

FORUM CLASSICUM

2017

ZEITSCHRIFT FÜR DIE FÄCHER LATEIN UND
GRIECHISCH AN SCHULEN UND UNIVERSITÄTEN

M. Hillgruber:

A. Beyer:

E. Kaus:

W. Stroh:

J. Blänsdorf:

„Wer kein Griechisch kann, kann gar nichts“

Sprachbildung im Lateinunterricht

Völlig losgelöst? Zum sog. Abl. abs.

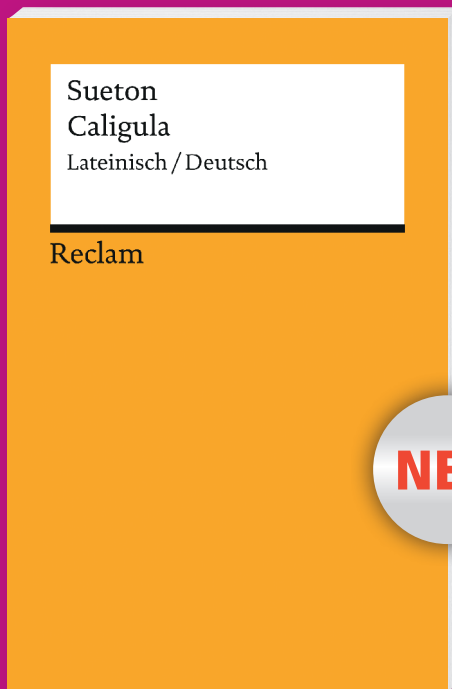
Ad Ioannem Pascoli poetam Latinum

Entgegnung auf A. Schönberger

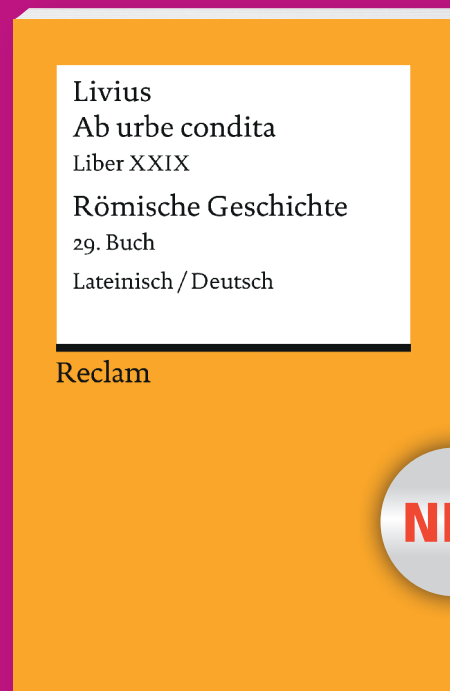


Zweisprachige Ausgaben mit neuen Übersetzungen

Übers. und hrsg. von
Regina Höschele
300 S. · € 12,00
ISBN 978-3-15-019419-5



Übers. und hrsg. von
Ursula Blank-Sangmeister
173 S. · € 6,80
ISBN 978-3-15-019420-1



Übers. und hrsg. von
Ursula Blank-Sangmeister
211 S. · € 7,00
ISBN 978-3-15-018019-8

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

Reclam

Editorial

Im Vorwort zum Heft 1/1997 wies der Schriftleiter Andreas Fritsch nicht nur auf den damals neu eingeführten Namen Forum Classicum, sondern auch auf das neue Design hin, das das Erscheinungsbild dieser Zeitschrift 20 Jahre prägen sollte. Angesichts des Wechsels in der Redaktionsleitung erschien es als ein günstiger Zeitpunkt, sich an eine Frischzellenkur für das äußere Erscheinungsbild des Forum Classicum zu machen. Sie treffen dabei auf viele vertraute Elemente: Das Titelblatt zeigt wieder das Neumagener Schulrelief, auf das wir nicht verzichten wollten, da es schon seit Jahrzehnten untrennbar mit dem Mitteilungsblatt des DAV verbunden ist. Ferner finden sich nun die aus dem Logo des DAV bekannten Farben als Gestaltungsmittel. Im Heftinnern entdecken

Sie die gewohnte Schrifttype, allerdings in etwas aufgelockerter Form. Eine Kopfzeile erleichtert die Orientierung. Die gesamte Redaktion hofft, dass das neue Layout zum Lesevergnügen beiträgt. Unser herzlicher Dank gilt Bettina Loos und Rüdiger Hobohm, die sich um das neue Design verdient gemacht haben!

Noch ein Wort zum neuen Heft: Die intensiv geführte Diskussion um die Aussprache des Lateinischen schließen wir mit einem knappen Statement von Jürgen Blänsdorf ab. Dass dieses Heft auch inhaltlich wieder viel zu bieten hat, liegt nicht zuletzt am großen Engagement unserer Autorinnen und Autoren, denen an dieser Stelle ausdrücklich gedankt sei. Ich wünsche viel Vergnügen bei der Lektüre!

STEFAN KIPF

Michael Hillgruber	„Wer kein Griechisch kann, kann gar nichts“	4
Andrea Beyer	Sprachbildung im Lateinunterricht – Wie Phönix aus der Asche?!	10
Eberhard Kaus	Völlig losgelöst? Überlegungen zum sogen. Ablativus absolutus und seiner Behandlung im Lateinunterricht	17
Wilfried Stroh	Ad Ioannem Pascoli poetam Latinum Alcaico carmine cecinit Michael von Albrecht Notulis instruxit et Germanice vertit Valahfridus	24
Jürgen Blänsdorf	Entgegnung auf A. Schönberger, FC 4/2016, 221-230	26
	Personalien	30
	Zeitschriftenschau	31
	Besprechungen	42
	Leserbrief	63
	Impressum	64
	Autoren des Heftes	65
	Adressen der Landesverbände	66

Aufsätze

„Wer kein Griechisch kann, kann gar nichts“

In Zeiten, in denen das Griechische an Schulen und Universitäten um sein Überleben kämpft, kommt ein Buch wie die von Jochen Schmidt vorgelegte *Schmythologie* gerade recht. Im Verein mit der Zeichnerin Line Hoven demonstriert der Autor auf ganz unkonventionelle Weise, dass das Erlernen der griechischen Sprache mit einem Erkenntnisgewinn verbunden ist, den man sich nicht entgehen lassen sollte, und schon aus diesem Grund verdient die Empfehlung zum Kauf des Werkes, die Ernst Vogt kürzlich in dieser Zeitschrift veröffentlicht hat (FC 4/2015, 282f.), uneingeschränkte Unterstützung. Wenn wir hier nochmals auf das Thema zurückkommen, dann nur deshalb, weil der von Schmidt gewählte und auch von Vogt dankbar aufgegriffene Untertitel des Buches eine inhaltliche Erklärung geradezu herausfordert: „Wer kein Griechisch kann, kann gar nichts“.

Wie Schmidt in seiner Einleitung zu Recht feststellt, beruht die fragliche Aussage auf einer Bemerkung des Humanisten Joseph Justus Scaliger. Doch mit einer bloßen ‚Quellenangabe‘ ist es in diesem Fall nicht getan. So recht verständlich wird der provozierende Satz erst dann, wenn man weiß, in welchen Zusammenhang er gehört und welchen geistesgeschichtlichen Hintergrund er hat. So wollen wir hier den Versuch unternehmen, den Leitgedanken der *Schmythologie* durch einen Blick in die Geschichte der Klassischen Studien auf seine Wurzeln zurückzuführen.

Zu diesem Zweck müssen wir zuerst die Stelle ermitteln, an der sich Scaliger in dem erwähnten Sinne äußert. Sie findet sich in einem auf den

19. Mai 1594 datierten Brief autobiographischen Inhalts, in dem der große Gelehrte seinem niederländischen Gönner Janus Doussa berichtet, er habe sich nach dem Tod seines Vaters, als er selbst gerade im neunzehnten Lebensjahr stand, nach Paris begeben, aus Liebe zur griechischen Literatur und in der Annahme, dass man ohne deren Kenntnis gar nichts wisse: *Anno aetatis meae decimonono Lutetiam post obitum patris petii litterarum Graecarum amore, quas qui nescirent, omnia nescire putabam.*¹

Nähere Erläuterungen zu der Schlussbemerkung finden wir in der Gedenkrede, die Scaligers Schüler Daniel Heinsius auf seinen Lehrer gehalten hat. Demnach verfolgte Scaliger das ehrgeizige Ziel, sich die Erkenntnisse aller Wissenschaften anzueignen, und zwar zusammen mit den Sprachen, in denen diese Erkenntnisse verewigt sind. Als er nun bemerkte, dass Griechenland die Mutter und gleichsam die Quelle aller Wissenschaften ist, da kannte sein Eifer beim Erlernen der griechischen Sprache keine Grenzen mehr: *Nam cum terminos scientiarum esse certos ac limites videret, uni autem immorari animi esse angusti iudicaret, omnes disciplinas primus post memoriam hominum una cum linguis pervagari aggressus est. Cum vero omnium scientiarum matrem et quasi fontem Graeciam videret esse, praetermisso omni voluptatis studio, tanta vel contentione vel celeritate discendi linguam illam arripuit, ut grammaticorum tricis, nisi si quas electione poetarum sibi ipse regulas formaret, praetermissis uno et viginti diebus Homerum, reliquos intra quartum mensem poetas, ceteros autem intra biennium scriptores perdisceret.*²

Die Frage nach dem Sinn der von Scaliger getroffenen Aussage findet damit eine erschöpfende Antwort: Wer kein Griechisch kann, der muss sich eingestehen, gar nichts zu können, weil ihm ohne Kenntnis dieser Sprache die Welt der Wissenschaften verschlossen ist. Noch Jahrzehnte nach seinem Studium ist Scaliger diese Einsicht so wichtig, dass er sie in pointierter Form in seine Autobiographie einfließen lässt, und in seiner Jugend setzte sie Kräfte in ihm frei, über die man nur staunen kann; die griechische Sprache hat wohl niemand mehr auf so schnelle und ungewöhnliche Weise erlernt wie Scaliger nach seiner Ankunft in Paris.³

Wo aber hat der Gedanke von der Unentbehrlichkeit des Griechischen seinen Ursprung? Wie sich zeigen lässt, war Scaliger keineswegs der erste, der sich durch die Aussicht auf reiche sachliche Belehrung für das Erlernen dieser Sprache begeisterte. In ganz ähnlicher Weise wie er äußerte sich bereits neunzig Jahre zuvor der nicht minder berühmte Humanist Erasmus von Rotterdam, als er mit Vorbereitungen zu einer neuen Auflage der *Adagia* beschäftigt war, in die auch Zitate aus den Werken griechischer Autoren einfließen sollten.⁴ In einem auf den Dezember 1504 zu datierenden Brief an seinen englischen Förderer, den Theologen John Colet, schrieb Erasmus, er befasse sich jetzt zwar mit Gegenständen von eher schlichter Natur, aber solange er in den Gärten der Griechen verweile, pflücke er so manches, was ihm später auch bei der Erklärung der Heiligen Schrift nützlich sein werde; denn wenn er irgendetwas aus Erfahrung bestätigen könne, dann dies, dass wir in keiner Wissenschaft zu nennenswerten Leistungen fähig sind ohne das Griechische: *Nam hoc unum expertus video, nullis in literis nos esse aliquid sine Graecitate.*⁵

Die besondere Stellung der griechischen Sprache war also schon Erasmus in vollem Umfang bewusst, und er begründete sie ganz ähnlich wie Scaliger mit der Notwendigkeit, einen direkten Zugang zu den Grundlagen unserer eigenen Kultur zu finden: *Aliud enim est coniiicere, aliud iudicare, aliud tuis, aliud alienis oculis credere.*⁶ Die Einlösung des in diesem Satz liegenden Anspruchs war nach Ansicht des Erasmus jede Anstrengung wert,⁷ und er selbst war mit gutem Beispiel vorangegangen. Zum Zeitpunkt des Briefes an Colet hatte er bereits drei Jahre in die Beschäftigung mit der griechischen Literatur investiert und dabei nach eigener Einschätzung zumindest einige Fortschritte in der Aneignung der schwierigen Materie erzielt: *itaque iam triennium ferme literae Graecae me totum possident, neque mihi videor operam omnino lusisse.*⁸

Nun dürfen wir aber auch bei Erasmus nicht stehenbleiben, wenn wir zu den Ursprüngen des von Jochen Schmidt bemühten Satzes vordringen wollen. Denn die Worte, mit denen Erasmus seine Aussage einleitet (*expertus video*), lassen zumindest die Möglichkeit offen, dass der darin enthaltene Gedanke schon vor ihm entwickelt wurde, und tatsächlich gibt es ein bisher wenig beachtetes literarisches Zeugnis, das diese Annahme bestätigt.⁹

Es handelt sich um ein Gedicht des westfälischen Frühhumanisten Alexander Hegius, das den Nutzen des Griechischen preist, indem es all die Disziplinen aufzählt, in denen das Erlernen der griechischen Sprache mit einem sachlichen Erkenntnisgewinn einhergeht.¹⁰ Dabei wird der Blick zunächst auf ganz elementare Gegenstände der Grammatik gelenkt, und wenigstens die hierauf bezüglichen Verse wollen wir ausschreiben, um einen Eindruck von der Anlage des Ganzen zu vermitteln (V. 1-6):

*Quisquis grammaticam vis discere,
discito Graece.*

Ut recte scribas, non prave, discito Graece.

Si Graece nescis, corrumpis nomina rerum.

Si Graece nescis, male scribis nomina rerum.

Si Graece nescis, male profers nomina rerum.

Lingua Pelasga vetat vitiosos scribere versus.

Wie man unschwer erkennt, beschränkt sich das Gedicht auf eine einzige Botschaft, die in immer neuen Anläufen mit nur geringfügigen Variationen im Ausdruck vermittelt wird: „Wer kein Griechisch kann, kann gar nichts“ (*si Graece nescis ...*). Auch die folgenden Verse, die den Blick auf weitere, durchaus anspruchsvollere Gegenstände richten, ordnen sich diesem Gedanken unter: Wer den Plinius, die Heilige Schrift oder den Hieronymus studieren will, der lerne Griechisch (V. 7-9).¹¹ Wer sich Kenntnisse in den Freien Künsten aneignen will (Grammatik, Logik, Rhetorik, ‚Mathematik‘), der lerne Griechisch (V. 10-13).¹² Auch an den angehenden Arzt richtet sich dieselbe Aufforderung, da in der medizinischen Fachsprache alle Krankheiten griechische Namen tragen (V. 14-15), und dass die Bezeichnungen für die rhetorischen Figuren der griechischen Sprache entnommen sind, ist ohnehin klar (V. 16).¹³ So kann Hegius zum Abschluss feierlich verkünden (V. 17-19):

*Artes ingenuae Graio sermone loquuntur,
non alio; quibus haud nomen dat lingua Latina.
Ad summam doctis se[d] debent singula Graecis.*¹⁴

Die sachlichen Übereinstimmungen mit dem Bekenntnis des Erasmus sind offensichtlich. Derselbe Gedanke, den dieser in der Form einer Sentenz zusammenfasst, ist hier in aller Breite entfaltet, und wenn auch nicht zu übersehen ist, dass Erasmus die wissenschaftlichen Ansprüche eines Gelehrten definiert, Hegius dagegen den Griechischunterricht an der Schule rechtferti-

gen will, spricht doch alles dafür, dass Erasmus dem Gedicht über den Nutzen des Griechischen gedanklich verpflichtet war, als er seinen Brief an Colet schrieb. Denn es war gerade ein Jahr zuvor als Teil einer größeren Sammlung von Gedichten des Hegius aus dessen Nachlass veröffentlicht worden,¹⁵ und diese Sammlung war Erasmus persönlich gewidmet, da er in seiner Jugend eine Zeitlang dieselbe Schule besucht hatte, der Hegius als Rektor vorstand: die Stiftsschule im holländischen Deventer.¹⁶ Ob sich die beiden im Unterricht wirklich begegnet sind, ist unsicher.¹⁷ Aber im nachhinein gab sich Erasmus jedenfalls gern als Schüler des Hegius aus,¹⁸ und natürlich hat er auch die ihm gewidmete Gedichtsammlung eifrig studiert; das wird durch zwei Zitate, die er bei passender Gelegenheit in sein eigenes Werk eingestreut hat, zweifelsfrei bezeugt.¹⁹

So werden wir also auf unserer Spurensuche über Scaliger und Erasmus bis in die Anfänge der humanistischen Bewegung nördlich der Alpen zurückgeführt. Schon vor mehr als fünfhundert Jahren hat ein reformfreudiger Pädagoge, der die Schule in Deventer „zu einer Musterschule des Abendlandes entwickelte“,²⁰ die Unverzichtbarkeit des Griechischen bei jeglichen Bildungsanstrengungen in einprägsame Verse gefasst und damit nicht nur auf Erasmus gewirkt, sondern auch Generationen von Schülern und Studenten beim Erlernen der griechischen Sprache begleitet; denn im 16. Jahrhundert fand das Gedicht des Hegius Eingang in die weit verbreitete griechische Elementargrammatik des flämischen Humanisten Nicolaus Clenardus (*Institutiones in linguam Graecam*),²¹ und von hier aus gelangte es dann auch in griechische Lexika, die sich im Unterricht lange Zeit behaupteten.²²

Nachzutragen bleibt nur, dass auch das Gedicht des Hegius seine Vorgeschichte hat. Denn Hegius kam erst relativ spät durch seinen

Freund Rudolf Agricola mit dem Griechischen in Berührung, und dieser war seinerseits zu einer gründlichen Beschäftigung mit der griechischen Sprache angeregt worden, als er sich in den siebziger Jahren des 15. Jahrhunderts zu Studienzwecken in Italien aufhielt.²³ Besonderen Einfluss auf ihn hatte damals der in Ferrara lehrende Humanist Battista Guarino, und es ist gewiss kein Zufall, dass sich in einer pädagogischen Schrift dieses Mannes, dem bereits 1459 erschienenen Traktat *De ordine docendi et studendi*, einige Aussagen über die Bedeutung des Griechischen finden, die im Gedicht des Hegius wiederkehren.

So hofft schon Guarino, die Schwächen seiner Studenten in der lateinischen Orthographie beheben zu können, indem er sie zu einem Studium des Griechischen anhält, ja er weiß sogar von einem empörenden Vorfall zu berichten, der ihn in dieser Haltung mehr denn je bestärkte. Hatten doch einige ahnungslose Studenten die Dreistigkeit, das fehlerhafte Patronymikon *Tytides*, das sie in irgendeiner verdorbenen Handschrift gelesen hatten, in die von seinem Vater eigenhändig verfasste Grammatik des Lateinischen nachträglich einzufügen: *at si quid litterarum Graecarum delibassent, ‚Tytides‘, non ‚Tytides‘ legi deberi cognovissent* (Kap. 12 Ende).²⁴

Ferner ist Guarino – ebenso wie Hegius – fest davon überzeugt, dass Kenntnisse der griechischen Prosodie für das Schreiben korrekter lateinischer Verse von großer Bedeutung sind (Kap. 16), und da diese Meinung damals keineswegs von allen geteilt wurde, vertritt er sie nicht nur mit besonderem Nachdruck, sondern bedenkt seine Kritiker auch noch mit einem boshaften Seitenhieb, der gerade heute in Zeiten schwindender Griechischkenntnisse eine besondere Aktualität besitzt und daher

den Abschluss unserer kleinen Untersuchung bilden soll: *scio enim plerosque esse qui eam (sc. litterarum Graecarum scientiam) Latinis litteris necessariam esse negent, qui, quoniam ignari ipsi sunt, optarent reliquos inscitiae suae pares esse, ut inter ceteros si non superiores saltem nec inferiores iudicarentur.*²⁵

Anmerkungen:

- 1) Josephi Scaligeri ... epistolae omnes quae reperiri potuerunt, nunc primum collectae ac editae, Leiden 1627, 51. – Eine englische Übersetzung des autobiographischen Briefes (Epistola de vetustate et splendore gentis Scaligerae) bietet G.W. Robinson, *Autobiography of Joseph Scaliger; with autobiographical selections from his letters, his testament and the funeral orations by Daniel Heinsius and Dominicus Baudius. Translated into English for the first time with introduction and notes*, Cambridge (Mass.) 1927 (das Zitat hier 30f.). – Nur erwähnt und mit einer kurzen historischen Einordnung versehen, nicht aber im Wortlaut abgedruckt ist der Brief in der neuen Gesamtausgabe der Scaliger-Briefe von P. Botley und D. van Miert: *The Correspondence of Joseph Justus Scaliger*, 8 Bde., Genf 2012 (hier Bd. 2, 386f.).
- 2) Danielis Heinsii orationes, Leiden 1612, 6 (englische Übersetzung bei Robinson – oben Anm. 1 – 75f.). In der Beschreibung der Methoden, die Scaliger bei der Erlernung des Griechischen anwandte, lehnt sich Heinsius eng an dessen eigene Darstellung in dem oben erwähnten Brief an.
- 3) Bezeichnend ist eine Bemerkung des britischen Althistorikers Edward Gibbon über seine Bemühungen, dem Beispiel Scaligers nachzueifern: „As soon as I had given the preference to Greek, the example of Scaliger and my own reason determined me on the choice of Homer, the Father of poetry, and the bible of the ancients: but Scaliger ran through the Iliad in one and twenty days, and I was not dissatisfied with my own diligence for performing the same labour in an equal number of weeks“ (Memoirs of My Life, ed. G.A. Bonnard, London 1966, 118).
- 4) In der ersten Auflage der *Adagia*, den *Collectanea* aus dem Jahr 1500 (ASD II 9), hatte Erasmus die griechischen Sprichwörter noch vorwiegend

- auf der Grundlage lateinischer Quellentexte präsentiert.
- 5) *Opus epistolarum Des. Erasmi Roterodami*, ed. P.S. Allen, Bd. 1, Oxford 1906, 406 (ep. 181,90-92).
 - 6) *Opus epistolarum ...* (oben Anm. 5) ep. 181,92sq.
 - 7) In dem Widmungsbrief an William Blount, der die Ausgabe der *Adagia* von 1508 einleitet, kleidet Erasmus seine Klage über die mangelnden Griechischkenntnisse seiner Zeitgenossen in die Worte: *quamvis eruditionis umbram citius amplectimur quam id sine quo nulla constat eruditio, et a quo uno disciplinarum omnium synceritas pendet* (ASD II 1 p. 24 l. 61sq.).
 - 8) *Opus epistolarum ...* (oben Anm. 5) ep. 181,34-36.
 - 9) Mit der Möglichkeit, dass Erasmus eine damals bereits verbreitete Ansicht wiedergibt, rechnete schon R. Pfeiffer. Hatte er sich in den fünfziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts noch mit der Feststellung zufriedengegeben, dass das Wort des Erasmus „von ihm selbst oder aus seinem Kreis stammt“ (Von der Liebe zu den Griechen, abgedruckt in: R. Pfeiffer, *Ausgewählte Schriften*, München 1960, 285), nahm er später an, Erasmus referiere in seinem Brief an Colet einen Satz, der von diesem selbst geprägt worden sei (Die *Klassische Philologie von Petrarca bis Mommsen*, München 1982, 97). Nachweisen lässt sich das freilich nicht; denn bei Colet taucht der fragliche Gedanke erst in einem Brief aus dem Jahr 1516 auf, und dort könnte es sich auch um eine bewusste Wiederaufnahme der von Erasmus gewählten Formulierung handeln: *Nam nunc dolor me tenet, quod non didicerim Graecum sermonem, sine cuius peritia nihil sumus* (*Opus epistolarum Des. Erasmi Roterodami*, ed. P.S. Allen, Bd. 2, Oxford 1910, 257, ep. 423,13-15).
 - 10) Eine moderne Edition des Gedichts über den Nutzen der griechischen Sprache (*De utilitate Graecae linguae*) mit niederländischer Übersetzung und Kommentar bietet die Gesamtausgabe der Hegius-Gedichte von J.C. Bedaux: *Hegius Poeta. Het leven en de Latijnse gedichten van Alexander Hegius*, Diss. Leiden, Deventer 1998 (Carmen 22). Eine ältere Spezialausgabe (ebenfalls mit niederländischer Übersetzung und Kommentar) stammt von M.A. Nauwelaerts: *Hegius. Het nut van het Grieks, Nova et vetera* 32 (1954/55), 235f. – Eine Gesamtwürdigung des Hegius auf dem aktuellen Stand der Forschung, in der auch das Gedicht über den Nutzen des Griechischen Erwähnung findet, verdanken wir N. Schauerte: *Alexander Hegius. Ein Pädagoge an der Schwelle zum Humanismus*, *Westfälische Zeitschrift* 151/152 (2001/2002), 47-68.
 - 11) Bei den *libri sacri*, die hier zwischen Plinius und Hieronymus genannt werden, ist an die *Vulgata* gedacht, deren Verständnis durch Kenntnisse des Griechischen gefördert werden soll; der griechische Urtext des Neuen Testaments lag noch nicht in gedruckter Form vor (darum kümmerte sich erst Erasmus).
 - 12) Während den drei Künsten des Trivium (Grammatik, Logik, Rhetorik) jeweils ein Vers gewidmet ist (V. 10-12), begnügt sich Hegius beim Quadrivium mit einem pauschalen Hinweis auf die ‚Mathematik‘ (V. 13), die er ganz im Sinne Cassiodors als Oberbegriff für die vier in diesem Bereich angesiedelten Fächer verstanden wissen will: *mathematica, quae quattuor complectitur disciplinas id est arithmeticae geometricae musicae et astronomicae* (Inst. 2 praef. 4, p. 92,3-5 Mynors).
 - 13) Der Übergang von der Medizin zu den Stilfiguren ist hart, lässt sich aber nachvollziehen, wenn man bedenkt, dass Hegius schon bei der *Arztkunst* ausschließlich die griechische Begrifflichkeit vor Augen hat, ohne an den Inhalt der medizinischen Wissenschaft zu denken. – Der Versuch von Nauwelaerts (oben Anm. 10), die *figurae* als ‚Gliedermaßen‘ zu verstehen und damit den ganzen Vers 16 (*Argolicum nomen cunctis liquet esse figuris*) noch dem Abschnitt über die Medizin zuzuordnen, kann nicht überzeugen, da ein solcher Wortgebrauch nirgendwo zu belegen ist.
 - 14) Der letzte Vers ist durch einen Druckfehler entstellt, dem man schon bei der Aufnahme des Gedichts in die *Grammatik des Clenardus* (unten Anm. 21) zu beheben versuchte, indem man die Worte *sed debent* durch die passive Verbform *debentur* ersetzte. Viel leichter ist jedoch eine Änderung in *se debent*: „jedes einzelne verdankt sich (d. h. seine Existenz) den gelehrten Griechen.“ Ein schönes Beispiel für diesen Sprachgebrauch liefert Ovid in seinem neunten *Heroidenbrief*, in dem er *Deianeira* zu *Herakles* sagen lässt: *se tibi pax terrae, tibi se tuta aequora debent* (V. 15); weitere Belege sind gesammelt bei S. Casali im Kommentar zur Stelle: *P. Ovidii Nasonis Heroidum epistula IX. Deianira Herculi*, Florenz 1995, 56.

