτρον πάντων* sei, eine Warnung vorzuhalten. Im Grunde ist aber auch für Platon die Atlantis-Katastrophe eine „reines Naturereignis“, trifft doch das „blinde Wüten der Natur“ sowohl die schuldigen Atlanter als auch die schuldlosen Athener.

Zum Abschluss zieht der Autor folgerichtig die Quintessenz seiner Überlegungen und setzt dabei die Integrität der Textvorlage in Platons Dialogen „*Timaios*“ und „*Kritias*“ für die Gesamtinterpretation voraus: 1. Die Kultur der Crômagnons – vielleicht in ihrer Grundstruktur verschieden von dem, was wir heute unter Hochkultur verstehen, dennoch eine Hochkultur. – 2. Die von der Kunstgeschichte initiierte, aber nur vermutete und nicht begründete Erkenntnis des „Hiats“ lässt sich zeitlich in drei Etappen gliedern: tiefster Hiatt, abflauender Hiatt, Wiederaufhellung) – 3. Die zwei kulturellen Höhepunkte des Neuanfangs nach der Atlantis-Katastrophe sind a) die Megalithkultur (ca. 5.000 – 3.000 v. Chr.) – b) die Wiederaufhellung, das Wiederaufkeimen der von Atlantis hinterlassenen „*βραχέα σπέρματα*“ ab etwa 3.500 v. Chr. α) mit der aufsteigenden Klimax des „Wissens“: Menschen als „Wissende kümmerlichen Wissens“ *ἀγράμματοι* – als „Wissende“ – als „Wissensträger“ (z. B. Iberer, Italer, Etrusker) – als „Weise“ (z. B. SOLON) – β) Wiederaufkommen der Schrift (Hieroglyphen, Keilschrift, Alphabet) – γ) Wiederentwicklung des Monotheismus von Osiris bis Christus, zunächst mit der vorausgehenden absteigenden Klimax: Gottheit (im polytheistischen Sinn; dabei Infragestellung des „dunklen“ Druidismus) – Halbgott (Aufkommen dieses Begriffs) – Heros – Mensch – δ) aufsteigende Klimax in der Architektur: Megalithe, Dolmen – Pyramiden, Paläste (als Bauwerke gemäß den der Natur (Atlasberg auf Atlantis) nachempfundenen natürlichen und konstruierten Bauwerken von Atlantis (im östlichen und westlichen Einflussbereich von Atlantis) – 4. Alle diese Überlegungen berechtigen den

Untertitel des Werkes. „Eine Sicht des Weltgeschehens“. 5. Aus den Punkten 1 - 4 resultiert das Unverständnis des Autors für die „Utopisten“ und diejenigen Atlantis-Theoretiker, die sich unorthodox vom Platotext entfernen und durch verschiedene Zahlenspielerien und „Inspirationen“ zu einer Vielzahl lokaler Punkte auf der Erde kommen für die eindeutig von den ägyptischen Archiven festgelegte Lokalisierung von Atlantis „jenseits der Säulen des Herakles“ (Plato, Tim. 25 e). – 6. Zur besseren Transparenz des komplexen Sachverhalts stellt der Verfasser noch einmal die Hauptargumente für die Annahme der Existenz von Atlantis zusammen: a) Archive der Ägypter (ἐκ παλαιοῦ σεσωμένα Plato Tim. 22 e) – b) O. H. MUCKS Golfstromtheorie, Planetoïdeneinschlag und seine Folgen – c) die Erkenntnis der religiösen Wiederentwicklung von der Vielgötterei der „dunklen Chthonik des Druidismus“ hin zu dem (letztlich atlantischen) Monotheismus des Lichtes – d) Das Trauma vor allem der altamerikanischen Völkerschaften (z. B. „Nulltag A“ der Maya = Zeitpunkt des Untergangs von Atlantis) im Gegensatz zum „historischen Nulltag“ der Maya. – e) Die linguistischen Überlegungen des Autors auf der Grundlage der „**tṛ**“/„**tḷ**“ -Wortwurzel (Erkenntnis der Gleichheit von Bestandteilen wesentlicher Begriffe der Sprache der Atlanter und der Sprachen des östlichen und westlichen Einflussbereiches von Atlantis – f) der Vergleich paralleler (auf Diffusion beruhender) Gegebenheiten im östlichen und westlichen Einflussgebiet von Atlantis – g) Die richtige Etymologie von ἄξ-ἰ-τηλ-ος“ als „ein Aus für Atlas“ als evidenter Beweis für die nötige Bestrafung der Atlanter und damit implizit für die Existenz von Atlantis – h) Platos Deutung der Atlantis-Katastrophe als „reines Naturereignis“ im Sinne von „blindem Wüten der Natur gegen Schuldige und Unschuldige – i) Die Vereinbarkeit von allgemeineschichtlicher Menschheitsentwicklung und der durch immer wieder im Verlauf der Erdgeschichte auftretende Naturereignisse unterbrochenen Kulturentwicklung – j) Hintergrund aller Überlegungen ist die Bestimmung des menschlichen Daseinsstandpunktes mit Fragen (vom Sais-Priester über Plato bis VOLTAIRE) wie: „Woher kommen wir? – Wo stehen wir? – Wohin gehen wir?“ – k) Alle an

den dargestellten Entwicklungslinien teilhabenden Völkerschaften im östlichen und westlichen Einflussbereich von Atlantis sind inspiriert und beeinflusst von den „βραχέα σπέρματα“, die eine Hochkultur, gleich welcher Art und Struktur auch immer, als Ausgangspunkt all dieser Erscheinungen bei ihrem Untergang hinterlassen hat.

Sehr hilfreich sind für die Transparenz des komplexen Themas die Orts-, Personen- und Sachregister des Werkes, die „Inhaltsübersicht und eine „Detaillierte Inhaltsangabe.“

Nach eigener Aussage würde der Autor es schon als Gewinn betrachten, wenn durch die logische und argumentativ überzeugende Darstellung dieses komplexen Themas eine Diskussion über das Problem „Atlantis“ und damit eine Weiterentwicklung seiner Überlegungen in Gang gesetzt würde, denn: *nullum opus finitum est* –.

WALTER SIEWERT, Saarbrücken

Wolfram Letzner, *Die 50 bekanntesten archäologischen Stätten Deutschlands. Nünnerich-Asmus-Verlag: Mainz 2013, 208 S., EUR 24,90 (ISBN 978-3-943904-02-4)*

Der Verfasser des zu besprechenden Buches, WOLFRAM LETZNER, hat klassische Archäologie, Ur- und Frühgeschichte studiert und ist heute als Autor und Reiseleiter tätig. Mit seinem Buch möchte er auf zahlreiche archäologische Stätten in Deutschland aufmerksam machen, die es seiner Meinung nach wert sind, besucht zu werden. Dabei berücksichtigt er nicht nur durch die UNESCO als Weltkulturerbe ausgezeichnete, sondern auch weniger bekannte Orte. Er versteht sein Opus als Reisebegleiter für Urlaubsgegenden in Deutschland und als Ideen für einen Wochenendausflug.

Deutschland verfügt über eine archäologische Geschichte von über 400000 Jahren. Eine zeitliche Grenze setzt Letzner (L.) im 9. Jahrhundert n. Chr., da seiner Meinung nach für das „Hochmittelalter und die Zeit danach große intakte Denkmäler“ existieren, „die eher in den Bereich der Kunstgeschichte als in den der Archäologie gehören“ (9). Die einzelnen Beiträge sind nach Bundesländern gegliedert, wobei L. eine Zweiteilung des Landes in Norddeutschland und Süddeutschland vornimmt. Interessanterweise gehört

demzufolge Thüringen zu Norddeutschland, während Hessen, das teilweise noch nördlicher liegt, zu Süddeutschland gerechnet wird. Wenn man den Fokus auf die römische Zeit richten will, sind vor allem die folgenden Bundesländer von Bedeutung: Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Hessen, Saarland, Baden-Württemberg und Bayern. L. verweist darauf, dass man in manchen Fällen glaubt, auf zahlreiche Ausgrabungen zu stoßen, wo doch bei genauer Betrachtung kaum Archäologen zum Zuge gekommen sind. Als Beispiel führt er Regensburg/*Castra Regina* an, da der römische Ort genau an der Stelle liegt, wo später im Mittelalter und in der frühen Neuzeit zahlreiche Gebäude errichtet wurden, die zwar zum Weltkulturerbe gehören, aber kaum Rückschlüsse auf römisches Leben zulassen.

Die Informationen, die L. vermittelt, basieren auf neuesten Erkenntnissen; als Beispiel dafür möge der Artikel über Waldgirmes dienen, „eine römische Stadt, die es eigentlich nicht geben dürfte“ (138). Waldgirmes, in Hessen gelegen, wird seit 1993 archäologisch untersucht, nachdem GERDA WELLER 1990 im Landkreis Gießen auf Scherben römischer und germanischer Keramiken stieß. Lange Zeit schenkte man den Aussagen eines CASSIUS DIO keinen Glauben, der in seinem Geschichtswerk behauptet hatte, die Römer hätten in der Zeit des AUGUSTUS in einer *Provincia Germania* Städte gebaut. Heutzutage weiß man, dass Cassius Dio recht hatte, denn die Archäologen konnten den Nachweis erbringen, dass Waldgirmes kein Militärlager gewesen sein konnte, sondern eine Stadt mit einem typisch römischen Forum. Kein einziger römischer Autor gibt darüber Auskunft. Besonderes Interesse weckten Fragmente einer lebensgroßen Reiterstatue aus vergoldeter Bronze, die wohl auf dem Forum gestanden hat. L. weist darauf hin, dass die Datierung der Gründung der Stadt spätestens auf das Jahr 3 n. Chr. festgelegt wurde, dass aber nach der vernichtenden Niederlage des VARUS die Bevölkerung Waldgirmes verlassen haben muss, da man nicht mehr an der Entstehung einer Provinz glaubte. Auf den Seiten 138f. bietet L. Hinweise auf den Förderverein von Waldgirmes, auf das Heimatmuseum und auf verfügbare Literatur.

Ein Foto des Forums bzw. dessen Grundmauern unterstützen visuell die Informationen des Textes. In ähnlicher Weise sind alle Beiträge aufgebaut, so dass ein kurzer Blick wichtige Details über die einzelnen Orte bietet.

Ein weiterer Artikel beweist sehr anschaulich, dass die Römer keineswegs nur westlich des Rheins und des Limes tätig waren, sondern immer wieder tief nach Germanien eingedrungen sind, so dass Germanien beinahe durchaus römisch geworden wäre. L. berichtet über einen Fund in Northeim, der Einblick in die Harzhornschlacht gewährt, bei der Römer und Alamannen aufeinander stießen. MAXIMINUS THRAX (235-238 n. Chr.) führte einen Feldzug durch, über den antike Autoren so gut wie nichts berichteten, der aber stattgefunden haben muss, wie Entdeckungen im Jahr 2008 belegen. Erstaunlicherweise wurden die Entdeckungen durch Hobbyarchäologen gemacht, die häufig Fundstellen beschädigen und dadurch wichtige Erkenntnisse durch Fachwissenschaftler verhindern. In diesem Fall aber meldeten „ehrliche Sondengänger“ (51) ihre Funde, auf die sie nicht weit von Northeim gestoßen waren.

Erwartungsgemäß findet der Leser Informationen über bekannte Städte und Stätten wie Köln, Xanten, Mainz, Trier usw. aber auch Ladenburg und Osterburken. Manchmal baut L. in die Überschrift eines Kapitels Fragen ein, um Spannung zu erzeugen. Dies geschieht zum Beispiel im Falle von Haltern am See, wobei die Frage formuliert wird, ob es sich hier wirklich um das lange gesuchte Lager *Aliso* handelt. L. vermag eine endgültige Antwort nicht zu geben, schließt aber eine Gleichsetzung nicht aus.

Am Ende des Buches sind Angaben über die Landesmuseen sowie ein Glossar abgedruckt (205-208). Das Werk ist flüssig geschrieben, weckt Neugier und enthält zahlreiche Fotos und Abbildungen.

Nicht nur wer sich über die römischen Fundstätten in Deutschland informieren möchte, sondern auch über andere frühgeschichtliche und mittelalterliche Stätte wie das Tollensetal oder über Haithabu wird mit großem Gewinn auf dieses Buch von W. Letzner zurückgreifen.

DIETMAR SCHMITZ, Oberhausen
Helmut Berneder, Hermann Niedermayr, Kor-

dula Schnegg, Michael Sporer, Brigitte Truschnegg (Hg.): *Im Dialog mit der Antike. Die Innsbrucker Sammlung stadtrömischer Inschriften. Ein Sparkling-Science-Projekt (= Latein Forum 77/78, Sonderheft 2012, 200 S.; ISBN 978-3-9503242-3-5). Bestellbar über latein-forum@tsn.at (EUR 20,- inkl. Zusendung).*

Epigraphik, *Corpus Inscriptionum Latinarum* (über 70 Bde.), Leidener Klammersystem: damit ist der heutige Lateinlehrer wohl kaum vertraut. Es sind die Pfründe der Althistoriker, zu denen der Lateinstudent während seines Studiums in der Regel kaum Kontakt aufnimmt. In der Unterrichtspraxis tauchen sie aber auf, die römischen Inschriften: im Übungsbuch, bei der Lektüre lokalhistorischer Texte, bei thematischen Lektüren wie ‚Rom und Europa‘, als mögliches Thema eines Oberstufen-Seminars.