- 15) Alexandri Hegii Gymnasiarchae iam pridem Daventriensis ... carmina et gravia et elegantia cum ceteris eius opusculis, Deventer 1503.
- 16) Der Herausgeber der Sammlung Jakob Faber (auch er ein Absolvent der Schule in Deventer) kommt in seinem Widmungsbrief (abgedruckt bei Allen – oben Anm. 5 – 384-388) mehrfach auf die besondere Beziehung zu sprechen, die ihn mit Erasmus verbindet. So redet er ihn gleich zu Beginn als denjenigen an, mit dessen Segen er die gelehrten Schriften des gemeinsamen Lehrers (*communis preceptoris ... lucubratiunculas*) drucken lassen wolle (ep. 174,1); einige Zeilen später (ep. 174,9sq.) hebt er hervor, wie viel er dem Lehrer verdanke, unter dem sie beide, wenn auch nicht zur selben Zeit, ‚gedient‘ hätten (*non sum nescius quantum preceptoris, sub quo meruimus non tempore uno eodemque, debeam*), und gegen Ende heißt es noch einmal: *accipe nunc preceptoris nostri carmina gravissima* (ep. 174,92sq.).
- 17) L. Jardine schließt ein engeres Lehrer-Schüler-Verhältnis mit dem Hinweis aus, dass Hegius in der Funktion des Rektors, die er seit 1483 innehatte, nur die oberste Klasse unterrichtete, Erasmus die Schule jedoch wegen eines Ausbruchs der Pest im Jahr 1484 vorzeitig verließ (Erasmus, *Man of Letters. The Construction of Charisma in Print*, Princeton 1993, 70 u. 235 Anm. 14). Tatsächlich spricht Erasmus in seinem *Compendium vitae* davon, er habe Hegius nur an Festtagen gehört, an denen dieser mit öffentlichen Lesungen in Erscheinung trat: *post aliquoties audivit Hegium, sed non nisi diebus festis quibus legebat omnibus* (Opus epistolarum – oben Anm. 5 – p. 48 l. 39sq.). Immerhin dürfte Erasmus gerade auf diesem Wege schon das eine oder andere Gedicht des Hegius kennengelernt haben; denn wie uns Faber in seinem Widmungsbrief (oben Anm. 16) wissen lässt, waren es eben solche Anlässe, zu denen Hegius seine poetischen Werke vortrug: *pleraque eius carmina gravissima, que quotannis ut moris est dedit* (Opus epistolarum – oben Anm. 5 – ep. 174,58).
- 18) Getragen sind solche Bekenntnisse meist von dem Wunsch des Erasmus, seine eigene Person über Hegius auch noch mit dessen Lehrer Rudolf Agricola in Verbindung zu bringen. So heißt es etwa in einem Exkurs zu Adagium 339: *mihi admodum adhuc puero contigit uti praeceptore huius (sc. Agricolae) discipulo Alexandro Hegio Vuesphalo, qui ludum aliquando celebrem oppidi Daventriensis moderabatur, in quo nos olim admodum pueri utriusque linguae prima didicimus elementa, vir (ut paucis dicam) praeceptoris simillimus, tam inculcatae vitae quam doctrinae non trivialis, in quo unum illud vel Momus ipse calumniari fortasse potuisset, quod famae plus aequo negligens nullam posteritatis haberet rationem* (ASD II 1 p. 440 l. 812-819).
- 19) Das eine Zitat (Carmen 10,12) findet sich in *De contemptu mundi* (ASD V 1 p. 66 l. 714sq.), das andere (Carmen 12,13-16) in *Adagium* 1181 (ASD II 3 p. 194 l. 444-450).
- 20) H. O. Burger, *Renaissance, Humanismus, Reformation. Deutsche Literatur im europäischen Kontext* (Frankfurter Beiträge zur Germanistik 7), Bad Homburg 1969, 216.
- 21) Enthaltene ist das Gedicht erstmals in der von Ch. Wechel besorgten Pariser Ausgabe der *Institutiones* von 1534 (die *Editio princeps* stammt von 1530); danach erscheint es in zahlreichen Neuauflagen des 16. und frühen 17. Jahrhunderts (die genauen Nachweise bei L. Bakelants / R. Hoven, *Bibliographie des Œuvres de Nicolas Clénard 1529-1700*, Bd. 1, Verviers 1981, 28f. unter Nr. 35); die Überschrift lautet stets *Alexandri Hegii Magni illius D. Erasmi Roterodami quondam praeceptoris de utilitate Graecae linguae ὁμοιοτέλευτα*.
- 22) Ohne Anspruch auf Vollständigkeit seien hier genannt: Erasmus Schmidt, *Cyrelli vel ut alii volunt Johannis Philoponi opusculum utilissimum de differentiis vocum Graecarum quoad tonum, spiritum, genus ...*, Wittenberg 1615. – M. Johannis Bentzii *Thesauri Latinitatis purae compendium primum in gratiam studiosae juventutis denuo excusum et pro uberiori literarum profectu Graecis vocabulis auctum a M. Nicolao Ferbero*, Straßburg 1665 (in der Praefatio von M.J.H. Rapp wird das Hegius-Gedicht nicht nur vollständig ausgeschrieben, sondern auch noch mit der Bemerkung kommentiert: *videtis ergo, animae dulcissimae, quod rotundo ille vir loquutus fuerit ore, qui Graecam eruditionem omnis scientiae matrem esse dixit*). – Cornelii Schrevelii *Lexicon manuale Graeco-Latino-Italicum iuxta editionem Amsterodamensem 1709 nuper impressum et Italica interpretatione auctum a Bernardo Bellini*, Cremona/Verona 1821.
- 23) Zur Freundschaft Agricolae mit Hegius vgl. Schauerte (oben Anm. 10) 51-53. – Agricolae

Studien in Italien behandelt ausführlich A. Sottili, Die humanistische Ausbildung deutscher Studenten an den italienischen Universitäten im 15. Jahrhundert: Johannes Löffelholz und Rudolf Agricola in Padua, Pavia und Ferrara, in: D. Hacke / B. Roeck (Hgg.), Die Welt im Augenspiegel. Johannes Reuchlin und seine Zeit (Pforzheimer Reuchlinschriften 8), Stuttgart 2002, 67-132 (hier 94-132); wieder abgedruckt in: ders., Humanismus und Universitätsbesuch. Die Wirkung italienischer Universitäten auf die Studia Humanitatis nördlich der Alpen

(Education and Society in the Middle Ages and Renaissance 26), Leiden 2006, 211-297 (hier 244-297).

- 24) Die Schrift Guarinos ist zitiert nach der lateinisch-englischen Ausgabe von C.W. Kallendorf: Humanist Educational Treatises, Cambridge (Mass.) 2002, 260-309 (hier 274). – Bei der lateinischen Grammatik handelt es sich um die *Regulae grammaticales* des Guarino von Verona aus dem Jahr 1418.
- 25) Kap. 16 Anfang (276/278 Kallendorf).

MICHAEL HILLGRUBER

Sprachbildung im Lateinunterricht – Wie Phönix aus der Asche?!

Eine klassische Sprache zu erlernen, war bis vor etwa drei bis vier Jahrzehnten noch Kindern aus Akademikerfamilien oft vorbehalten, doch inzwischen hat sich die Klientel erheblich verändert: Sie ist in jeder Hinsicht heterogener und herausfordernder denn je, gleichzeitig bietet jedoch gerade diese Veränderung eine Zukunftsperspektive für einen allgemeinbildenden Lateinunterricht. Und obwohl traditionelle Bildung oder gar humanistische Bildung für gewöhnlich in der Schulpolitik eher klein geschrieben wird, verlangt eben diese seit wenigen Jahren doch wieder eine Bildung, nämlich die *Sprachbildung*! Wenn das keine Steilvorlage für den Lateinunterricht ist!¹

Wie Schulpolitik unbeabsichtigt eine neue Perspektive aufzeigt ...

Lässt man nämlich bei der Rechtfertigung des Lateinunterrichts einmal alle positiven Argumente aus der Legitimationsapologetik beiseite, so bleibt neben dem Eigenwert der klassischen Sprache Latein vor allem die stete Spracharbeit an der deutschen Standardsprache.² In welchem Unterrichtsfach ließe sich demnach besser

sprachbildend tätig werden als in einem Fach, in dem Deutsch Unterrichts-, Arbeits- und Zielsprache zugleich ist und in dem auch die Inhalte – literarische und halbliterarische Texte – Anlass zur intensiven Spracharbeit bieten? Nicht zu vergessen ist dabei, dass im Rahmen der fachimmanenten Übersetzungstätigkeiten eine stete Sprachreflexion erfolgen sollte und so kontinuierlich das Sprachbewusstsein fortentwickelt werden kann. Wenn dies automatisch Sprachbildung bedeutete, endete der Artikel hier mit dem Vermerk: Das machen wir ja schon alles, einfach weiter so! Aber dem ist nicht so, da Sprachbildung mehr bedeutet, als bisher angeklungen ist und wie im Folgenden gezeigt werden soll.

Sprachbildung – gefordert und bisher nicht definiert

Der Begriff *Sprachbildung* – interessanterweise heißt es nicht *Sprachschulung*³ – ist im Rahmen des FörMig-Programm in Hamburg⁴ aus dem Begriff der Sprachförderung hervorgegangen, der selbst verworfen wurde, weil Förderung wie Förderunterricht klinge und daher auch

nur auf leistungsschwache Lernende Anwendung finde,⁵ obwohl alle Lernenden, je nach individuellen Bedürfnissen, an der sprachlichen Förderung teilhaben können sollten. Gleichzeitig vergaß man jedoch eine explizite Definition zu geben, so dass das zugrundeliegende Konzept nur indirekt aus den FörMig-Ausführungen, der Verwendung des Terminus' in Aufsätzen und in Curricula sowie der Semantik des Begriffes selbst erschlossen werden kann. So ließe sich Sprachbildung wie folgt näher bestimmen:

Unter **Sprachbildung** versteht man im schulischen Kontext alle Maßnahmen, deren **Ziel** es ist, jedem Lernenden eine umfangreiche **Entfaltung** seiner **sprachlichen Fähigkeiten** zu ermöglichen. Hierbei wird sowohl in der Umgangssprache als auch in der Standardsprache auf die individuelle Zone der proximalen Entwicklung⁶ Rücksicht genommen. Um dies gewährleisten zu können, wird regelmäßig der **Sprachstand überprüft** und mit dem Lernenden ausgewertet. Sprachbildung setzt dabei auf die **Vorbildwirkung** der Lehrenden und auf das erkenntnisgeleitete Bemühen des Einzelnen, **sich verbessern zu wollen**.

Anhand der Definition wird deutlich, dass unter Sprachbildung keineswegs nur die sture Vermittlung bestimmter sprachlicher Kenntnisse verstanden wird. Für die Lernenden gilt es, die sprachlichen Kompetenzen (Kenntnisse und deren Anwendung) individuell ausbauen zu wollen (Volition), während sie dabei von den Lehrenden begleitet (Diagnostik) und geleitet (Vorbild) werden. Welche Konsequenzen sich daraus für den Lateinunterricht ergeben, wird nach einem Blick auf die Erweiterung des Begriffs Sprachbildung, nämlich *Durchgängige Sprachbildung*, thematisiert.

Durchgängige Sprachbildung – realitätsferner Leitbegriff?

Durchgängige⁷ Sprachbildung ist im Gegensatz zur nicht näher definierten Sprachbildung durch Gogolin als ein fächerübergreifendes Konzept beschrieben worden, „das Kindern dazu verhelfen will, die Unterschiede zwischen Alltagssprache, dem alltäglichen Kommunizieren und dem, was bildungssprachlich verlangt ist, beherrschen zu lernen.“⁸ Das Anliegen Durchgängiger Sprachbildung sei also der kumulative Aufbau von bildungssprachlichen Fähigkeiten, deren planvolle und bewusste Förderung für L2-Lerner die Grundlage für eine erfolgreiche Bildungsbiographie schaffen solle.⁹ Dieses Konzept entspreche zurzeit eher einer bewusst allgemein gehaltenen Idee, wohin sich das Bestehende entwickeln könnte und sollte.¹⁰ Durchgängige Sprachbildung sei damit generell eine Begriffsprägung, die „sich im Modellversuchsprogramm FörMig als Leitbegriff für ein neues Verständnis sprachlichen Lehrens und Lernens bewährt hat, das darauf abzielt, über Grenzen zwischen Bildungsstufen, Unterrichtsfächern und Zielgruppen hinwegzusehen, um zu einer souveräneren Nutzung der vielen und vielfältigen Ressourcen zu gelangen.“¹¹ Diese Idee der Durchgängigen Sprachbildung sei auf die Situation der ‚fortgeschrittenen Einwanderung‘ gemünzt,¹² wobei Sprachbildung als ein hinsichtlich mehrerer Dimensionen „durchgängiges“ Kontinuum vorzustellen sei, als unabgeschlossen gelte und den Einzelnen mit seinem Sprachstand im Blick habe.¹³ Daraus lässt sich die nachstehende Definition ableiten:

‚Durchgängige Sprachbildung‘ ist ein bildungspolitischer Leitbegriff, der bewusst unscharf bleibt, um auch die nächsten bildungspolitischen Innovationen überleben zu können. Er verkörpert die **Idee** einer sowohl **fächer-** wie

auch **schulartübergreifenden sprachlichen Kompetenzförderung**, die kontinuierlich in mehreren Feldern (Einzelperson, Gegenstand, Umfeld, weitere Sprachen) durchgeführt wird und **niemals als abgeschlossen** gelten kann. Zielgruppe der ‚Durchgängigen Sprachbildung‘ waren anfänglich nur Lernende mit Migrationshintergrund, inzwischen sind alle Lernenden angesprochen (vgl. z. B. Teil B, Fachübergreifende Kompetenzentwicklung, Rahmenlehrplan Berlin-Brandenburg (2017/18)).

Das hier dargestellte Konzept der Durchgängigen Sprachbildung¹⁴ verlangt ein hohes Maß an Interaktion zwischen den Lehrenden und Lernenden, ausgeprägte Reflexionsfähigkeiten auf beiden Seiten und umfangreiche organisatorische Mittel, um Sprachdiagnose, Mittelbereitstellung und Evaluation gewährleisten zu können. Obendrein wird dies von allen Lehrenden und Lernenden fächer- und schulartübergreifend erwartet, um das durch Sprachbildung angestrebte Ziel der Entfaltung der individuellen Sprachkompetenz zu ermöglichen. Wunschtraum oder Wahrscheinlichkeit?

Durchgängige Sprachbildung – Konsequenzen für den Lateinunterricht

Sicherlich wirkt die Idee der Durchgängigen Sprachbildung auf den ersten Blick wie ein Konzept, das sich Theoretiker fernab von der Schule und ihren tatsächlichen Gegebenheiten ausgedacht haben. Doch eigentlich bietet es die Gelegenheit, etwas kaum Durchführbares zu hinterfragen: die Forderung, in jedem Fach an der Sprachbildung zu arbeiten. Was wäre, wenn man bestimmte Aspekte der Sprachbildung bestimmten Fächern zuwies, so dass jedes Fach entsprechend der eigenen Möglichkeiten zum Großen und Ganzen beitrüge?¹⁵ Auf diese Weise ließen sich mittels Spezialisierung und

Fokussierung einerseits Dopplungen vermeiden, andererseits bei den Lehrenden „Panik“ vor den scheinbar unlösbaren Herausforderungen verhindern. Und hier kommt der Lateinunterricht in nicht unerheblichem Maße ins Spiel ... Zuerst einmal das Offensichtliche: Der Lateinunterricht ist anders! Er unterscheidet sich ...

- von den Naturwissenschaften, da in ihm keine Sach-/Fachtexte produziert werden,
- von den modernen Fremdsprachen, da in ihm keine fremdsprachliche Kommunikation angestrebt wird,
- vom Fach Deutsch, da in ihm viel stärker auf (halb-)literarische Texte gesetzt wird,
- aber auch von den Gesellschaftswissenschaften, da in ihm durch das Übersetzen aus dem Lateinischen ins Deutsche Sprache und Kultur einzigartig miteinander verknüpft werden.

Doch gerade in dieser Andersartigkeit liegt auch seine Stärke für die Sprachbildung: Im Lateinunterricht erfährt der Lernende Sprache als zentrales Medium: Sie dient dazu, sich eine vollkommen andere Welt zu erschließen, und zwar in kultureller, ästhetischer und linguistischer Sicht. Die angestrebte Übersetzungskompetenz verlangt nämlich nicht nur eine gut ausgebildete Sprachkompetenz in den beiden Unterrichtssprachen Latein und Deutsch, sondern auch eine ausgeprägte Text- und Literaturkompetenz,¹⁶ d. h. ein hohes Niveau an individueller Sprachkompetenz, das es durch systematische Sprachbildung zu erreichen gilt.

Systematische Sprachbildung – wichtige Impulse im Lateinunterricht

Wie also ließe sich Sprachbildung im Lateinunterricht systematisieren? Es bietet sich an, die von der FörMig-Gruppe formulierten Qualitätsmerkmale der Durchgängigen Sprachbildung¹⁷

auf den Lateinunterricht anzuwenden und zu konkretisieren:

1. Diagnose/Feedback:¹⁸ Die Lehrenden diagnostizieren individuelle sprachliche Voraussetzungen und reflektieren (mit den Lernenden) über individuelle Entwicklungsprozesse. Nach festgelegten Zeitabschnitten überprüfen und bewerten sie ebenfalls gemeinsam den sprachlichen Fortschritt.

Die Lehrenden können die vorhandenen Diagnostik-Instrumente (Tests, Klassenarbeiten, Hausaufgaben) auch zur Sprachbildung nutzen: Die Fehleranalyse bei Vokabeltests kann exemplarisch in vollständigen Sätzen schriftlich erfolgen oder das Konzept bestimmter Wörter kann nochmals besprochen werden. Die Auswertung von Hausaufgaben, die sich wegen ihrer Allgegenwärtigkeit besonders zur Differenzierung – auch und gerade in sprachlicher Hinsicht – eignen, kann sehr individuelle Rückschlüsse erlauben, die es transparent zu machen gilt. Punktuell können außerdem Einzelauswertungen zur Diagnose herangezogen werden, um den nächsten Schritt in der sprachlichen Entwicklung abzuleiten. Bei Klassenarbeiten (Klausuren) bietet es sich dann an, nach Fehlern in der lateinischen und deutschen Sprache explizit zu unterscheiden. So können einzelne Interpretationsaufgaben exemplarisch gemeinsam erarbeitet, besonders kuriose Übersetzungsvarianten metasprachlich analysiert und korrigiert sowie unzureichendes Sachwissen durch erneute Aufarbeitung des zugrundeliegenden Textes erweitert werden. Erhebliche Fehler in der deutschen Sprache, z.B. falsche Kollokationen, fehlerhafter Artikelgebrauch, falsche Bildung oder Anwendung der Vergangenheitstempora, fehlende oder sinnwidrige Satzverknüpfungen, Fehler in der Satzstellung oder im Satzbau, müssen separat – ggf.

nur mit einzelnen Lernenden – ausgewertet und korrigiert werden. Diese Lernenden benötigen zusätzliches (sprachbildendes) Übungsmaterial, das inhaltlich mit dem Lateinunterricht verknüpft ist, damit die Übungen als bedeutungsvoll wahrgenommen werden. Insgesamt sollten die beobachteten Entwicklungsprozesse (in beiden Sprachen) regelmäßig dokumentiert werden.

2. Planung: Die Lehrenden planen und gestalten den Unterricht hinsichtlich der standardsprachlichen Anforderungen explizit, indem sie u. a. standardsprachliche Mittel bereitstellen oder Standardsprache von Umgangssprache abgrenzen.

Sprachbildung kann explizit in jeder Stunde ein Thema sein, sei es durch sprachliche Korrekturen, durch Kontrastierung der Sprachen Latein – Deutsch und ggf. Englisch, durch Betonung der verschiedenen Register, durch Schriftlichkeit bei Interpretationsaufgaben, durch (schriftliche) Bearbeitung gelesener Sachtexte, durch Kommentierenlassen sprachlicher Fehler, durch Ausspracheübungen etc. Die Lehrenden wirken als sprachliche Vorbilder, indem sie Standardsprache nutzen, ihren eigenen sprachlichen Output, z. B. die sprachliche Ebene oder das verwendete Vokabular, kommentieren und beispielsweise schriftlich ausformulierte Lösungen für Übungsaufgaben anbieten, die eine textgebundene Antwort erfordern. Diese Lösungen können sprachlich ausgewertet und ggf. mit Vorschlägen der Lernenden ergänzt werden, um den Zusammenhang zwischen sprachlicher Gestaltung und Bedeutung des Inhalts bewusst zu machen. Außerdem bietet sich insbesondere die Wortschatzarbeit an, standardsprachliche Redemittel einzuführen, zu erklären und in Anwendung zu bringen.

3. Anwendung: Die Lernenden erhalten zahlreiche Gelegenheiten, standardsprachliche Kompetenzen zu erwerben, aktiv anzuwenden und fortzuentwickeln. Bei ihren individuellen Sprachbildungsprozessen werden sie durch die Lehrenden unterstützt.

Im gesamten Verlauf des Lateinunterrichts – d. h. in der Spracherwerbs- und Lektüre- resp. Literaturphase – können die Grammatik in beiden Sprachen (Morphologie, Semantik, Phonetik, Syntax), Metasprache sowie Textanalyse- und Übersetzungsstrategien thematisiert, geübt und angewendet werden. Insgesamt kann die Multivalenz des Faches für eine (explizite) Sprachbildung wirksam gemacht werden, z. B. indem

- Illustrationen beschrieben, analysiert und damit gezielt für die Sprachbildung und die Texterschließung genutzt werden,
- an Sachtexten strategisch und sprachlich gearbeitet wird, um ein möglichst umfangreiches Verständnis für den kulturellen Hintergrund zu erlangen,
- Vokabeln kontextgebunden (Satz, Text) oder vernetzt (Bilder, sprachliche Verknüpfungen) eingeführt, abgefragt und ggf. sprachlich seitens der Lernenden kommentiert werden,
- differenzierende Hausaufgaben mit dem doppelten Fokus auf Latein und Deutsch angeboten werden, z. B. indem Lernende aus einem Angebot an Aufgaben diejenige(n) auswählen dürfen, die sie in ihrer sprachlichen Entwicklung in beiden Sprachen voranbringen,¹⁹
- Übungen in einen Kontext eingebettet werden sowie unterschiedliche sprachliche und kognitive Anforderungen an die Lernenden stellen,
- lateinische Texte stets schriftlich und ziel-sprachenorientiert übersetzt werden, ohne

dass dabei die Übersetzung ausschließlich zur Überprüfung der Grammatikkenntnisse herangezogen wird,

- zweisprachige Texte ein verstehendes Lesen in zwei Sprachen fördern,
- längere deutsche Textpassagen eines literarischen Textes nicht nur ein Verständnis für das jeweilige lateinische Gesamtwerk, sondern auch ein Hineinwachsen in die deutsche Literatursprache ermöglichen und
- durch die dem Fach eigene Reflexionsarbeit kontinuierlich eine Sprachlernkompetenz aufgebaut wird.

Da Latein als „gerechte Sprache“²⁰ niemanden bevorzugt, starten alle Lernenden bei Null. Doch dies gilt nur für die Kenntnisse in der lateinischen Sprache, nicht jedoch für die Kenntnisse und Fähigkeiten in der deutschen Standardsprache. Will man also von Beginn an eine mögliche Ursache für das Auseinanderdriften der Leistungen verhindern, muss man im Interesse der fachlichen Ziele insbesondere auch der Arbeit an der deutschen Sprache einen hohen Stellenwert beimessen. Eine in der hier angeregten Form umgesetzte Durchgängige Sprachbildung kann somit in allen Phasen des Lateinunterrichts wertvoll sein, weswegen man der politischen Forderung nach Sprachbildung sogar dankbar sein sollte. Sie ermöglicht es dem Lateinunterricht, seinem schwindenden Ansehen und den eigenen Problemen hinsichtlich Heterogenität und Übersetzungsschwierigkeiten mit einem neuen, modernen und positiven Image zu begegnen.

Literaturverzeichnis

Beyer, A. (2015): Wenn zwei sich streiten, freut sich dann der Dritte? Bildungssprache vs. Schulsprache – eine terminologische Untersuchung. In: Pegasus-Onlinezeitschrift (2), S. 1–39. Online verfügbar unter <http://www.pegasus-onlinezeit->

schrift.de/2015_2/pegasus_2015-2_beyer_bildschirm.pdf, zuletzt geprüft am 21.02.2016.

- Gogolin, I. (2008): Herausforderung Bildungssprache. In: Die Grundschulzeitschrift 22 (215/216), S. 26.
- Gogolin, I. (2011): Durchgängige Sprachbildung – Qualitätsmerkmale für den Unterricht. Münster [u.a.]: Waxmann (FörMig-Material, 3).
- Jesper, U. et al. (2015): Latein hilft, die deutsche Sprache zu beherrschen. Unter Mitarbeit von Y. Demir, M. Heinsohn, G. Kühn-Wichmann und B. Kunz. Hg. v. IQSH. Kronshagen.
- Kipf, S. (Hrsg.) (2014): Integration durch Sprache. Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache lernen Latein. Bamberg: Buchner.
- Kipf, S. (2016): Das Basiscurriculum Sprachbildung – bemerkenswerte Perspektiven für den Lateinunterricht. In: LGBB 60 (2), S. 34–37. Online verfügbar unter lgbb.davbb.de/images/2016/heft-2/lgbb_02_2016.pdf.
- Lange, I.; Gogolin, I. (2010): Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. Münster, New York, NY, München, Berlin: Waxmann (FörMig-Material, Bd. 2).
- LISUM (10.11.2015): Teil B – Fachübergreifende Kompetenzentwicklung. In: Rahmenlehrplan Berlin-Brandenburg (2017/18). Online verfügbar unter https://bildungserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_B_2015_11_10_WEB.pdf, zuletzt geprüft am 20.11.2016.
- Reich, H. H. (2013): Durchgängige Sprachbildung. In: I. Gogolin (Hg.): Herausforderung Bildungssprache. Und wie man sie meistert. Münster: Waxmann (FörMig-Edition, 9), S. 55–70.

Anmerkungen:

- 1) Im Folgenden wird stets auf den Lateinunterricht Bezug genommen, weil zum Griechischunterricht hierzu bislang keine Arbeiten vorliegen.
- 2) vgl. Beyer 2015. Entgegen der Begrifflichkeit in den Curricula („Bildungssprache“) wird im Folgenden bewusst von Standardsprache gesprochen, da dieser Begriff allgemeingültiger und politisch neutral ist sowie Schriftsprache einschließt.
- 3) Vergleicht man die Verben *schulen* und *bilden* hinsichtlich ihrer Semantik, läge ebenfalls Sprachschulung näher, da *schulen* eher einen äußeren Vorgang beschreibt, der auf u.U. stupides Üben setzt, bis das Ziel der „Ausbildung“ erreicht ist. Im Gegensatz dazu ist unter *bilden* eher ein innerer Vorgang zu verstehen, der neue Formen aus sich selbst heraus wachsen lässt, auch wenn ein äußerer Einfluss beispielsweise in Form von Informationen oder Anleitung nicht fehlen darf.
- 4) FörMig steht für ein 2013 ausgelaufenes Programm, in dem man eine explizite Sprachförderung insbesondere für die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (L2-Lerner) forderte.
- 5) Lange und Gogolin 2010, 14. Etwas anders argumentiert Reich in Gogolin 2008, 59: „Es ist nicht ratsam, durchgängige Sprachbildung und Sprachförderung einfach gleichzusetzen, [...] Die Gefahr dabei wäre, dass gerade den sprachlich Schwächeren zu wenig Aufmerksamkeit zugewendet würde, [...] Sprachförderung ist daher als Teil der Sprachbildung zu sehen – [...].“
- 6) Den Terminus „Zone der proximalen Entwicklung“ findet man z. B. in „Sprache und Denken“ des russischen Psychologen Wygotski

**Wir nehmen
Ihnen den
Druck ab**

BÖGL
DRUCK

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

- (1896-1934). Definition: „Zone der proximalen Entwicklung (Z.) bezeichnet die Distanz zw. (1) dem momentanen Entwicklungsstand einer Person, der über eigenständiges Problemlösen bestimmt wird, und (2) dem Stand der potenziellen Entwicklung, der über das Problemlösen mithilfe Erwachsener oder in Kollaboration mit (fortgeschritteneren) Gleichaltrigen erreicht werden kann (Cole et al. 1978). Die Z. kann somit als ein Maß für das Lernpotenzial eines Individuums relativ zu seinem momentanen Entwicklungsstand verstanden werden. Ausgehend von dem Konzept der Z. soll sich die Instruktion nach Wygotski mehr an dem Stand der möglichen Entwicklung als an dem Stand der aktuellen Entwicklung orientieren.“ Dorsch (18.Aufl.): Lexikon der Psychologie: <https://portal.hogrefe.com/dorsch/zone-der-naechsten-entwicklung/>, 12.12.2016.
- 7) Seltsam mutet der Begriff „durchgängig“ an, da er seltener verwendet wird als „durchgehend“ (vgl. Ergebnisse im Leipziger Wortschatz, <http://wortschatz.uni-leipzig.de/>: 1099 Verwendungen gegenüber 1996 von „durchgehend“). Vergleicht man obendrein die Semantik beider („durchgängig“: von Anfang bis Ende durchgehend, allgemein feststellbar; „durchgehend“: ohne räumliche und zeitliche Unterbrechung, konsequent durchgehalten), so ist es umso erstaunlicher, dass „durchgängig“ bevorzugt wurde, obwohl „durchgehend“ auch auf semantischer Ebene mindestens ebenso geeignet gewesen wäre.
 - 8) Lange und Gogolin 2010, 14.
 - 9) Vgl. Lange und Gogolin 2010, 14.
 - 10) Vgl. Reich 2013, 55.
 - 11) Reich 2013, 55.
 - 12) Vgl. Reich 2013, 58.
 - 13) Vgl. Reich 2013, 60ff. Reich nennt in diesem Zusammenhang vier Dimensionen: eine bildungsbiographische, eine situativ-thematische, eine sprachsozialisatorische und eine interlinguale Dimension.
 - 14) Für den Lateinunterricht lassen sich bereits einige Ausführungen zur Durchgängigen Sprachbildung finden. Es sei hier vor allem auf den Abschnitt „Durchgängige Sprachbildung im Fachunterricht“ aus Kipf 2014, 18-21, sowie Jesper, U. et al. 2015 und Kipf 2016 hingewiesen.
 - 15) Im Basiscurriculum Sprachbildung heißt es: „Die systematische Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen sichert ein nachhaltiges Verständnis der Fachinhalte und ist somit primär für das Fachlernen von Bedeutung.“ LISUM 10.11.2015, 4. Unter „systematisch“ lässt sich z. B. eine Strukturierung verstehen, die fachspezifische Zuordnungen vornimmt, die sich wiederum ergänzen und so eine Progression ermöglichen.
 - 16) Die in den Lehrplänen aufgeführte Kulturkompetenz wird als integrierter Bestandteil der genannten sprachlichen Kompetenzen aufgefasst, da sprachlich kompetentes Handeln ohne kulturelles und literarisches Wissen nicht erfolgen kann.
 - 17) vgl. Gogolin 2011. Die Autoren verwenden allerdings die Begriffe Bildungs- und Alltagssprache. Außerdem gehen sie von sechs Qualitätsmerkmalen aus, die für den Lateinunterricht zusammengefasst werden, zumal je zwei einander so nahe stehen, dass sie sich sinnvoll vereinen lassen.
 - 18) „Feedback is a ‚consequence‘ of performance.“ Hattie, J. (2009): Visible Learning. London, Routledge, 174. Hattie unterscheidet drei Feedback-Fragen (aus der Sicht der Lerner): 1. „Wohin gehe ich?“ (Lernabsicht, Ziel, Erfolgskriterien), 2. „Wie gehe ich dorthin?“ (erreichter Fortschritt, individuelle Erfolgskriterien), 3. „Wohin gehe ich danach?“ (Konsequenzen aus dem bisherigen Lernverlauf). Gutes Feedback als ein „Weg zur Veränderung“ ist demnach unerlässlich für eine erfolgreiche Sprachbildung.
 - 19) So könnte z.B. ein Sachtext zur Realienkunde wahlweise mittels Lesestrategie erschlossen werden, es könnten seine wesentlichen Aussagen (schriftlich) zusammengefasst werden oder es könnten (weiterführende) Fragen zum Text formuliert werden. Aber auch bei Grammatikaufgaben ließe sich sprachlich differenzieren, beispielsweise indem Lösungswege kommentiert werden.
 - 20) vgl. <http://www.fr-online.de/schule/fr-interview-ueber-die-sprache-latein--gerechte-sprache-,5024182,8340792.html>, 10.12.2016.