Wie verschafft sich der Lehrer das notwendige Basiswissen? Wissenschaftliche Einführungen in die lateinische Epigraphik (ERNST MEYER, 1973; MANFRED G. SCHMIDT, 2004) sind für den akademischen Unterricht angelegt und für die vorliegende Zielsetzung wenig geeignet.

Anders dieses Handbuch: Zunächst werden die wichtigsten Aspekte der römischen Inschriften knapp und verständlich zusammengefasst (20-30): Inschriftenklassen, Bedeutung der römischen Inschrift, Auftraggeber, Herstellung und Gestaltung, *Tabula ansata* (als Sonderform). Es folgen die Schriftformen (*Capitalis monumentalibus*, *Scriptura actuariaria*, *Capitalis cursiva*), ausführlicher die wichtigen, formelhaften Elemente in den Inschriften (aufgeteilt nach Inschriftenklassen), sowie ein Abkürzungsverzeichnis und das Leidener Klammersystem.

Das Kernstück bilden 73 lateinische (zusätzliche eine griechische) Inschriften (31-122), auf jeweils 1-4 Seiten: Große Farabbildung, Nachzeichnung mit Umschrift, der lateinische Text (Abkürzungen aufgelöst), eine deutsche Übersetzung, Beschreibung der Inschriftensteine, detailreiche Kommentierung.

Der Leser/Lehrer wird lediglich vermissen, dass keine der ihm aus deutschen Museen und Sammlungen bekannten Inschriften präsentiert wird. Der Untertitel des Bandes gibt die Auflösung: Es handelt sich um eine Sammlung von Inschriften,

die um 1900 von dem damaligen Innsbrucker Altistoriker RUDOLF VON SCALA auf seinen Romreisen sukzessive auf dem Kunstmarkt für die Universität Innsbruck aufgekauft wurden: Die Innsbrucker Sammlung stadtrömischer Inschriften. Zuletzt im Depot verborgen sind die Steine seit 2008 in einem Seminarraum des Zentrums für Alte Kulturen (Innsbruck, Langer Weg 11) ausgestellt und – gegen Voranmeldung – zu besichtigen.

In diesem Zusammenhang entstand auch das vorliegende *Sparkling-Science-Projekt* mit dem Titel „Im Dialog mit der Antike“ in beispielhafter Zusammenarbeit von Universität (Institut für Alte Geschichte und Altorientalistik der Universität Innsbruck) und Schule (Lehrkräfte und Schüler/innen von drei Innsbrucker Gymnasien).

Besondere Bedeutung kommt der unterrichtspraktischen Zielsetzung dieses Projektes zu, die sich im 2. Teil des Werkes (123-196) spiegelt. In thematischen Spotlights präsentieren Dozentinnen der Universität Innsbruck präzise Grundlagenartikel für das Verständnis römischer Inschriften wie „*Cursus honorum*“, „Erinnerungsriten“, „Soldatenleben“, sehr einfühlsam ergänzt durch die Lehrerbeiträge „Sprachliche Besonderheiten“, „Orthographische Besonderheiten“, „Worttrennungszeichen“.

Die folgenden, von Schüler/innen im Rahmen von Workshops verfassten Texte zeigen das besondere Interesse der Jugendlichen von heute an Themen wie z. B. „Namensgebung in Rom“, „Kindheit“, „Bildung“, „Frauenberufe“ (Verwalterin, Hebamme, Vestalinnen, Dichterin). Hinweise auf singuläre didaktische Materialien beschließen das Buch: (u. a.) „Projekt-Booklet“, „Projekt-Homepage“ (www.uibk.ac.at/im-dialog-mit-der-antike), „Hörstation“, „thematische Plakate“, „Rätsel zu den Inschriften“, „Folien“.

Dieses Buch, eine Sonderausgabe der Zeitschrift „Latein Forum“, stellt ein überzeugendes Beispiel dafür dar, wie Lateinlehrern und ihren Schülern ein erfolgreicher und gewinnbringender Zugriff auf authentische Schriftzeugnisse römischen Lebens gelingen kann. Es bietet ein breit gefächertes Raster, das dann vor Ort mit Material aus Museen wie z. B. Köln, Augsburg, Regensburg oder München gefüllt werden könnte und somit auch Weihinschriften und

Bauinschriften/Meilensteine mit einbeziehen würde. Das wissenschaftliche Basismaterial ist durch das Internet zugänglich.¹ Die vorgelegten Einführungen vermitteln Lehrern und Schülern in vorbildlicher Weise das benötigte Grundwissen, die Materialien regen in ihrer Modellhaftigkeit zur Auseinandersetzung und Ergänzung² an.

Anmerkungen:

- 1) Als Adressen wären zu nennen:
Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften – Corpus Inscriptionum Latinarum: www.cil.bbaw.de,
Epigraphik-Datenbank Clauss / Slaby: <http://www.manfredclauss.de/>,
Epigraphische Datenbank Heidelberg: <http://edh-www.adw.uni-heidelberg.de/home>,
Ubi Erat Lupa (Universität Salzburg): <http://www.ubi-erat-lupa.org/about.php>,
Das Eichstätter Konkordanzprogramm zur griechischen und lateinischen Epigraphik (ConcEyst) /Hinweis: <http://www.ku.de/ggf/geschichte/alte-gesch/forschung/conceyst/>.
- 2) Da sich z. B. kein frühchristlicher Grabstein in der Innsbrucker Sammlung befindet, wird dieser Bereich nicht thematisiert. Vgl. dagegen die entsprechenden Grabsteine aus Köln und Regensburg, in Phoenix 1 (Lektüre für die Jahrgangsstufe 9, bearb. von Friedrich Maier), 126-127.

PETER GRAU, Pullach

Otto-Hubert Kost, *Narziss. Anfragen zur Herkunft und zu den Gestaltungen seines Mythos. Heimbach/Eifel (Abtei Mariawald): Patrimonium-Verlag – Aachen: Verlag MAINZ 2012 (Patrimonium classicum et orientalisticum Bd. 1). 597 S., EUR 34,- (ISBN 978-3-86417-010-2).*

Ein Buch von fast 600 Seiten und mit diesem Preis zum Thema ‚Narziss‘ wird man sonst vergeblich suchen. Dass BERTHOLD BEITZ/Essen als Sponsor die Finanzierung weitgehend abgedeckt hat, steht am Ende des Vorworts (S. 6); sein ungewöhnlicher Anfang lautet (S. 5): „Noch genau anderthalb Jahre über die voraufgehenden vierzig zurück: am Abend des 4. August 1969, gegen 21 Uhr, hat sich mir der erstanfängliche Durchblick von der phönizischen Kosmogonie des Gelehrten SANCHUNJATON VON BEIRUT (in der griechischen Textwiedergabe durch PHILO VON BYBLOS, über-

liefert in der „*Praeparatio Evangelica*“ des Bischofs EUSEB VON CAESAREA) zum griechischen Mythos von Narziss (und seiner namenlosen Zwillingsschwester) erschlossen. [...] Ich war wie berauscht, fasziniert, vom ersten ‚Vers‘ an; spürte, dass hier das Besondere, in seiner Art Einzigartige geschrieben stand, ohne dass ich auf Anhieb hätte sagen können, was das einzigartig Besondere an diesem Text ist, hatte ihn in vibrierender Begeisterung auch viel zu schnell gelesen, als dass seine Einzelheiten und Schwerpunkte, geschweige denn der exakte Einsprung in seine Tiefen schon hätten klar erfasst werden können. Dann erstmal ein Innehalten, kurz. Dann den Text noch einmal gelesen, jetzt langsam, ganz langsam, von Anfang an jede Einzelaussage prüfend aufgenommen und versuchsweise zu verstehen versucht. Da passierte es; unter dem Textkolon in ‚Vers‘ 4b, dass der Wind seine Schöpfung (*ktisis*) (kraft des Entbrennens seiner Liebe „zu seinen eigenen Anfängen“) nicht erkannte, blitzte jenes andere Textkolon mit dem Seherspruch des Teiresias [...] auf: „*si se non noverit*“/“wenn er sich nicht kennt“. So heißt es, mitsamt Kontext nachzulesen, in den Metamorphosen des OVID III, 348. Der Vergleichsbefund zeigt an: Was bei Sanchunjaton im Indikativ eines erzählten Vollzugsanlaufs steht, erscheint bei Ovid im Konjunktiv einer persönlichen Lebensbedingung – ein gewaltiger Unterschied, der viele, über Jahrhunderte hin in sich modifizierte Schichtungen birgt. Gleichwohl: dieser Durchblick, dieser Brückenschlag von Phönizien nach Griechenland (= dieser vom mythischen Wind durchwehte fernreichende Blick vom Morgenland zum Abendland), hat in mir seit 1969 durch mehr als vier Jahrzehnte hindurch Herz und Geist erfüllt und immer neu den Willen zu exakter Erforschung dieser Beziehung angefacht.“

Der Autor (= K.), geb. 1929, katholischer Theologe, Philosoph, Historiker und Religionswissenschaftler, hat die inhaltliche Substanz seines mit großer Akribie und Hingabe geschriebenen Buches im Rückentext zusammengefasst: „Narziss – Sein Mythos beinhaltet ursprünglich die gewaltsame inzestuöse Liebe des Bruders zu seiner namenlosen Zwillingsschwester, die ihr den Tod bringt. Nach einem symbiotischen

Anfangsstadium in gleicher Gestalt, Haartracht und Kleidung und in gemeinsamer Jagd schlägt das anfänglich rein duale, nicht-erotische Verhältnis beider Geschwister um in erotische Polarität und Aggressivität des Bruders gegenüber der Schwester. Nach deren Tod schaut Narziss in eine am Ort des Geschehens gelegene Quelle, wobei er in seinem Spiegelbild das Gesicht der Schwester zu sehen wähnt. In unerfüllte und unerfüllbare Sehnsucht bleibend eingefangen, verfällt er dem Tod. [...] Grundinformanten sind NEANTHES VON KYZIKOS und PAUSANIAS, bedingt auch NONNOS VON PANOPOLIS (Liebe der männl. Narzisse zur Anemone). Kern des Mythos ist die Umsetzung von Wind und Luft in die Geschwister und ihre ‚Liebe‘. Auf die Ovidversion beziehen sich nur zwei Sätze der Zusammenfassung: „Das Aufsprießen der Blume Narzisse in dessen Folge ist Ursache der Literarisierung des Mythos, ist selbst aber sekundär. [...] Der pur selbstverliebte Narziss ist nur eine um seine Schwester amputierte (bei Ovid durch die Nymphe Echo ersetzte) Sekundärgestalt.“

Nach solchen Zitaten aus Vorwort und Rückentext werden die Leser/Leserinnen dieser Rezension, zu der mich der DAV-Vorsitzende BERNHARD ZIMMERMANN anregte, eher verunsichert sein, und das nicht ohne Grund. Da geht es also um eine ursprünglich wohl hellenistische Mythennovelle (3./2. Jh. v. Chr.), die von Ovid in den Metamorphosen (1-8 n. Chr.; 3,339-510; dazu ausführlich K., S. 208-263) als Vorlage einer seiner berühmtesten Geschichte herangezogen und bei den Mythographen KONON (*Dihēgēseis* 24; 1. Jh. v./n. Chr.; dazu K., S. 264-285) und HYGIN (*Fabulae* 124; 2. Jh. n. Chr.?) sowie in den Bildbeschreibungen des PHILOSTRAT (*Eikónes* 1,23; um 200 n. Chr.) und bei dem Perihegeten PAUSANIAS (9,31,7; Ende 2. Jh. n. Chr.; dazu K., S. 191-207) mit fast identischer Handlung belegt ist. K. hingegen interessiert sich vor allem (S. 152ff.) für eine bei Pausanias (9,31,8) überlieferte Sondervariante des Mythos einerseits (Zwillingschwester als Jagdfährtin und Geliebte des Narziss; nach ihrem Tod Lindern des Schmerzes durch die Vorstellung, er erblicke in der Quelle nicht sein Spiegelbild, sondern das Bild der Schwester), andererseits (S. 30-96) für frühe

kosmologischen Ausführungen des Phoinikers Sanchunjaton (8./7. Jh. v. Chr.), die von späteren christlichen Autoren der römischen Kaiserzeit (PHILON VON BYBLOS, *Phoinikiká*; um 120 n. Chr./ EUSEBIOS, *Euangelikē paraskueē* 1,10,1-2; 315/320 n. Chr.) erst sekundär referiert werden. Nur aufgrund einer gewissen Parallelität von Handlung und Grundmotiv in beiden Passagen möchte K. in dieser frühen altorientalischen Tradition die Keimzelle des ganzen Narzissmythos sehen (Einleitung, S. 19f.; Zusammenfassung S. 394ff.).