ANDREA BEYER

Völlig losgelöst?

Überlegungen zum sogen. Ablativus absolutus und seiner Behandlung im Lateinunterricht

1.

„*L'ablatif absolu est une des grandes questions de la grammaire latine.*“¹ Diese Feststellung des französischen Linguisten Bernard Colombat dürfte nicht nur für die Fachwissenschaft, sondern ebenso für die unterrichtliche Praxis gelten, zählt der „Ablativus absolutus“ doch zu den grammatischen Phänomenen, die, wie die Erfahrung zeigt, vielen Lateinschülern² Probleme bereiten.

Sieht man sich an, wie Lehrbücher und (Schul-)Grammatiken diese Konstruktion behandeln, findet man – neben dem vollständigen Verzicht auf eine Erklärung des Begriffs³ – im Wesentlichen zwei Deutungsmuster:

1. Verweis auf die fehlende Verankerung des substantivischen bzw. pronominalen Bestandteils im Satz bei Wegfallen des Partizips (bzw. des zweiten Nomens beim sog. „nominalen abl.abs.“)⁴;
2. Betonung der Herauslösbarkeit der Konstruktion bei weiterbestehender syntaktischer Konsistenz des (Rest-)Satzes.⁵

Während die erste Erklärungsvariante – abgesehen von der Schülern nur schwer zumutbaren Hypothetik – übersieht, dass sich der Begriff „Ablativ“ nicht nur auf den substantivischen („nominalen“) Bestandteil, sondern auf die Gesamtkonstruktion bezieht, ließe sich gegen die zweite einwenden, dass mithin jede „freie Ergänzung“ „absolut“ genannt, also z. B. das Particium coniunctum als Particium absolutum bezeichnet werden könnte. Spätestens hier jedoch müssten Bedenken angemeldet werden, u. a. da es im Vergleich mit den romanischen

Sprachen zu unnötiger terminologischer Verwirrung käme und im Unterricht der „Ablativus absolutus“ in der Regel in Gegenüberstellung zum Particium coniunctum eingeführt wird.

Die *Bezeichnung* „Ablativus absolutus“, bzw. die mit ihr gemachte Aussage, gehört zu den zentralen Punkten der wissenschaftlichen Diskussion.⁶ Wie ist das Attribut *absolutus* zu interpretieren? Steht der Begriff der „Absolutheit“ nicht zu dem des „Satzglieds“ – das der „Ablativus absolutus“ doch wohl darstellt – in eklatantem Widerspruch?⁷ Und wenn schon „absolut“, weshalb ist es dann der Ablativ in dieser Konstruktion, der doch sprachhistorisch von seinem Ursprung her u. a. als Temporalis oder Modalis⁸ erklärt wird, d.h. mit im Hinblick auf die syntaktische Funktion des „Ablativus absolutus“ durchaus nachvollziehbaren Kategorien? Ist es darüber hinaus nicht gerade die Aufgabe eines Kasus „das betreffende Nomen zu anderen Satzteilen in eine bestimmte Beziehung zu setzen“?⁹ Ohne die insgesamt wesentlich komplexere Forschungslage eingehender darzustellen, können wir festhalten, dass der mittelalterliche¹⁰ Begriff des „Ablativus absolutus“ wenig geeignet erscheint, das damit Bezeichnete adäquat zu beschreiben.

Das Unbehagen an der Terminologie ist nicht neu; man denke – neben den von Johannes Müller-Lancé¹¹ genannten Beispielen „stenographic ablative“ (Nutting 1930) oder „independent ablative“ (Weston 1935) – z. B. an die recht verbreitete Umschreibung „Ablativ mit Prädikativum“¹², die auf das schon lange¹³ verspürte Unbehagen an dem tradierten Begriff zurückgeht.

Nimmt man die Forderung nach Sprachreflexion als einem fachspezifischen Kern des Lateinunterrichts ernst, wird man m. E. nicht umhinkommen, sich Gedanken über Entstehung und Bedeutung des Begriffs und über eine einleuchtende Erklärung des grammatischen Phänomens zu machen und die Schüler an diesen Überlegungen (alters-)angemessen zu beteiligen.

Ich möchte im Folgenden zunächst auf die antike Vorgeschichte und die Entstehung des Begriffs im Mittelalter eingehen, um zu klären, wie die Konstruktion von „Erst-“ und „Zweitsprachlern“ aufgefasst wurde, und worin die ursprüngliche Bedeutung des Begriffs liegt. In einem zweiten Schritt werde ich versuchen, eine – m. E. nachvollziehbare – Erklärung der Konstruktion als solcher zu geben, um von dem – wie mir scheint – in heutigen Lehrwerken vorherrschenden mechanischen Einüben¹⁴ zu einem *Verständnis* des syntaktischen Phänomens zu gelangen.

2.

Die antiken Grammatiker kennen den Begriff „Ablativus absolutus“ nicht.¹⁵ Die Behandlung des Phänomens erfolgt – wenn überhaupt – im Rahmen der Kasuslehre.

So erscheint die Konstruktion bei M. Plotius Sacerdos (3. Jh.) im Rahmen der Behandlung des *septimus casus*, der bei ihm nicht – wie bei seinen Vorgängern – die nicht-separativen Funktionen des Ablativs oder den präpositionlosen Ablativ bezeichnet, sondern eine aus zwei Ablativen bestehende Kombination, die dem griechischen Genitiv (also offensichtlich dem sog. „Genitivus absolutus“) entspreche.¹⁶ Selbst PRISCIAN (5./6. Jh.), „Autor der größten Sammlung lateinischen linguistischen Wissens, das aus der Antike überliefert ist“¹⁷, und Verfasser der wohl ersten (systematischen) lateinischen

Syntax (inst.17-18)¹⁸, behandelt die Konstruktion zunächst im Kontext der *partes orationis* (inst. 5,80, pp.190-191K.), geht allerdings unter etwas anderem Aspekt im syntaktischen Teil (inst.18,5, p.215 K.) noch einmal darauf ein. „Absolut“ sind für ihn Nominativ und Vokativ, nicht aber der Ablativ. Diese beiden Kasus könnten nämlich als einzige Person in einer intransitiven Aussage erscheinen: *Nominativus et vocativus absoluti sunt, id est per unam personam intransitive possunt proferri* (inst. 18, 2, p. 210 K.).

Der Begriff der „Absolutheit“ steht bei Priscian mithin in enger Beziehung zur Intransitivität. Und genau diese spricht der Grammatiker der ablatischen (Partizipial-)Konstruktion ab: Der Ablativ entspreche dem griechischen Genitiv u. a. *quando nominis et participii ablativus verbo et nominativo alterius nominis cum transitione personarum adiungitur* (inst. 5, 80, p. 190 K.). Der Begriff der „Transitivität“ ist hier – anders als in der „modernen“ Grammatik – nicht an das Verb, sondern an die „Personen“, in heutiger linguistischer Terminologie „die Aktanten“, gebunden. Die an das Partizip gekoppelte „Person“ wirkt auf die mit dem „Verb“ (= „Prädikat“) verbundene ein und verursacht mit ihrem Handeln eine Folge: *hac autem utimur constructione, quando consequentiam aliquam rerum, quae verbo demonstrantur, ad eas res, quae participio significantur, ostendere volumus. Quid est enim ‚Traiano bellante victi sunt Parthi‘ nisi quod secuta est victoria Traianum bellantem?* (inst. 5,80, p. 190K.) Der sich hieraus ableitende Begriff des „Ablativus consequentiae“ für diese Konstruktion wird sich bis weit ins 19. Jh. halten.¹⁹

Alberich von Montecassino (11. Jh.) liefert nach Aldo Scaglione²⁰ in seinem *Breviarium de dictamine*²¹ den Erstbeleg für den Begriff „Ablativus absolutus“ (*breviarium* 2,3, p. 6 Bognini): *Ablativus absolutus presentis participii*

fiet cum eiusdem temporis, sed diversarum personarum vel numerorum verba sine retransitione ponuntur, ut ‚ego lego et tu canis‘: me legente tu canis, vel te canente ego lego [...] Der Terminus lässt sich hier aus der Ungleichheit der Subjekte im Ausgangssatz ableiten.²² Zu beachten ist freilich, dass Alberich nicht als Grammatiker schreibt, sondern praktische Anweisungen für die Abfassung von Prosatexten gibt. Man wird daher vorsichtig sein müssen, in der Textstelle eine Begriffserklärung zu sehen. Vielmehr übernimmt Alberich wohl einen vorgeprägten Begriff und nennt lediglich Voraussetzungen für die Verwendung der Konstruktion.

Während Priscian die enge inhaltliche Verbindung, d. h. die *consequentia*, herausstellte, betont Alberich die Unabhängigkeit der Personen und Aussagen; der „Ablativus absolutus“ erscheint bei ihm lediglich als Stilvariante zu einer Satzreihe, was auch die Beliebtheit der Umformung (*me legente tu canis* bzw. *te canente ego lego*) erklärt.²³ Dass Priscian, bei aller berechtigter Kritik an der Einschränkung auf die *consequentia*, die syntaktische Funktion des „Ablativus absolutus“ – zumindest für den antiken Sprachgebrauch – wesentlich zutreffender erfasste, ist offensichtlich. So nimmt es nicht wunder, dass Alberichs Schrift zwar einen großen Einfluss auf die *Artes dictandi* des 12. Jh. ausgeübt haben mag,²⁴ dies aber weniger für die Rezeption seiner Behandlung des „Ablativus absolutus“ durch die Grammatiker gilt. So wird der Begriff²⁵ bei Alexander von Villa Dei, der mit seinem *Doctrinale*²⁶ (um 1200) den Schulunterricht bis in die Frühe Neuzeit beeinflusste, auf den fehlenden *rector* zurückgeführt (V. 1339-40):

*sunt ablativi plures rectore soluti:
discere discipuli debent doctore legente.*

Der Anschluss an (u. a.) die Behandlung der Verben (V. 1331-1332) und der Präpositionen mit Ablativ (V. 1333-1338) sowie die folgende Aufzählung von präpositionslosen Herkunftsangaben (V. 1340ff.) zeigt, dass Alexander die Konstruktion gar nicht als solche begreift, sondern lediglich einen Sonderfall (Präpositionslosigkeit) des Kasusgebrauchs konstatiert, ähnlich wie dies in der antiken Diskussion über den *septimus casus* begegnete.

Halten wir fest:

- Der „Ablativus absolutus“ wird von den antiken Grammatikern nicht als solcher betrachtet. Priscian als einer unserer wichtigsten Zeugen betont gerade den Zusammenhang zum übergeordneten Verb.
- Die mittelalterliche Begriffsprägung geht offenbar auf den fehlenden *rector* (z. B. Verb oder Präposition) des Kasus zurück. In der Anwendung zeigt sich bei Alberich v. Montecassino zudem, dass die für das antike Latein kennzeichnende (gedankliche) Subordination der Partizipialkonstruktion²⁷ außer acht gelassen wird.

3.

Beruhet somit wohl schon die Begriffsbildung auf einer – zumindest aus der Perspektive des antiken Lateins – fragwürdigen Auffassung von „Selbstständigkeit“ des Ablativs, muss es nicht wundern, dass auch die Folgeversuche seiner Erklärung am Kernproblem, dem Verständnis der Konstruktion i. e. S., vorbeigehen.

Was bei aller Heterogenität der Erklärungsansätze einen relativ breiten Konsens findet, ist die „Satzwertigkeit“²⁸ des „Ablativus absolutus“. Dabei kommt aber dem „Prädikatsteil“, also vor allem dem Partizip eine weitaus größere Bedeutung zu als dem „Subjekt“. Dies wird bei der Übersetzung durch einen Präpositionalausdruck

schlagartig deutlich. Zudem kann lediglich das Partizip als Verbform das für die adverbiale Funktion nicht unerhebliche Zeitverhältnis zum Ausdruck bringen.

Dem Einwand, dass die Akzentverschiebung auf das Partizip den „nominalen Ablativus absolutus“ nicht genügend berücksichtige, kann man u. a. mit dem Hinweis auf das im Lateinischen fehlende Partizip von „sein“ begegnen, das in der entsprechenden griechischen Konstruktion des „Genitivus absolutus“ regelmäßig erscheint. Da die Ellipse einer Form von *esse* auch sonst häufig begegnet, kann sie bei der Transformation in einen Adverbialsatz unschwer ergänzt werden.²⁹ Zudem ist die Verwendung des „nominalen Abl. abs.“ eher formelhaft, so dass die Kenntnis der gängigen Verbindungen (z. B. *XY consulibus*, *X auctore*, *X duce*, *X invito*) in der unterrichtlichen Praxis ihren Platz eher im Bereich des Vokabellernens als in der Texterschließung haben dürfte.

Um zu einem Verständnis der Konstruktion zu gelangen, sollte man daher am Gebrauch des Partizips ansetzen und versuchen, wissenschaftlich belastbare und unter didaktischem Aspekt brauchbare Parallelen als Anknüpfungspunkt zu finden.

Fall 1 der in der Einleitung angesprochenen Deutungsmuster (fehlende Verankerung des substantivischen Bestandteils der Konstruktion im Satz) übersieht genau diese größere Bedeutung des Partizips, das im „Ablativus absolutus“ sogar ohne ein nominales Bezugswort auftreten kann.³⁰

Zum Vergleich lässt sich die sogen. „*Ab-urbe-condita*-Konstruktion“ heranziehen, worauf bereits 1936 Otto William Heick in seiner Dissertation verwies.³¹ Dominante Partizipien treten – möglicherweise in Anlehnung an den „Ablativus absolutus“³² – in allen Kasus (mit Ausnahme des Vokativs) auf.³³ Der niederlän-

dische Latinist Harm Pinkster geht noch einen Schritt weiter, wenn er zu dem Beispielsatz *Urbe capta hostes abeunt* schreibt: „Ich gehe davon aus, daß die Abl. abs.-Konstruktion, um die es sich hier handelt, in der Tat nichts anderes ist als eine dominante Partizipialkonstruktion, die in bezug auf den Rest der Prädikation als Satellit fungiert.“³⁴

Die Auffassung des „Ablativus absolutus“ als eine präpositionslose Form des dominanten Partizips ermöglicht zusammen mit der Zuordnung der Ablativfunktionen (*temporis*, *instrumentalis/causae*, *modi*) zu den entsprechenden Nebensatzarten eine nachvollziehbare Einführung der Konstruktion.³⁵ Die Sinnrichtung des „Ablativus absolutus“ erweist sich, da ihm die semantische Einengung bzw. Präzisierung durch die Präposition fehlt, als kontextabhängig. Ebenso wie die präpositionale Form ist die Konstruktion auf Grund des Kasus als Adverbiale gekennzeichnet. All dies sind Erkenntnisse, die die Schüler aus ihrer Kenntnis der Ablativfunktionen (bzw. des Ablativs als Kasus der adverbialen Bestimmung) ableiten können.

Die „*Ab-urbe-condita*-Konstruktion“, die mit den Ablativfunktionen die Basis für die Einführung des „Ablativus absolutus“ darstellt, lässt sich – neben der namengebenden Formulierung – auch an den kulturhistorisch bedeutsamen Zeitangaben *ante* bzw. *post Christum natum* exemplifizieren, die die Schüler zunächst mit dem Wortschatz lernen, dann aber von ihren Formen her reflektieren. Bei Einführung des „Abl. abs.“ (vgl. das Beispiel für ein Arbeitsblatt im Anhang) kann auf das Wissen um die Substantivierung des Partizips zurückgegriffen werden. Es wird mithin an geeigneten Beispielen von der Übersetzung mit einem Präpositionalausdruck auszugehen sein, der aber – zumal die Einführung des *Par-*

ticipium coniunctum i. d. R. vorausgegangen sein wird – die entsprechenden Adverbialsätze gegenübergestellt werden können. Im Unterschied zu einer allein in Anlehnung an das *p.c.* erfolgenden Vermittlung kann der Einbezug des dominanten Partizips das Verständnis für den in der Konstruktion verwendeten Kasus wecken, was mir im Hinblick auf einen reflektorischen Umgang mit der lateinischen Sprache unumgänglich erscheint.

4.

Von einem „absoluten Ablativ“ zu sprechen scheint mir von daher lediglich aus historischen Gründen gerechtfertigt. Absoluter Kasusgebrauch liegt m. E. nur dann vor, wenn der entsprechende Kasus, wie vermutlich in der indogermanischen Grundsprache der Nominativ³⁶ oder etwa im Deutschen der absolute Akkusativ³⁷, unabhängig von seiner üblichen Funktion im Satz verwendet wird. Dies ist bei dem „Sammelkasus“ Ablativ im Lateinischen sicher nicht der Fall. Ausgangspunkt dürfte hier die temporale Bedeutung gewesen sein, aus der sich alle weiteren ableiten lassen.³⁸

Im Kontrast zum *Participium coniunctum* und unter Berücksichtigung der Bedeutung des Partizips ließe sich der Terminus „absolutes Partizip“ begründen. Hierdurch würde einerseits die (allerdings nur bedingte) syntaktische Selbstständigkeit der eingebetteten Prädikation zum Ausdruck kommen und andererseits ein Begriff verwendet, der für die vergleichbaren Partizipialkonstruktionen in den romanischen Sprachen benutzt wird. Alternativ bietet sich an, bei *P.c.* und *Abl. abs.* von „(verbundenem/unverbundenem) Partizipialsatz“ zu sprechen. Für wichtiger als den Begriff halte ich jedoch das Verständnis der Konstruktion. Vielleicht kann hier sogar der überlieferte – und wie so

viele grammatikalische Termini fragwürdige – Ausdruck „Ablativus absolutus“ den Impuls zu einem fruchtbaren Nachdenken geben.

Anhang auf folgender Seite: (*Kommentiertes Beispiel für ein Arbeitsblatt zur Einführung des „absoluten Partizips“*. Vorausgesetzt wird, dass das *Participium coniunctum* eingeführt wurde.

Anmerkungen:

- 1) Bernard Colombat, *La grammaire latine en France à la Renaissance et à l'âge classique. Théories et pédagogie*. Grenoble 1999, S. 533.
- 2) Maskuline Personenbezeichnungen werden im Folgenden geschlechtsneutral verwendet.
- 3) So z.B. Videte, *Lateinische Grammatik*. Hg. v. Manfred Blank und Werner Fortmann, Berlin 2007, S. 154ff.; VIA MEA, *Gesamtgrammatik*, hg. v. Susanne Pinkernell-Kreidt, Jens Kühne, Peter Kuhlmann, Berlin 2013, S. 70ff.
- 4) „Im Gegensatz zum *Participium coniunctum* ist das Nomen im Ablativ, auf das sich das Partizip bezieht, meist (sic!) nicht in den Satz eingebettet; man spricht daher von einer ‚losgelösten‘ (absoluten) Konstruktion“ (Prima. Gesamtkurs Latein. Ausgabe N, Begleitband, hg. v. Clement Utz, Bamberg 2009, S. 89; vgl. u.a. ROMA Begleitband. Ausgabe A, hg. v. Clement Utz und Andrea Kammerer, Bamberg 2016, S. 129; Maria Krichbaumer, *Kompakt-Wissen Latein. Kurzgrammatik*, (Freising) 2012, S. 109; Julia Drumm, *Lernzirkel zum ablativus absolutus*, Göttingen ²2014, Station 1 Ea (Seite 2). Besser ist die Erklärung bei Klaus Weddigen, *Sermo. Lateinische Grammatik*, Hamburg 2014, S. 219f., der Substantiv und Partizip im „*Abl. abs.*“ als Einheit behandelt und die Verwandtschaft zum Ablativ als adverbiale Bestimmung hervorhebt; dies widerspricht allerdings der zuvor von ihm betonten syntaktischen Absolutheit der Konstruktion. (Herrn Prof. Kipf danke ich für den freundlichen Literaturhinweis!)
- 5) S. u.a. H. Rubenbauer/J. B. Hofmann, *Lateinische Grammatik*, Bamberg/München ⁹1975, S. 214. Wenig hilfreich die Erläuterung bei Linda Strehl, *Langenscheidt Kurzgrammatik Latein*, München 2012, S. 96; fragwürdig ist die Aussage in Annerose Müller/Otmar Bilz, *Langenscheidt Latein-Flip Grammatik*, Berlin/München 2009,

Das „absolute Partizip“ (sogen. „Ablativus absolutus“) und andere selbstständige Partizipialblöcke

a) Selbstständige Partizipialblöcke als adverbiale Bestimmung

ab urbe condita *conditus* PPP von *condere* „gründen“ „seit Gründung der Stadt (Rom)“
post Cristum natum *natus* PPP von *nasci* „geboren werden“ „nach Christi Geburt“

Das Partizip erscheint nicht nur als Ergänzung zu einem bereits vorhandenen Satzglied (z. B. Subjekt oder Objekt), sondern manchmal auch mit einem eigenständigen Bezugswort.

In dem Satz *Ab urbe condita Romani semper deos colebant.* („Seit Gründung der Stadt verehrten die Römer stets ihre Götter.“) hätte (*ab*) *urbe* allein keine sinnvolle Satzgliedfunktion („Von der Stadt [?] verehrten die Römer stets ihre Götter“).

Erst zusammen mit dem Partizip ergibt sich hier eine sinnvolle Aussage, wobei das Hauptgewicht auf dem Partizip liegt, das deshalb im Allgemeinen mit einem Substantiv („Gründung“, „Geburt“) übersetzt wird. (Für Spezialisten: Man nennt dieses Partizip daher auch „dominantes“ Partizip.)

b) Das absolute Partizip (sogen. „Ablativus absolutus“)

Auch das „absolute Partizip“, der sogenannte^{1*} „Abl. abs.“, ist ein solcher selbstständiger Partizipialblock (Partizip + Substantiv/Pronomen). „Absolut“ (dt.: „losgelöst“) ist es, weil es sich im Unterschied zum „verbundenen Partizip“ („participium coniunctum“) nicht auf einen bereits vorhandenen Satzteil (Subjekt/Objekt) bezieht, sondern sein eigenes Bezugswort „mitbringt“.

Im Unterschied zu den Fällen unter a) steht es – wie die Bezeichnung „Ablativus absolutus“ sagt – immer im Ablativ und zwar ohne Präposition.

Wie üblich hat der Ablativ auch hier die Funktion einer adverbialen Bestimmung. Welche Ablativfunktionen kennst du bereits (Nenne mindestens drei!)?

Unterstreiche in den folgenden Sätzen das Partizip und markiere sein Bezugswort. Überlege dann, a) welches Substantiv in der Übersetzung für das Partizip verwendet werden könnte, b) welche Funktion der Ablativ im Satzzusammenhang erfüllt und c) übersetze entsprechend.

1. *Troia capta nonnulli comites Ulixis in patriam redire potuerunt.*
2. *Servis in agrum missis domina Marciae amicae litteras scripsit.*
3. *Magistro alta voce declamante Lucius optime dormiebat.*

Statt des präpositionalen Ausdrucks („Einordnung“) lässt sich das absolute Partizip wie das p.c. auch als Hauptsatz („Beiordnung“) oder Nebensatz („Unterordnung“) übersetzen. Die Nebensatzart entspricht dabei im Allgemeinen der jeweiligen Ablativfunktion², z. B.:

Abl. temporis → Temporalsatz Abl. instrumentalis/causae → Kausalsatz

Die bei der Übersetzung möglichen Nebensatzarten entsprechen denen des Participium coniunctum (ein Relativsatz ist natürlich nicht möglich! Erkläre, weshalb!)

Übersetze die Sätze 1-3 auch mit „Beiordnung“ und „Unterordnung“! Überlege, welche der drei Möglichkeiten dir jeweils am besten gefällt, und versuche eine Begründung zu geben!

-
- 1) Weshalb der Ausdruck wenig geeignet ist, könnte entweder auf eine Schülerfrage hin erläutert oder zur Vertiefung problematisiert werden.
 - 2) Beim Konzessivsatz ist die Zuordnung zu einer Ablativfunktion schwierig. Es dürfte sich aber an Satz 3 leicht der Übergang von temporaler zu konzessiver Sinnrichtung aufzeigen lassen!

- S. 64: „Der Wortblock des Ablativus absolutus kann aus dem Gesamtsatz herausgenommen werden, ohne dass dadurch dessen Sinn zerstört wird“. Besser Helmut Schareika, PONS Grammatik kurz & bündig. Latein, Stuttgart 2005, S. 102. Widersprüchlich ist die Beschreibung bei Christian Touratier, Lateinische Grammatik. Linguistische Einführung in die lateinische Sprache, übers. und bearb. v. Bianca Liebermann, Darmstadt 2013, S.181 (§ 333): „Dieser Ablativ ist wahrscheinlich (sic!) ein adverbialisierendes Morphem ... Man nennt diesen untergeordneten Adverbialsatz mit Subjekt Ablativus absolutus, weil er theoretisch vom Rest der Äußerung losgelöst bzw. isoliert ist ...“
- 6) Colombat (wie Anm.1); siehe ferner Johannes Müller-Lancé, Absolute Konstruktionen vom Altlatein bis zum Neufranzösischen, Tübingen 1994 (= Diss. Freiburg/Br. 1993), S. 22ff.
 - 7) Vgl. Müller-Lancé, S. 24, unter Verweis auf Eugen Lerch (Prädikative Participia für Verbalsubstantive im Französischen, Halle 1912, S. 105) und John R. Costello („The Absolute Construction in Indo-European: A Syntagmatic Reconstruction“, in: Journal of Indo-European Studies 10 [1982], S. 235 – 252; hier S. 242f.)
 - 8) Müller-Lancé, S. 23 m. Anm. 26 / S. 24.
 - 9) Rudi Conrad (Hg.), Kleines Wörterbuch sprachwissenschaftlicher Fachausdrücke, Leipzig 1981, s.v. „Kasus“.
 - 10) Müller-Lancé, S. 22.
 - 11) Ebd.
 - 12) Werner Jäkel, Methodik des altsprachlichen Unterrichts, Heidelberg ²1966, S. 45.
 - 13) Vgl. die distanzierte Bezeichnung „sogenannter ablativus absolutus“ in lateinischen Grammatiken (z. B. F. S. Feldbausch, Lateinische Schulgrammatik für die mittlern und obern Gymnasialklassen, Heidelberg 1837, S. 515).
 - 14) Damit möchte ich die Bedeutung des notwendigen Übens nicht kleinreden! Der – aus der Didaktik der modernen Fremdsprachen entlehnte – rein auf Einübung abgestellte Spracherwerb scheint mir allerdings für Latein als Reflexionssprache nur bedingt geeignet.
 - 15) Vincenzo Licitra, A proposito di Alberico di Montecassino e dell' ablativo assoluto, in: Miscellanea di studi in onore di Aurelio Roncaglia a cinquant' anni dalla sua laurea, Modena 1989, S. 709-716, hier: S. 709; eine Untersuchung zu ausgewählten Darlegungen des Ablativus absolutus von der Antike bis in die Moderne bietet Ineke Sluiter, Seven Grammarians on the Ablative absolute, Historiographia Linguistica XXVII 2/3, 2000, S. 379-414.
 - 16) Zum *septimus casus* Sluiter (wie Anm.15), S. 380f.; zu *Sacerdos* ebd., S. 381-384.
 - 17) Robert A. Kaster, Geschichte der Philologie in Rom, in: Fritz Graf (Hg.), Einführung in die lateinische Philologie, Stuttgart/Leipzig 1997, S. 9.
 - 18) Vivien Law, The History of Linguistics in Europe: From Plato to 1600, Cambridge 2003, S. 90.
 - 19) Vgl. u. a. Otto Schulz, Schulgrammatik der lateinischen Sprache, Halle 1836, S. 283ff.
 - 20) Aldo D. Scaglione, Ars grammatica. A Bibliographic Survey, two Essays on the Grammar of the Latin and Italian Subjunctive, and a Note on the Ablative Absolute, Janua Linguarum Series minor 77, Den Haag/Paris 1970, 131ff.
 - 21) Im Folgenden zitiert nach: Alberico di Montecassino, Breviarium de dictamine. Edizione critica a cura di Filippo Bognini, Florenz 2008.
 - 22) Ein „Abl. abs.“ mit Partizip Perfekt Passiv kann nach Alberich gebildet werden, wenn im Ausgangssatz die Prädikate kein gemeinsames Akkusativobjekt haben: *In ablativum absolutum preteriti participii fiet conversio, cum verbum quodlibet accusativum regit, in quem non fit per obliquum aliquem reconversio, ut: ‚deserui seculum et ivi ad monasterium‘, deserto seculo ivi ad monasterium.* (brev.2,15, p.7 Bognini)
 - 23) Die Häufigkeit von „absoluten“ Ablativen im Mittellatein (hierzu u.a. Peter Stotz, Formenlehre, Syntax und Stilistik, Hb. z. Lat. Sprache des MA, Bd. 4, München 1998, S. 261) könnte u. a. auf diese gelockerte Auffassung, die die Konstruktion lediglich noch als Möglichkeit zur Erzielung von *brevitas* begreift, zurückzuführen sein. Zu berücksichtigen ist natürlich, dass es nicht Alberichs Ziel ist, den Abl. abs. zu erklären, sondern lediglich, die Voraussetzungen für seine Verwendung darzulegen.
 - 24) Bognini (wie Anm. 21), S. XXXV.
 - 25) Die Verwendung des Simplex ist metrisch begründet.
 - 26) Herangezogene Ausgabe: Das Doctrinale des Alexander de Villa-Dei. Kritisch-exegetische Ausgabe bearb. v. Dietrich Reichling, Monumenta Germaniae Paedagogica XII, Berlin 1893.