Diese Basishypothese ergänzt K. mit der Zusatzhypothese (S. 175ff.), auf die phoinikische Vorlage beziehe sich eine mit Pausanias' Sonderversion fast handlungsgleiche Mythenvariante, die erst ein Humanist der italienischen Hochrenaissance, NATALE CONTI (um 1520-82), in seinen *Mythologiae* (9,16; Venezia 1551, mit späteren Auflagen) überlieferte. Diese Mythenvariante bezieht K. trotz der vagen Quellenangabe bei Conti (*scripsit Euanthes in fabulosis*) zielsicher auf die frühhellenistischen *Mythiká* des NEANTHES AUS KYZIKOS, wobei er voraussetzt (S. 185f.), das mythographische Parallelzeugnis zu PAUSANIAS aus einem verlorenen Werk des 4./3. Jahrhunderts v. Chr. sei durch ein für uns Heutige verlorenes Traditionsglied der indirekten Überlieferung in Contis Standardwerk des 16. Jahrhunderts gekommen. Dabei beanstandet K. sogar, „dass das *fabulosa*-Zitat bei NC in der von FELIX JACOBY vorgeblich „meisterhaft“ besorgten Sammlung der „Fragmente der griechischen Historiker“ unberücksichtigt geblieben ist“ (S. 181). Das breite Spektrum herangezogener Einzelfächer (Altorientalistik; judaistisch-christliche Bibeltradition; griechisch-römische, mittelalterliche und neuzeitliche Literatur; Religionswissenschaft) erklärt sich letztlich aus der dezidierten Absicht, mit der Traditionslinie Sanchunjaton (Phoinikien) – Neanthes (Kyzikos) – Pausanias den Ursprung des Mythos in einem gewaltsamen Geschwisterinzeß zwischen Narziss und seiner Zwillingschwester zu finden – ein Ergebnis, dessen methodische und sachliche Bedenklichkeiten meinem vorangehenden Referat zu entnehmen sind.

Dass es nach K.s geradezu mystischem ‚Schlüs-

selerlebnis‘ vom 4. August 1969 gegen 21 Uhr (Vorwort S. 5) so lange dauerte, bis „die ganze Untersuchung nach genau 41 ½ Jahren am 4. Februar 2011 zum Abschluss gebracht werden“ konnte (S. 6), lag bedauerlicherweise auch an gesundheitlichen Problemen in der Endphase (seit 1999). Daraus erklären sich wohl ebenso die Defizite bei der Berücksichtigung der neuesten Literatur (spez. zur Rezeptionsgeschichte seit Ovid; s. u.) wie manche Redundanzen und Wiederholungen im Gedankengang (z. B. zu ZEDLER 1740 S. 20f. und 177-179; zu NEANTHES S. 106f., S. 133-141, S. 175-191), eine z. T. ausufernde Breite und mangelnde Stringenz der Formulierung (z. B. kryptisch S. 191 oben: „Soweit 2003. – Nachtrag 2009: Eine Antwort im Indikativ ist schon in II-13 vorgetragen worden“), schließlich das Missverhältnis zwischen dem riesigen Anhang „Narzquell – Die literarische Überlieferung zum Narziss-Mythos und zur Narziss-Thematik“ (S. 405-519, mit 161 Nachweisen!) und dem überraschend kurzen Register (S. 595-597).

Doch wozu überhaupt eine so aufwändige und umfangreiche Publikation? Hätte nicht erst einmal ein Kurzbeitrag um 1970 in einer Fachzeitschrift gereicht, um die Grundthese zur Diskussion zu stellen? Warum enthalten die ‚Literaturverzeichnisse‘ (S. 520-593), eine ungeheure Fleissarbeit von ZEDLER 1740 und HEDERICH 1770 bis zum Standardwerk von MARTIN L. WEST, ‚The East Face of Helicon‘ (1999), nicht einen einzigen früheren Beitrag von K. zu Narziss, einem anderen Mythos oder zum Mythos allgemein? Ist es Zufall, dass nirgends ein Fachkollege oder Wissenschaftler genannt wird, der die Arbeit während ihrer Entstehung begleitet oder in der Endfassung kritisch durchgesehen hätte? Wurden vor der Publikation wissenschaftliche Gutachter herangezogen? Und wer sind die Herausgeber der neuen Reihe ‚Patrimonium classicum et orientalisticum‘? Fragen über Fragen.

Insgesamt sieht K. in der Ovidversion lediglich eine Art ‚amputierte‘ Mythosfassung (Rückentext/S. 19, 405 u. v. a.) und scheint, obwohl er für das Cover einen Narziss aus moderner Kunst heranzieht, kaum interessiert an Ovids Nachwirkung in Literatur und Bildender Kunst bis hin zur modernen Psychoanalyse (zur weiteren

Rezeption wesentlich spez. K. KAMINSKY-KNORR 1990; U./R. ORLOWSKY 1992; A.-B. RENGER 1999 bzw. 2002; H. MAREK, DNP Suppl. 5/2008; U. REINHARDT, Der antike Mythos 2011, 371f., mit Literatur in Anm. 1412). Dass K.s eher einseitige Analyse primär die Ableitung des Mythos aus der phoinikischen Tradition (Kap. 1: ‚Anfragen zur Herkunft‘; S. 30-96), sekundär (Kap. 2: ‚Narziss – Anfragen zu den Gestaltungen seines Mythos‘; S. 97-404) die Behandlung der antiken Hauptquellen im Blick hat, dürfte nicht nur die Ovidkenner irritieren.

Soviel Herzblut und Engagement K. über Jahrzehnte hin in seine ‚idée fixe‘ gesteckt hat und so erschöpfend die Traditionsglieder und Mythenvarianten berücksichtigt sind (z. B. die Lokalversionen Eretria/Oropos S. 286ff., Latmos S. 316ff.), als Fazit bleibt, dass die Publikation zwar als Beitrag zur Kosmogonie des Sanchunjaton und als quellenkritische Materialsammlung ihren Wert hat. Doch ist m. E. der traditionellen Klientel des ‚Forum Classicum‘ von der Anschaffung für den Unterricht an Gymnasium und Universität eher abzuraten, so breit und ausführlich sich auch die Ausführungen zur Ovidpassage darbieten.

UDO REINHARDT, Bad Kreuznach

Michael Krewet. Die stoische Theorie der Gefühle. Ihre Aporien. Ihre Wirkmacht. (Studien zu Literatur und Erkenntnis, hrsg. von J. Küpper u. a., Bd. 4). Heidelberg 2013, 547 S., 82,- EUR (ISBN 978-3-8253-6147-1).

KREWET (K.) nimmt zum Ausgangspunkt seiner Untersuchungen die gegenwärtig breit geführten Diskussionen über die Gefühle. Es sei eine *communis opinio*, dass Gefühle komplexe Phänomene seien, die zudem im Fortschreiten der Geschichte Transformationen unterlägen mit unterschiedlichen Bewertungen je nach historischem und kulturellem Kontext, so dass eine universal gültige Definition dessen, was ein Gefühl ist, nicht möglich sei. Die bemerkenswert große Beachtung, die antike Gefühlsdeutungen in der aktuellen Forschung zu den Gefühlen erfahre, resultiere aus deren kognitivistischem Ansatz. Die sich anschließende knappe Skizzierung gegenwärtiger Kognitionsforschung macht auf den uneinheitlichen Gebrauch und

daraus resultierenden Erklärungsdefiziten des Begriffs „Kognition“ aufmerksam. Für K. ergibt sich daraus zwingend die Frage nach der Einheit dessen, was ein Gefühl zu einem Gefühl mache („das beherrschende Problem der Emotionslehren“, 18), die er durch die modernen Positionen als nicht gelöst betrachtet. Dies ist die wesentliche Intention der Arbeit.

Die Einheitsproblematik bezeichnet K. nicht ganz glücklich als ‚Aporie‘ (20), da sie – wie die Arbeit deutlich zu machen versucht – in der Deutung K.s aporetisch nur mit Blick auf die Stoa und in deren Tradition stehender Auffassungen bleibt, nicht aber was die Behandlung bei ARISTOTELES und THOMAS VON AQUIN betrifft. Ziel des Buches sei ferner, die Wirkmacht hellenistisch-stoischer Theorien zu den Gefühlen aufzuzeigen (etwas unscharf bleibt die Wendung hellenistisch-stoisch, insofern sich K. ganz auf die Stoa konzentriert, dabei aber über den Hellenismus hinausgeht, etwa bei seinen Untersuchungen zu SENECA).

Ein Vergleich zwischen alter, mittlerer und jüngerer Stoa lege das Dynamisierungs- und Differenzierungspotential, aber auch die Grenzen der stoischen Gefühlskonzeption bloß, die Ergebnis der Grundprämissen seien, womit insbesondere der Rationalitätsbegriff der Stoa gemeint ist. Dementsprechend gilt ein nicht unerheblicher Teil der Untersuchung dem Begriff des „Denkens“.

Im Anschluss an diese einleitenden Bemerkungen gliedert sich das Buch in drei große Blöcke („Die Gefühlslehren der Stoa“, 27-140, „Die Aporien in der stoischen Gefühlstheorie“, 141-278, „Die Wirkmacht stoischen Denkens – Ein Ausblick“, 279-472), gefolgt von einem zusammenfassenden Schluss (473-518), einem Literaturverzeichnis (519-532), einem Sach- (533-538) und Stellenindex (539-547).

K.s zentrale Bezugspunkte sind die Forschungen [ich zitiere aus Platzgründen Kurztitel] von A. SCHMITT (v. a. *Die Moderne und Platon*. Stuttgart / Weimar 2008), dessen Unterscheidung zwischen einer Vorstellungs- (Stoa und Neuzeit, Moderne) und Unterscheidungsphilosophie (platonisch-aristotelisch geprägte Antike) er übernimmt, G. UHLMANN (Rhetorische Macht-

diskurse, Tübingen 2009), deren Kennzeichnung der Stoa als Ursprungsphilosophie er aufgreift sowie die Untersuchungen von CH. VOSS (*Die narrative Transformation aristotelischer und moderner Emotionstheorien*, Frankfurt 2009) und D. PERLER (*Transformationen der Gefühle*, Frankfurt 2011).

Seine Analysen zur stoischen Gefühlstheorie beginnt K. mit einer Darstellung der Erkenntnistheorie der Stoa und der Oikeiosislehre. Dies mag zunächst erstaunen, ist indes sachlogisch, insofern K. zeigen kann, dass der Gefühlsbegriff vom Begriff des Denkens, wie ihn die Stoa entwickelt hat, abhängt und dass auf Grund der Theorie der Selbstaneignung der Mensch nicht seinen natürlichen Neigungen und Abneigungen folgen darf, sondern einer „Erkenntnis des Gegenstandes in seinem nexus causarum“ (70) bedarf, was dann natürlich auch auf Gefühle zutrifft.

Die Erkenntnistheorie der Stoa versteht K. als Vorstellungsphilosophie, d. h. das Denken als aktive und spontane Vorstellungstätigkeit, wobei das Erfassen eines Gegenstandes sich in der Zustimmung (Synkatathesis) zu einer erkennenden, erfassenden, d. h. zu einer kataleptischen Vorstellung dokumentiere. Anders formuliert: Denken ist die mentale Repräsentation eines Gegenstandes und wahre Erkenntnis dessen exakte und vollständige Repräsentation. Diese Konzeption führe zu einer Dichotomie zwischen rationalen, aktiv-spontanen (z. B. Denken im beschriebenen Sinne) und passiv-rezeptiven, irrationalen Seelenvermögen (z. B. Wahrnehmung oder Gefühl) im Menschen, zwischen Gefühl und Verstand und dgl. mit der Folge einer Reihe von Aporien in Bezug auf die Emotionstheorie, die ich hier nur ohne weitere Erklärungen wiedergeben kann. Zunächst könne die Stoa die Entstehung eines Gefühls nicht einheitlich erklären, was K. insbes. an den unterschiedlichen Positionen von CHRYSIPP und POSEIDONIOS verdeutlicht. Ferner könne sie die beobachtbaren Phänomene nicht einheitlich deuten und gelange lediglich zu einem summarischen Gefühlsbegriff, der „eine einheitliche Ursache für ein Gefühl, die immer und nur dem Gefühl zukommt“ (142) nicht zu leisten imstande sei. Das implizierte Zusammenspiel von Denken, Fühlen und Wollen werde lediglich

konstatiert, sei aber im stoischen Konzept mit Blick auf den inneren Zusammenhang dieser Komponenten nicht zu erhellen.

Innerhalb des Kapitels „Die Aporien in der stoischen Gefühlstheorie“ präsentiert K. ein Gegenmodell, wie es etwa bei Aristoteles und Thomas ausgearbeitet sei – geeignet die stoischen Erklärungsdefizite zu überwinden. Ich beschränke mich auf Aristoteles.