- 27) S. u. a. Raphael Kühner/Carl Stegmann, Ausführliche Grammatik der lateinischen Sprache II 2, Darmstadt 1982, S. 774ff.
- 28) Müller-Lancé, S.23f.; bereits Priscian, der sich – im Unterschied zu den meisten antiken Grammatikern auch Fragen der Syntax widmet, fasst die Wortgruppe aus Nomen im Ablativ und Partizip bzw. zweitem Nomen als Transformation eines Nebensatzes auf: *necesse est enim huicemodi structurae sive nomen seu participium prolatum verbo interpretari, dum adverbio vel eandem vim habentibus addito*. Prisc. Inst. 18,15, GL III, p. 215 K.
- 29) Vgl.Priscian (wie Anm. 9): *me doctore florent Musae, id est dum ego doctor sum*; ähnlich geht derselbe Grammatiker beim prädikativ gebrauchten Substantiv vor (*est autem quando per ellipsin verbi vel participii substantivi huicemodi casuum [id est nominativi cum obliquis] constructio soleat proferri, ut filius Pelei Achilles multos interfecit Troianos – subauditur enim participium verbi substantivi ens, quod in usu nunc nobis non est, pro quo possumus qui est vel qui fuit Pelei filius dicere vel subaudire*; inst. 18,6, GL III, p. 212 K.)..
- 30) Hierzu u. a. J. B. Hofmann/A. Szantyr, Lateinische Syntax und Stilistik, München 1965, S.141f.
- 31) The Ab Urbe Condita Construction in Latin, Diss. Lincoln/Nebr. 1936, S.65f.
- 32) Heick, S. 65
- 33) Heick, S. 9
- 34) Harm Pinkster, Lateinische Syntax und Semantik (O: Amsterdam 1984), Tübingen 1988. S. 177; ihm folgt u.a. Caroline Kroon, Inleiding tot de Latijnse Syntaxis, Amsterdam 2007, S. 67ff.; vgl auch Kamila Novotná, Zur Konstruktion Ab urbe condita, Graeco-Latina Brunensia 19, 2014, 1, S.93 – 111, hier bes. S. 94f.
- 35) Die Übersetzung mit einem Konzessivsatz ergibt sich dabei aus der Satzlogik, wobei man eine temporale Funktion zugrundelegen kann.
- 36) Thomas Krisch, Zur semantischen Interpretation von absoluten Konstruktionen in altindogermanischen Sprachen, Scientia Bd.10, Innsbruck 1988, S. 8f.
- 37) DUDEN Grammatik der deutschen Gegenwartssprache, Mannheim 1984, S. 581 „Das Kneiferband hinter dem Ohr, sprach sie nicht nur geziert, sondern geradezu gequält. (Thomas Mann)“
- 38) Krisch, S. 6f.

EBERHARD KAUS

Ad Ioannem Pascoli poetam Latinum

Alcaico carmine cecinit Michael von Albrecht

Notulis instruxit et Germanice vertit Valahfridus

*Vates, manent te maxima tempora,
Gentes ad omnes vox tua pervenit.
Cum ceterae linguae senescant,
Haec pereat, revirescat illa,*

Stat una florens, interitu carens. 5
*Stant verba rebus congrua Tullio
Reperta; stant dictae Maroni
Laeta seges tenuisque myrtus.*

Dein, Dichter, warten große Jahrhunderte;
zu allen Völkern dringt deiner Stimme Klang.
Die andern Sprachen altern kläglich:
Diese versinkt, es erhebt sich jene –

da trotz nur eine blühend dem Untergang:
So bleibt, was einmal Tullius wortgewandt
gesprochen, was gesungen Maro:
üppige Saat und bescheidne Myrte.

*Amissa rerum vera vocabula;
Voces inanes vas vacuum crepat?* 10
*A vate dicuntur Latino
Aurea dicta: doli recedunt.*

*Sermone, vates, uteris omnium,
sed eleganter, verius omnibus.*
Veràque naturâ repertâ 15
Mortua lingua eademque viva est.

*Finis poetae primus et ultimus:
Fontes ad illos, unde creatus est,
Redire, natura docente,* 20
Perpetua viridem iuventa.

*Beate, vocis rupibus his tuae
Servatur echo, ros lacrimas refert,
Et cordis ardorem micantis
Arborei resonant tremores.*

- 1 Cf. Ovidium (am. 3,9,29): *durat opus vatum*
- 2 Sic Ovidius quoque ad Corinnam (am. 1,3,25): *nos quoque per totum pariter cantabimur orbem* (quamquam tum quidem Latina lingua artioribus terminis circumscripta erat.) Nota dulce homoeoteleutum: *Vates – Gentes.*
- 3-8 In prima stropha ortus interitusque linguarum declarantur, secunda opponit huic mobilitati linguam immortalem aptissime per monosyllabum validum *Stat*, quod postea in anaphoris repetitur.
- 6-8 Exempla immortalitatis sunt Ciceronis Vergilique opera: In illo laudat quod omnia apte i.e. magna vehementer, parva summisse dicat, in illo quod utilitatem segetum cum iucunditate myrti Veneri dicatae coniunxerit.
- 9-12 Iam Thucydides (3,82,4) questus est rerum vera nomina perisse, cum audacia diceretur *virtus*, pro modestia autem esset *ignavia*; idem fere Sallustius (Cat. 52,11). Quod poeta primum in nostra tempora trahere videtur, quibus vates tamen veras voces rebus restituit, tum in Latinam linguam

Nennt man die Dinge nicht mehr mit rechtem Wort?
Tönt hohler Schall aus leerer Gefäße Bauch?
Da schöpft aus Latiums Sprache truglos
goldene Worte der treue Dichter.

Du, Dichter, sprichst die Sprache der ganzen Welt,
und sprichst sie treffend, wahrer als alle Welt.
Denn sieht man auf das wahre Wesen,
ist sie lebendig, die tot geglaubte.

Dies ist des Dichters erstes und letztes Ziel:
zu jenen Quellen, denen er einst entsprang,
wie die Natur lehrt, heimzukehren,
grünend in ewiger Jugend Frühling.

O glücklich du, tönt hier von den Felsen doch
dein Echo, ist der Tau deiner Tränen voll,
und deines Herzens heißes Schlagen
klingt noch im bebenden Lied der Bäume.

ipsam, quae nullo iure ut mortua contemnatur.

13-16 Latinum sermonem non solum ideo vivere dicit, quod immortalis sit, sed quod hoc tempore magis quam aliae linguae verum dicere possit.

14 *Eleganter* dicit non tam qui ornatu utitur quam qui omnia aptissimis verbis denotat (cf. M. v. Albrecht, Meister röm. Prosa 78, 82, 145).

17-20 *Ad fontes* redeundum esse magni illi viri clamabant, quos humanistas dicimus. Hic tamen poeta minus de doctrinae, quam de Musarum fontibus cogitare videtur, qui illum vatem olim creaverint, nunc ut iuvenescat faciant. Sed omnia haec poetica licentia magis arcana quam dilucida sunt. Ut toto carmine poeta iter quoddam a perspicuis ad obscuriora et paene mystica affectat.

21-24 Immortalitatis allegoria suavissima, qua poeta iterum Ioannem, cuius iam oblitus videri possit, alloquitur. Nota varietatem et gradationem in *servatur – refert – resonant.*

WILFRIED STROH

Entgegnung auf A. Schönberger

Forum Classicum 4, 2016, 221-230

Es ist misslich, die schon verfahrenere Diskussion über den *Pronuntiatius restitutus* (Forum Classicum Hefte 1, 3 und 4, 2016) noch einmal aufgreifen zu müssen, um wenigstens die grundlegenden Argumentationsfehler zu klären. A. Schönberger (Sch.) geht auch in seiner Antwort auf meinen Artikel nicht von seiner im 1. Heft vertretenen Behauptung ab: „Weder durch Inschriften noch anhand antiker Zeugnisse (etwa der antiken Grammatiker) lässt sich belegen, dass es im Lateinischen – mit Ausnahme der seltenen Fälle dichterischer Dihärese bei <ae> / <ai> – jemals eine diphthongische Aussprache der Schreibungen <ae> / <ai> bzw. <oe> / <oi>¹ gegeben hätte.“²

Das Lateinische besaß jedoch ursprachlich ererbte Diphthonge.³ *aedis* gr. αἶθω, *laevus* gr. λαιός, *prae*, gr. (hom.) παραί. Sch.s gesamte Argumentationskette beruht auf der unbeweisbaren Vermutung, dass die Diphthonge schon vor Beginn der Verschriftlichung des Lateinischen zu Monophthongen geworden waren.⁴ Bleibt man bei der bisherigen Erkenntnis, dass die Diphthonge weiter gesprochen wurden, passt dazu der inschriftliche Befund: bis Ende des 3. Jahrhunderts wurde <ai> geschrieben, danach immer konsequenter <ae>. Der Wechsel ist in der Literatur schon im 3. Jahrhundert erfolgt (in den Komödien des PLAUTUS weist nichts auf durchgehende <ai>-Schreibung). Ein Wechsel der Schreibung ist in der frühen Phase der Alphabetisierung ein sicheres Zeichen einer vorangegangenen phonetischen Entwicklung.

Folgt man hypothetisch Sch.s Meinung, müssten die von ihm postulierten Monophthonge Vokale mit etwas weiterem Öffnungsgrad /ä/ usw. gewesen sein. Auf der Suche nach

der Verschriftlichung dieser Laute habe man mittels der Diskurstradition des Schreibens, in der das Lateinische von Anfang an gestanden habe, aus den griechischen Alphabeten Böotiens und Äoliens eine zweivokalische Schreibung, die dort schon seit langem einen Monophthong bezeichnete, übernommen. Nach Rix⁵ § 53-57, Meiser § 37-43, 47 und 48.4, Bartoněk⁶, Meier-Brügger⁷ und Karvounis⁸ 55-62 ist aber die Monophthongierung anders verlaufen: nur ει und ου werden schon ab dem 6. Jh. monophthongiert: λείπω mit geschlossenem /e/, dazu passt lat. *deivos* > *deos*, aber nicht *deicere* > *dicere*, λούω mit geschlossenem /o/, ab dem 5. Jh. mit /u/, vgl. lat. *doucere* > *ducere*. Diese Monophthonge sind im literarischen Latein vom 3. Jahrhundert an heimisch und in der Aussprache nicht strittig. Doch nun zu den umstrittenen Lauten des *Pronuntiatius restitutus*: griech. <α> wird im Attischen ab dem 6. Jh. entweder zu <α> oder zu <ι> (in der Koine erst ab dem 2. Jh. zu /e/), also mit anderem Resultat als im Lateinischen, im Böotischen irgendwann zwischen dem 6. und 4. Jh. (so ungenau ist der Zeitpunkt zu bestimmen, weil frühe Belege fehlen) zu /e/, kommt also für die Phase der Verschriftlichung des Lateinischen zu spät.

<αυ> wird nur im Böotischen ab 200 v. Chr. spirantisiert zu /aw, ab/ (wie im Neugriech.), aber im Lat. schon im 3. Jh. im Dialekt zu <o>/o/: *aula* > *olla*.

Sch. (H. 4, 225) notiert, dass ich mich nicht um den Diphthong <oi>/oe> gekümmert habe, der nach seiner Vermutung als geschlossener zweimoriger Vorderzungenvokal /y/ gesprochen wurde, und verzeichnet (H. 1, 13) : *Coera*, *coirauere*, *comoine*, *foideratei*, *Loisio*, *loidos*, *oeti*,

oetile, oino, oinuersei, Oinomana, ploirume, quoi (nom. sg.), *quoiei* [= *cui*], *quoius*. Die diesem Katalog vorangestellte Überschrift „<oi> <oe> für /y/“ besagt unmissverständlich, dass nach Sch. /*cyravere, comyne, yno, yti*/ usw. auszusprechen seien. Aber die Monophthongierung des griechischen Diphthongs <oi> zu <v> /y/ ist eine Sonderentwicklung ausschließlich des Bötischen, wo sie sich zwischen dem 5. und 3. Jahrhundert vollzieht, während <oi> im Lat. viel früher zu /u/ wird: *oinus* > *unus* (im Umbrischen zu <o>) oder <i>: *clivus, liber, vicus*. Nur die Schreibung von *amoenus, foetere, foedus* (Subst), *foedus* (Adj.), *poena, proelium, Poenus* wird beibehalten;⁹ für ihre angebliche monophthongierte Aussprache ist, wie gesagt, aus dem Bötischen nichts zu gewinnen. Es spricht alles dagegen, dass sich die Römer eine weit entfernte, nur in Bötien nachweisbare Sonderentwicklung zu eigen gemacht haben, statt sich der Entwicklung der benachbarten griechischen Dialekte anzuschließen.

Die Entwicklung der griechischen Monophthonge passt also nach Zeit und Ergebnissen nicht zu dem Befund im Lateinischen. Die Entwicklungsreihe ‚Diphthonge – Monophthonge – diphthongische Schreibung‘ entbehrt jeder sprach- und schriftgeschichtlichen Plausibilität.

Doch nun zu der behaupteten Diskurstradition des Schreibens. Die Sprecher der lateinischen Sprache waren von chalkidisch/ionischen (Kyme, Rhegion, später Siris), achäischen (Sybaris, Kroton, Metapont) und dorischen Siedlungen (Tarent; das Dorische hat v. a. im Wortschatz auf das Lateinische eingewirkt) umgeben. Von ihnen war die älteste Siedlung das 720 v. Chr. von Chalkis/Euböa über Pithekoussai / Ischia gegründete Kyme/Cumae. Von ihm leitet sich direkt oder über etruskische Vermittlung das lateinische Alphabet ab.¹⁰

Weder Bötisches noch Äolisches findet sich in der Kontaktzone der lateinischen Sprache noch überhaupt in Italien. Die behauptete Diskurstradition des Schreibens mit ihnen erweist sich trotz der weiteren Ausführungen Sch.s im 4. Heft als unzutreffend. Es ist schwer vorzustellen, wie sie von einem noch sehr kleinen Staats- und Sprachgebiet aus über die umgebenden griechischen Dialekte hinweg und über weite Entfernung (rund 900 km Luftlinie und die Adria) hätte zustande kommen können. Sch. H. 4,221 legt Wert darauf, dass er keine Sprachkontaktfragen behandelt habe. Aber genau dies ist für einen Kulturtransfer unabdingbare Voraussetzung. Der Lehrer und der noch illiterate Rezipient der Verschriftlichung, von denen mindestens einer zweisprachig sein muss, können sich nur mündlich über die Buchstaben und ihren Lautwert verständigen.¹¹ Für diesen Akkulturationsprozess kommt daher nur eine etablierte Nachbarschaft in Frage.

Aber auch die völlige Abhängigkeit des Lateinischen von den umgebenden Alphabeten ist unbeweisbar. Denn die Selbstständigkeit der Adaptation des lateinischen Alphabets, die in Bestand, Ordnung und Form der Buchstaben so groß ist, dass es bisher nicht gelungen ist, festzustellen, welches der griechischen (von westgriechischem Einheitsalphabet kann man wegen beträchtlicher Varianten nicht sprechen) oder etruskischen Alphabet als Vermittler diente, ist das genaue Gegenteil der von S. behaupteten Diskurstradition des Schreibens, in der das Lateinische von Anfang an gestanden habe. Sch. (H. 4, 223) fragt, woher Blä. weiß, dass das lateinische Alphabet sukzessiv dem Lateinischen angepasst wurde. Ich wiederhole hier gern den Hinweis auf Rudolf Wachter, *Altlateinische Inschriften*. Sprachliche und epigraphische Untersuchungen zu den Dokumenten bis etwa

150 v. Chr., Europ. Hochschulschr., Reihe XV, Bd. 38, Bern 1987, 7-50. Hier nur ein Beispiel: schon in den ältesten Inschriften ist das ererbte Koppa fest mit <u> verbunden, um den lateinischen Labiovelar /k^w/ vor folgendem Vokal auszudrücken. Für <qu> gab es kein Vorbild in anderen Sprachen bzw. Alphabeten. Nur noch das abgekürzte Pränomen Q. und SPQR folgen dem älteren Zustand.

Sch. hat Recht, dass die Akzentformel von Leumann, die ich etwas verkürzt mit „Bei Morenrechnung lautet die Regelung: der Akzent steht auf der ersten der zwei Moren vor der Schlußsilbe: *ánimus*, *amícus* (in Morenschreibweise *amîcus*), *régius*“ wiedergegeben habe, nicht für Wortformen mit langer Schlußsilbe stimmt, z. B. *amîco*, das *amiíco* zu messen wäre. Aber seinerseits nimmt er eine Inkonsistenz des lateinischen Akzentsystems an, das für dreisilbige Wörter anders konstruiert sei als für zweisilbige, weil *dómini* regulär auf der drittletzten More, d. h. der zweiten Silbe, betont werden müsste: *domíni*. Folgt man jedoch der üblichen Messung, so braucht man für die Betonung von *domini* usw. auf der viertletzten Vokalmore (nach Sch.) keinen Regelwechsel anzunehmen. Wenn von der These Sch.s wie von der Leumannschen Formel ‚Tausende von Fällen‘ betroffen sind (Sch. H. 4, 226), ist es vielleicht besser, von der Morenzählung, von der Cicero, Varro, Quintilian noch nichts wissen,¹² wieder zum widerspruchsfrei funktionierenden Antepänultimagesetz zurückzukehren: „der Wortakzent liegt auf der drittletzten Silbe, wenn die vorletzte kurz ist“, die ohne sonstiges kompliziertes Regelwerk auskommt (mit Ausnahme der wenigen bekannten Fälle wie *vidén*, *nostrás*, *Vergíli*). Die Messung des plautinischen *in-illo*, von Sch. bezweifelt, ergibt sich aus dem sog. Jambenkürzungsgesetz.

Ebenso indiskutabel ist die in seinen Ausführungen zu widersprüchlichen Regelungen führende Messung der Wörter nach Vokalmoren, z. B. *dediscit* als Daktylus, statt nach Silbenlängen. Denn nur diese legen die Lage des Akzents fest. Erst recht ist es unmöglich, in diesem Wort einen Daktylus zu **hören**. Und was nutzt eine Terminologie, hinter der kein sprachliches Faktum steht.

Zu Recht bemängelt Sch. (H. 4, Anm. 54), dass „die Deutschen“ zumeist *Troia* langvokalisch aussprechen (*Trōia*) anstelle des korrekten *Trōiia*, wie es nach späteren Grammatikerzeugnissen Cicero sprach.¹³ Die einschlägigen Stellen bei Valerius Probus (1. Jh.)¹⁴, Quintilian inst. 1,4,11 und Velius Longus (2. Jh.) bei seiner Behandlung verdeckter positionslanger Silben¹⁵ belegen, dass in Wörtern wie *Troia*, *Graios*, *Aiax*, *Maia* zwei *ii* zu hören waren, von denen das eine konsonantisch klang und – wie das *c* in *hoc erat* – die Positionslänge der kurzvokalischen Silbe bewirkte. Velius Longus erweist die von Cicero und Probus empfohlene phonetische Schreibung in vielen Fällen für unmöglich und daher auch für *Aiax*, *Maia*, *Troia* für unnötig, da man von selbst die Lautfolge *ji* spreche. Wenn also in *Troiae*, *Troianos* das <o> wie in gr. Τροίη kurz ist (dagegen lang in Aen. 1,30 *Trōas* wie gr. Τρωες), geht aus allen Stellen wie Aen. 1, 206 *resurgere Troiae*, an denen die Silbe *Troi-* die Länge des Daktylus einnimmt, hervor, dass die erste Silbe von *Troiae* /*Troi-jae*/, *Troiam* /*Troi-jam*/ sicher positionslang ist und dass die Wörter nur zweisilbig zu messen sind. Die handschriftliche Überlieferung kennt nur die Schreibung mit einfachem *i*; und aus Aen. 1,438 (*Aeneas ait et fastigia ...*) u. a. geht auch hervor, dass Vergil in *ait* nur ein *i* hörte.

Beweisführungen aus modernen Sprachen sind immer von der geschickten Wahl der

Beispiele abhängig: nach Sch. beweist kastil. *nunca* die *k*-Aussprache des *qu*. Aber für welche lateinische Aussprache würden dann span. *cuál, cuando, cuadro, cuarto, agua* sprechen? Und sollte wirklich der Faschismus¹⁶ für die Schreibung und Aussprache von ital. *acqua* verantwortlich sein?

Da Sch.s Vermutungen bezüglich des Einflusses des Äolischen und Bötischen auf die lateinische Orthographie und damit die These über die Monophthongierung von <ae> und <oe> nicht zu halten sind, sehe ich keinen Grund, von meinen Ausführungen in Forum Classicum 2016, H. 3 abzurücken und eine Reform des *Pronuntiatus restitutus* zu empfehlen.

Anmerkungen:

- 1) <a> bezeichnet den Buchstaben, /a/ die Aussprache.
- 2) H. 1, 2016, 13 f., H. 4, 225..
- 3) G. Meiser, Historische Laut- und Formenlehre der lateinischen Sprache, Darmstadt 1998, § 37-43; 48, 2 und 4; 63.
- 4) Die These, schon bei Homer und Hesiod haben <ai> und <oi> für zweimorige Monophthonge gestanden, mögen andere diskutieren. In der Literatur finde ich dazu keinen Anhalt.
- 5) H. Rix, Historische Grammatik des Griechischen. Laut- und Formenlehre, Darmstadt 1976.
- 6) A. Bartoněk, Das lateinische Vokalsystem, in: Bammesberger, A. – Heberlein, F., Akten des VIII. internationalen Kolloquiums zur lateinischen Linguistik, Heidelberg 1996, 117-124.
- 7) M. Meier-Brügger, Griechische Sprachwissenschaft, Berlin 1992, Bd. 2: Wortschatz, Formenlehre, Lautlehre, 114-116 zum Vokalismus.
- 8) Chr. Karvounis, Aussprache und Phonologie im Altgriechischen, Darmstadt 2008.
- 9) Vermutungen zu den Gründen vgl. Meiser und Bartoněk (a.O.). Sicher ist der Grund nur bei den aus Komposita entstandenen *coepit* und *coetus*. Weitere Wörter mit <oe> gibt es im Lateinischen nicht. *foetus* statt *fetus* und *obscoenus* statt *obscaenus* sind erst mittelalterlich und halten sich beharrlich bis zur Gegenwart.
- 10) Meiser § 37-39.
- 11) Man versuche nur einmal, ohne Lehrer oder Lehrbuch einen russischen Text zu lesen.
- 12) Quintilian 9,4,47 lehrt nur: (*syllabam*) *longam esse duorum temporum, brevem unius etiam pueri sciunt*, ohne dies zur Akzentregelung in Beziehung zu setzen.
- 13) Gellius 4,17 und Serv. ad Verg. Aen. 1,1.
- 14) Serv. auct. ad Aen. 1,1: *Probus ait Troiam Graios et Ajax non debere per unam i scribi*.
- 15) Velius Longus, De orthographia 54, 1: *et in plerisque Cicero videtur auditu emensus scriptionem, qui et Aiiacem et Maiiam per duo i scribenda existimavit: quidam unum esse animadvertunt, siquidem potest et per unum i enuntiari, ut scriptum est. unde illud, <quod> pressius et plenius sonet, per duo i scribi oportere existimat, sic et Troiiam, et siqua talia sunt. inde crescit ista geminatio, et incipit per tria i scribi coiicit, ut prima syllaba sit coi, sequentes duae iicit. 55, 1 nam si est aliud iacit, pro i a substituitur, ut <vim> vocalis obtineat manente priore i, quae consonantis vicem implebat. at qui Troiam et Maiam per unum i scribunt, negant onerandam pluribus litteris scriptionem, cum sonus ipse sufficiat.*
- 16) Sch. (H. 4, S. 226): „Die im Mittelalter entstandene Kunstsprache, die erst seit Ende des 19. Jahrhunderts und insbesondere unter dem Faschismus als Mehrheitssprache Italiens durchgesetzt ward ...“

JÜRGEN BLÄNSDORF

Personalia

Nachruf auf Roman Herzog

Am 10. Januar 2017 verstarb Altbundespräsident Roman Herzog im Alter von 82 Jahren. Er war nach Richard von Weizsäcker der zweite Träger des Humanismuspreises des Deutschen Altphilologenverbandes. Diese Auszeichnung erhielt er im Jahr 2000 auf dem Bundeskongress des DAV in Marburg vom damaligen Vorsitzenden Prof. Dr. Friedrich Maier.

Roman Herzog stammte aus eher kleinbürgerlichen Verhältnissen, sein Vater war zunächst kaufmännischer Angestellter, seine Mutter Bürokauffrau. Sein Vater bildete sich allerdings zum Archivar fort und wurde schließlich Direktor des Stadtarchivs Landshut, nachdem sein Sohn ihm Latein beigebracht haben soll.

Roman Herzog galt als hochbegabt und bestand 1953 das Abitur mit 1,0. Danach studierte er Rechtswissenschaften in München. Nach Promotion und Habilitation erhielt er 1965 einen Ruf als Professor an die Freie Universität Berlin. Von 1969 bis 1972 lehrte er an der Deutschen Hochschule für Verwaltungswissenschaften in Speyer, amtierte dort als Rektor 1971/1972, danach war er Staatssekretär und Bevollmächtigter des Landes Rheinland-Pfalz beim Bund bis 1978. Von 1978 bis 1983 bekleidete er zunächst das Amt des Kultus-, dann des Innenministers in Baden-Württemberg, von 1983 bis 1994 war er Bundesverfassungsrichter, ab 1987 Präsident des Bundesverfassungsgerichts und von 1994



bis 1999 Bundespräsident. 1996 proklamierte er den „Tag des Gedenkens an die Opfer des Nationalsozialismus“ am 27. Januar eines jeden Jahres. Besonderen Wert legte Roman Herzog auf die Bildung, wobei er eine Stärkung des Leistungsgedankens an deutschen Schulen forderte. Latein war seine besondere Leidenschaft. Als Kultusminister setzte er sich nachhaltig für die Beibehaltung als Schulfach ein. Er hat anonym 1980 das Lateinabitur in Baden-Württemberg mitgeschrieben und mit glänzendem Ergebnis bestanden.

Ein überragendes gesellschaftliches Engagement von der Mitgliedschaft in der Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland über den Vorsitz der Freunde der Burgfestspiele Jagsthausen bis zum Vorsitz des Kuratoriums der Hermann Kunst-Stiftung zur Förderung der neutestamentlichen Textforschung und vieles mehr, hat ihn zu einem wahren Preisträger des Humanismuspreises des Altphilologen-

verbandes werden lassen. Auch hatte Roman Herzog immer ein Quäntchen Humor, so auch bei der Verleihung des Humanismuspreises in Marburg, wo er sagte: „Lateinisch und Bayerisch beherrsche ich komplett, Deutsch und Englisch gebrochen.“

Richard Schröder hat in seiner Laudatio drei Gründe genannt, weshalb Roman Herzog den Humanismuspreis verdient habe. 1. Das glänzende Ausfüllen der ihm jeweils zugeschriebenen Rolle. 2. seine Rhetorik und 3. sein Einsatz für einen gemeinsamen Bildungskanon.

Die vollständige Laudatio für den Humanismuspreisträger von Richard Schröder ist im Forum Classicum 2, 2000, Seite 75 bis 80, nachzulesen, die Dankesrede von Roman Herzog befindet sich im Forum Classicum 3, 2000, Seite 135 bis 138.

Der DAV wird seinem Humanismuspreisträger Roman Herzog ein ehrenvolles Andenken bewahren.

HARTMUT LOOS

Zeitschriftenschau

A. Fachwissenschaft

Im Folgenden werden zunächst die aktuellen Beiträge aus den Zeitschriften *Gymnasium*, *Hermes*, *Museum Helveticum* und *American Journal of Philology* aufgeführt und dann ausgewählte Beiträge kurz näher vorgestellt.

Heft 123/6 der Zeitschrift *Gymnasium* wartet u. a. mit Beiträgen zum 13. Buch der *Odyssee*, zum Bild von Sklaven und Freigelassenen in Ciceros Werken und zu Horaz' Ode 3,30 auf. Im Einzelnen handelt es sich um folgende Beiträge:

- Friedemann Drews, „Und es lächelte die Göttin Athene. Zur Theologie, Psychologie und Einheit des 13. Buches der *Odyssee*“ (529-557);
- Michael Kleu, „Philipp V. und Geschenke, die die Feindschaft erhalten. Neue Belege für eine ältere These M. Erringtons“ (559-568);

- Jürgen Blansdorf, „Ciceros Werke über das Leben der Sklaven und Freigelassenen im spätrepublikanischen Rom“ (569-595);
- Christian Zgoll, „Der Koloss von Rom: Ein Weltwunder aus Worten (Horaz, Ode 3,30)“ (597-630).

Heft 144/4 der Zeitschrift *Hermes* verhandelt u. a. die Ringkomposition in hesiodeischen Katalogen, das Verhältnis zwischen Isokrates und Aristoteles, die Verwendung sprechender Namen in Ciceros *Verrinen*, die poetische Umsetzung von Epikurs Lehren bei Lukrez und die sozio-kulturelle Wirkung von Frauenreisen in der frühen Kaiserzeit in folgenden Artikeln:

- Marcel Humar, „Kataloge und Ringkomposition in Hesiods ‚Theogonie‘“ (384-400);

- Evangelos Alexiou, „Isokrateszitate in der aristotelischen Rhetorik und das ‚Schweigen‘ über Demosthenes“ (401-418);
- Alexandra Forst, „Von Apronius bis Timarchides. Sprechende Namen als Decknamen in Ciceros ‚Verrinen‘“ (419-438)
- Elizabeth Asmis, „Lucretius’ Reception of Epicurus“ (439-461)
- Lien Foubert, „The Lure of an Exotic Destination: the Politics of Women’ Travels in the Early Roman Empire“ (462-487).

Heft 73/2 der Zeitschrift *Museum Helveticum* präsentiert u. a. Ausführungen zum Gebrauch von Tier-Metaphern in Lykophrons *Alexandra*, zum Text der Oden von Horaz, zu Petrons *Satyrica*, zu Ausonius’ *Cento nuptialis* und zu Humanisten-Konjekturen in Apparaten moderner Textausgaben. Im Einzelnen sind es:

- Marie Bagnoud, „P.Gen. Inv. 187: un texte apocalyptique apocryphe inédit“ (129-153);
- Fabian Horn, „‘Furious Wasps’ and ‘Tuna in the Frying-Pan’: Animal Metaphors, Intertextuality, and Cognition in Lycophron’s *Alexandra*“ (154-166);
- Laetitia P. E. Parker, „Micae Horatiana“ (167-178), Oliver Schwazer, „nihil sine ratione facio: Merkur in Trimalchios Wandmalereien (Petr. Sat. 29.3-6)“ (179-191)
- Raphael Schwitter, „Der obszöne Leser: Vergil-Kritik und apologetische Strategie in Ausonius’ *Cento nuptialis*, 101-131“ (192-210)
- Kevin Bovier, „Apparat critique moderne et conjectures d’humanistes: le cas des *Annales de Tacite*“ (211-221).

Die Beiträge in Heft 137/3 der Zeitschrift *American Journal of Philology* behandeln alternative Proömien zur *Ilias*, Einflüsse der Chorlyrik auf die archaische Hexameter-Dichtung, Intertextualität zwischen Horaz und Vergils *Aeneis*, Vergil-Anspielungen im Prolog zu Phaedrus’ drittem Fabelbuch und den literarischen Austausch im Freundeskreis des spätantiken Dichters Ausonius. Im Einzelnen:

- Vincent Tomasso, „Rhapsodic Receptions of Homer in Multiform Proems of the *Iliad*“ (377-409);

- Boris Maslov, „The Genealogy of the Muses: An Internal Reconstruction of Archaic Greek Metapoetics“ (411-446);
- John Schafer, „Horace Odes 1.7 and the *Aeneid*“ (447-485)
- Jeremy B. Lefkowitz, „Grand Allusions: Vergil in Phaedrus“ (487-509)
- Brian P. Sowers, *Amicitia and Late Antique Nugae: Reading Ausonius’ Reading Community*“ (511-540).

Nun zu ausgewählten Beiträgen:

Friedemann Drews unterzieht in seinem Aufsatz „Und es lächelte die Göttin Athene“ (*Gymnasium* 123/6, 529-557) das 13. Buch der *Odyssee* einer eingehenden Interpretation unter narratologischen Gesichtspunkten. Als konstitutiv betrachtet er dabei die „Atmosphäre der Ruhe“ (532), die das Buch durchziehe. Athenes Handeln sieht er gekennzeichnet durch ihre „planende Providenz“ und „wohlwollende Absicht“, mit der sie Odysseus auf den finalen Kampf vorbereite (537). Ihr Trugspiel mit Odysseus erweise sich so als besondere Anpassung an den Charakter des Helden, der sie erst auf diese Weise wirklich erkennen könne (541). Die Nymphengrotte in Verbindung mit dem Ölbaum schließlich diene dabei als integraler Bestandteil der Erzählung, insofern sie ein „theologisch bedeutsamer“ Verbindungsort von Göttern und Menschen sei, wie Homer u. a. durch die Erwähnung der zwei Tore andeute (*Od.* 13,109-112) (551).

Weniger der Literaturwissenschaft als der Mentalitätsforschung verpflichtet ist der Aufsatz „Ciceros Werke über das Leben der Sklaven und Freigelassenen im spätrepublikanischen Rom“ von Jürgen Blänsdorf (ebd., 571-595). Blänsdorf zeigt anhand von Stellen aus Ciceros Werken, dass Sklaven und Freigelassene durchaus nicht nur als „rechtlose Kreaturen“ angesehen wurden, sondern Respekt, Vertrauen und Wertschätzung ihrer Herren genießen konnten und eine bedeutende Rolle im Austausch der

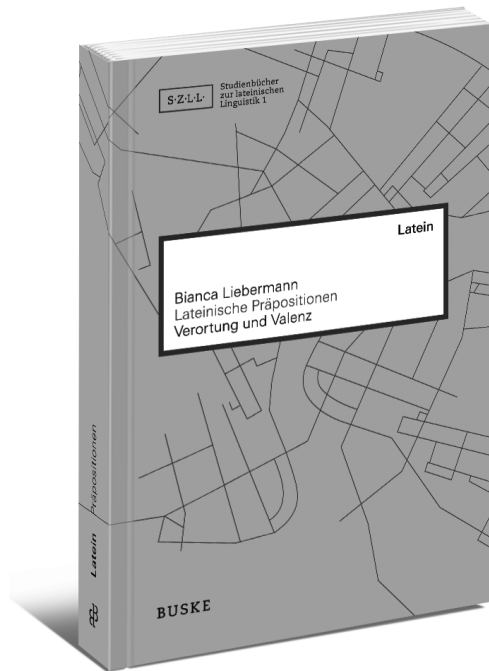
Studienbücher zur lateinischen Linguistik (szLL)



Herausgegeben von Roland Hoffmann und Bianca Liebermann

Diese Reihe versteht sich als Forum für Arbeiten, die die lateinische Sprache im Kontext moderner Linguistik betrachten. Ihr Ziel ist es, die interdisziplinäre, sich wechselseitig bereichernde Zusammenarbeit von Klassischer Philologie und Linguistik zu fördern und Kernthemen der lateinischen Sprache und ihrer Vermittlung zu bearbeiten, die für Universität und Schule gleichermaßen interessant sind.

Band 1

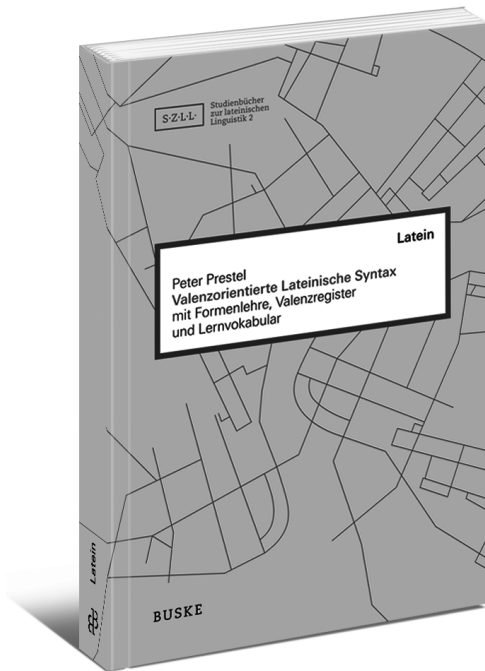


Bianca Liebermann
**Lateinische
Präpositionen**
Verortung und Valenz

Für Schüler der Oberstufe,
Studierende und Dozenten

Sofort erhältlich
Euro 26,90
978-3-87548-740-4
2016. X, 290 Seiten

Band 2

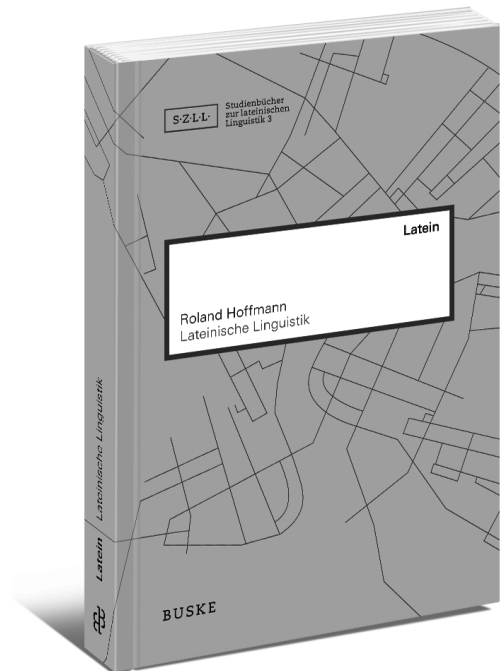


Peter Prestel
**Valenzorientierte
Lateinische Syntax**
mit Formenlehre, Valenzregister
und Lernvokabular

Für Schüler der Oberstufe,
Studierende und Dozenten

Sofort erhältlich
Euro 26,90
978-3-87548-764-0
3., überarbeitete Auflage
2016. XI, 314 Seiten

Band 3



Roland Hoffmann
Lateinische Linguistik
Morphosyntax und Syntax
in einzelsprachlicher und
typologischer Perspektive

Für Studierende,
Dozenten, Latinisten
und Linguisten

Erscheint im April
Ca. Euro 26,90
978-3-87548-765-7
2017. Ca. 320 Seiten

Auch als eBooks erhältlich! Gedruckte Ausgaben kartoniert und fadengeheftet.

römischen *nobiles* besaßen. Dem geht er in den Abschnitten „Rechte der Sklaven“ (573-576), „Fachliche Qualitäten“ (576-582), „Sklaven und Freigelassene als Vertraute und Freunde“ sowie „Sklaven und Verbrecher im Auftrag des Besitzers“ (589-591) nach. Im letzten Abschnitt „Der Bürger als Sklave“ (591-593) kommt er noch zur *servitus* als politischer und moralischer Gefahr, in die jeder Bürger geraten könne.

Der besonderen Funktion von literarischen Anspielungen im Werk des Fabeldichters Phaedrus widmet sich Jeremy B. Lefkowitz in dem Aufsatz „Grand Allusions: Vergil in Phaedrus“ (*American Journal of Philology* 137/3, 487-509). Lefkowitz nimmt dabei vor allem den Prolog zum dritten Fabelbuch in den Blickpunkt, dem als „*proem in the middle*“ eine besondere poetologische Bedeutung zukommt, und arbeitet hier die Semantik von zwei Anspielungen auf Vergils *Aeneis* (Phaedr. 3. Prolog. 27 ~ Verg. *Aen.* 2,77) einerseits und die *Bucolica* (Phaedr. 2. Prolog. 57 ~ Verg. *ecl.* 4,57) andererseits heraus. Vor allem in der *Aeneis*-Anspielung auf den Griechen Sinon, der die Trojaner täuscht und sie dazu bewegt, das zerstörerische Pferd in die Stadt zu holen, sieht Lefkowitz den doppeldeutigen Charakter von Phaedrus' Werk und Redeweise (vgl. Phaedr. 1. Prolog. 3: *duplex libelli dos est*) bewusst gespiegelt. Phaedrus präsentiert auf diese Weise die Fabelsammlung selbst „*as a kind of Trojan horse*“, das griechischen Stoff nach Rom zu den Nachfahren der Trojaner bringe (497). Dieser doppeldeutige Charakter zeige sich auch in der weiteren Selbstinszenierung des Fabeldichters, der sich bewusst ist, dass die ins Lateinische überführte Fabel stets sowohl innerhalb als auch außerhalb des römischen Literaturkanons bleibe (505). Dafür verweist Lefkowitz schließlich noch auf das häufige Vorkommen der Vokabel *improbus* in Phaedrus' Werk und dessen Cha-

rakterisierung durch Martial als *improbi iocos Phaedri* (Mart. 3,20,5) (506).

Dem besonders hintergründig-gelehrten Spiel mit dem Rezipienten gilt auch der Aufsatz „Der obszöne Leser: Vergil-Kritik und apologetische Strategie in Ausonius' *Centio nuptialis*, 101-103“ von Raphael Schwitter (*Museum Helveticum* 73/2, 192-210). Wie Schwitter darlegt, nutzt der spätantike Dichter Ausonius in geschickter Weise die Vorwürfe antiker Vergilkritiker, wonach sich an einigen Stellen des vergilischen Werkes obszöne Anspielungen verbergen würden, um sich für die offensichtlich obszöne Umdeutung vergilischer Verse in der „Deflorationszene“ seines Centos selbst der Kritik zu entziehen, indem die insinuierte obszöne Lesart ganz in die Verantwortung des Lesers gegeben wird. Dies ist wiederum als Spiel mit dem gelehrten Leser zu verstehen, dem der Hintergrund dieses Diskurses geläufig war.

STEFAN WEISE

B. Fachdidaktik

AU 6/2016: Cicero. Im BASISARTIKEL „Cicero“ (S.2-7) stellt Rainer Nickel angesichts der Größe des Gesamtwerkes eine Auswahl an Themen und dazu passenden Texten für die Schullektüre vor. In den kurzen Abschnitten über die philosophischen und rhetorischen Schriften betont Nickel deren pädagogisch-didaktischen Charakter bzw. Ciceros Ideal des allseitig gebildeten *orator perfectus* im Dienste der *res publica*. Als Beispiel für die politischen Reden werden die *Philippicae* und hier besonders die erste Rede ausführlicher (S. 4-6) behandelt; vom Nutzen und Vorteil des Stoffes für den Schulunterricht allerdings kein Wort. – Im PRAXISTEIL möchte Boris Dunsch Ciceros Hymnus auf die Philosophie (*Tusc.* 5,5f.) bereits kurz nach der Lehrbuchphase behandeln lassen. Er hält

den Hymnus auch geeignet als Einstieg in die Lektüre philosophischer Texte, die Rhetorik oder die Beschäftigung mit Ciceros Leben und Werk. Als Ergänzung reizvoll ist jedenfalls die bei Laktanz überlieferte skeptisch-nüchterne „Antwort“ von Ciceros Freund Cornelius Nepos, zumal beide Texte auf einem Arbeitsblatt mit Vokabeln und Aufgaben gebrauchsfertig aufbereitet wurden („*O vitae Philosophia dux*“, S. 8-13). – Jochen Sauer („*Humanitas* und Rhetorik. Cicero, *De oratore* 1, 26-34“, S. 14-17) stellt drei Textstellen vor, an denen sich die *humanitas* nicht als abstrakter Wert, sondern als konkretes Handeln zeigt: In *De oratore* 1,27 heitert Crassus die bedrückte Stimmung der Tischgesellschaft in seinem Tusculanum (am Vorabend der Bundesgenossenkriege) durch seine *humanitas* auf. Derselbe Crassus bezeichnet *De oratore* 1,32 einen *sermo facetus ac nulla in re rudis* als *proprium humanitatis*. Und schließlich wird in der Atticus-Vita des Cornelius Nepos (16,1) die Fähigkeit, „mit Angehörigen verschiedener Generationen eine gemeinsame kommunikative Basis [...] herstellen zu können“ (S. 15), als *testimonium humanitatis* bezeichnet. Alle drei Textstellen sind sorgfältig und auf den thematischen Schwerpunkt hin aufbereitet. Im Unterrichtsgespräch lässt sich dann der um die praktische Komponente erweiterte antike *humanitas*-Begriff mit dem modernen, stark karitativ konnotierten vergleichen. – Eine Text- und Themenauswahl zu zwei zentralen philosophischen Werken Ciceros stellt Karl-Heinz Niemann vor: „Philosophische Lektüre heute. Vorschläge zur Lektüre von Ciceros *De officiis* und *De re publica*“ (S. 20-25). Die sieben bzw. elf „Module“ sind „kürzere Texteinheiten zu weitgehend aus sich verständlichen Einzelthemen oder Thementeilern des Gesamtthemas oder -werks“ (S. 25), die einzeln behandelt oder

teilweise kombiniert werden können. Wenn sich aber schon die ersten drei Module Niemanns zu *De re publica* auf sieben, 19 und 14 Teubner-Seiten beziehen, wird der Artikel wohl eher zu einer groben inhaltlichen Orientierung dienen. Die konkrete Textauswahl für den Unterricht beginnt dann erst. – Oliver Thommel lässt Schüler auf Grundlage der heftigen persönlichen Schmähungen Ciceros in der Rede *Pro Sestio* (18-22, größtenteils zweisprachig) Grundzüge und Topoi der Invektive herausarbeiten und dann – zur Stärkung interkultureller Kompetenz – mit dem modernen politischen Betrieb im Bundestag vergleichen. In der deutschen Zitatenslandschaft nimmt immer noch Joschka Fischers „Mit Verlaub, Herr Präsident ...“ von 1984 (!) einen Spitzenplatz ein, im Rom Ciceros wäre es kaum aufgefallen. Kurz: Eine für Schüler attraktive Thematik, methodisch solide aufbereitet, mit den nötigen Hintergrundinformationen und Materialien. Lediglich die eine angesetzte Doppelstunde scheint wenig realistisch („Politisch korrekt? Ciceros Angriffe auf Gabinius und Piso als Einblick in die politische Kultur der *res publica*“, S.26-31). – Jochen Sauer möchte bei der Lektüre von Stellen aus *De re publica* II am Beispiel Catos und Romulus' herausarbeiten lassen, „was nach Cicero einen guten Staatsmann ausmacht“ (S. 32) und wie Rom – anders als viele griechische Staaten – „nicht durch einen Gesetzgeber gegründet wurde, sondern durch eine Vielzahl von hervorragenden Feldherrn und Staatsmännern“ (S. 33). Anders als Platon berücksichtige Scipio in seinen Ausführungen Theorie und Praxis. Beim Bezug auf die Gegenwart soll von den Schülern die Notwendigkeit stetiger Veränderung, Anpassung und Korrektur einer Staatsform ebenso diskutiert werden wie die Frage, was einen guten Staatsmann ausmacht – ganz

besonders, sei hinzugefügt, angesichts neuester politischer Entwicklungen. Die ausgewählten Textauszüge sind gut aufbereitet und mit Aufgaben zur Vorentlastung (sprachlich und inhaltlich) versehen. Eine „kommentierende Lektüre [...] zügig am Text entlang“ (S. 36) ist methodisch zwar schlicht, verlangt aber in der Tat nur „wenig Vorbereitungsaufwand“ („Der römische Staat und seine Staatsmänner. Mit Verstand und Entscheidungskraft zum stabilen Gemeinwesen“, S. 32-40). – Anstelle herkömmlicher Brieflektüre schlägt Felix Prokoph die pseudo-ciceronische *Epistula ad Octavianum* vor („*Exstitisti tu vindex nostrae libertatis ...*“ (K)ein Brief Ciceros an Oktavian“, S. 41-47). Es handelt sich wohl um das Werk eines Rhetorikschülers der früheren Kaiserzeit, inhaltlich eine „Generalabrechnung mit Oktavian“ (S. 43), das „insgesamt ein zutreffendes Bild der letzten Tage Ciceros“ zeichne (S. 42). Neben einigen sachlichen Unwahrscheinlichkeiten weist Prokoph jedoch selbst auf die „Holzschnittartigkeit der Gedankenführung“ (S. 42) sowie „übertrieben häufig[e] rhetorisch-stilistische Gestaltungsmittel“ (ebd.) hin. Das Fehlen einer deutschen Übersetzung oder gar Schulausgabe (deshalb S. 57f. die etwa 1130 Wörter als reiner Text) sieht Prokoph als Vorteil: Es finde „echte Antike-Erschließung statt, die Schüler werden zu Philologen“ (S. 44). In diesem Sinne konsequent wird dann auch ohne Vokabel- und Erschließungshilfen gearbeitet. Da wird mancher wohl doch lieber die Schwierigkeiten der Originalbrief-Lektüre (Kontexte, Stilschwankungen, Gräzismen usw.) in Kauf nehmen. – Im AU EXTRA führt Wolfgang J. Pietsch durch die Heimat Ciceros („Cicero, Arpino und das Certamen Ciceronianum“, S. 48-53). Ausgehend von Ciceros Liebeserklärung an seinen Geburtsort zu Beginn von *De legibus* II werden relevante Plätze, Denkmäler

und Inschriften in und um Arpino vorgestellt – sehr brauchbar auch bei einem Besuch vor Ort. Der kurze abschließende Bericht über das *Certamen Ciceronianum* ist von gewisser Sorge um dessen Zukunft getragen. Möge Pietschs Worten werbende Wirkung beschieden sein. – Fazit: Ein eher unspektakulärer Band; man hat das Gefühl, Cicero war als Thema „einfach mal wieder an der Reihe“. Angesichts des so umfangreichen und vielseitigen Gesamtwerkes hätte die Konzentration auf einen Teilbereich das Profil des Bandes wohl schärfen können.

ROLAND GRANOBIS

Das Jahresheft 2016 der Pegasus-Onlinezeitschrift ist 164 Seiten stark und umfasst folgende Beiträge (<http://www.pegasus-onlinezeitschrift.de/>): Jochen Sauer, Vanessa Baden, Pia Bockermann, Vanessa Engelbrecht, P. Neufeld, „Wortschatz in der Werkstatt. Vier empirische Forschungsprojekte zur Professionalisierung der beruflichen Selbstreflexion im Studium“ (S. 1-50). In dem Artikel werden verschiedene Strategien zum Erlernen von Vokabeln auf ihre Effizienz hin untersucht. Unter anderem wird hierbei auf das Erstellen von Lernhilfen, das Konzept des „Bewegten Lernens“ und der Einsatz von Vokabelspielen im Lateinunterricht eingegangen. – A. Spal, „*Admiror te, paries*. Überlegungen zum Einsatz pompejanischer Graffiti im Lateinunterricht“ (51-73). Spal erläutert in seinem Artikel anhand von konkreten Beispielen, wie Inschriften erfolgreich in den Lateinunterricht integriert werden können, so dass bei den Schüler/innen ein Lern- und Leseerfolg stattfinden kann. – Daria Tarantino, „Raumrezeption des Imperium Romanum – Analyse und didaktische Bewertung geographischer Bezüge in lateinischen Lehrbüchern“ (74-130). Die Autorin untersucht den

Nutzen von landeskundlichen Informationen vor allem in Bezug auf ein besseres Textverständnis in den Lehrbüchern „Actio“, „Prima Nova“, „Via Mea“ und „Viva“. – T. van de Loo, „Wortschatzarbeit – neuere Perspektiven und schulische Praxis“ (131-151). Hier geht es um Probleme, die heutige Schülerinnen und Schüler mit dem Behalten lateinischer Vokabeln haben. Der Autor beleuchtet die Gründe dieser Schwierigkeiten anhand von Beispielen und gibt praktische Hinweise für den Unterricht und das häusliche Lernen, mit denen Hürden beim Wortschatzerwerb von Lehrenden und Lernenden überwunden werden können. – W. Lingenberg, „Nutzung des Internets für lebendige lateinische Kommunikation im Unterricht“ (152-164). Um die ureigenste Funktion einer Sprache, die Kommunikationsfunktion, auch im Lateinischen bzw. im Lateinunterricht wieder mehr in den Fokus zu rücken, bietet der Blick in das Internet spannende Möglichkeiten. Lingenberg beschreibt in seinem Aufsatz, wie die Einbindung von Schülerinnen und Schülern in lateinische Internetkommunikation den Unterricht lebendig machen und dazu beitragen kann, ihn attraktiver werden zu lassen.

In Heft 123/5 (2016) der Zeitschrift *Gymnasium* findet der Leser folgende Beiträge: Ch. Diez, „Autofiktionalität bei Ovid. Überlegungen zur Gedankenführung und Sprecherinstanz in Amores 2,1“ (425-448). Abstract: Der vorliegende Aufsatz geht von der Beobachtung aus, dass sich die römische Liebeslegie sowohl durch eine autobiographische als auch durch eine fiktionale Inszenierung auszeichnet, ohne dass bislang eine überzeugende rezeptionsorientierte Analyse und Interpretation dieses Nebeneinanders gelungen ist. Mithilfe von Einsichten aus der Fiktionalitätsforschung schlägt der Autor anhand der Erschließung von Ov. am.

2,1 eine autofiktionale Lesart der Elegie vor, die beide Inszenierungsweisen ernstnimmt und ihre jeweilige Funktion innerhalb eines zentralen elegischen Textes untersucht. Die Analyse der dortigen, dem römischen Rezipienten vertrauten Faktualitäts- und Fiktionalitätsmarker kommt zu dem Ergebnis, dass am. 2,1 als transitorische Einleitungslegie Ovids elegisches Programm auf zwei verschiedenen Ebenen (poetologisch vs. innerelegisch) darstellt, durch das Nebeneinander der autobiographisch-poetologischen und fiktionalen Inszenierung dem Rezipienten die Unterscheidung zwischen der Stimme des Autors und dem elegischen Ich ermöglicht und eine autobiographische Lesart der folgenden, nicht explizit poetologisch-programmatischen Elegien verhindern möchte. Im Ergebnis wird Ovid dadurch als ein Autor bestimmt, der durch eine kunstvolle Systematisierung der Sprecherinstanzen eine breite Rezipierbarkeit seiner Texte sichert. – Ch. Stoffel, „Der geschwätzig Militärrömer Caesars und Ovids rettendes Wasser (Ov. fast. 4,377-388)“ (449-466). – O. Grote, „Die Genese der griechischen Polis als Ausdifferenzierung von Systemen“ (467-489). Anknüpfend an einen vorangegangenen Artikel (*Gymnasium* 123, 2016, 247-279), untersucht dieser Beitrag Verfahren und verfahrenähnliche Prozesse in griechischen Gemeinden mithilfe eines systemtheoretischen Instrumentariums. Das spartanische Beschlussverfahren, wie es sich in der Großen Rhetra widerspiegelt, bildet den ersten Untersuchungsgegenstand: Die Unfähigkeit der Spartaner, einen genuin politischen Bereich hervorzubringen, wird hier als Resultat einer Integration verschiedener Systeme erklärt. Die Einführung der drakonischen Gesetze in Athen bietet sodann einen Fall, an dem sich sowohl die Entwicklung von ritualhaften Handlungen hin zu echten, ergeb-

nisoffenen Entscheidungen durch Verfahren als auch die Ausdifferenzierung von Systemen verfolgen lässt, die angesichts weiter steigender Komplexität notwendig wurde. Vor diesem Hintergrund, der Reduktion von Komplexität durch Systembildung, lässt sich auch die Phalanxtaktik als verfahrensähnliche, systeminterne Methode der Selektion von Handlungsmöglichkeiten und der Hervorbringung eindeutiger Entscheidungen verstehen. Abschließend wird versucht, das Phänomen der Polisbildung insgesamt systemtheoretisch zu erklären: als Prozess der Ausdifferenzierung von Systemen mit dem Ziel, systemexterne Komplexität der Umwelt durch Verfahren zu reduzieren. – Heft 123/6 (2016): F. Drews, „Und es lächelte die Göttin Athene. Zur Theologie, Psychologie und Einheit des 13. Buchs der Odyssee“ (529-557) (s. S. 33) – M. Kleu, „Philipp V. und Geschenke, die die Feindschaft erhalten. Neue Belege für eine ältere These M. Erringtons“ (559-568). Der Beitrag greift eine auf SEG 36,973 beruhende These M. Erringtons auf, laut der Philipp V. von Makedonien nach seiner kriegsentscheidenden Niederlage gegen die Römer bei Kynoskephalai (197 v. Chr.) eine oder möglicherweise sogar mehrere kleinasiatische Poleis an Antiochos III. übergeben haben könnte, um sie auf diese Weise seinen Feinden vorzuenthalten. Eine Überprüfung der literarischen Quellen ergibt, dass Philipp ähnliches bereits zuvor getan hatte, als er im Ersten Makedonischen Krieg Zakynthos an den Athamanenkönig Amynder und im Zweiten Makedonischen Krieg Argos an Nabis von Sparta abgetreten hatte. So zeigt sich in einem größeren Kontext betrachtet, dass Erringtons These durchaus wahrscheinlich ist, da der Antigonide offensichtlich mehrfach Besitzungen an dritte Parteien abgetreten hat, um sie nicht seinen Feinden überlassen zu

müssen. Ein neueres Inschriftenfragment aus Bargylia hingegen, das gelegentlich so aufgefasst wird, dass es Erringtons These ebenfalls stützen könnte, ist in diesem Kontext zu verwerfen. – J. Blänsdorf, „Ciceros Werke über das Leben der Sklaven und Freigelassenen im spätrepublikanischen Rom“ (569-595) (vgl. S. 33)

In Heft 5/2016 der Zeitschrift *Antike Welt* (mit dem Schwerpunkt „Mumien“ und fünf Beiträgen zu überwiegend außereuropäischen Funden) ist besonders hervorzuheben: B. Engels, „Gefährliche Perfektion. Eine Sonderausstellung im Alten Museum (in Berlin) zeigt alte und neue Restaurierungen antiker Vasen“ (35-37). – R. Splitter, „Die Porträtbüsten Winkelmanns und Mengs' für das Pantheon in Rom. Überlegungen zu Entstehung, Aufstellung und Rezeption“ (41-48). – R. S. O. Tomlin, „Die ersten Stimmen aus dem römischen London“ (56-61): Über 400 römische Schrifttäfelchen haben sich im Feuchtboden-Milieu der Fundstelle auf dem Gelände des zukünftigen Bloomberg-Hauptfirmensitzes in Europa erhalten. Ungefähr 80 von ihnen (gefunden 2012-14) sind noch teilweise anhand von Ritzspuren lesbar und geben uns unmittelbare Eindrücke in das Leben und die Gesellschaftswelt der ersten „Londoner“, die Stadt war, wie Tacitus schrieb, ‚voller Geschäftsleute und Handel‘. – Fl. S. Knauss und I. Babaev, „Xerxes in Aserbaidschan. Eine persische Residenz am Rande des Weltreiches“ (70-76). In der Rubrik Geflügelte Worte untersucht Kl. Bartels den Satz „Vielwisserei lehrt nicht Verstehen“ (97). – Karthago, einer Metropole des Altertums, ist das Titelthema des in neuem Gewand erschienenen **Heftes 1/2017** der Zeitschrift **Antike Welt** gewidmet. Marion Bolder-Boos untersucht den „Mythos Karthago. Legendenbildung zwischen Antike und Gegenwart“ (8-15). – R. F. Docter

skizziert anhand ausgesuchter Fallbeispiele die Wirtschaft der punischen Zeit: „Zwischen Spitzentechnologie und Handel. Wirtschaft der punischen Stadt Karthago“ (16-21). – Bärbel Morstadt wertet unterschiedliche Zeugnisse über Gottheiten und ihre Verehrung aus: „Die Götterwelt Karthagos. Religion und Kulte einer antiken Metropole“ (21-29). – F. Schön eruiert, dass die Karthager ihre Stadt mit Brunnen und Zisternen ausstatteten: „Die Wasserversorgung des punischen Karthago. Archäologische Untersuchungen zur Nutzung von Wasserressourcen“ (30-33). – Weitere Themen dieses Heftes: Silvia De Hase, „Die Nordseite des Palatin. Entdeckungen, Restaurierungen, Forschungsergebnisse der letzten Jahre“ (40-48). – Victoria Altmann-Wendling, „Zwischen Mythologie und Mathematik. Das Wissen vom Mond im Alten Ägypten“ (58-64). – Kl. Bartels, „*nostrī essemus, si ista nostra non essent* – Überflüssiges und mehr“ (97).