Wieder geht K. von der Erkenntnistheorie aus. Hier stelle nicht die Evidenz wie bei der Stoa das Kriterium gesicherter Erkenntnis dar, sondern die Einheit – oder anders: Es könne nur das erkannt werden, was in einem Unterscheidungsakt als etwas Bestimmtes, als Eines gedacht werden könne, das dann nicht einen materiell existierenden Gegenstand meine, sondern Ergebnis einer begrifflichen Klärung sei. Insofern dieses Eine ausschließlich der zu erkennenden Sache zukomme (d. h. immer und nur), führe von hier aus auch der Weg zu einem einheitlichen Begriff des Gefühls. Aristoteles erblicke im identisch Bleibenden eines Gefühls nicht nebeneinander stehende Komponenten, sondern vielmehr sehe er „die sachliche Einheit des Gefühls ... in der präzise bestimmbaren Wahrnehmung der [im Original fälschlich „des“] qualitativen Veränderung des menschlichen Erkenntnisaktes selbst.“ (476). Ursache für das einende Band, das kognitive, emotionale und motivationale Komponenten zusammenhalte, sei „das eine seelische Unterscheidungsvermögen des Menschen, das die Erkenntnisakte tätigt, Erkenntnisse eint ...“ (476), wobei sich die „Erkenntnistätigkeiten im Moment des Erkennens aktual den Bestimmtheiten der Erkenntnisgegenstände angleichen...“ (476). Damit sei auch ein Lösungsansatz für Probleme der Transformationsforschungen gegeben, da ja auch diese bei der Suche nach Veränderungen eines Gefühls einer sachlichen Einheit bedürften (ohne die ja eine Veränderung gar nicht feststellbar wäre). Im Kapitel „Die Wirkmacht des stoischen Denkens – Ein Ausblick“ wird der Bogen weit gespannt; behandelt werden kongeniale Denkansätze, GIACOMINI, DESCARTES, PASCAL, LEIBNIZ, BAUMGARTEN, KANT, Emotionsforschungen im 19. und 20. Jahrhundert (z. B. darwinistische und neodarwinistische sowie

behavioristische Ansätze, die Hinforschung, um nur einiges zu nennen). Das Ergebnis der Betrachtungen ist jeweils, dass bei allen Nuancen im Detail all diese Positionen in der Tradition der Stoa stehen und deren Grundprämissen teilen, somit auch innerhalb deren Dynamisierungs- und Differenzierungspotentialen, aber auch Grenzen verharren müssten.

Die kategoriale Zweiteilung der Gefühlstheorien in eine aristotelisch-thomistische und stoische bzw. eine in dieser Traditionslinie stehenden Neuzeit und Moderne ist durchaus bestechend, eröffnet der Forschung in Anbetracht doch einiger sehr knapper Ausführungen zu neuzeitlichen und modernen Auffassungen ein weites Arbeitsfeld.

Die Diktion des Buches ist gelegentlich doch sehr sperrig und deshalb oft schwer zugänglich, sie führt zudem zu einigen Verstößen gegen die Sprachrichtigkeit (aus Platzgründen verweise ich nur auf wenige Seiten: 34, 144, 147, 173, 175, 178, 184, 187, 188, 192, 199, 207, 209, 257, 263, 272, 296, 341, 476).

K.s Buch bietet allen an den Diskussionen um das bedeutende Thema der Emotionen Interessierten aufgrund der gewaltigen Stoffmenge, die es verarbeitet, sowie der luziden Problemstellungen und deren sehr einsichtigen Behandlung bei klar konturiertem und dezidiert vorgetragener eigenen Urteil des Verfassers ein ganz hervorragendes Arbeitsinstrument. Das ausgeführte aristotelisch-thomistische Gegenmodell, das ein überzeugendes Korrektiv zu gegenwärtigen Ansichten über das Wesen von Gefühlen bereithält, sollte die Untersuchung K.s weit über die klassische Philologie hinaus eine Leserschaft etwa unter Philosophen, Psychologen und Pädagogen (auch an Studienseminaren und Schulen) finden lassen.

BURKARD CHWALEK, Bingen

Klaus Bartels: Geflügelte Worte aus der Antike. Woher sie kommen und was sie bedeuten. Mainz: Verlag Philipp von Zabern 2013. 167 S. EUR 19,99 (ISBN 978-3-8053-4637-5).

Ein Buch von KLAUS BARTELS zu geflügelten Worten aus der Antike in dieser Zeitschrift vorzustellen, bedeutet beinahe „Eulen nach Athen zu

tragen“. K. Bartels dürfte wohl allen Leserinnen und Lesern aus Vorträgen, Büchern und Aufsätzen und nicht zuletzt auch aus Beiträgen zum FORUM CLASSICUM wohlbekannt sein. Es bedarf also hier nur des Hinweises auf das neu erschienene Buch. Die kurz und gut lesbar gehaltenen Kapitel dieses Bandes sind größtenteils zuvor in der Rubrik „Geflügelte Worte“ in der Zeitschrift „Antike Welt“ erschienen. Mit Ausnahme weniger Zitate stammen die Übersetzungen stets vom Verfasser.

In 49 Beiträgen führt K. Bartels den Leser *ad fontes*, er präsentiert die vergessenen Nistplätze dieser „Zugvögel“ aus der Antike und verfolgt ihre Flugrouten in die Gegenwart. „Zu seinem Nachschlagewerk ‚Veni vidi vici‘ gesellt sich hier ein ‚Lesebuch‘ voller aufschlussreicher Durchblicke und vergnüglicher Aha-Erlebnisse, ein Buch für alle Freunde der Antike – und gerade für solche, die nicht fließend lateinisch träumen“, wie es auf dem Schutzumschlag heißt.

Es scheint das Einfachste zu sein, die behandelten Worte hier aufzuzählen, um dem Leser einen Eindruck zu geben, was er hier an Neuem oder Altem vorfindet. Sie sind im Buch alphabetisch geordnet: *Ab ovo ...*, *in medias res* – *Alea iacta est* – *Amicorum communia sunt omnia* – *Ars latet arte sua* – *Aurea mediocritas* – *Carpe diem!* – *Ceterum censeo ...* – *Citius, altius, fortius* – Der springende Punkt – *Dimidium facti, qui coepit, habet* – *Dominus providebit* – *Dulce est desipere in loco* – *E pluribus unum* – *Erkenne dich selbst!* – *Et tu, Brute?* – *Gib mir einen Punkt, wo ich stehen kann ...* – *Habent sua fata libelli* – *Hannibal ante portas* – *Heureka!* – *Homo homini lupus* – *Homo sum, humani nil a me alienum puto* – *Ich weiß, dass ich nichts weiß* – *In hoc signo vinces* – *Labor omnia vincit* – *Manum de tabula!* (*Nulla dies sine linea!*) – *Schuster, bleib bei deinem Leisten!* – *Mens sana in corpore sano* – *Nach uns die Sintflut!* – *Natura non facit saltus* – *Noli turbare circulos meos!* – *Nomen est omen* – *Non scholae, sed vitae discimus* – *Omnia mea mecum porto* – *Panta rhei* – *Quidquid id est, timeo Danaos et dona ferentes* – *Quis custodit custodes? (Principiis obsta!)* – *Quod non fecerunt barbari, fecerunt Barberini* – *Rota Fortunae* – *Si, quod adest, gratum iuvat ...* – *Si tacuisses ...* – *Tempora tempore tempera!* – *Ubi*

bene, ibi patria – *Urbi et orbi* – *Ut moriens viveret, vixit ut moriturus* – *Vare, redde legiones!* – *Veni, vidi, vici* – *Vita brevis, ars longa.*

Auf die Erklärung und Einordnung dieser Worte folgen ein Verzeichnis der Lebensdaten der zitierten Autoren (S. 151-154), ein Verzeichnis der Stellennachweise (155-163) und ein alphabetisches Register aller behandelten lateinischen, griechischen und deutschen geflügelten Worte. Hier findet man z. B. sowohl „Erkenne dich selbst!“ als auch „*Gnóthi seautón!*“ (Griechisches stets und nur in lateinischer Umschrift) oder „*Amicorum communia sunt omnia*“, „Freundesgut Gemeingut“, „*Koiná ta ton philón*“. Somit ist das Buch sowohl für Fachleute, Lehrer/innen und Schüler/innen als auch für nicht-professionelle Liebhaber der Antike nützlich und möglicherweise auch als Weihnachtsgeschenk geeignet.

ANDREAS FRITSCH

Friedrich Maier: Antike und Gegenwart. Phoenix 2. Lektüre für die Jahrgangsstufe 10. Bamberg: Buchner 2013. EUR 19,90 (ISBN: 978-3-7661-7762-9). Inhalt: Texte von Cicero, Seneca, Plinius und Ovid; Texte über die Vorsokratiker, Sokrates, philosophische Schulen nach Sokrates und philosophische Grundfragen.

FRIEDRICH MAIER (F.M.) hat den mit Spannung erwarteten zweiten Band seines Lesebuches Phoenix vorgelegt, das die Sammlung zentraler Texte von ‚Meisterwerken lateinischer Autoren‘ fortsetzt und um wichtige Stücke für die Autorenlektüre im Lateinunterricht der Jahrgangsstufe 10 ergänzt.

F. M. bleibt seinem Konzept treu, für den Unterricht „kernige Gestalten der Antike als Politiker, Denker oder Autoren“ greifbar zu machen, darüber hinaus aber auch „Wendepunkte und Schlüsselereignisse der Geschichte, revolutionierende Ideen und Entdeckungen“ für den Lateinunterricht zu erschließen. Im nun vorgelegten zweiten Band geht es zwar thematisch um Rhetorik, Mythos und Philosophie, aber nach wie vor vorwiegend an Hand von Menschen, die durch die Texte greifbar werden: CICERO, SENECA, PLINIUS, die Vorsokratiker, SOKRATES und seine „Nachfolger“ in erster Linie. Aber natürlich auch um all’ die anderen Personen, um die es in den

Texten geht: Seien es die Figuren bei OVID, der bereits mit Auszügen aus der *Ars Amatoria* aus dem ersten Band bekannt ist, sei es die personifizierte Philosophie bei CICERO oder BOETHIUS, oder sei es SENECAS Briefadressat LUCILIUS und damit letztendlich der oder die Lernende selbst.

Die Zahl und die lange Zeit, die die unterschiedlichen Autoren, die mit ihren lateinischen Texten zu Wort kommen, repräsentieren, ist wieder beeindruckend:

CICERO, GUERINO PACITTI¹, ENEA SILVIO PICCOLOMINI, SENECA, PLINIUS, OVID, AUGUSTINUS, der Übersetzer und Herausgeber des Aristoteles Latinus, LAKTANZ, ERASMUS VON ROTTERDAM, VITRUV und THOMAS VON AQUIN: Dazu kommen in großer Zahl noch übersetzte Passagen antiker Autoren sowie Zusatztexte aus unseren Tagen.

Der neue Band fügt sich wie sein Voraufgänger in das bewährte Layout-Konzept der Reihe „Antike und Gegenwart“, das den SchülerInnen schon äußerlich mit dem flexiblen Einband der Eindruck vermittelt, wirklich Lektüre zu betreiben und nicht mehr mit dem „Lehrbuch“ zu arbeiten. Die einzelnen Kapitel sind übersichtlich, transparent gegliedert und optisch ansprechend aufbereitet. Aufgabenstellungen, Ergänzungs- und Informationstexte sowie zahlreiche farbige Bilder sind aufeinander abgestimmt und ergänzen sich zu einer harmonischen Einheit.

Ein Gang durch das Buch soll einen Eindruck vermitteln. Schon im Anschluss an das Inhaltsverzeichnis wartet die erste Überraschung auf den Leser: Ein „didaktischer Hinweis“ im Schülerband!² F. M. nimmt den Anspruch der zunehmenden Selbständigkeit unserer Lernenden, die im neuen Schuljahr gesiezt werden, ernst und bezieht sie quasi von Anfang ein in die Gestaltung ihres Lernprozesses mit ein. Die Textauswahl kommt nicht mehr von irgendwoher über die Schüler hereingebrochen, sondern soll sich ausdrücklich auch am „Leistungsstand und Interesse“ der Jugendlichen orientieren – sie sind gleichsam aufgefordert, ihre Interessen auch wirklich zu bekunden. Ebenso geschieht es mit den Texten aus dem ersten Kapitel, das Cicero gewidmet ist. Auch hier ist die Textauswahl im Rahmen dessen, was das Buch bietet, als „didaktischer Hinweis“ zur Diskussion gestellt, wobei

die jeweils veranschlagte Unterrichtszeit sowie eine Gewichtung der Orientierung dienen soll.

Im Vergleich zu F. M.s Band „Cicero in Verrem“ aus der selben Reihe, zeigen sich dann deutliche Unterschiede, die der neuen Situation unter G8 und mit jüngeren Schülern Rechnung tragen: F. M. strafft den Stoff einerseits und komprimiert das Lesepensum der eigentlichen (zweiten) Verres-Rede: Das Lektürepensum wird noch mehr auf Verres' frevlerisches Handeln fokussiert. Ciceros stark affizierende Redeweise lässt F. M. ihn dafür zum Eingang des Kapitels mit einem Zitat aus *De Oratore* (1.30) selber charakterisieren. So wird für die Lernenden unmittelbar nachvollziehbar, dass Cicero seinen Stil und seine Stilmittel sehr bewusst gewählt hat und dass diese keine Erfindung der heutigen Unterrichtenden sind.

Diesen Schwerpunkt auf die Betrachtung der Rede als Waffe behält F. M. dann auch durch seine Textbeobachtungsaufgaben und Informationen über die Entstehungs- und Veröffentlichungsgeschichte der *Oratio Secunda* des Verres-Prozesses bei.

Damit auch die eigentliche Sprachkompetenz der Schüler systematisch geschult wird, finden sich immer wieder Aufgaben zur Recherche und Wiederholung von Syntax, Wortbildungslehre, Kasuslehre, etc.

Bevor das Kapitel mit einer kleinen Quizfrage zur Wiederholung endet, kommt noch einmal Cicero persönlich (*De Oratore* 3.55) zu Wort und gibt auch die problematische Seite guter Rhetorik zu bedenken, wenn sie in falsche Hände gerät. Diesem Kritikpunkt wenden sich auch die restlichen Seiten des Rhetorikkapitels zu, auf denen es um Rezeption der antiken Rhetorik einerseits, um Kritik und Missbrauch andererseits geht.