Im Heft 1/2017 der Zeitschrift Welt und Umwelt der Bibel geht es auf 60 Seiten um das Titelthema „Zu Tisch mit den Göttern. Heiliges Mahl“. Um Essen und Nichtessen wird seit Menschengedenken im wahrsten Sinn des Wortes „ein Kult gemacht“. Gerade in religiösen Mählern zeigen sich Besonderheiten von Kulturen und Völkern. Und es gibt Traditionen, die Jahrtausende weit zurückreichen. Das Heft führt auf eine spannende Reise durch Mahlkulturen vom antiken Mesopotamien über die bunte Welt der griechisch-römischen Welt bis in die christliche Abendmahlstradition und zum Fastenbrechen im islamischen Ramadan. – W. Baur, „Lebensmittel und Götterspeise. Was Essen mit Religion zu tun hat“ (8f.). – Angelika Berlejung, „Zu Tisch mit Gott. Kultische Mähler im Alten Orient und in Israel/Palästina“ (10-19). – B. Eckhardt, „Sag mir, was du isst. Die religiöse Dimension

des Mahls im antiken Judentum“ 20-25). – A. Merkt, „Essen an den Gräbern. Die jahrtausendealte Tradition der Mähler mit Verstorbenen“ (26-31). – J. Rüpke, „Sakrale Mähler zwischen Euftrat und Tiber. Essen in religiösen Zusammenhängen im antiken Mittelerraum“ (32-39). – H. U. Weidemann, „Tut dies zu meinem Gedächtnis. Die Mähler der ersten Christen und das letzte Mahl Jesu“ (40-45). – Cl. Leonhard, „Der Tisch wird zum Altar. Die Entfaltung der christlichen Abendmahlsfeier im 2.-4. Jh.“ (46-55). – H. Fendrich, „Liturgie, Theologie – und ein bisschen Leben. Das letzte Abendmahl in der Kunst“ (56-59). – Angelika Neuwirth, „Wie entstand der Ramadan? Ein Fastenmonat, der eigentlich ein Mahlmonat ist“ (60-63).

In *Circulare*, Heft 4/2016 nennt W. J. Pietsch den „1. Grazer Lateintag – Eine Idee mit Zukunft“ (S. 1f): „Dem Latein-Tag liegt die Idee zugrunde, Universitätslehrer, Gymnasiallehrer und SchülerInnen der letzten Klassen des Gymnasiums zusammenzuführen und in einen fruchtbaren Gedankenaustausch zu Themen aus der antiken Welt zu bringen.“ – W. Thuswaldner, „Apollo ist per Video zugeschaltet – Salzburger Landestheater / Die Ilias“ (3f.). – J. Schmid, „Internationaler Lateinwettbewerb am Stift Melk“ (5). – W. Kofler, „Die verschlungenen Wege des Aeneas. Vergil auf Schloss Büchsenhausen“ (7f.). – Christa Löschnigg, „Ein Reisedokument aus dem Jahr 1801“ (9f), ausgestellt in Varazdin (damals Ungarn, heute Kroatien – in lateinischer Sprache verfasst, weil Latein damals die Amtssprache des Königreichs Ungarn war). – H. Meissner, „Warum Latein doch besser ist. Ein leidenschaftlicher Appell für die alten Sprachen“ (11-13). – Ausschreibung des *Certamen Ciceronianum Arpinas* vom 11. bis 14. Mai 2017 (19) – Zwei bewegende Nachrufe auf Alfred Reitermayer von Renate Oswald /

John Bulwer und auf ihren Griechischlehrer Fritz Fassler von Veia Kaiser (20-23).

Wieder ist ein Jahr vorüber: Zeit für Ianus. Informationen zum altsprachlichen Unterricht, mittlerweile Ausgabe 37/2016, 112 Seiten umfangreich und herausgegeben von M. M. Bauer, Renate Oswald und W. J. Pietsch im Auftrag der SODALITAS, der Bundesgemeinschaft Klassischer Philologen und Altertumswissenschaftler Österreichs. Das Heft im DIN A 4-Format besteht aus sechs fachwissenschaftlichen, didaktischen und essayistischen Beiträgen, solchen „Aus der Praxis – für die Praxis“ und aus gut 50 Rezensionen, Berichten und Personalien. Im Editorial ist zu lesen: „Interessante neue Impulse könnten in den kommenden Jahren unter anderem von der verstärkten Hinwendung zur Empirie in der Lateindidaktik ausgehen. ... Mit der stärkeren Verankerung von Fachdidaktik an den Universitäten des deutschen Sprachraums gibt es in der nächsten Zeit hoffentlich vermehrt Ressourcen für weitere ergiebige und anregende Studien, die unser Verständnis von Sprachlern- und Übersetzungsprozessen vertiefen“ (S. 6). – Beiträge: M. Kertsch, „Zerbricht die Einheit Europas an nationalen Egoismen? Empfehlungen zur Solidarität aus der antiken Welt“ (7-9). – F. Lošek, „Austria Latina – von einer ‚sterbenden Sprache‘ zum Trendfach und zum Vorzeigemodell: Altsprachlicher Unterricht in Österreich“ (10-22). – F. Maier, „Die Liebe und der Tod – Urmächte des Seins. Literarische Grenzerfahrungen“ (23-34). – Brita Pilshofer, „Ovid – Carmen et Error eines Dissidenten“ (35-43). – U. Reinhardt, „Eine neue Monographie zu Arachne (Ovid, Metamorphosen 6) und zum mythischen Motiv ‚Liebschaften der Götter‘“ (44-47). – A. Retter, „Überlegungen zum Vortrag griechischer Verse – ein kritischer Vergleich von Verbesserungs-

vorschlägen zur Praxis des Metrikunterrichts“ (48-66). – G. Lachawitz, „Faktoren (Motive) des Sprachwandels“ (67f). – Anna Niederau, „Wenn eine tote Sprache lebendig wird. Die lateinische Theatergruppe des Instituts für Altertumskunde der Universität zu Köln begeistert mit ihrer Inszenierung von Terenz ‚Adelphen – Die Brüder‘“ (69f). – Lesenswert: die zahlreichen Geburtstagsgrüße für „Wolfgang Pietsch septuagenarius“ (106-110).

Im Mitteilungsblatt der Landesverbände Bayern und Thüringen im DAV, Die Alten Sprachen im Unterricht, Heft 2/2016, findet man: Elisabeth Knodel, „Nunc aurea Roma est? – Ovids letzte Metamorphose. Exilliteratur in Jahrgangsstufe 1 am Beispiel von trist. III 2“ (5-13). – Kl. Bartels, „Verba volant ...“ (1416). – F. Maier, „Mobbing‘ – gefährlichster Akt aggressiver Sprachanwendung. Eine fächerübergreifende Herausforderung des Gymnasiums“ (17-24). – M. Escher, „Sechs bayerische Lateinschüler starten beim XXXVI. *Certamen Ciceronianum Arpinas*“ (26). – Carina Friedel, „Brichst du auf gen Ithaka ...‘ Die Rezeption der Odyssee bei Konstantinos Kavafis“ (27-40).

Im Mitteilungsblatt des DAV, Landesverband Nordrhein-Westfalen, Heft 3/2016, kann man folgende Beiträge lesen: H. Zimmermann, „Hat Jamblich einen Niedergang des Neuplatonismus verursacht?“ (4-12). – J. M. Niessen, „Ehrenamtliches Engagement für die alten Sprachen in NRW – ein *itinerarium pictum*“ (12-22). – Chr. Wurm, „Vom Bosphorus zur Paderstadt – der Panegyrikus des Corippus“ (22-33).

In der Online-Ausgabe der Zeitschrift Latein und Griechisch in Berlin und Brandenburg (<http://lgbb.davbb.de/archiv>) ist zu lesen: Heft 2/2016: Andrea Weiner, „Schülerkongress an der Universität Potsdam“, 23-25: In dem von der Robert Bosch Stiftung geförderten Denk-

werk wollen wir mit jungen Menschen in enger Zusammenarbeit zwischen Universität und Schulen die Gedankenwelt der Antike zu großen Themen menschlicher Existenz befragen. In diesem Jahr steht die Behandlung des Themas „Würde“ im Vordergrund, das Anlass bietet, damalige und heutige Vorstellungen miteinander zu vergleichen und dabei wesentliche Kennzeichen des Begriffs in Antike und Gegenwart herauszuarbeiten. – Gerlinde Lutter, „Lebendige Antike 2017“, 26-28: Der Landesverband Berlin & Brandenburg des Deutschen Altphilologenverbandes (DAV) schreibt den 15. Schülerwettbewerb LEBENDIGE ANTIKE für den Fachbereich Alte Sprachen aus. – St. Kipf, „Das Basiscurriculum Sprachbildung – bemerkenswerte Perspektiven für den Lateinunterricht“, 34-38. Nach dem neuen Berliner Rahmenlehrplan für die Klassenstufen 1-10 muss das sog. Basiscurriculum Sprachbildung in allen Fächern umgesetzt werden, um die angestrebte bildungssprachliche Handlungskompetenz erreichen zu können. Für den Lateinunterricht (LU) ergeben sich bemerkenswerte Anknüpfungsmöglichkeiten an die vier Bereiche des Kompetenzmodells, nämlich Interaktion, Rezeption, Produktion und Sprachbewusstheit. – Heft 3/2016: Dieses Heft ist vollständig dem Thema „20 Jahre Klassische Philologie an der Universität Potsdam“ gewidmet und dokumentiert die Feier im Juli 2016 im Rahmen des traditionellen Sommerfests. Nicola Hömke eröffnet die Jubiläumsfeier: Wie lange sind eigentlich 20 Jahre her? Als die Klassische Philologie im Herbst 1995 mit ihren beiden Gründungsprofessuren sozusagen vom Stapel lief, sich in den nächsten Wochen eine Studienordnung gab und zum Sommer-

semester 1996 schließlich den Lehrbetrieb aufnahm, tat sie das inmitten eines durchaus trübelig verlaufenden Jahres: Ein Rückblick (43-45) – Die beiden Gründungsprofessoren und ihre Nachfolgerin steuerten dann jeweils Kurzvorträge zu ihren jeweiligen Arbeitsschwerpunkten bei und erzählten aus ihren frühen Universitätsjahren. – J. Rüpke, „Divi Augusti oder: Wozu braucht man die neuen Götter?“ (46-51). Texte, die den Hauptgegenstand der Lateinischen Philologie ausmachen, in ihrem größeren kulturellen Kontext betrachtet: Was in diesem Zusammenhang die Antike deutlich von der heutigen Zeit zu trennen scheint, ist die mit der Verehrung Caesars beginnende Verehrung römischer Herrscher in Rom und im Imperium Romanum. – „Ein Anfang mit BE und ohne Bleistift: Kuriositäten der ersten Stunde“ (52-58). P. Riemer und E. Braun erinnern sich aus sehr persönlicher Sicht an die Anfänge des Potsdamer Instituts für Klassische Philologie vor zwanzig Jahren. – Ursula Gärtner, „Anfang und Ende bei Phaedrus“ (58-69). Schlägt man heute ein neueres Werk zu Phaedrus auf, liest man immer, dass der Autor bisher zu schlecht beurteilt wurde, natürlich zu Unrecht, und dass der/die ForscherIn das zu ändern beabsichtige. Anlässlich des traditionellen Sommerfestes der Klassischen Philologie Potsdam erläutert Ursula Gärtner ihre Überlegungen dazu. – Kein Sommerfest ohne Theater und ohne den *Grex Potsdamiensis*, diesmal mit der Verkümbung des Kaisers Nero. Im Jahr der großen Trierer Nero-Ausstellung war der Plot plausibel: Kaiser Nero lädt zum Dinner! – Heft 4/2016: J. Werner, „Wenn Worten Flügel wachsen“ (87-91).

JOSEF RABL

Besprechungen

Johannes Kepler: Vom wahren Geburtsjahr Christi – ins Deutsche übersetzt von Otto und Eva Schönberger, Rahden/Westfalen (Verlag Marie Leidorf) 2016 [Itinera Classica, hg. v. H.-J. Horn u. Chr. Reitz, Bd. 10]. 187 S., EUR 34,80 (ISBN 978-3-86757-106-7).

Johannes Kepler ist uns spezieller bekannt als Kalendar und Kosmograph der ausgehenden Renaissance bzw. frühen Neuzeit, allgemeiner aber als Begründer einer durchaus bahnbrechend neuen astronomischen Weltansicht. Einen gar nicht einmal so geringen Teil seines Oeuvres nehmen allerdings auch theologische Fragestellungen ein, mit denen er sich bereits an der Lateinschule in Leonberg sowie den Klosterschulen Adelsberg und Maulbronn zu befassen begonnen hatte und die auch seinem ursprünglichen Berufswunsch als lutherischer Pfarrer eher entsprachen. So weisen denn seine wissenschaftlichen Anfänge 1586 als Stipendiat des höheren (evangelischen) Seminars in Maulbronn und als Baccalaureus der Artes Liberales an der Universität Tübingen 1589 zunächst in die Theologie; doch führt das Studium bei dem dortigen Astronomen Michael Mästlin zu seiner persönlichen ‚kopernikanischen Wende‘ (die 1618-21 in der Epitome von dessen Lehre und Keplers eigener Weltharmonik von 1619 münden wird). 1594 empfiehlt die Fakultät den jungen Magister der Theologie als Mathematiklehrer an das evangelische Stiftsgymnasium nach Graz. Unter dem Druck der Gegenreformation kommt er 1600 nach Prag und wird dort Mitarbeiter und Nachfolger des Astronomen und kaiserlichen Mathematicus Tycho Brahe. Planetentafeln (*Tabulae Rudolphinae*) und die (heliocentrische) *Astronomia Nova* (1609) sind

Früchte jener Zeit. Mit der zu besprechenden, von O. und E. Schönberger (Sch.) nach der Ausgabe J. K.: *De vero anno quo aeternus Dei filius humanam naturam in utero benedictae virginis Mariae assumpsit* (Frankfurt 1614), in: *Gesammelte Werke. Band V – Chronologische Schriften*, hg. v. F. Hammer (München 1953) sorgsam übersetzten ‚fächerübergreifenden‘ Schrift, die er ab 1613 inzwischen als Landschaftsmathematiker und Gutachter für Kalenderfragen im österreichischen Linz zuerst – analog zur reformatorischen Predigt – in deutscher, sodann für das akademische Publikum in lateinischer Sprache vorlegte, präzisiert er den Ansatz des skythisch-römischen Mönchs Dionysius, welcher um 525 das Jahr der Geburt des Herrn 754 Jahre *ab urbe condita* datiert und mit dem Jahr 1 die christliche Zeitrechnung *ab incarnatione domini* begründet hatte, um „fünf volle Jahre vor Beginn der heutigen Zeitrechnung“ (Sch., S. 155).

Die Datierung des Dionysius war bereits (S. 183f.) zu Keplers Zeit von Gelehrten (u. a. dem polnischen Chronologen Laurentius Suslyga und dem Leipziger Thomas-Kantor Sethus Calvisius) mit dem Verweis auf die Geburt Christi unter Herodes d. Gr. (Mt. 2, 1) und dessen Tod wenig später um 4 v. Chr. widerlegt worden, zumal der Mönch dabei der Notiz des Evangelisten Lukas (2, 2) gefolgt war, Jesus sei während einer Volkszählung unter Kyrenios = P. Sulpicius Quirinius geboren worden, welche nach Flavius Iosephus allerdings erst anlässlich der Annexion Iudaeas in die Provinz Syrien 6 n. Chr. stattfand. Ein reger Schriftwechsel seit etwa 1605 zum ‚wahren Geburtsjahr‘ insbesondere zwischen Kepler, Calvisius und dem pfalzgräflichen Leibarzt und

Haguenauer Stadtphysicus Helisaeus Röslin führte zu der bis heute gültigen These, dass dieses fünf Jahre vor dem Ansatz des Dionysius Exiguus zu datieren sei – in Verbindung mit einer Mondfinsternis im Jahre 4 v. Chr., welche Josephus wiederum für die Zeit von Herodes' Krankheit bezeugt. Zugleich stellte Kepler (Sch., S. 119f.) einen Zusammenhang her zwischen einer – periodisch alle 800 Jahre sich ergebenden – Konjunktion (Stellung im gleichen Längengrad) der Planeten Jupiter und Saturn ‚im Widder‘ und dem Kometen, dem die chaldäischen Astrologen nach Bethlehem nachgezogen waren (Mt. 2, 1-12). Aus der Dienstfolge der Priesterklasse Abia, welcher Zacharias, der Vater Johannes d. T. angehörte (Lk. 1, 5), bestätigte Kepler als Geburtstag des Herrn den 25. Dezember im 40. Jahr des Julianischen Kalenders (S. 142).

Sch.s Übersetzung geht mit Zueignung und Proöm unmittelbar und *medias in res*; die Einführung in Leben des Autors, Ziel und Anlage der Schrift leistet ein kurz gehaltenes Nachwort (S. 179-187). Kepler entwickelt seine eigentliche Argumentation in 15 Kapiteln, deren jedem eine ausführliche Art Überschrift vorangestellt ist, welche an sich je einem Inhaltsauftritt gleichkommen und die Leserschaft über seine Darlegungen hinweg ‚an die Hand nehmen‘ – in knappster möglicher Form einer Kopfzeile (neben der Kapitelzahl) könnte dies in einer künftigen Neuauflage einen weiteren Leserservice bieten, zumal auch das Inhaltsverzeichnis nur die bloßen Kapitelzahlen nennt. Der Umfang der einzelnen Untersuchungen variiert, thematisch laufen sie nicht ohne Umwege und unter Einbezug weiterer zeitgenössischer Beiträge auf den übergeordneten Gegenstand zu: Kernpartie dürften die cap. VIII bis X zum prominenten Quellenwert von Josephus' *ant. Iud. / bell. Iud.* neben Evangelisten, Kirchenvätern und

Apologeten sein. Eine Schlussrede „wiederholt die Hauptergebnisse“ (S. 155f.) und verwirft entschieden und – wie zuvor häufig (S. 63, 98f., 125f., 129, 134f.) – in direkter Ansprache die Kritik des Calvisius an der deutschen Ausgabe des Werkes, welche erst die lateinische „herausgefordert“ habe (vgl. S. 9). „Kepler schreibt ein ausgezeichnetes Latein“, und Sch. übersetzen ausgewogen zwischen Nähe zum Original und Verständlichkeit in der Zielsprache, wobei sie die maßgebende lateinische stets auch mit der deutschen ‚Ur‘-Fassung abgleichen (S. 185f.). Ihre Würdigung von Keplers Stilqualitäten und Charakteristika seines Berichts hätte noch durch das eine oder andere Beispiel an Anschaulichkeit gewinnen können. Keplers reichhaltige Übernahmen aus seinen – namentlich antiken – Quellen: sind hier (wie schon bei ihm selbst) kursiv gesetzt, ohne dass allerdings zum Ende Autoren, Begriffe, Realien per Indices aufgeschlüsselt würden (auch dafür wird auf die Ausgabe Hammers [s.o.] verwiesen). Immerhin sind recht detailliert und alphabetisch wohlgeordnet ‚Namen und Sachen‘ (S. 157-173) verzeichnet, gefolgt von einer Literaturliste. Zu wünschen wäre dieser komplexen Schrift in ihrer verdienstvollen Übersetzung eine noch stärker strukturierte editorische Einbettung.

MICHAEL P. SCHMUDE

Peter Kuhlmann: Die Philosophie der Stoa: Seneca, Epistulae morales. (classica. Kompetenzorientierte lateinische Lektüre, hrsg. von P. Kuhlmann, 10), Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2016, 80 S., EUR 16,00 (ISBN 978-3-525-71107-1).

Mit Cicero nimmt Seneca unbestritten einen zentralen Platz im Kanon lateinischer Schullektüren ein. Peter Kuhlmann hat es sich zum Ziel gesetzt, in der Reihe „classica.

Kompetenzorientierte lateinische Lektüre“ den bedeutenden römischen Philosophen und mit ihm als Medium wesentliche Aspekte römischen Philosophierens für den Lateinunterricht zu erschließen. Die Umsetzung seines Vorhabens ist ihm hervorragend gelungen.

Die Ausgabe gliedert sich in drei Großeinheiten, deren Zentrum nach einer fünfseitigen Einleitung (7-11) vielfältig aufbereitete Texte und Sachinformationen bilden (12-69), gefolgt von einem Anhang, der neben einem Lernwortschatz Hinweise zu wichtigen Stilmitteln und ihren Funktionen sowie ein Namensverzeichnis bietet (70-80).

Die Einleitung definiert in übersichtlicher Zahl übergreifende Standards, Kompetenzen und über diese hinaus Leitfragen für die Interpretation, die hilfreich für die konkrete Texterarbeitung sind, und bietet einführende Informationen über Senecas Leben und Werk (Inhalt, Stil, Sprache). Bereits auf diesen wenigen Seiten wird ein die Ausgabe insgesamt auszeichnendes Charakteristikum sichtbar: Die Verfassertexte sind in einer sehr schülernahen Diktion gehalten, ohne deshalb – in sehr präziser Sprache formuliert – den Anspruch an sachliche Gediegenheit und Wissenschaftlichkeit aus dem Blick zu verlieren.

Was die durch die lateinischen Texte und Begleitmaterialien erschlossenen Themen betrifft, so wird ein breites Spektrum geboten, das je nach Präferenzen dem Einsatz zusätzlicher Briefstellen (oder anderer Schriften) selbstverständlich nicht im Weg steht, indes für sich ein ausreichendes Fundament zur Erarbeitung der stoischen bzw. Senecas Philosophie bildet: Alltag (Zeit, Briefliteratur, Rhetorik, Freundschaft), Ethik (z. B. Nutzen der Philosophie, Wesen des Menschen (*ratio* und *virtus*), Glück), Theologie, Güterlehre (z. B. Vernunft, inneres und äußeres Glück, Affektenlehre und

Kritik), Determinismus (*fatum* und *providentia*), Tod und Freitod, Sklaverei und Freiheit, Weisheit und Bildung. Jedes Teilthema wird auf zwei Seiten behandelt.

Bei den Texten handelt es sich um Auszüge aus den Briefen 1, 3, 16, 41, 47, 61, 70, 76, 85, 88, 92, 95, 98, 116 sowie *de providentia* (1, 1-6; 2, 1-4). Sie sind jeweils unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden zugeordnet (A: leicht, mit vielen Hilfen; B: mittelschwer und C: schwierig, mit weniger Hilfen). Die Anordnung innerhalb der Themenblöcke wie auch insgesamt orientiert sich nicht im Sinne einer aufsteigenden Linie an den Anforderungsniveaus, ist zu Recht vielmehr durch eine inhaltlich stimmige Abfolge motiviert.

Um eine zügige Lektüre auch größerer, gedanklich geschlossener Einheiten zu ermöglichen, ohne dabei die Kohärenz zu stören oder aufzulösen, finden sich auch Partien in deutscher Übersetzung oder mit deutschen Gelenkstellen. Dies scheint einen überzeugenden Vorschlag für das Problem darzustellen, Schülerinnen und Schülern auch die Entfaltung eines philosophischen Gedankens in einem größeren Zusammenhang in angemessener Zeit zugänglich zu machen.

Der Erarbeitung und dem vertiefenden Verstehen der lateinischen Texte wie z. T. auch der informierenden Partien dienen zugleich vielfältige wie auch in überschaubarer Zahl gehaltene Arbeitsaufträge unter Verwendung gängiger Operatoren, wie sie etwa in den EPA Verwendung finden. So abwechslungsreich die Aufträge auch sind, werden sie doch durch einige verbindende Elemente, leitende Prinzipien zusammengehalten, unter denen einige hervorgehoben seien: In der Regel wird auf die Übersetzung durch inhaltliche und / oder formale Vorüberlegungen hingeführt, die auf Methodenschulung zielenden Anweisungen

sind inhaltsgebunden und die Einbindung der Themen in die Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler, die Aktualisierungsmöglichkeiten der Texte erhalten nicht unbedeutendes Gewicht. Weniger häufig, aber auch hier die Übersetzung vorentlastend finden sich Hinweise zur konkreten Grammatik- bzw. Spracharbeit.

Das vielfältige Zusatzangebot (ergänzende und vertiefende deutsche Texte und Bildmaterial) ist von beeindruckender Breite und verbürgt den hohen bildenden Wert des Heftes. Ist dieses im Unterricht weitgehend durchgearbeitet, haben die Schülerinnen und Schüler umfangreiche Kenntnisse und Einsichten wesentlicher Aspekte der europäischen Geistes- und Kulturgeschichte gewonnen. Über Seneca und die Stoa hinaus begegnen sie – um nur einige Themen herauszugreifen – Philosophen wie Platon und Aristoteles und philosophischen Schulen wie der Sophistik und Skepsis, philosophischen Grundfragen und Grundlagenproblemen wie der Theodizeefrage, einer philosophischen Methode wie der Syllogistik und erhalten Einblicke in Bildungskonzepte der Antike und des Mittelalters, so dass ein reflektierender, ruhiger Blick auf die eigene Gegenwart möglich wird, die dadurch auch in ihren eigenen Begrenzungen aufscheint.

Das Bildmaterial reicht von bedeutsamen Zeugnissen der Kunstgeschichte (Abbildungen von z. B. Mosaiken, Vasenbildern, Statuen, Münzen) bis hin zu Karikaturen.

Dieser ganz ausgezeichnet aufgearbeiteten Ausgabe zu Seneca und der stoischen Philosophie kann man nur häufigen Einsatz im Lateinunterricht wünschen.

BURKARD CHWALEK

Lingua Latina. Intensivkurs Latinum Lehr- und Arbeitsbuch, von Cornelia Techritz und Hermann Schmid, Stuttgart, Klett-Verlag, 2012. EUR 27,99 (ISBN 978-3-12-528780-8).

Die Autoren des Lehrbuchs *Lingua Latina* setzen es sich in ihrem Vorwort zum Ziel, Studierende oder andere erwachsene Lernende in 25 Lektionen, die einen Wortschatz von etwa 1000 Vokabeln umfassen, auf die Lektüre der – vorrangig – latinumsrelevanten Autoren Caesar und Cicero vorzubereiten. Als ergänzende Materialien des Buches werden vom Verlag ein Lösungsheft, ein Vokabeltrainer, ein Band „Prüfungsvorbereitung Latinum“ sowie ein dazugehöriges Lösungsheft angeboten. Der hier vorgelegten Rezension liegen die Erfahrungen mit dem Lehrbuch zu Grunde, die ich als Dozent in den Latinumskursen mehrerer Semester am Institut für Altertumswissenschaften der Justus-Liebig-Universität Gießen sammeln konnte.

Die einzelnen Lektionen des Buches untergliedern sich in eine Auftaktseite, auf der die grammatischen Themen der Lektion benannt und jeweils eine kurze Einführung in zentrale Aspekte der römischen Geschichte oder Kultur gegeben werden. Der folgende Grammatikteil enthält auf jeweils etwa zwei Lehrbuchseiten das für die jeweilige Lektion notwendige Wissen zur Formenlehre, Syntax, Kasusfunktionen etc. In dem sich anschließenden Übersetzungsteil werden unzusammenhängende Einzelsätze oder kurze Lesestücke dargeboten, die im Hinblick auf Schwierigkeitsgrad und Länge variieren und somit Lernenden und Lehrenden entsprechende Auswahlmöglichkeiten bieten. Breit gefächert ist ebenfalls der Übungsteil, der jeweils den Abschluss der Lektion darstellt: Neben Formen und Grammatikaufgaben enthält dieser Teil auch Übungen zu speziellen Übersetzungsproblemen und – bei syntaktisch weniger komple-

nen Themen – einige deutsch-lateinische Sätze. Das Lernvokabular einer Lektion umfasst etwa 50 Vokabeln, wobei die Anzahl je nach Menge der Stammformen und zusätzlichen Wendungen leicht variieren kann. Von der Konzeption des Buches her eindeutig positiv hervorzuheben ist die Tatsache, dass die Stammformen ab Lektion 1 vollständig eingeführt werden, so dass auf ein „Nachlernen“ der Supinstämme in späteren Lektionen verzichtet werden kann. Ein solches Vorgehen trägt einerseits dem Vorwissen der Studierenden Rechnung, denen das Memorieren von Stammformenreihen in aller Regel bereits aus anderen Sprachen geläufig ist, und ermöglicht es ihnen andererseits, die Systematik der Verbformenbildung von Beginn an durchschauen zu können.

Die einzelnen Lektionen sind durchgängig mit farbigen Bildern versehen, denen bedauerlicherweise keinerlei Beschriftung oder nähere Erklärungen beigelegt wurden. (Lediglich im Abbildungsnachweis auf der letzten Seite des Buches lässt sich ein Titel zu den jeweiligen Abbildungen der Auftaktseite finden.) Auch eine Verbindung zwischen Bildern und Inhalt der Lektionen – also eine didaktische Funktionalisierung – ist von den Verfassern offensichtlich nicht intendiert, so dass die Abbildungen lediglich als schmückendes Beiwerk zu dienen scheinen.

Betrachtet man die Aufteilung des Grammatikstoffes auf die einzelnen Kapitel, so wird zunächst augenfällig, dass sich die Lektionen 1 und 2 ausschließlich auf die Formenlehre von Präsens und Imperfekt im Aktiv und Passiv sowie Perfekt und Plusquamperfekt im Aktiv beschränken und das Übersetzen einzelner kleinerer Sätze somit erst ab Lektion 3 möglich wird. Zwar bedingt eine solche Entscheidung der Autoren, dass die ersten beiden Lektionen

von Studierenden- – und Dozentenseite – als recht mühsam empfunden werden. Sie lenkt jedoch die Aufmerksamkeit der Lernenden von Anfang auf das Prädikat – also den syntaktischen Kern des Satzes – und erlaubt ein zügigeres Vorgehen im Übersetzungsteil späterer Lektionen. Bei der Einführung der unterschiedlichen Deklinationsklassen haben die Autoren durchgängig das vertikale Prinzip gewählt. Einige wichtige Kasusfunktionen werden bereits in Lektion 3 eingeführt und in den folgenden Kapiteln sukzessive ergänzt. Insgesamt lässt sich feststellen, dass der grammatische Aufbau des Buches zunächst auf die Beherrschung der Morphologie abzielt und die Lernenden schließlich verhältnismäßig spät auf die Ebene der Syntax führt. So werden etwa AcI und NcI gemeinsam erst in Lektion 18 eingeführt. In den letzten beiden Lektionen 24 und 25 werden mit der *oratio obliqua*, den konjunktivischen Relativsätzen sowie der relativischen Verschränkung Phänomene behandelt, die sich, wie die Autoren im Vorwort selbst anregen, auch begleitend in der Lektürephase einführen lassen. Dieses Verfahren hat sich auch in den Kursen des Rezensenten bewährt.

Als in der Praxis äußerst begrüßenswert erweist sich die Tatsache, dass der Übungsteil der jeweiligen Lektionen ein umfangreiches und mannigfaches Angebot an Aufgaben enthält, welche der Förderung von Grammatik- und/oder Textkompetenz dienen. Da aus zeitökonomischen Gründen selbstverständlich nicht alle Übungen im Kurs behandelt werden können, werden so auf Grund der Auswahlmöglichkeiten Lehrende bei der Kursvorbereitung entlastet und den Studierenden zusätzliche Übungsmöglichkeiten geboten. Die Einzelsätze und kurzen Übungsstücke in den jeweiligen Übersetzungsteilen variieren in Umfang und

Schwierigkeitsgrad zum Teil erheblich, so dass hier mit Blick auf den jeweiligen Kurs eine sorgsame Auswahl von Seiten der Lehrenden zu treffen ist. Die Übungssätze und -stücke der einzelnen Lektionen sind präzise aufeinander abgestimmt, so dass die Lernenden beim Übersetzen sowohl das Vokabular als auch den Grammatikstoff der vorangegangenen Lektionen wiederholen und so eine hinreichende Umwälzung gewährleistet wird. Ebenfalls positiv hervorzuheben ist, dass sich die einzelnen Sätze mit dem Voranschreiten der Lektionen immer stärker an das Original anlehnen und die Studierenden somit behutsam auf die Lektürephase vorbereiten. Begrüßenswert wäre aus meiner Sicht jedoch insbesondere bei den etwas umfangreicheren Lesestücken mit komplexeren Inhalten ein kurzer Einleitungstext, der im Hinblick auf Personen, Ereignisse etc. eine Vorentlastung böte. Inhaltlich orientieren sich die einzelnen Übungssätze und Textabschnitte an zentralen Passagen der traditionellen Schullektüre: So werden beispielsweise Auszüge aus den Werken Caesars und Sallusts sowie Texte aus den rhetorischen und philosophischen Schriften Ciceros behandelt. Überdies werden in einzelnen Übungsstücken wichtige Episoden aus dem trojanischen Sagenkreis nacherzählt: Mit der karthagischen Königin Dido wird den Lernenden eine weibliche Figur vorgestellt, die für Mythos und Geschichtsbild der Römer von prominenter Bedeutung ist.

In der Praxis hinderlich und vermeidbar sind in der ersten in unseren Kursen bisher verwandten Auflage des Buches einige Druck- und Grammatikfehler, die bisweilen auch ganze Sätze unverständlich erscheinen lassen. Exemplarisch seien hier erwähnt: S. 45 Erklärung 1 *exercitus* statt *portus*; S. 54 Satz 19 *ex exploratores* statt *ex exploratoribus*; S. 135 Erklärung 1 *Librum*

legendum est. statt *Liber legendus est.*; S. 108 Übung 3 Satz 9 *Militibus expositis Caesar pauci praesidio navibus reliquit* statt *Militibus expositis Caesar paucos praesidio navibus reliquit.*

Abschließend bleibt festzustellen, dass die Autoren trotz der aufgeführten Kritikpunkte ein nützliches und empfehlenswertes Lehrbuch vorgelegt haben, das den Bedürfnissen universitärer Lateinkurse Rechnung trägt. Das Buch stellt somit auch eine willkommene Ergänzung zu den spärlichen Angeboten der Schulbuchverlage im Bereich der Latinumsvorbereitung an Hochschulen dar.

DANIEL BRAUNBURGER

Florian Bartl: 66 + XV Spielideen Latein. Mit Spielen aus dem Alten Rom, aufbereitet für den modernen Lateinunterricht, Augsburg: Auer 2015, 77 S., EUR 15,90 (ISBN: 978-3403077633).

Peggy Wittich/Sven Mallon: „Tres, tres, tria“. Lernspiele für Latein ab dem 1. Lernjahr, Berlin: Cornelsen 2015, 95 S., EUR 16,99 (ISBN: 978-3589156962).

Im vorvergangenen Jahr sind innerhalb kürzester Zeit gleich zwei Spielesammlungen für den Lateinunterricht erschienen, deren Aufbau und Gestaltung leicht differieren, so dass sich ein vergleichender Blick lohnt.

Bartl (B.) präsentiert mit seinem Buch insgesamt 81 Spielvorschläge, aufgeteilt in einen Teil A: „66 Spielideen Latein“ und einen weiteren Teil B: „XV antike Spiele“. Viele Ideen sind abgewandelte Klassiker aus dem Kinderzimmer: „Memory“, „Activity“, „Tabu“, „Halli-Galli“,... Mitunter finden sich auch Unterrichtsmethoden wie das „Blitzlicht“ darunter gemischt. Im jeweiligen Spiel unterstützt die klare graphische Gestaltung die rasche Orientierung; so erkennt

man jeweils mit einem Blick die ungefähre Zeitdauer ebenso wie benötigte Materialien und Voraussetzungen. Danach erläutert ein Fließtext konzis die Regeln, ggf. mit möglichen Varianten. Öfter unterstützen kleine Zeichnungen das Textverständnis. Weitere Angaben, für welche Altersgruppen an Schülern oder welche Unterrichtsphase die Spiele am ehesten geeignet sind, finden sich nicht, auch nicht im Inhaltsverzeichnis, das nur die Namen anführt. In Teil B ist jeder original antiken Spielidee eine Doppelseite gewidmet, auf der zunächst das antike Spielprinzip nebst einem Textbeleg abgedruckt ist und im Folgenden ‚modern‘ für den Lateinunterricht umgesetzt wird.

Der Autor, der selbst auch Sportlehrer ist, unterstreicht die Bedeutung des bewegten Unterrichts und anderer als nur kognitiver Zugänge zum Lernstoff. Dass man die Schüler mit Spielen nachhaltig aktivieren kann, betont er zu Recht.

Manchmal beschränkt sich B. leider darauf, die jeweilige Spielidee knapp darzustellen, statt ein ausgearbeitetes Beispiel vorzulegen – obwohl es eine größere Vorbereitungszeit benötigt, z. B. Fragekärtchen zu entwickeln (S. 18). Lägen hier unterschiedliche Muster bei, könnte man diese als konkrete Anregung nutzen oder sogar in der einen oder anderen Situation als Kopiervorlage direkt im Unterricht einsetzen. Der Autor selbst hält es „für besonders sinnvoll, dass die Schüler diese Karten selbst erstellen“ (S. 5), um den Lernstoff nochmals zu reflektieren. Zweifellos ist das begrüßenswert, doch angesichts des verbreiteten realen oder gefühlten Mangels an Unterrichtszeit dürfte dennoch häufig der Lehrer entsprechende Materialien vorbereiten. Dass in Aufgaben, die von den Schülern angefertigt wurden, Fehler enthalten sein können, räumt B. ein, doch geht er davon aus, dass sie unkompliziert von der Lehr-

kraft und von den Mitschülern korrigiert werden können (ebd.). Für mehrere original antike Spiele kann (oder muss) man – ganz wie ein echter Römer – Nüsse als Spielsteine verwenden (S. 64-68). Hat man diese erst gesammelt, finden sich noch ein paar weitere Einsatzmöglichkeiten in Katharina Uebel/Peter Buri: Römische Spiele. So spielten die alten Römer, Rheinbach ⁵2013, das jedoch keinen besonderen Bezug zur Schule aufweist und dessen meiste Spielvorschläge sich eher für Kleingruppen eignen.

Alle Spielideen haben interessanterweise einen deutschen und einen lateinischen Namen bekommen, „der bei den Schülern Neugier wecken soll“ (S. 6). In einem Fall trägt eine „Schnitzeljagd“ den m. E. irreführenden Titel *cursus honorum* (S. 18f.). Um Schüler tatsächlich den *cursus honorum* erfahren zu lassen, bietet sich ein für den Geschichtsunterricht konzipiertes Spiel von Tobias Pilz an: Wer wird Konsul? Ein Lernspiel über Karriere und Alltag in der späten Römischen Republik und frühen Kaiserzeit, in: Geschichte lernen 117 (2007), 40-43 (mit Download). Hierfür muss die Lehrkraft allerdings (einmalig) basteln.

Wittich/Mallon (W./M.) hingegen haben in ihrer Sammlung ohne erkennbare Systematik teilweise deutsche, teilweise lateinische Spielnamen vergeben. So heißt eine Variante des bekannten „Schiffe versenken“ hier *De nocte litterarum* (S. 20f.). Insgesamt schlagen W./M. 41 Spiele vor, die das Inhaltsverzeichnis aufteilt in die Einsatzbereiche „Wortschatz und Formenlehre“, „Texterschließung und Übersetzung“, „Literatur und Kulturgeschichte“ sowie „Spielformate für Fragelisten (themenübergreifend)“. Diese Einteilung stellt jedoch keine feste Zuordnung dar, da ein und dasselbe Spiel ohnehin verschiedene Kompetenzen gleichzeitig fördert oder unterschiedlich eingesetzt werden

kann. Hinzu kommt daher eine (sehr hilfreiche) detaillierte Übersicht, in der sämtliche Spiele nach allen möglichen Kompetenzbereichen und – als Richtwerte – mit Klassenangaben aufgeschlüsselt sind (S. 4f.).

Dieses Prinzip der Visualisierung zieht sich durch das gesamte Buch, indem zu jedem Spiel wiederum die empfohlene Klassenstufe, die geförderten Kompetenzen, der Zeitbedarf, das Material und die mögliche Einbindung in den Unterricht tabellarisch dargestellt werden. Systematisch beschreiben W./M. alle Vorbereitungen und den Ablauf. In mehreren Fällen gerät diese Systematik daher weniger übersichtlich als die bewusst knappen Erläuterungen in B.s Werk. Positiv schlagen bei W./M. hingegen die zahlreichen und guten Beispiele und Kopiervorlagen zu Buche. So lässt sich eine fertige Frageliste zum Thema „Thermen“ (S. 77) problemlos unabhängig von einer evtl. zugrundeliegenden Lehrbucheinheit direkt einsetzen oder leicht abwandeln. Ohnehin ist das erklärte Ziel der Autoren, dass mit geringem Aufwand „ein großer Lerneffekt ‚erspielt‘“ wird (S. 6).

Aus dem literarisch-kulturgeschichtlichen Bereich sind die „Werdet-lebendig-Spiele“ erwähnenswert, die als Idee aus der Theaterpädagogik entlehnt sind (S. 62-73). Mit Rollenkarten, die die Schüler nach Abschluss einer Einheit oder mithilfe von Quellentexten anfertigen, schlüpfen die Mitspieler in die Rolle des Augustus oder der römischen Götterwelt.

Schwierigkeiten können bisweilen bei Spielen auftauchen, in denen dem Spielleiter eine allzu große Rolle bei der Punktevergabe zukommt. Vor allem mit jüngeren Lerngruppen führen vermeintlich willkürliche Entscheidungen rasch zu Diskussionen, was die Spielfreude merklich trübt (z. B. S. 10; 15).

Ferner wird die Lehrkraft einen Vorschlag wie „Der Reihe nach: Übersetzung“ (S. 48f.) anregender finden als die Schüler, zeigt sich hier doch der Spielcharakter nur wenig. Ein Unterschied zu einer ‚normalen‘ Übersetzungsübung drängt sich nicht unbedingt auf.

Fazit: Während sich B.s 66 + XV Spielideen Latein besonders als Ideenkiste zum Stöbern eignen und viele ‚Kinderzimmerklassiker‘ sowie ‚bewegte‘ Spiele für die Lateinklasse umsetzen, systematisiert W./M.s „Tres, tres, tria“ stärker und verlangt vom Leser, gezielt mit Blick auf den geplanten Einsatz im Unterricht nachzuschlagen. Beiden fehlt eine Bibliographie mit Verweisen auf weiterführende Literatur. Berücksichtigt man die unterschiedliche Herangehensweise der Autoren, bieten jedoch beide Werke sehr viele spannende Anregungen und ergänzen sich so gut, dass man damit viele Lateinstunden beleben kann.

JAKOB JUNG

Cornelius Hartz, Antike in 60 Minuten. Mythos und Geschichte. Die großen Imperien des Altertums. Pharaonen und Philosophen. Die Welt der Göttinnen und Götter, München und Wien, 2013, EUR 8 (ISBN 987-3-85179-260-7).

„Antike in 60 Minuten – geht das überhaupt?“ fragt der Autor Cornelius Hartz (H.) gleich zu Beginn seines Buches (S. 7). Und der Rezensent möchte – um das Ergebnis vorweg zu nehmen – nach der Lektüre antworten: „Ja, aber nicht so!“

Bei der Besprechung soll der Fokus vor allem auf die griechisch-römische Geschichte gelegt werden. Der Untertitel legt einen Schwerpunkt auf Mythos und Geschichte. Zu Beginn der griechischen Geschichte (S. 31ff.) wird dieses Thema auch abgearbeitet. Aber wie? Unter „Zeus, Medusa und Co“ (S. 31f.) findet sich

eine Art Auflistung der göttlichen Familie. Formulierungen wie „zuständig sind“ oder „Zeus ist nicht allmächtig“ erwecken überdies den Eindruck, die griechischen Götter lenken unseren Alltag. Auf jeweils 1 ½ Seiten folgen dann die Ödipus-Sage, der trojanische Krieg sowie die kretischen Mythen. Alles wird von H. rein deskriptiv angegangen, nirgends gibt es auch nur einen Interpretationsansatz oder den Hinweis einer Einbindung der Mythen in die europäische Kultur!

Anschließend bekommt der Leser auf wenigen Seiten (39-42) einen Kurzausschnitt über die griechische Frühzeit, die *dark ages* bis hin zur griechischen Kolonisation. Das muss in Anbetracht der Kürze des Buches reichen; ein Hinweis, dass der Begriff Polis in Politik weiterlebt und hier die Wiege der Demokratie ist, wäre aber doch angeraten gewesen. Schließlich wendet sich das Buch ja eher an Laien als an Altertumswissenschaftler.

Im Kapitel „Jetzt wird's klassisch“ (S. 42ff.) wird's dann ganz verkürzt. Nicht genug, dass die Reformen falsch datiert werden. Die lapidare Bemerkung „Eine Demokratie nach unserem Verständnis war das nicht ...“ (S. 42) schreit förmlich nach einer Erläuterung: Was fehlte denn? Wie will H. die athenische Herrschaftsform benennen und vor allem warum? Und schließlich: Was versteht er genau unter Demokratie? Der Begriff ist viel zu unterschiedlich besetzt, um eine solche Aussage stehen lassen zu können. Der Streit um den Seebund wird nur mit den Tributen und dem fehlenden Angriffen der Perser begründet. Auch dies ist falsch, da die Athener die Gelder für ihre Prachtbauten verwendeten, was schließlich die Zahler erzürnte. Verkürzungen und Plattitüden durchziehen das Werk.

Die Selbstzerfleischung der griechischen Poleis und das Aufkommen Alexanders sowie

der Diadochenstaaten werden in wenigen Seiten (S. 43ff.) oberflächlich alleine unter der Beschreibung der politischen Entwicklung skizziert.

Ein kleines Glanzlicht ist das Kapitel „Hellenistische Blüte“ (S. 46ff.), in dem es H. gelingt, auf etwas mehr als zwei Seiten die geistige Weite der hellenistischen Zeit zu umfassen.

Das Kapitel „Homer, Parthenon, Olympia“ (S. 49ff.) ist der Literatur- und Kulturgeschichte gewidmet und ein echtes Highlight des Werkes. Hier zeigt H. seine Stärke, hier kennt er sich aus und macht Lust auf mehr. Vor allem macht der Autor hier nicht wie bisher oft den Fehler, Dinge einfach zu beschreiben, sondern auch ihre Wirkung aufzuzeigen.

Kommen wir zur römischen Geschichte: Die Schwächen des Werkes, die sich schon bei der Darstellung der griechischen Geschichte gezeigt haben, setzen sich leider hier fort: „Jupiter, Vesta & Co.“ (S. 66f.) ist wieder eine Aufzählung der Gottheiten. Der Gründungsmythos wird einfach erzählt (S. 67f.) ohne zu erklären, warum er wichtig ist; schließlich knüpfen die Römer mit ihrer Gründungssage an den trojanischen Krieg an und sind somit letztlich „Nachfahren“ der Griechen.

Vom Gründungsmythos geht es weiter zur eigentlichen Geschichte Roms. „Königreich und Republik“ (S. 69ff.) auf nicht einmal vier Seiten behandeln zu wollen, muss man einfach als ambitioniert bezeichnen. Wichtige Aspekte wie etwa die Rolle der Etrusker für die Stadtwerdung Roms fallen dabei heraus. Auch die Bedeutung der Kriege für die Römer bleibt unreflektiert: Warum führten sie überhaupt Kriege? Wie gingen sie mit den Besiegten um, so dass diese die römische Herrschaft jahrhundertlang mittrugen? Welche Folgen hatten die Kriege auf die römische Gesellschafts- und Herrschaftsstruktur?

Der spätere Kaiser Augustus bekommt drei Seiten (S. 75ff.), was in Anbetracht der übrigen Anteile der politischen Geschichte fast schon zu viel ist. Dennoch hätte der Autor dabei wenigstens die Namensfolge Octavius, Octavianus und dann Augustus richtig darstellen müssen. H. widmet sich nun mehr dem römischen Heerwesen zu. In dem Kapitel „Zenturio und Schildkröte“ (S. 80ff.) wird zunächst das römische Militär in seiner Organisationsstruktur und Entwicklung dargestellt, von dem der Leser einen guten Eindruck bekommt. Was allerdings das Unterkapitel „Bedeutende Schlachten“ (S. 84ff.) soll, erschließt sich dem Rezensenten nicht. Es werden einfach Schlachten aufgezählt und der Ausgang der Schlacht genannt. Warum? Hier wären Reflexionen über den römischen Imperialismus etwa (s. o.) hilfreicher gewesen. Oder H. hätte eine Schlacht herausgegriffen und die Besonderheiten näher beschrieben statt einfach nur zu sagen: „...trotzdem siegte der Karthager (s.c. Hannibal) aufgrund seiner überragenden Strategie.“ (S. 84).

Auch bei dem Romabschnitt scheint es so zu sein, dass Literatur- und Kulturgeschichte H. offenbar liegen. Das Kapitel „Bücher, Aquädukte und Gladiatoren“ (S. 87ff.) gehört mit zu den besten Abschnitten dieses Teils der Darstellung. Dennoch ist auch hier Kritik zu üben: Auf S. 87 erweckt der Autor den Eindruck, die römische Literatur sei nur eine Kopie oder schlechte Übersetzung der griechischen; die Begriffe *aemulatio* und *interpretatio* scheinen H. fremd zu sein.

Das folgende Kapitel „Völker am Rande des Imperiums“ (S. 105ff.) befasst sich mit den Gegnern der Römer. Ein Ordnungsprinzip (Gallien, Germanien, Karthago, Pontos) ist – abgesehen von dem Alphabet – hier nicht erkennbar. Es ist auch nicht klar, warum das Kapitel hier angesie-

delt ist. Viel logischer hätte es ein Unterkapitel von „Zenturio und Schildkröte“ sein müssen.

Am Ende des Romteils ist die Spätantike mit „Christen und Vandalen“ betitelt (S. 113ff.). Die Wandlungen dieser Epoche werden knapp angedeutet, wenn auch monokausal: „Auslöser dafür war der Einfall der zentralasiatischen Hunnen in Europa.“ (S. 116). In jedem Grundkurs Geschichte lernen die Schüler, dass geschichtliche Ereignisse niemals monokausal sind. Eine gründlichere Recherche hätte hier geholfen!

Ein solch knappes Werk ist natürlich auf weiterführende Literaturhinweise angewiesen. Auch hier steht natürlich nicht viel Raum zur Verfügung. Helfen aber die Literaturempfehlungen weiter? Nur zum Teil. Warum finden sich zwei Werke zum Alltagsleben, wenn nur wenig Platz zur Verfügung steht? Warum werden zwei griechische Literaturgeschichten genannt, jedoch nicht das Standardwerk zur römischen Literaturgeschichte (M. v. Albrecht)? Anstelle dessen weist H. auf sein eigenes Werk hin, das weitgehend unbekannt ist. Und ein Werk zur römischen Geschichte scheint auch noch nicht geschrieben zu sein!

Kurz: Das Werk ist in weiten Teilen viel zu oberflächlich, die Gliederung überzeugt nicht immer, die Römer erscheinen hier nur als billige Nachahmer der Griechen und die Literaturvorschläge sind zum Teil unbrauchbar und lückenhaft. Besser der Leser nimmt sich ein wenig mehr Zeit als 60 Minuten, um die Antike kennenzulernen, als dass er lückenhaftes und oberflächliches Wissen zur Kenntnis nimmt.

JENS NITSCHKE

Mary Beard / John Henderson, *Kleine Einführung in die Altertumswissenschaft*. J.B. Metzler: Stuttgart 2015, EUR 16,95 (ISBN: 978-3-476-02702-3).

Eine in der Öffentlichkeit zu vielfältigen Themen bekannte Professorin der Universität von Cambridge und ihr Kollege, sie mehrfach ausgezeichnet für ihre Arbeiten, aber auch umstritten aufgrund ihrer Äußerungen zu den Ursachen der Anschläge vom 11. September 2001, legen nach „*Classical Art from Greece to Rome*“ aus dem Jahr 2001 ihre zweite gemeinsame Veröffentlichung nun vierzehn Jahre später vor. Der erste Eindruck: Ein kleines, handliches Bändchen mit einem gefälligen Titel. Wer dahinter leichte Kost vermutet, wird enttäuscht: Die Autoren entfalten ein von einem konkreten Ausgangspunkt sich liebevoll im Detail entwickelndes und gleichzeitig fesselndes Plädoyer für „die Präsenz und Bedeutung der Vergangenheit in der Gegenwart“ (S. 145).

Doch der Reihe nach. Den genannten Ausgangspunkt bildet ein Museumsbesuch im British Museum in London und da „...eine bestimmte Gruppe griechischer Skulpturen, die aus einem entlegenen Bergtempel im Süden Griechenlands stammt: aus dem Tempel des Apollon in Bassai.“ (S.7). Auch wenn die Dramaturgie natürlich konzeptioneller Natur ist, so schafft sie doch eines, nämlich den Leser/ die Leserin mit auf eine durch einen Museumsbesuch ausgelöste, von dadurch bedingten weiterführenden Fragen zum gesehenen Objekt geleitete Gedankenreise zu nehmen, die nahezu detektivische Züge trägt. Die spannende Geschichte eines Antikenraubes aus dem angeblich unsicheren Griechenland wird verbunden mit dem Eintauchen in die Geschichte des Tempels. Durch die lebendige, anschauliche und bildhafte Schilderung des im Museum

zu Sehenden schaut der Leser sozusagen mit den Augen der Autoren, angezogen vom Sog der detektivischen Vorgehensweise, die sich zum Ziel gesetzt hat, aus den vorgefundenen (Bruch-) Stücken auf wissenschaftlicher Basis ein möglichst genaues Bild des vermuteten Originalzustandes entstehen zu lassen. Ein Kaleidoskop an Interessen- und Forschungsbereichen, die die Altertumswissenschaft ausmachen, entfaltet sich im Folgenden, nicht unähnlich einer Mindmap, die trotz der Vielfalt immer wieder auf den Ausgangspunkt rückführbar bleibt und Struktur garantiert. Antike Kultur, Alltagsleben, Architektur, Historiografie, Politik, klassische Literatur und Papyrologie sind nur einige Bereiche, die zur Sprache kommen. Köstlich ist die Schilderung, wie Originalteile aus Menanders Werken auf uns gekommen sind, von denen nach Bekunden von Beard und Henderson im Mittelalter keine einzige Handschrift mehr existierte (S. 57f.), die aber in der griechischsprachigen Welt der Antike zum Lektürekanon jedes Schulkindes gehörten und als Altpapier wiederverwendet wurden, um Mumien darin einzuwickeln, und so den Weg in die Überlieferung fanden.

Es ist sehr spannend, sich darauf einzulassen, als auf die Forschungsreise mitgenommene Begleiterin einzutauchen in das Schicksal des Apollon-Tempels von seiner Erbauung über sein Versinken in der Geschichte bis zu seiner Wiederentdeckung im Jahr 1811 und der heutigen Form: Überwölbt „mit einer überdimensionalen Zirkusplane ... von einem riesigen Hightech-Festzelt“ (S. 39), weil Griechenland das Geld für eine Instandhaltung bzw. Restaurierung fehlt. Sehr schön wird hier der Vorher-Nachher-Effekt bildhaft und mit einem Anflug von feiner Ironie kontrastiert, die an vielen Stellen durchschimmert. Inwiefern das der bisweilen in

den Medien erwähnten provokanten Art Mary Beards geschuldet ist, bleibt selbstverständlich offen. Das Credo der Autoren und gleichzeitig Leitfaden ihres Buches lautet: „Jedes Gebiet und jeder einzelne Gegenstand der Altertumswissenschaft ist Teil eines sehr viel größeren Zusammenhangs“ (S. 63). Dieses Geflecht anschaulich und nachvollziehbar exemplarisch zu durchdringen gelingt mit diesem Buch auf beeindruckende und gleichzeitig unterhaltsame Weise. Es sei zur Lektüre wärmstens empfohlen!

CORNELIA LÜTKE BÖRDING

Adeamus! Ausgabe A: Lehrwerk für Latein als zweite Fremdsprache. Herausgeber: Volker Berchtold, Markus Janka, Markus Schauer. Berlin: Cornelsen 12016.

Das im laufenden Jahr neu erschienene Lateinlehrwerk *Adeamus!* besteht aus folgenden Veröffentlichungen:

Für Schüler: Schülerbuch (Texte und Übungen; inkl. digitaler Version via *scook.de*; 28,50€) | Begleitgrammatik (18,50€) | Arbeitsheft 1 mit Lösungen (je 10,00€) | Vokabeltrainer-App (5,99€) | Vokabeltaschenbuch (9,00€) | Lerntagbuch (im Konzept angekündigt, allerdings auf der Verlagsseite nicht auffindbar).

Für Lehrer: Schülerbuch – Lehrerfassung Lektionen 1–20 (24,00€) | Handreichungen für den Unterricht (24,00€) | Digitaler Lehrerservice (40,00€) | Unterrichtsmanager (als DVD, Download oder als Schullizenz; Einzellizenz: CD-ROM 30,00€, online und als Download: 20,00€; Fachschaftslizenz: 90,00€) | Differenzierungs- und Fördermaterial (im Konzept angekündigt, allerdings auf der Verlagsseite nicht zu finden) | Vorschläge zur Leistungsmessung (CD-ROM: 29,50€; erscheint im Juni 2017).

Weitere Veröffentlichungen sind in Arbeit und für das Jahr 2017 angekündigt.

Dieser Rezension liegen das Schülerbuch (Texte und Übungen), die Begleitgrammatik, das Arbeitsheft und die Vokabeltrainer-App zugrunde.