Auch das zweite Kapitel – Roms Briefeschreiber – erinnert auf den ersten Blick an einen selbständigen Band aus der Reihe Antike und Gegenwart: Antike Briefe, bearb. KURT BENEDICTER, Bamberg 1999.

Erneut zeigt sich jedoch, dass Wiederaufnahme bei F. M. nicht Wiederholung bedeutet. Nach einem Überblick über Anlässe, äußere Form und über den Versand antiker Briefe folgt wieder ein „didaktischer Hinweis“, dieses Mal mit

der Benennung der Schwerpunktsetzung des Herausgebers. Auch wenn die Lernenden nicht eigens aufgefordert werden, auszuwählen, werden sie doch durch die Transparenz auf mögliche andere Auswahlkriterien und Schwerpunktsetzungen aufmerksam. – Mit der Folge, eventuell wirklich nach mehr „Futter“ zu verlangen.

Die Cicero-Briefe, die im Mittelpunkt der Auswahl stehen, zeichnen uns den „Privatmann“ Cicero, wie er hauptsächlich aus den Briefabschnitten an seine Familie (*Ad fam.* 14,4) greifbar wird. Der Familienvater, der sich nach Frau und Kindern sehnt und dabei offen seine Gefühle ausdrückt, ein Mensch wie du und ich. Oder der Philosoph, der keinerlei Lust daran empfindet, wenn in Tierhetzen Menschen und wilde Tiere sich gegenseitig umbringen. Für viele Schüler wird es eine Entdeckung sein, dass auch die „alten Römer“ solche Gefühle entwickelten und vor allem auch äußerten.

Damit bei aller Begeisterung für den Inhalt, der mit Hilfe von vielen Aufgabenstellungen erschlossen werden soll, die Kompetenzbereiche Sprache und Text nicht zu kurz kommen, gibt es auch hier wieder vielfältige Aufgaben zur Sprachbeobachtung und zur Wiederholung von Gelerntem.

Die beiden anderen Briefautoren des Bandes, SENECA und PLINIUS SECUNDUS, kommen mit je einem Brief zu Wort. Seneca setzt mit seinem siebten Brief an Lucilius die Gedanken des letzten Cicero-Briefes fort und vertieft sie: Welche Wirkung hat eigentlich der Besuch grausiger „Spiele“ auf die Seele des Betrachters? Welch' ein Gegensatz zu dem, wie Kaiser AUGUSTUS auf seine *res gestae* verweist: 10000 Menschen, 3500 Tiere haben in den von ihm veranstalteten „Spielen“ ihr Leben lassen müssen.

Grausames Sterben ganz anderer Art beschreibt C. PLINIUS CAECILIUS SECUNDUS schließlich in seinem berühmten Brief über den Vesuvausbruch (6.16), der wohl jeden Leser in seinen Bann ziehen wird. In der scheinbar so sachlichen Schilderung wird die existentielle Bedrohung beängstigend greifbar, wobei die Tatsache, dass Plinius bei dem Geschehen kaum älter war, als unsere Lernenden, besondere Beachtung verdient. Auch hier hat F. M. durch Fokussierung auf Mensch und Gesche-

hen neue Akzente gesetzt, auch hier begleiten Bilder und Zusatztexte die Texterschließung.

OVID, der in Band I den Schülern bereits mit Stücken aus der *Ars Amatoria* begegnete, kommt im dritten Kapitel mit vier seiner Metamorphosen zuzüglich Proöm und Epilog ausführlich zu Wort. Dieses breitere Spektrum wird in inzwischen bewährter Manier in einem „didaktischen Hinweis“ in der Auswahl erklärt und zur Planung des Unterrichts in Blöcke von sechs bis zehn Unterrichtsstunden eingeteilt. Die Angabe des voraussichtlichen Zeitbedarfs dient dabei nicht nur der Planung, sondern auch als Maßstab, an dem der Lernende wie der Lehrende das eigene Vorwärtskommen messen kann.

Im Bereich der Sprachkompetenz geht es nun auch um das Metrum und seine besonderen Ausdrucksmöglichkeiten; für den Bereich der Rezeption des Mythenstoffes finden sich eine Fülle von Bildern, Texten und Aufgaben, die auch die Kreativität der Lernenden aktivieren sollen, bevor auch dieses Kapitel mit einer kleinen Quizfrage schließt.

Die drei weiteren Kapitel des Bandes, die zusammen ein gutes Drittel des Textumfangs einnehmen, sind der Philosophie gewidmet. Nachdem erneut anhand von Personen (von THALES, ANAXIMANDER, ANAXIMENES über SOKRATES und PLATON bis zu EPIKUR und ZENON) die Philosophie vor, durch und nach Sokrates dargestellt wurde, wendet sich der Blick den philosophischen Grundfragen zu: Welche Orientierung bietet die Philosophie im Gemeinwesen, in der individuellen Lebensführung, im Glauben (c. 7) und schließlich als personifizierte Philosophie in den Krisensituationen des Lebens als Lenkerin, Trösterin, Königin.

Die für die ersten drei Kapitel ausführlich beschriebenen Grundentscheidungen zur Textauswahl mit „didaktischen Hinweisen“, Aufgabenstellungen und Hilfestellungen für die Lernenden behält F. M. auch in diesen Kapiteln bei. Die Texte finden sich teilweise zwar einerseits auch im Einzelband (Philosophie im Aufbruch. Die Geburt der Vernunft), andererseits hat F. M. hier doch in erheblichem Umfang neu arrangiert, geändert und (natürlich) streckenweise auch gekürzt. Vor allem aber hat er schon in der Aufga-

benstellung noch stärkeres Gewicht darauf gelegt, Grundlagen dafür zu schaffen, dass die Schüler selbständig arbeiten, lernen und wiederholen können.

Dadurch, dass Cicero über weite Strecken der lateinische Gewährsmann für die griechische Philosophie ist, können die Lernenden überdies – gleichsam beiläufig – Cicero im selben Textband von einer dritten Seite, als Philosophen, kennenlernen. Seneca lernen sie nun explizit als Philosophen kennen.

Durch die Texte von u. a. ERASMUS oder THOMAS VON AQUIN einerseits, BOETHIUS (in Übersetzung) über KARL JASPERS bis mindestens zu ALEXANDRE JOLLIEN andererseits, wird die Rezeptionsgeschichte und die Bedeutung der Philosophie auch in der Gegenwart deutlich.

Ein umfangreicher Anhang rundet die Textausgabe ab und gibt den Schülern weitere Möglichkeiten, selbständig ihre Kompetenzen zu schulen. F. M. stellt ein Grundwissen zu den Bereichen Stil, Prosodie und Metrik sowie zu Literaturformen zusammen und er gibt ein Summarium der Projektthemen.

Es folgen ein kleines Lexikon lateinischer Autoren, Literaturhinweise, ein Personen- und Sachverzeichnis, ein Erweiterungs- und Wiederholungswortschatz zu den einzelnen Kapiteln. Der zu erwerbenden Methodenkompetenz dienen schließlich eine ganze Reihe von Hinweisen zu Methoden im Umgang mit dem Text, sei es

bei der Erschließung, Übersetzung, Interpretation oder im kreativen Umgang mit ihm, bevor auf den hinteren Umschlagseiten ein zeitlicher Überblick veranschaulicht, wo die Autoren jeweils zu verorten sind.

Zusammenfassend halte ich fest, dass es F. M. mit dem ‚Phoenix 2‘ meines Erachtens erneut gelungen ist, ein „Lesebuch“ zu schaffen, das jungen Lesern eine emotionale Begegnungen und Auseinandersetzungen mit existentiellen Grundfragen ermöglicht und sie daran reifen lässt. Dem Lehrenden wird die Lektüre selber immer wieder neue Aspekte vermitteln und jederzeit die Möglichkeit lassen, fachübergreifend zu arbeiten oder – falls für die Lerngruppe passend – die Lektüre z. B. mit den ausführlicheren Einzelbänden noch weiter zu vertiefen.

Anmerkungen:

- 1) „Prof. Guerino Pacitti war Direktor des ‚Centro di Studi Ciceroniani‘ in Rom. Er hat eine ‚ausführliche Sammlung neulateinischer Ausdrücke‘ für Langenscheidts Taschenwörterbuch der lateinischen und deutschen Sprachen (vgl. Menge) zusammengestellt. Von ihm stammt auch die Inschrift jenes Denkmals, das 1958 zum Gedenken an Marcus Tullius Cicero auf der Piazza Municipio in Arpino eingeweiht wurde. <http://www.richardwolf.de/latein/pacitti.htm>“
- 2) Im Folgenden sind bei Ausdrücken wie Schüler etc. selbstverständlich auch die Vertreterinnen des weiblichen Geschlechts mitgemeint.

KATHARINA WAACK-ERDMANN, Roßdorf

Leserforum

Wolfgang Schibel entrollt in FC 2/2013 S. 113ff. ein faszinierendes Panorama eines neuen Latein-Unterrichts

Schon der Ansatz, das Lateinische mit der klassischen Musik zu vergleichen, ist ebenso überraschend wie anregend. Nicht nur lateinische Gedichte sind Kunstwerke, auch die Prosatexte, die wir zu lesen pflegen, stellen in der Regel sorgfältig auch auf den Klang durchkomponierte Kunstprosa dar. Aber der entscheidende Unterschied zur Musik besteht darin, dass die Musik

unmittelbar auf uns wirkt, das zeigen etwa der Erfolg des afro-amerikanischen Jazz in Europa wie die Wertschätzung der klassischen europäischen Musik beim japanischen Publikum. So wunderbar aber ein vorgetragenes Gedicht auch in einer unbekannten Sprache auf uns wirken kann, so ungenügend ist diese Rezeption ohne die Kenntnis des Text-Sinnes. Das weiß selbstverständlich auch SCHIBEL, und das von ihm vorgestellte Konzept dient ja gerade dazu, dieses Verständnis bei den Schüler/innen zu erreichen. Ob dies aber auf dem Wege einer vorweg mitge-

lieferten Übersetzung gelingen kann, scheint mir fraglich. Es handelt sich dabei um ein völlig neues Verfahren, denn die modernen Sprachen werden gerade nicht über den Weg des Übersetzens erschlossen, und im Lateinunterricht erarbeiten die Schüler die Übersetzung selbst.

Man muss auch bedenken, dass durch den Verzicht auf das Übersetzen ein wichtiger geistiger Gewinn, den heute nur der Lateinunterricht bieten kann, verloren geht. Das Übersetzen führt die Schüler bereits von den einfachsten Sätzen des Anfangs an in eine höchst komplexe Auseinandersetzung mit den Unterschieden von Sprachstrukturen und macht ihnen die Problematik des Übersetzens praktisch bewusst. Ohne Übersetzungen gäbe es keine Weltliteratur, gerade deshalb aber muss man sich des „*traduttore – traditore*“ bewusst sein.

Einen zweiten Verlust bedeutet der Verzicht auf die bewusste Auseinandersetzung mit der Grammatik als Unterrichtsschwerpunkt. Im Unterricht der modernen Fremdsprachen hat sie nur eine dienende Funktion zwecks korrekter Kommunikation. Gerade dass das Lateinische das „nächste Ferne“ ist, macht es möglich, dass die Schüler in der zunächst so fremd scheinenden Sprache strukturelle Parallelen zu ihrer eigenen entdecken und dadurch den Strukturen von Sprache überhaupt auf die Spur kommen.

Wer einmal in einer 5. Klasse eines altsprachlichen Gymnasiums eine lebhaftige Diskussion darüber erlebt hat, ob ein Adjektiv in dem gerade diskutierten Satz attributiv oder prädikativ übersetzt werden muss, weiß, dass sich auch schon junge Schüler von diesen Aspekten des Lateinunterrichts faszinieren lassen. Und wer in einem Lateinkurs für Grundschüler erlebt hat, wie Schüler, die wohl kaum je die Hauptschulreife erlangen werden, an bestimmten Aspekten des Angebots ihre Freude finden und darin überraschende Leistungen erbringen – jede/r Einzelne aber in ganz unterschiedlichen Bereichen –, weiß, dass nur ein methodisch und thematisch vielseitiger und differenzierender Unterricht den Schüler gerecht werden kann. Vor einem neuen Methoden-Dogmatismus ist hier also zu warnen.

Dass engagierte und fähige Lehrer/innen, denen es gelingt, die Klassen für ihr Fach, ihr Thema zu

begeistern, mit welcher Methode auch immer, zum Erfolge gelangen können, wussten wir auch schon vor der HATTIE-Studie. Eine flächendeckende Einführung des neuen Lateinunterrichts würde aber auch Kollegen und Kolleginnen, die von dieser Methode gar nichts halten, dazu zwingen, danach zu unterrichten. Die letzten Jahre der Reformen haben uns doch gezeigt, dass die meisten Neuerungen zwar vom Ansatz her wünschenswert waren, aber durch die Einführung ohne allmählichen Aufbau des organisatorischen Rahmens und ohne aufwändige Vorbereitung der Lehrer die schönen Projekte *ad absurdum* geführt, gewissermaßen „verbrannt“ werden. Deshalb muss gerade, wer dieses neue Konzept für überzeugend hält, dafür plädieren, es zunächst punktuell zu erproben. Dann kann man überprüfen, inwieweit die Schüler, die den von Schibel konzipierten Unterricht durchlaufen haben, in der Lage sind, eine Latinums-Prüfung zu bestehen. Wenn das erreicht werden kann, dürfte es kein Problem sein, diese neue Unterrichtsform als eine Alternative in das bestehende System einzufügen. Dann können die Schulen, die Lehrer, die davon überzeugt sind, sie erproben und in ihrer Methodik entwickeln und durch Erstellung vielfältigen Materials handhabbar machen.

Was jede/r von uns, ob ihn/sie dieses neue Konzept nun überzeugt oder nicht, wünschen sollte, ist, dass dieser Artikel eine Strategie-Diskussion über die Zukunft des Lateinunterrichts anstoßen möge, an der sich möglichst viele Kolleginnen und Kollegen – hier im „Forum Classicum“, im „Pegasus“ oder (vel!) bei den Altphilologen-Kongressen – beteiligen sollten. Wir brauchen erst einmal ein *brain-storming*, und dazu ist Wolfgang Schibels Artikel ein dankenswerter und anspornender Ansatz.

DIETRICH STRATENWERTH, Berlin

Zu „Schulgrammatik(en) LATEIN im Vergleich“ von F. Weitz (FC 1/2013)

Zu dem schön anschaulichen – und manche mögen ihn auch als hintsinnig empfinden – Beitrag von FRIEDEMANN WEITZ (W) im FC 1/2013 „Schulgrammatik(en) LATEIN im Vergleich“ ist eine (längere) Fußnote nötig, die

freilich in keinem Punkt den Inhalt berührt, sondern ausschließlich die bibliografischen Angaben betrifft; über deren Hintergrund kann W aber bedauerlicherweise nicht informiert sein, denn sie bezieht sich auf den meist uneinsehbaren Hintergrund heutiger Verlagsproduktion, Schulbuchverlage inbegriffen. Vf. dieser Zeilen ist einerseits Betroffener in puncto genannter bibliografischer Angaben (und das ist der Grund für diese Ergänzung), andererseits – außer Autor – Fachmann im Verlagswesen (neben zahlreichen anderem seinerzeit verantwortlich beteiligt an der Entwicklung von *Ostia (altera)*, *Itinera*, *Kantharos* usw.). Das von W gewählte Beispiel liefert nun nicht nur einen Blick auf Fragen zur Konzeption von Lateingrammatiken (und damit des LU überhaupt), sondern eröffnet auch einen Blick hinter die „Kulissen“.

Vorab, unabhängig von diesem Fall: Buchtitel werden (nicht erst) inzwischen von den Verlagen rein unter Marketinggesichtspunkten festgelegt; man kann hier also in keiner Weise auf mögliche Intentionen eines Autors schließen, der wird eher gar nicht gefragt; das gilt hier direkt für die besprochenen Grammatiken. Die hier besprochene „Schulgrammatik LATEIN. (Schau nach – blick durch!) Alle Regeln, die du wirklich brauchst“ (2006, die Version „S“ bei W) erschien zwar unter Vf.s Namen, doch ganz ohne dessen Wissen, geschweige denn Zutun. Der Verlag Klett-Pons hat hier ohne jede Information des Autors (= Vf.s dieser Zeilen) oder Nachfrage bei ihm dessen Grammatik „Grammatik kurz und bündig LATEIN“ (Erstausgabe 2005, dann mehrere Nachdrucke, seit 2012 in Neuauflage mit größerer Schrift, sonst unverändert) von irgendjemand (nicht benannt) verändern und ergänzen lassen und dabei die konzeptionellen Leitmotive des Verfassers verfälscht. Aus diesem Grund – nicht nur, doch in erster Linie Verfälschung der Konzeption in wesentlichen Punkten – hat der Autor dem Verlag Klett-Pons untersagt, das Buch weiter zu vertreiben; dieser musste sich der Forderung beugen und hat aus diesem Grund, aus Marketinggründen unter demselben Titel, doch in völlig konträrer Konzeption (wie das bei W deutlich wird) ein Jahr später (2007) die Grammatik „R“ (so bei Weitz) herausgebracht (inhalt-

lich übrigens auch mit manchen Fehlern behaftet). Es wäre ja peinlich gewesen, ohne Erklärung nach schon einem Jahr eine Grammatik vom Markt zu nehmen, so wurde eine andere einfach untergeschoben. Sinngemäß (etwa wörtlich) aus dem Gespräch des Autors mit dem damaligen Geschäftsführer des Verlages, als der Autor grundsätzlich pädagogische Erfahrungen und didaktische Gesichtspunkte einbrachte: „Ach wissen Sie, wir lassen uns irgendetwas einfallen, und wenn es der Markt nicht nimmt, machen wir eben irgendetwas Neues.“ Wie geschehen.

Also: Autor-Vf. distanziert sich aus dem gegebenen Anlass des Unwissens der Öffentlichkeit auch hier von dem unautorisierten Werk „S“ (bei W; die Kapitelgliederung, um die es W geht, blieb freilich immerhin unverändert). Wer die zugrundeliegende Grammatik kennenlernen möchte, greife zu der oben genannten 2. Auflage des Originals. Dazu hier Schülerstimmen, also Stimmen von den immer Betroffenen (Zitate, Internet):

»Ich kann deine Einstellung gegen Latein gut verstehen..mir ging es in den ganzen Jahren genauso und habe auch nicht viel verstanden, bis ich dann auf ein richtig gutes Grammatikheft durch Zufall gestoßen bin. Vielleicht solltest du dir das mal ansehen und vielleicht verbesserst du dich ja auch noch in Latein so wie ich damals...“

„Ich hatte auch fast ne 5 und habe dann dank des Grammatikhefts mein kleines Lateinum mit einer guten 3 abgeschlossen“

„das Grammatikheft: Pons Grammatik kurz & bündig Latein einfach, verständlich, übersichtlich“

HELMUT SCHAREIKA, Gau-Algesheim

Zu Friedrich Maier, Europa – ein übergreifender Bildungsauftrag (FC 1/2013, S. 11ff.) und Das Europa-Symbol (FC 2/2013, 130ff.)

FRIEDRICH MAIERS Beiträge über das und die Europa zu lesen ist ein Genuss. Maier hat ein Thema aufgegriffen, das in aller Munde und in allen Medien ständig präsent ist, dessen tiefere Zusammenhänge aber die wenigsten, die sich als Politiker, Journalisten oder Karikaturisten des

Wortes und der Symbolik bedienen, wirklich kennen. Maier hat die höchst komplexen Probleme akribisch und tiefeschürfend abgehandelt und seine Abhandlung inhaltlich und sprachlich so gestaltet, dass er eine höchst spannende Lektüre bietet. Auch so kann Wissenschaft sich und ihre Inhalte darstellen.

Gleichzeitig – und dieser Hinweis ist das Hauptanliegen dieses Leserbriefes – liefert er einen wichtigen Beitrag zum ständigen Ringen der alten Sprachen um ihre Existenzberechtigung in der Schule und im Geistesleben überhaupt. Unzählige Vertreter unserer Fächer erläutern seit Jahrzehnten mit einem bewundernswerten Einsatz in den Schulen, an den Universitäten, in der Politik und in der Öffentlichkeit, worin der Bildungswert der alten Sprachen besteht. Viele dieser Argumente bleiben abstrakt, weil sie in der Unterrichtspraxis nicht so deutlich zu Tage treten können, dass sie den Schülern und deren Eltern bewusst werden und deren Verhalten bestimmen. Mit dem Eurothema wird dagegen exemplarisch eine ganz konkrete Leistung der alten Sprachen vorgestellt. Diese Leistung kann von keinem anderen Fach in gleicher Weise erbracht werden, stellt also, um einen Modebegriff zu verwenden, ein Alleinstellungsmerkmal dar und ist damit zugleich eines der Themen, mit denen die alten Sprachen im aktuellen Wettstreit um die „Kompetenzen“ punkten können. Unseren Fächern bringt das in jedem Fall mehr, als wenn man einem zurückgetretenen Papst den einen oder anderen lateinischen Stilfehler nachzuweisen versucht. Und das gilt natürlich nicht nur für den Europa-Begriff. Die von Friedrich Maier herausgegebene Reihe ANTIKE UND GEGENWART ist eine Fundgrube für Themen, die dazu beitragen können, dass die alten Sprachen auch in der Zukunft ihre Rolle im Geistesleben spielen können.

SIEGFRIED MÜLLER,
Ministerialdirigent a. D., Augsburg

Beim Zeus – Unerhörtes zu Europa

Im FC 2/2013, S. 131 ist unter dem Namen FRIEDRICH MAIER zu lesen: „Europa‘ als Mädchenname ist erstmals im 8. Jh. v. Chr. erwähnt in HESIODS Theogonie, 157, als Tochter des Okeanos, also

als eine der 8000 Okeaniden. Auch in HOMERS Ilias 14, 312 ff., begegnet der Name, hier für eine Göttin, die mit Zeus in Verbindung stand.“ Die hier implizierte (zeitliche) Priorität Hesiods vor Homer kann und mag offen bleiben, denn bei Homer begegnet an genannter Stelle ein Name gerade nicht: Die vielleicht älteste Erwähnung Europas geschieht anonym bzw. umschrieben! Aber der Reihe nach:

Okeanos und Tethys haben lt. Hesiods Theogonie 3000 Töchter unter dem Sammelnamen ‚Okeaninen‘; nicht weniger als 41 von ihnen, die ältesten (v. 363), werden ausdrücklich benannt (v. 349-361), darunter (neben einer Asie, v. 359) eine Europa (v. 357). Bei Homer übersetzt SCHADEWALDT die entscheidenden Verse (v. 321f.) wie folgt: „Auch nicht des Phoinix Tochter, des weitberühmten: Europa, / Die mir gebar den Minos und den gottgleichen Rhadamanthys.“ Nur: von einer Europa, nach der Zeus – dezent formuliert – einmal der Sinn stand (‚Verbindung‘!), steht im griechischen Text keine Silbe; die Identifizierung mit einer Göttin wird sogar ausdrücklich in der Schwebelage gehalten (v. 315f.: „Denn noch nie hat das Verlangen nach einer Göttin oder einer Frau / Mir so den Mut in der Brust rings überströmt und bezwungen!“).

Doch genug der classisch-philologischen Korinthen-Produktion (vgl. FC 2/2013, 177); Auslöser dieses Schreibens ist der Vordersatz vom Fazit Friedrich Maiers (S.138): „Zusammenfassend: Der Kontinent Europa hat ... aller Wahrscheinlichkeit nach nicht von der mythischen Gestalt Europa den Namen erhalten.“ Diese Behauptung scheint mir angesichts zumindest zweier ‚Stellen‘ durchaus namhafter (römischer) Autoren einigermaßen befremdlich: „Ein Abschnitt des Weltenkreises wird deinen Namen führen“ lässt HORAZ (carm. 3,27,75 s.) die Göttin Venus zur in Frage stehenden ‚mythischen Gestalt‘ sagen (*tua sectus orbis / nomina ducet*), und mit direkter Ansprache ‚Sidonierin‘ für das nicht namentlich genannte ‚Mädchen aus Tyrus‘ steht in Ovids Fasten (5,618): „und der dritte Teil der Erde trägt deinen Namen“ (*parsque tuum terrae tertia nomen habet*) – soll, will, kann man derlei als Korinthe, Erbse oder Fliegenbein durchgehen und einfach so stehen lassen? Ich meine nicht. *Dixi* (resp. *scripsi*).

FRIEDEMANN WEITZ, Leutkirch

Conventus XIII

Academiae Latinitati Fovendae

Wie angekündigt (vgl. FC 2/2013, S. 178f.) fand vom 18. bis 21. September 2013 der 13. Kongress der internationalen *Academia Latinitati Fovendae* (ALF) in Wien statt. Er begann mit der feierlichen Eröffnung durch den Präsidenten der ALF, Prof. Dr. KURT SMOLAK (Wien) im Theatersaal der Akademie der Wissenschaften und wurde fortgesetzt in den Räumen des Instituts für Klassische Philologie im beeindruckenden Hauptgebäude der Universität Wien. In der Eröffnungsveranstaltung trug der finnische Latinist TUOMO PEKKANEN (2004-2010 Präsident der ALF; Gründer und Mitautor der lateinischen Nachrichten im Finnischen Rundfunk) im Wechselspiel mit seiner Gattin VIRPI SEPPÄLÄ-PEKKANEN eigene lateinische Gedichte vor. Pekkanen hat 1986 das finnische Nationalepos *Kalevala* erstmals ins Lateinische übertragen. – Das Hauptthema des Kongresses war diesmal „*De laudibus*“; es ging also um lateinische Vorträge, die sich mit dem Lob von Personen, Orten oder literarischen Werken befassten. Dabei ging es keineswegs nur um antike panegyrische Literatur im eigentlichen Sinne, sondern auch um Lob und Tadel von Personen, Taten und Tendenzen in späteren und modernen Zeiten.

Die wichtigsten Referenten und Vortragsthemen seien hier genannt: GODOFREDUS EUGENIUS KREUZ (Saliburgensis): *De laudibus Domitiani terrae, Olympo, caelo inscriptis*. – GAIUS LICOPPE, FRANCISCA LICOPPE-DERAEDT (Bruxellenses): *De Constantini panegyricis Gallicis*. – ANDREAS FRITSCH (Berolinensis): *Quid Phaedrus, fabularum poeta, laudibus dignum aut non dignum iudicaverit*. – ALOISIUS MIRAGLIA (Romanus): *Homo omnium horarum: in laudem Davidis Morgan*. – SIGRIDES ALBERT (Saravipontana): *De laude propria*. – ROBERTUS MAIER (Frisingensis): *De comparatione textuum Latinorum Graecorumque computatorio efficienda*. – MILENA MINKOVA (Kentuckiensis): *In litterarum Latinarum recentiorum laudem - pars I*. – TERENTIUS

TUNBERG (Kentuckiensis): *In litterarum Latinarum recentiorum laudem - pars II*. – VALAHFRIDUS STROH (Monacensis): *De podagrae laudatoribus*. – THEODERICUS SACRÉ (Lovaniensis): *De laudibus Alexandri VII P.M.* – BARBARA DOWLASZ (Vindobonensis): *De laudibus Iohannis Sobieski regis Polonorum*. – CAIETANUS GANTAR (Labacensis): *De Syferido Suewo poeta eiusque duobus carminibus panegyricis*. – IOHANNA ROSTROPOWICZ (Opoliensis): *De comite Georgio ab Oppersdorff de Glogovia Superiore*. – PAULA MARONGIU (Florentina): *De Caralis panegyrico a Roderico Hunno Baeza saeculo XVI composito*. – IOSEPHUS MARCELLINO (Pisanus): *De Blondo Flavio et Leonardo Aretino*. – ANTOINIUS ANGELOTTI (Vindobonensis): *De Tibulli laudibus vitae rusticae et Ovidii laudibus vitae urbanae*. – DAVID MONEY (Cantabrigiensis): *De publicis laudibus ambitioneque privata: usus carminum neolatinorum in academiis Anglicis, saec. 16-18*. – IOHANNES CAROLUS ROSSI (Mediolanensis): *De laudibus misolatinorum*. – CHRISTIANUS LAES (Antverpiensis): *De laudibus boni praeceptoris. De Dialogis Familiaribus Antonii van Torre S.J. (1615-1679)*. – GEORGIUS ČEPALÁK (Pragensis): *Laudes Ferdinandae sive de pietate Austriaca triumphante*. – CURTIUS SMOLAK (Vindobonensis): *De laudibus lacuum*.



Die Gemma Augustea
im Kunsthistorischen Museum Wien

An der Tagung nahmen mehr als 80 Personen aus verschiedenen Nationen teil. Das abwechslungsreiche Programm wurde ergänzt durch ein Konzert in der Jesuitenkirche am Dr.-Ignaz-Seipel-Platz, eine sachkundige Führung durch die Antikenabteilung des Kunsthistorischen Museums (besonders zu erwähnen sind die einzigartigen antiken Prunkkameen, darunter die berühmte Gemma Augustea, siehe Abb.), den Besuch eines typischen Heuriger-Restaurants und durch eine bestens organisierte Exkursion zum Archäologiepark Carnuntum bei Wien.

Carnuntum, ursprünglich eine illyrisch-keltische Ansiedlung an der Donau beim heutigen Petronell, war seit 8 vor Chr. römisches Militärlager. Es lag als wichtiger Handelsplatz an der sog. Bernsteinstraße. 106 wurde es Hauptstadt von *Pannonia superior*, von HADRIAN wurde es zum *Municipium* erhoben. MARK AUREL nutzte Carnuntum vorübergehend als Hauptquartier. Im Jahr 193 wurde hier SEPTIMIUS SEVERUS von pan-



Rekonstruierte Villa urbana in Carnuntum



Rekonstruierte Wohnmöbel in Carnuntum

nonischen Truppen zum Kaiser ausgerufen, er hat die Stadt zur Kolonie erklärt. 260 war es Zentrum der Usurpation des REGELIANUS. Die Stadt verfiel im 4. Jahrhundert; VALENTIAN I. fand 375 nur noch eine verlassene Stadt vor. Österreichische Ausgrabungen legten seit 1885 das Militärlager und große Teile der Zivilstadt (u. a. auch zwei Amphitheater und Thermen) frei.

Dem Präsidenten der ALF und seinen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ist eine sehr gelungene Tagung zu verdanken. Es ist beabsichtigt, die Hauptbeiträge der Tagung in einem Sammelband zu veröffentlichen. Der vorhergehende Tagungsband (vom 12. Kongress in Regensburg 2009: *Ad fines imperii Romani. Anno bismillesimo cladis Varianae*) erschien 2011 als Band XXVIII der *Supplementa Humanistica Lovaniensia*, Leuven University Press (vgl. auch FC 3/2009, S. 246-248 u. 250f.)

ANDREAS FRITSCH

Stichwort „Schule“

„Schule“, sagt das etymologische Wörterbuch, komme von griechisch *scholé*, „Muße“. Kann das sein? Ja, es kann, und noch mehr: Es ist eine Botschaft, wenn auch nicht im Klartext.

In einem bildungspolitischen Exkurs seiner politischen Schriften bezeichnet ARISTOTELES eine durchgehende Lebensteilung: „Das gesamte Leben teilt sich in die ‚Unmuße‘ – *ascholia* – und die ‚Muße‘ – *scholé* – und entsprechend in den Krieg und den Frieden, und so sind von unseren Handlungen die einen notwendig und zweckdienlich, die anderen ‚schön‘. ... Zwischen diesen beiden Bereichen besteht das Verhältnis, dass der Krieg um des Friedens willen geführt, die Unmuße um der Muße willen geleistet und überhaupt das Notwendige und Zweckdienliche um des Schönen willen getan wird.“

Ein strenges Gefüge: Wie im Leben des Einzelnen die „Muße“ und die „Unmuße“, so stehen im Leben des Staates der Frieden und der Krieg einander gegenüber. Die „Muße“ und der Frieden sind das sinngebende – mit dem exquisiten Wort: sinnstiftende – „Schöne“, das wir im Leben um seiner selbst willen suchen, die „Unmuße“ und der Krieg das lediglich „Notwendige“, das wir um

jenes „Schönen“ willen auf uns nehmen, mit der Aristotelischen Formel: die *Conditio sine qua non*. „Wir leisten die Unmuße“, heißt ein andermal die knappe Formel, „um dann Muße zu haben – *ascholúmetha, hína scholázomen* –, und wir führen Krieg, um dann Frieden zu haben“.

Die gebräuchliche Verdeutschung der griechischen *scholé* mit „Muße“ im Schulvokabular schafft Verwirrung. Mit einem müßigen, von vornherein fruchtlosen Unterfangen oder gar mit dem berüchtigten Müßiggang, der aller Laster Anfang ist, hat diese *scholé* nichts zu schaffen. Die antike Lebensteilung in *ascholía*, „Unmuße“, und *scholé*, „Muße“, und die moderne in bezahlte Arbeitszeit und arbeitsfreie Freizeit verlaufen überkreuz zueinander: Die *scholé* ist für Aristoteles das lebenserfüllende „schöne“ Tun und Wirken, in dem wir – sei’s in der Arbeit, sei’s in der Freizeit – den Sinn und das Glück unseres Lebens suchen, die *ascholía* das dazu „notwendige“ Tun und Treiben – wiederum: sei’s in der Arbeit, sei’s in der Freizeit –, das wir lieber bleiben ließen, wenn wir es nicht leisten müssten.

Aber wo geht’s da zur „Schule“? Gleich hier um die Ecke, durch eine schmale, lange Gasse. Schon im Griechischen, schon bei Aristoteles konnte diese „schöne“ *scholé* sich speziell auf das geistige Engagement in Forschung und Lehre, im Lehren und Lernen beziehen und eine Vorlesung, eine Hörschaft und geradezu eine „Schule“ bezeichnen. In dieser engeren Bedeutung hat sich das sinnträchtige Wort zugleich mit der griechischen Philosophie und in seiner griechischen Lautgestalt als *schola* im Lateinischen eingebürgert und ist weiter als *scuola* und *école, escuola* und *escola* in den romanischen Tochtersprachen, als *school* und „Schule“ bei den germanischen Adoptivtöchtern heimisch geworden.

So täuschend eingedeutscht, ist das einstmals so beziehungsreich von „schöner“ Lebenserfüllung und bloßem Lebensunterhalt sprechende Wort seither vollends verstummt. Dass „Schule“ eigentlich *scholé* heißt und was das eigentlich bedeutet, wird an ebendieser Schule meist gerade so schamhaft verschwiegen, wie dass ein „Gymnasium“ eigentlich ein „Nacktplatz“ ist; auch Wörter haben ihre Feigenblätter. Die höheren Schulen haben hochhehre Leitbilder, die Volks-

schule bekommt eben einen neuen Lehrplan, aber schon in ihrem Namen hat die Schule überhaupt ihr heimliches Leitwort: Das ruft sie von fernher auf, über alles unabdingbar „Notwendige“ hinaus doch nicht zuletzt eine Schule der *scholé*, die Schule eines vielfältig erfüllten Lebens zu sein. „Überall nur das handgreiflich Nützliche zu suchen“, erklärt Aristoteles etwas später in diesem bildungspolitischen Kontext, „passt am allerwenigsten zu groß gesinnten und frei denkenden Menschen“.

Vor 24 Jahrhunderten hat Aristoteles den Bildungspolitikern eine solche Bildung zur *scholé* (neudeutsch: eine *scholé*-Kompetenz) als ihre vordringliche Aufgabe in Leitbild und Lehrplan geschrieben. An der eingangs zitierten Stelle fährt er fort: „Auf beides, auf die Unmuße – *ascholía* – und auf die Muße – *scholé* –, muss der Politiker bei der Gesetzgebung sein Augenmerk richten. ... Denn es ist zwar wichtig, die Unmuße leisten und einen Krieg führen zu können, wichtiger aber noch, im Frieden und in der Muße leben zu können; und es ist überhaupt wichtig, das Notwendige und Zweckdienliche zu tun, noch wichtiger aber, das ‚Schöne‘ zu tun. Daraus ergibt sich die Forderung, schon die Kinder auf diese vorrangigen Lebensziele hin zu erziehen und so auch die übrigen Altersstufen, soweit sie dieser Bildung noch bedürfen.“

KLAUS BARTELS, Kilchberg bei Zürich

Steinbruch Antike

Wie Filmproduzenten die griechisch-römische Mythologie ausschachten

Schon einmal gab es eine Welle mit „Sandalenfilmen“: Zwischen 1951 („*Quo vadis?*“) und 1963 („Der Untergang des römischen Reiches“) füllten zahlreiche Filme mit wirklichen oder ausgedachten Figuren aus der antiken Mythologie und Geschichte die Kinos. Höhepunkt war „Ben Hur“, der 1960 immerhin mit elf Oscars ausgezeichnet wurde.

2000 löste „Gladiator“, ebenfalls mit Oscars überhäuft, eine neue Welle aus. Aus der römischen Geschichte folgten „King Arthur“ (2003), „Die letzte Legion“ (2007), „Centurion“ (2010) und „Der Adler der neunten Legion“ (2010). Für

das Fernsehen wurden zwei aufwändige Serien hergestellt: „Rom“ (2007/2008) und „Spartacus“ (2010/2011).

Daneben entstanden Produktionen, die sich der antiken Mythologie bedienen, um auf einer anderen Ebene Aufmerksamkeit zu erregen. Den Anfang machte 2004 mit WOLFGANG PETERSEN ein deutscher Regisseur, der mit „Troja“ einen Kassenschlager vorlegte, ohne es (wie viele seiner Vorgänger) mit den Einzelheiten besonders genau zu nehmen.

Die Mythologie wurde hier zum zweiten Mal nach den Hercules-Filmen der 1950er und 1960er Jahre als Vorratskammer für Fantasy-Geschichten benutzt. Die Produktionsfirmen nahmen die Antike als Steinbruch, um Stoffen wie „Der Herr der Ringe“ und „Harry Potter“ neue Fantasyfilme folgen lassen zu können. Die hemmungslose Ausschachtung um geschäftlicher Ziele willen kehrte als Handlungsmuster in die Filmgeschichte zurück. Die Computer-Animation machte es zudem möglich, Ungeheuer und Fabelwesen am Bildschirm zu erschaffen.

Werke wie „Kampf der Titanen“ (2010) und „Zorn der Titanen“ (2012) passen ebenso in diese Kategorie wie „Percy Jackson – Diebe im Olymp“ (2010) und „Percy Jackson – Im Bann des Zyklopen“ (2013). Alle vier rücken den Helden Perseus in den Mittelpunkt. Die Geschichten, teilweise in Verbindung mit dem Erwachsen-Werden („*coming of age*“), sind weitgehend frei erfunden, die antiken Figuren werden instrumentalisiert, um sie in spannende Abenteuer zu stürzen. Tiefgang sucht man vergeblich. Was einzig zählt, sind die oberflächlichen Schauwerte.

Man sollte sich allerdings davor hüten, sich beleidigt zu geben und diesen literarischen Missbrauch im Unterricht wortreich zu beklagen. Schülerinnen und Schüler haben dafür nur bedingt Verständnis. Man kann sie allerdings einladen oder beauftragen, Vergleiche mit der eigentlichen Mythologie anzustellen, zum Beispiel in Referaten und Facharbeiten in einem Kurs mit Texten aus OVIDS „Metamorphosen“. Das hätte durchaus seine Reize.

HERMANN SCHULZE-BERNDT, Bad Bentheim

Zum Thema „Tragik“

Der Begriff „Tragik“ wird heute inflationär verwendet. Das sollte die Altphilologen auf den Plan rufen. Bald nämlich bedeutet das Wort, wie bei jeder Inflation, gar nichts mehr. Dies ist ein Kulturverlust nicht nur, sondern auch ein Verrat an der europäischen Kulturgeschichte, in der Tragik einen gewichtigen Platz einnahm. Es geht jetzt nicht um die Frage, ob die überraschende Bezeichnung von Aeneas als tragischem Helden, wie es kürzlich ein Kollege sogar vornahm, richtig ist, sondern dass neuerdings der Begriff Tragik auch in Verbindung mit Tierschicksalen verwendet wird. So die Goslarsche Zeitung, die in Redaktionsgemeinschaft mit der Braunschweiger Zeitung steht. Sie schrieb (am 9.9.2013: „Tragisches Ende einer Odyssee. Wie die Naturschutzbehörde NCA am Wochenende mitteilte, war der Vogel nach seiner Freilassung aus dem Polizeigewahrsam in Oberägypten zu einer nahe gelegenen Nil-Insel geflogen. Dort hätten ihn Dorfbewohner eingefangen und verspeist.“

Wir wollen festhalten: Tragik gibt es nur unter Menschen, im menschlichen Drama. Zu jeder Tragik gehört ein tragischer Verlauf. Dies sind hier erstmal nur zwei äußerliche Gesichtspunkte. Aber im vorliegenden Fall fehlen sie. Also ist ihre Verwendung schlichter Unsinn.

Auch die Verwendung des Begriffs „Odyssee“ ist eine Verirrung. Der bloße Flug aus dem „Polizeigewahrsam“ zu einer „nahe gelegenen“ (!) Nil-Insel ist keine „Odyssee“. Wir müssen verhindern, dass die Worte nichtssagend werden. Soll denn jeder beliebige Flug nach Mallorca als Odyssee bezeichnet werden dürfen, bloß weil Odyssee ein aufgeputztes Wort ist?

KLAUS ELSNER, Clausthal-Zellerfeld

Herr MARTIN SCHMALISCH war in unserer Redaktion von Heft 1/2001 bis Heft 3/2013 zuständig für den Bereich Zeitschriftenschau, Fachdidaktik. Wir danken ihm an dieser Stelle ganz herzlich für seine kompetente und zuverlässige Mitarbeit, die für viele Leserinnen und Leser außerordentlich informativ und hilfreich war. Seine Arbeit wird nunmehr fortgesetzt durch Herrn Kollegen Dr. ROLAND GRANOBS (siehe Impressum).

Autoren dieses Heftes (siehe Impressum, ferner):

Prof. Dr. Klaus B a r t e l s , Gottlieb-Binder-Str. 9, CH 8802 Kilchberg b. Zürich, *klaus.bartels@sunrise.ch*

Dr. Stefano D e n t i c e d i A c c a d i a A m m o n e , Lehrer für Latein und Griechisch am
Collegium Josephinum in Bonn, *stefanodentice@libero.it*

Klaus E l s n e r , Burgstätter Str. 24, 38678 Clausthal-Zellerfeld, *k_elsner@freenet.de*

Klaus F e t k e n h e u e r , Göttingen, *kfetkenheuer@aol.com*

Prof. Dr. Hans-Joachim G l ü c k l i c h , *GlueHJ@aol.com*

Dr. Peter G r a u , Akad. Dir. i.R., Römerstr. 18a, 82049 Pullach, *peter.grau@ku-eichstaett.de*

Prof. Dr. Peter K u h l m a n n , Univ. Göttingen, Seminar für Klassische Philologie,
Humboldtallee 19, 37073 Göttingen, *Peter.Kuhlmann@phil.uni-goettingen.de*

Dr. Wilfried L i n g e n b e r g , StR, Hugo-Ball-Gymnasium Pirmasens, Lemberger Str. 89,
66955 Pirmasens, *W.Lingenberg@t-online.de*

Prof. Dr. Friedrich M a i e r , Mitterlängstr. 13, 82178 Puchheim, *friedrich@maier-puchheim.de*

Anne M e r k l e r , Megina-Gymnasium Mayen; erreichbar über H.D. Meurer

Horst Dieter M e u r e r , OStD, Rhein-Wied-Gymnasium Neuwied, *hdmeurer@web.de*

Siegfried M ü l l e r , Ministerialdirig. a.D., Zieglerstraße 8, 86199 Augsburg, *mueller.muc@gmx.net*

Dr. Udo R e i n h a r d t , Weyersstraße 4, 55543 Bad Kreuznach

Dr. Helmut S c h a r e i k a , Im Herzenacker 5, 55435 Gau-Algesheim, *h.schareika@textus.de*

Martin S c h m a l i s c h , OStR, Seehofstr. 56a, 14167 Berlin, *martin.schmalisch@web.de*

Hermann S c h u l z e - B e r n d t , OStR, Am Ritterstein 3, 48455 Bad Bentheim,
hermann.schulze-berndt@t-online.de

Walter S i e w e r t , OStR i.R., Sulzbachtalstr. 194, 66280 Sulzbach, *wsiewert@arcor.de*

Dietrich S t r a t e n w e r t h , StD i.R., Liebenowzeile 19, 12167 Berlin, *stratenwerth@t-online.de*

Dr. Katharina W a a c k - E r d m a n n , Finkenweg 4, 64380 Roßdorf, *k.waack@alle-erdmanns.de*

Friedemann W e i t z , Hochvogelstraße 7, 88299 Leutkirch im Allgäu, *hmg.weitz@web.de*

FORUM CLASSICUM im Internet

Das FORUM CLASSICUM sowie sein Vorgänger, das Mitteilungsblatt des Deutschen Altphilologenverbandes, finden Sie seit Sommer 2009 auf der Homepage des DAV (www.altphilologenverband.de) unter dem Link „Veröffentlichungen“ / „Forum Classicum“ als PDF-Dateien bereitgestellt.

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 auf Fußnoten möglichst verzichten. Anmerkungen sollen nach Möglichkeit in den Text eingearbeitet werden. Zur besprochenen Publikation sind genaue Angaben erforderlich: Vor- und Nachname des Autors bzw. der Autoren oder Herausgeber, Titel des Werks, Erscheinungsort, Verlag, Erscheinungsjahr, Seitenzahl, Preis, ISBN-Nummer. Zum Verfasser der Rezension erbitten wir folgende Angaben (soweit möglich und sinnvoll): Vorname, Name, Titel, Funktion / Dienstbezeichnung, dienstliche und/oder private Postanschrift, Telefonnummer, E-Mail-Adresse.

Wichtiger Hinweis: Mit allen Fragen, die die Mitgliedschaft im DAV oder das Abonnement dieser Zeitschrift betreffen, wende man sich bitte nicht an den Bundesvorsitzenden. Für Fragen der Mitgliedschaft sind die Vorsitzenden der 15 Landesverbände zuständig, deren Anschriften am Ende dieses Heftes abgedruckt sind. Für Institute und Abonnenten ohne Mitgliedschaft im DAV ist der Buchners Verlag zuständig (siehe Impressum).

DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND

Adressen der Landesvorsitzenden

- 1. Baden-Württemberg**
Prof. Dr. Irmgard Männlein-Robert
Philologisches Seminar d. Univ. Tübingen
Wilhemstr. 36
72074 Tübingen
e-mail: irmgard.maennlein-robort@uni-tuebingen.de
- 2. Bayern**
StD Harald Kloiber
Pfalzgrafenstr. 1e
93128 Regenstauf (Oberpfalz)
Tel.: (0 94 02) 76 52
harald.kloiber@t-online.de
- 3. Berlin und Brandenburg**
StD Dr. Josef Rabl
Kühler Weg 6a
14055 Berlin
Tel.: (0 30) 3 01 98 97
Josef.Rabl@t-online.de
- 4. Bremen**
Imke Tschöpe
Rackelskamp 12
28777 Bremen
tschoepe@nord-com.net
- 5. Hamburg**
OStRin Ellen Pfohl
Baron-Voght-Str. 187
22607 Hamburg
Tel.: (0 40) 82 01 32
pfohl.rudolf@freenet.de
- 6. Hessen**
StDin Christa Palmié
Hünsteinstr. 16
34225 Baunatal
Tel.: (0 56 01) 96 50 66
chr.palmie@t-online.de
- 7. Mecklenburg-Vorpommern**
Christoph Roettig
Slüterufer. 15
19053 Schwerin
Tel.: (03 85) 73 45 78
ac.roettig@arcor.de
- 8. Niedersachsen**
StD Burghard Gieseler
Elritzenweg 35
26127 Oldenburg
Tel.: (04 41) 60 01 736
www.NAVonline.de
- 9. Nordrhein-Westfalen**
StDin Cornelia Lütke Börding
Eggeweg 46
33617 Bielefeld
Tel. (0521) 14 39 166
c.luetkeboerding@t-online.de
- 10. Rheinland-Pfalz**
OStD Horst Dieter Meurer
Schloßwiesenstraße 42
56457 Westerburg
HDMeurer@web.de
- 11. Saarland**
StR'in Christiane Siewert
Sulzbachtalstr. 194
66280 Sulzbach
Tel. (0 68 97) 6 45 51
christianesiewert@gmx.de
- 12. Sachsen**
Dieter Meyer
Arltstr. 8
01189 Dresden
Tel.: (03 51) 3 10 27 61
ud-mey-dd@t-online.de
- 13. Sachsen-Anhalt**
Jörg Macke
Wülperoder Straße 31
38690 Vienenburg
Tel.: (0 53 24) 78 75 81
jrgmacke@aol.com
- 14. Schleswig-Holstein**
OStD Rainer Schöneich
Kieler Gelehrtenschule
Feldstr. 19
24105 Kiel
Tel. priv.: (04 31) 31 16 72
r.i.schoeneich@t-online.de
- 15. Thüringen**
Gerlinde Gillmeister
Humboldtstraße 7
07743 Jena
Tel. priv. (0 36 41) 55 12 90
g.gillmeister@web.de

(Stand: Oktober 2013)

CASIO.

Elektronische Wörterbücher mit professionellen Inhalten.



Bis zu 21¹ fundierte Nachschlagewerke bewährter Verlagspartner, die auf die Bedürfnisse von Schülern und Lehrern zugeschnitten sind: Das zeichnet die elektronischen Wörterbücher der EX-word Serie aus.



Das EX-word EW-G560C² für Schüler mit 10 Wörterbüchern.

Verfügbar ab
11/2013



Das EX-word EW-G6500CP für Lehrer mit 21 Wörterbüchern.

¹ Gerätespezifische Zusammenstellung der Buchinhalte

² Voraussichtlich verfügbar ab 11/2013

EX-word
www.ex-word.de

B 4044

Deutsche Post AG

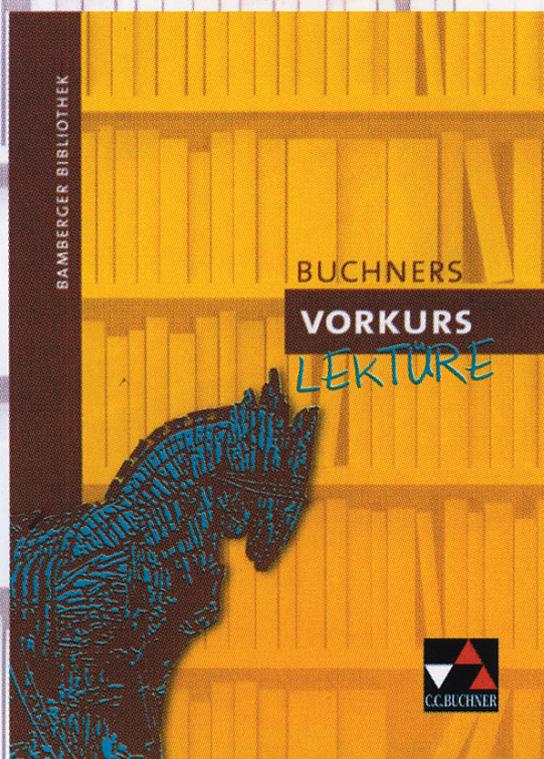
Postvertriebsstück
Gebühr bezahlt

C. C. Buchners Verlag
Postfach 1269
96003 Bamberg

Bamberger Bibliothek

Lesebücher für den Lateinunterricht

NEU



Buchners Vorkurs Lektüre

Zur differenzierten Wiederholung
wichtiger Grammatikphänomene
48 + 4 Seiten, ISBN 978-3-7661-5149-0,
€ 9,90

Der Vorkurs versteht sich als sprachliche Vorbereitung auf die Lektüre originaler Texte. Sein Schwerpunkt liegt auf der Wiederholung wichtiger Grammatikphänomene. Die Texte liegen differenziert aufbereitet vor (Niveau A, B, C). Knappe Darstellungen der Grammatikphänomene und Wortschatzkästen festigen die Sprachkompetenz.

Weitere Titel der
Bamberger Bibliothek
finden Sie auf
www.ccbuchner.de.



C.C. Buchners Verlag GmbH & Co. KG

Laubanger 8 | 96052 Bamberg

Tel.: +49 951 1609800 | Fax: +49 951 61774

E-Mail: service@ccbuchner.de | Web: www.ccbuchner.de