Das Konzept des neu erschienenen Lehrwerks *Adeamus!* ist sehr einfach und klar formuliert: Anhand von „konsequenter Vorentlastung des Lesestücks über Sachinformationen und Grammatik sowie einer Fokussierung auf Wortschatzarbeit“ führe *Adeamus!* „leichter zu treffsicheren Übersetzungen“ und ermögliche dadurch „ein echtes Lese- und Lektüererlebnis“ (*Konzept Ausgabe A – Latein als 2. Fremdsprache* | abrufbar unter <http://www.oldenbourg.de/osv/reihe/r-7102/ra-10253/konzept>). Um dieses Ziel, i.e. das „echte Lese- und Lektüererlebnis“ zu erreichen, ist jede der insgesamt 43 Lektionen nach einem streng gegliederten Vier-Seiten-Prinzip aufgebaut. Auf der ersten Seite finden sich Sachinformationen: Hintergrundinformationen auf Deutsch und *Realia* mit „konsequent an archäologischen Befunden orientiert[en]“ Illustrationen (*In drei Seiten zum Lesetext – Das Prinzip der Vorentlastung*). Hier beginnt bereits die systematische Wortschatzeinführung, indem in den deutschen Texten zentrale Begriffe des neu zu erlernenden Vokabulars zumeist in Klammerzusätzen und lobenswerterweise mit Angabe der Naturlängen¹ angegeben werden und zusätzlich in einem lateinischen Minimalkontext präsentiert werden (erste Wiederholung). Auf der zweiten Seite findet sich eine Mischung aus der Einführung von weiterem Wortschatz (in verschiedensten Ausprägungen, zumeist unterstützt mit unterschiedlichen Arten von Visualisierungen, Sachfeldern [z. B. Familie, S. 31], farblichen Hervorhebungen [z. B. Präpositionen, S. 43], Gegensatzpaaren, Mischtexten, Ausdifferenzierung von polysemen

Wörtern [z. B. *temperare* S. 155] etc.). Diese dritte Umwälzung und Erweiterung des neuen Wortschatzes geht Hand in Hand mit einer ersten Begegnung mit der neuen Grammatik, welche in der Regel anhand von Einzelsätzen bzw. Minimalkontexten gepaart mit unterschiedlichen, kleinschrittigen Aufgaben, „die ein entdeckendes und weitgehend selbstständiges Erschließen des neuen Stoffs ermöglichen [sollen]“, präsentiert wird (*Konzept Ausgabe A – Latein als 2. Fremdsprache*). Die dritte Seite weist unterschiedliche erweiternde und vertiefende Übungen zu sowohl dem neuen Wortschatz (dritte Umwälzung) als auch der neuen Grammatik auf. Hier finden sich vielfältige kleine Übungen, die zwar klar unterschieden sind nach Wortschatz (W), Grammatik (G), einer fakultativen Zusatzübung (Z) und einer Übung, die (als Vorentlastung) gezielte Hilfe „für eine knifflige Stelle im Lesetext“ bieten soll (H) (z. B. Anfertigung eines Tempusreliefs [Lektion 14] | Vorentlastung des prädikativen Gebrauchs von Adjektiven [Lektion 122] | separate Behandlung von Wortblöcken, spezifischen Wendungen und Junktoren [Lektion 31: u. a. *in animo habere, bono animo esse, animum demittere*]), bei denen jedoch eine klare Kompetenzorientierung bzw. Zuordnung zu den unterschiedlichen Kompetenzschwerpunkten ein Desiderat darstellt.² Darüber hinaus lässt sich in Bezug auf diese vertiefenden und erweiternden Übungen feststellen, dass – zumindest an dieser Stelle – offenbar zunächst keinerlei Differenzierung vorgesehen ist. Eine Kennzeichnung von leichten, mittelschweren und kniffligen Übungen ist lediglich für die Wiederholungslektionen (s. u.), die jeweils nach einer Sequenz (d. h. fünf bzw. vier Lektionen) eingefügt sind, umgesetzt. In Bezug auf die kleinen Übungen auf der jeweils dritten Seite einer Lektion lässt sich zunächst

erneut der Abwechslungsreichtum festhalten: Übungen zu Umschreibungen und Paraphrasen mischen sich mit Übungen zu deutschen grammatikalischen Schwierigkeiten (z. B. Lektion 31, S. 166: Bildung [leider nicht Verwendung] des deutschen Konjunktivs), Wortbildungs-, Ergänzungs-, „Wahr oder falsch?“, Kombinations-, Zuordnungs-, Bestimmungs- und (kurzen) Übersetzungsübungen, zudem (vereinzelt) Übungen zur *Latinitas viva*.³ So vielfältig und abwechslungsreich diese Zusammenstellung von unterschiedlichen Übungen auch sein mag, so wünschenswert wären vermehrt Übungen, die sich stärker an dem Textprinzip ausrichten – bei den meisten Übungen handelt es sich um die Betrachtung der einzelnen Form bzw. des Einzelworts.

In Bezug auf die Sprachkompetenz bzw. Progression des Grammatikstoffes wird die stringente Struktur und der gradlinige Aufbau durchaus das Sicherheitsbedürfnis der SuS beim Erwerb von für sie neuen grammatikalischen Konstruktionen (und auch neuen Wörtern) befriedigen können; allerdings ist es auf der anderen Seite fraglich, ob dieser eher kleinschrittig und engmaschig aufgebaute (recht deduktive) Umgang mit Grammatik nicht ermüdend und einseitig wahrgenommen wird, zumal der Aufbau der Einzellektion ein Ausbrechen aus der Chronologie nur schwerlich zulässt – man kann in den meisten Fällen höchstens von einer Mischform zwischen Deduktion und Induktion sprechen.

Das Ende einer jeden Lektion bildet der Lesetext, der auf der Grundlage der intensiven Vorentlastung ein echtes Lesevergnügen darstellen soll. Zunächst muss positiv hervorgehoben werden, dass die inhaltliche Ausgestaltung der ersten Lektionen (Lektion 1-20) zum Thema ‚römische Familie‘ (Romanhandlung)

sinnvollerweise eine real existierende Familie zugrunde legt, und zwar die Familie des Marcus Tullius Cicero. Im Rückblick ist verwunderlich, weshalb frühere Lateinlehrwerke zumeist auf frei erfundene, fiktive Familien zurückgegriffen haben: Anhand von Cicero, seiner Familie⁴ und der Zeitumstände werden in den Lesetexten wichtige Inhalte des römischen Lebens (z. B. Thermen, Forum, Schule, Politik, Philosophie, Provinzverwaltung, [*neg-*]otium etc.) und der römischen Geschichte (z. B. *coniuratio Catilinae*, *pro Milone*) besprochen. Eigenwillig und eher künstlich hergeleitet erscheint die Figur der Scintilla, einer armen – aber freien und mit ihrem Schicksal und Status zufriedenen – Freundin der Jungen aus der Subura: Soll anhand dieses Mädchens das Ständesystem nähergebracht werden? Oder soll die Genderfrage thematisiert werden? Die weiteren Frauenfiguren (Terentia, Tullia und Pomponia) treten nur sehr am Rande (Terentia) oder so gut wie gar nicht (Tullia und Pomponia) in Erscheinung.⁵

Der zweite Teil des Lehrwerks beschäftigt sich mit der Mythologie (Lektionen 21–25: Prometheus | Orpheus | Herkules | Trojanischer Krieg | Odysseus [Kirke] | Daedalus und Ikarus) und dem (fließenden) Übergang zwischen Mythologie und Geschichte(n) (26–39). Die abschließenden Lektionen thematisieren vor allem die antike Philosophie („Die Welt und sich selbst entdecken“: Lektionen 40–42) und – als (sehr knapp gehaltener) Ausblick auf die weitere Entwicklung und Rezeption der lateinischen Sprache (und Kultur) im Mittelalter und darüber hinaus – die Entdeckung Amerikas durch Kolumbus (allerdings lediglich im vorentlastenden Teil der Lektion 43), die ‚Weltumsegelung‘ des Magellan (1519) und das Benennungssystem des schwedischen Naturwissenschaftlers Carl Linné (1707–1778). So

gut wie thematisch ausgespart ist die Spätantike (Ausnahme: Lektion 39), das Latein der Kirchenväter und die Entwicklung des Christentums.

Neben den regulären Lektionen finden sich, wie oben kurz angerissen, in regelmäßigen Abständen (nach jeweils fünf bzw. vier Lektionen) Wiederholungslektionen, die einerseits methodisch, andererseits im weitesten Sinne diagnostisch ausgerichtet sind: So fokussiert die erste Wiederholungslektion die Methodik des Vokabellernens (Schwerpunkte: allgemeine Tipps, Lerntypen, unterschiedliche Vorgehensweisen wie Visualisierung, Eselsbrücken bzw. Schlüsselwörter, Wort- und Sachfelder [mit Verweis auf eine weitere Methodenseite im Wortschatz], Gegensatzpaare) und – differenziert nach Schwierigkeitsgrad – unterschiedliche, kleine, überblicksartige Übungen zu den vorausgehenden fünf Lektionen. Wie bei dem Konzeptfokus nicht anders zu erwarten war, erfährt die (Methodik der) Wortschatzarbeit insgesamt gesehen viel Aufmerksamkeit. Neben der zuvor genannten ersten Wiederholungslektion werden den SuS in der Folge der „Wort-Baukasten“ (S. 243) zur Morphologie (hier: Präfixe) oder auch alternative Lernmethoden im Kapitel „Fiese Wörter‘ leichter behalten – Vokabeln lernen mal anders“ (S. 249) vorgestellt; hierbei handelt es sich um eine Methodenseite, die alternative Ansätze, wie z. B. die zeichnerische Umsetzung von Einzelwörtern oder auch das ganzheitliche Lernen mit allen Sinnen, d. h. unter dem Strich kreative und produktive Übungen, für das Erlernen neuer Wörter vorstellt. Eine weitere Wiederholungslektion hat den methodischen Schwerpunkt „Sätze erschließen (1)“; vorgestellt werden hier zunächst die Konstruktions- und die Pendel- bzw. Dreischritt-Methode, in einem späteren

Kapitel (Wiederholungslektion zu Lektionen 31-35) die Einrück- und Kästchenmethode. Fokus ist hier also die Methodik im Bereich der Phrastik. Transphrastische Herangehensweisen finden sich auf den Methodenseiten zur Textvorererschließung: Zunächst arbeiten die Herausgeber mit dem referentiellen Umfeld des Textes, z. B. der Überschrift, aus dem die SuS eine (fragende) Erwartungshaltung entwickeln; auch die transphrastische Texterschließung anhand von Kohärenzmerkmalen jeglicher Art (z. B. Handlungsträger, Eigennamen, Sachfelder, Konnektoren, Tempusrelief) wird vorgestellt. In der Folge werden sodann weitere transphrastische Möglichkeiten, wie beispielsweise die Frage nach der Textsorte bzw. Gattung und somit vorgegebenen Kriterien oder auch das jeweilige Sprachregister bzw. die jeweilige Stilistik (Übersicht zu [wenigen: 11] ausgewählten Stilmitteln s. S. 206) thematisiert. Abgerundet wird die Methodenkompetenz durch Hilfeseiten zum zielgerichteten Beschaffen von Informationen (Mindmap als Vorbereitung | Printmedien und digitale Medien als Hilfsmittel für die Recherche | Ordnen und Auswerten der Informationen | Präsentation der Ergebnisse), zur Interpretation von Bildern und schlussendlich zum Umgang mit dem Wörterbuch.

Richtet man seinen Blick darauf, wie durch das Lehrwerk historische Kommunikation begünstigt wird, so lässt sich festhalten, dass diese sozusagen einen Rahmen um jede Lektion bildet: sowohl direkt nach der ersten Einführungsseite als auch im Anschluss an den jeweiligen Lesetext am Ende einer jeden Lektion schließen sich des Öfteren Fragen an, die die SuS dazu einladen, eine kritisch-vergleichende Haltung zur Gegenwart einzunehmen (z.B. in Lektion 20 „Kleidung der Römer“: „Nenne Beispiele dafür, dass es auch heute noch Kleider-

ordnungen gibt.“ oder „Verfasse eine Rede gegen eine dir missliebige Person des öffentlichen Lebens. Gehe dabei ähnlich wie Cicero vor.“ [Lektion 34]). Wünschenswert wären hier (weitere) offensichtliche Bezüge zu der Gegenwart der SuS gewesen, wie beispielsweise Latein im Alltag (vgl. Nivea, Mars, Volvo, Audi etc.) oder auch einfach eine bildhafte Gegenüberstellung (der Ruinen) des Kolosseums mit dem Aufbau heutiger (Fußball-) Stadien oder auch Konzerthallen.

Hand in Hand mit historischer Kommunikation geht die Mehrsprachigkeitsdidaktik gemäß des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER)*: Durch angemessenes und sinnvolles Nutzen der Synergieeffekte zwischen der alten und den neuen Sprachen können den SuS Zusammenhänge, Relevanz und Weiterleben der antiken Sprache und Kultur verdeutlicht werden. Dieser Punkt fällt in der besprochenen Veröffentlichung knapp aus. Neben der – inzwischen für jedes Lehrwerk obligatorischen – dritten Spalte im Wortverzeichnis mit Verweisen auf deutsche, englische, italienische oder auch französische Wörter lateinischen Ursprungs⁶ lassen sich lediglich wenige Übungen finden, die sich konkret auf diesen signifikanten und produktiven Zusammenhang beziehen (z. B. auf der Methodenseite zum Wortschatz der ersten fünf Lektionen [S. 237]; hierbei handelt es sich allerdings nur um eine Gegenüberstellung einzelner Wörter, das Textprinzip findet keinerlei Beachtung. Am ausführlichsten wird die Sprachenvernetzung auf der Seite „Da steckt Latein drin! – Latein und andere Sprachen“ (283) betrieben. Hier wird das Weiterleben des Lateinischen in den Romanischen Sprachen und im Englischen aufgegriffen. Leider haben sich ausgerechnet auf dieser insgesamt sinnvollen Seite Fehler

eingeschlichen: Obwohl laut Aufgabenstellung 3 die Bildung des *Imparfait* und *Passé composé* im Französischen mit der Bildungsweise im Lateinischen verglichen werden soll, finden sich hier statt der *Imparfait*-Formen die Formen des *Conditionnel*; darüber hinaus wurde in der sich direkt anschließenden Übung nicht beachtet, dass es auch im Französischen eine *consecutio temporum* gibt, so dass hier statt *est* die Form *était* stehen muss; dies sollte bei einer eventuellen Neuauflage berichtigt werden.

Die Begleitgrammatik besticht durch ihren klaren und strukturierten Aufbau. Besonders sinnvoll erscheint die kurze aber zielführende Besprechung elementarer Begrifflichkeiten der (deutschen) grammatikalischen Terminologie (Formen- und Satzlehre S. 10-12). Darüber hinaus ist die lateinische Grammatik sinnvoll reduziert und übersichtlich präsentiert. Diesbezüglich ist vor allem die motivierende und ansprechende überblicksartige Zusammenfassung der einzelnen erfolgreich gelernten Schritte in den grün hinterlegten „Geschafft!“-Kästen hervorzuheben. Den guten Gesamteindruck runden nicht zuletzt die übersichtlichen Tabellen am Ende der Begleitgrammatik ab.

Dem Arbeitsheft mit Lösungen zu den Lektionen 1-20 liegt ebenfalls eine klare Struktur zugrunde: Eingangstest – Übungen – Abschlusstest. Somit bietet diese Veröffentlichung in ihrer Grundstruktur die Ansätze zur (Selbst-) Diagnose und Differenzierung, die das Lehrwerk eher peripher aufweist: Die SuS haben die Möglichkeit, dieses Arbeitsheft ganz individuell zu nutzen, Schwerpunkte zu setzen, Aufgaben und Übungen ihrem Kompetenzniveau entsprechend eigenständig auszuwählen. Einziges Desiderat – wie bereits in Bezug auf das Lehrwerk festgehalten – bildet die fehlende Kennzeichnung der Kompetenzschwerpunkte

Sprach-, Text- oder Kulturkompetenz, die – insbesondere mit Blick auf Transparenz (nicht zuletzt für die Lehrperson) – die Arbeit mit dem Übungsheft sinnstiftend abrunden könnte. Auch eine Untergliederung in Kompetenzstufen könnte zu einer weiteren Abrundung beitragen.

Abschließend steht ein kurzer Blick auf die Vokabeltrainer-App aus. Die Funktionen dieser App sind folgende: Langzeittraining mit regelmäßiger Wiederholung, Sicherung des Fortschritts durch einen ‚intelligenten Algorithmus‘ und ein Fokus auf der Selbsteinschätzung der SuS. Eine praktische Eigenschaft derartiger digitaler Medien ist, dass aufgrund der Möglichkeit, online direkte Kritik zu äußern, für die Zielgruppe, i. e. die Schülerschaft, eine rege Feedback-Kultur möglich ist. Hier finden sich sowohl positive als auch negative Bemerkungen zu der App: Als negativ wird insbesondere der Preis bewertet (5,99€), zumal einige Nutzer offensichtlich Probleme hatten, die eigentlich sehr einfach gehaltene Struktur der App zu verstehen, sodass es zu Anwendungsschwierigkeiten kam. Des Weiteren wurde bemängelt, dass es nicht möglich sei, selbstständig die lateinischen Begriffe und neu zu lernenden Wörter in die App-Oberfläche einzugeben – ein Monitum, das überzeugend klingt, und das der Verlag nach eigener Rückmeldung aufgreifen will. Lobenswert ist, dass die App die Funktion anbietet, sich die Aussprache der lateinischen Wörter vorsprechen zu lassen. Dieser gute Ansatz könnte durch die Angabe der Naturlängen – wie es im Lehrwerk vorgenommen wurde – weiterverfolgt werden. Insgesamt lässt sich festhalten, dass die App von den SuS durchaus angenommen wird, dass sie allerdings noch eine Beta-Version zu sein scheint und daher ständig überarbeitet und verändert werden wird.

Anmerkungen:

- 1) Leider fehlt die Kennzeichnung der Naturlängen in der Vokabeltrainer-App.
- 2) Zwar ist eine klare und ausführliche Kompetenzzuweisung als synoptischer Download über die Verlagsseite verfügbar, dies erschwert allerdings eine eindeutige Schwerpunktsetzung beim Umgang mit dem Lehrwerk an sich.
- 3) Siehe Lektion 17, S. 92: „Tauscht euch auf Latein darüber aus, was ihr wollt und was nicht. Dabei könnt ihr die folgenden Bausteine verwenden. *Cibum bonum cenare – maritum malum habere*“ etc.
- 4) Reale Persönlichkeiten: Marcus Tullius Cicero; seine Frau Terentia; ihr Sohn Marcus; ihre Tochter Tullia; der Sekretär Tiro; Ciceros Bruder Quintus Tullius Cicero; dessen Frau Pomponia und ihr gemeinsamer Sohn Quintus. Fiktive Persönlichkeiten: Rufus, der Sohn eines Ermittlers, der für Cicero arbeitet, und ein Freund des Marcus und Quintus; Scintilla, eine Freundin von Rufus, Marcus und Quintus und der Dieb Sextus.
- 5) Bezeichnenderweise spielt Pomponia, die Frau des Tullius, nur in Lektion 17 („Nicht immer aus Liebe. Die Ehe bei den Römern“) eine größere Rolle: Die *Floralia* sollen ausgerichtet werden und die Eheleute sind sich ob der Vorgehensweise uneins.
- 6) Die Behandlung dieser dritten Spalte wird im Lehrwerk selbst nicht thematisiert; ein sinnvoller Umgang liegt demnach in der Hand der jeweiligen Lehrperson. Neben den oben genannten modernen Sprachen findet sich im gesamten Lehrwerk keinerlei Bezug (Parallelen bzw. Kontraste) zu anderen Sprachen, wie z.B. der türkischen.

BENTE LUCHT

Christina Wawrzinek, Tore zur Welt. Häfen in der Antike. Philipp von Zabern Verlag: Mainz/Darmstadt 2016, EUR 29,95 (978-3-8053-4925-3).

Antike Häfen wecken seit einiger Zeit erhöhte Forschungsinteressen in den verschiedenen Bereichen der Klassischen Archäologie. Dies ist naheliegend, da Häfen Orte waren, in den zahlreiche Aspekte aus Kultur, Religion,

Wirtschaft und Militärwesen zusammenkamen und untersucht werden können. Immer wieder wurden in jüngster Zeit neue Entdeckungen diesbezüglich gemacht. So entdeckte man zum Beispiel 2006 Spuren der Häfen von Sidon und Tyros, Orte, die schon vor 3000 Jahren als die bedeutendsten Machtzentren der Zeit galten. Zuvor wurde bereits von wichtigen Funden im Hafen von London berichtet (Der Spiegel 16.01.2006), als das Aufkommen von Containerschiffen die alten Warenhäuser überflüssig machte und das gesamte Hafengebiet umstrukturiert werden musste.

Christina Wawrzinek (W.) hat sich schon in ihrer Dissertation mit dem Titel *In Portum Navigare. Römische Häfen an Flüssen und Seen* (Berlin 2014: Akademie Verlag) intensiv mit der Thematik befasst. In der Einführung (11-13) des hier zu besprechenden Buches betont sie ausdrücklich, dass die Geschichte der antiken Häfen komplex sei. Sie weist darauf hin, dass sich die Forschung nicht mehr auf die Hafenanlagen konzentriert, sondern eher den Blick auf die Hafenstädte, die Handelsposten sowie die Marinestützpunkte richtet. Bereits im Vorwort (7) hebt sie hervor, dass aufgrund der Forschungslage eine umfassende Darstellung nicht möglich sei. Vielmehr ist es das Ziel des Buches, dem Leser einen Einstieg in die Welt der antiken Häfen zu bieten.

W. hat ihr Werk in sechs Kapitel gegliedert. An das Vorwort und die Einführung schließen sich folgende Abschnitte an: *Der Blick auf den Hafen* (14-44), *Evolution des Hafens in der Antike* (45-88), *Die Technik als Herz eines Hafens* (89-113), *Systeme und Netzwerke* (114-167), *Marinehäfen* (168-195), *Das Ende der Häfen* (196-203). Im Anhang gibt W. Informationen zu *Quellen und Grundlagen des Wissens über Häfen* (206-211). Dabei geht sie auch auf die

antike „Berichterstattung“ – die schriftliche Überlieferung (209-210) ein. Beispielsweise führt sie griechische und römische Autoren an, die sich zum Thema *Hafen* geäußert haben: Appian (zu Karthago), Flavius Josephus (zu Caesarea in Palästina), Sueton (zu Portus). Man müsste auf jeden Fall noch Plinius den Jüngeren hinzufügen, der in einem Brief seine Eindrücke von einem Hafen an der tyrrhenischen Küste vermittelt hat (Plinius, ep. 6, 31, 15-17). Dort hatte Kaiser Trajan eine neue Villa errichten lassen. Bei seiner Beschreibung des Hafens nennt Plinius eine Reihe von Einzelheiten. Es schließen sich sehr knappe Anmerkungen, eine Bibliografie, der Bildnachweis und ein zwei Seiten umfassendes Ortsregister an (212-224).

Am Anfang des ersten größeren Kapitels legt W. eine Definition vor: „Unter einem Hafen versteht man ganz grundsätzlich einen Berührungspunkt von Land und Wasser, an dem Menschen und Waren zwischen Schiffen und Land hin- und her gelangen können. Zu diesem Zweck muss ein Hafen Vorrichtungen bieten, an denen Schiffe anlegen können und durch die sie vor Sturm und Strömung geschützt sind.“ (14) Im gesamten Buch erhält der Leser zahlreiche interessante Informationen zum Thema. Da W. aber kein Stichwortverzeichnis zu Namen von Personen, Sachen und Begriffen erstellt (außer ein Ortsregister), muss der Leser ganze Passagen lesen, bis er eventuell auf das Detail stößt, das ihn besonders interessiert. Dabei hilft ihm das Inhaltsverzeichnis nur bedingt, denn eine Reihe von Aspekten kommen im gesamten Buch immer wieder zur Sprache. Im Kapitel *Der Blick auf den Hafen* wird der Leser über die Gestaltung eines Hafens informiert. Als Ort der Repräsentation bot ein antiker Hafen dem Reisenden in der Regel den Blick auf zahlreiche Lagerhäuser, Zollstellen und Verwal-

tungsgebäude, aber auch auf Tempel, Portiken, Triumphbögen und Statuen. Zur Illustration greift W. in der Regel nicht nur auf die Informationen der vorhandenen antiken Literatur zurück, sondern auch auf andere Quellen wie Münzen, Mosaik und sonstige archäologischen Befunde. Erwartungsgemäß geht W. näher auf bedeutende Häfen wie Rhodos, Ephesos, Ostia und Portus, Karthago usw. ein.

Da das Thema Karthago immer wieder das Interesse der Forschung und eines größeren Publikums findet, soll ein kurzer Blick auf W.'s Darstellung der phönizischen Stadt in Nordafrika gestattet sein. Im Einleitungssatz im Kapitel über Karthago (53) verwendet W. in Umschrift den Begriff *kóthón*. Hierbei handelt es sich um ein künstlich angelegtes Hafenbecken. Warum das Wort zwei Akzente trägt, wenn es sich um ein griechisches Wort handeln sollte (W. schließt auch eine phönizische Herkunft nicht aus, ohne einen Hinweis auf entsprechende Literatur), erschließt sich dem Leser nicht, denn das griechische Lexem lautet *Κώθων*, also mit einem einzigen Akut. W. beschreibt die Lage der Stadt und des Hafens und bezieht die antike Literatur mit ein (Cicero, leg. agr. 2,32,87; Prokopios 3,1,20). Literarische Aussagen werden mit archäologischen Befunden verglichen. Trotz der Zerstörung Karthagos 146 v. Chr. durch die Römer konnte die Hafenanlage lange benutzt werden. Literarische Zeugnisse aus dem 3. Jahrhundert n. Chr. belegen die große Bedeutung der Stadt auch in der Spätantike (Herodian 7,6,1). Ich möchte auf das erste Heft 2017 der Zeitschrift *Antike Welt* hinweisen, das zum Zeitpunkt des Drucks des zu besprechenden Buches natürlich noch nicht erschienen war und das eine Reihe von aufschlussreichen Beiträgen enthält. Es ist dem Thema Karthago gewidmet. Einige

namhafte Forscher haben Aufsätze verfasst, die weitere Erkenntnisse bieten. Beispielsweise geht R. F. Docter auf Handel und Wirtschaft der punischen Stadt Karthago ein (16-21), F. Schön befasst sich mit der Wasserversorgung der nordafrikanischen Stadt (30-33), während sich M. Bolde-Boos mit dem Mythos Karthago beschäftigt (8-15).

Zahlreiche Schwarz-Weiß-Abbildungen unterstützen die Darlegungen visuell. W. glaubt eher nicht, dass die Statue des Helios auf Rhodos, bekannt als Koloss und eines der sieben Weltwunder, als Leuchtturm diente, da sie es für „schwer vorstellbar hält, auf welche Weise große Mengen Brennmaterial auf die in seiner Hand rekonstruierte Fackel geschafft worden wären“ (19). Bei vielen Fragen vermag W. keine klare Antwort zu geben. So sei es nicht erwiesen, ob ein Hafen auch als Marktplatz genutzt wurde (24). Manche Aspekte lassen sich verständlicherweise nicht mehr genau rekonstruieren, so dass man auf Vermutungen angewiesen ist. W. verwendet allerdings auffallend häufig Begriffe und Ausdrücke wie *gut vorstellbar*, *schwer zeitlich einzuordnen*, *vielleicht*, *möglicherweise*, *wahrscheinlich*, *scheint... gewesen zu sein*, *es ist gut möglich* usw. In diesem Zusammenhang fällt die Neigung W.'s auf, auf die Forschungsdiskussionen hinzuweisen, ohne konkrete Publikationen anzuführen. Dies lässt sich zum Beispiel bei der Beschreibung von Versuchen beobachten, das Verlanden von Häfen durch Methoden des Nassbaggerns zu verhindern (111). So bleibt ein zwiespältiger Eindruck bei der Lektüre, denn einerseits erfährt man als Leser zahlreiche interessante Details, andererseits wird man oft im Ungewissen gelassen.

In ihrem Buch stellt sie zahlreiche Berufe vor und führt teilweise auch deren lateinische Bezeichnungen an (*cuparius* – Küfer; *nauegus*

– Schiffbauer; *saccarius* – Sackträger; ein Hinweis auf die Münsterschen Beiträge zur Antiken Handelsgeschichte hätte dem interessierten Leser eine Hilfe gegeben, z. B. M. Wissemann, Die Spezialisierung des römischen Handels, in: Münstersche Beiträge..., Bd. III, 1/1984, 116-124).

Als erster Zugang zum Thema *Tore der Welt – Häfen in der Antike* ist das Buch sicherlich geeignet, wer sich aber eingehender mit einzelnen Fragestellungen auf wissenschaftlicher Ebene befassen möchte, soll auf jeden Fall auf andere Publikationen zurückgreifen. Hilfreich ist ein Blick auf die Internetseiten der Universität Hamburg. Frau Prof. Dr. Martina Seifert ist Lehrstuhlinhaberin für Klassische Archäologie. Ein wichtiges Forschungsprojekt von ihr lautet *Antike Häfen – Effizienz und Konkurrenz*. Auf diesen Seiten findet man viele Einzelheiten zu laufenden Projekten im gesamten Mittelmeerraum mit wichtigen neuen Forschungsergebnissen. Käufer und Leser werden entscheiden, ob das Buch von W. einen ähnlichen Erfolg hat wie Ken Folletts *Die Tore der Welt* (Lübbe Verlag 2007).

DIETMAR SCHMITZ

K. C. Ronnenberg, *Mythos bei Hieronymus. Zur christlichen Transformation paganer Erzählungen in der Spätantike*. Franz-Steiner-Verlag: Stuttgart 2015. 386 S., EUR 62,- (ISBN 978-3-515-11146).

Mythen sind seit ihrer Entstehung Beispiele für die Neigung der Menschen unterschiedlicher Herkunft und Epochen, ihr Welt- und Selbstverständnis zum Ausdruck zu bringen. Auch im 20. und 21. Jahrhundert sind Mythen lebendig. Immer wieder haben sich Wissenschaftler, aber auch Literaten mit Mythen befasst. Selbst im Alltag spielte der Mythos

eine Rolle, wie eine interdisziplinäre Tagung in Münster zeigte, die im Oktober 2007 stattfand (Chr. Schmitz (Hrsg.), *Mythos im Alltag, Alltag im Mythos*. Wilhelm Fink Verlag: München 2010). Karsten C. Ronnenberger (R.) hat sich zur Aufgabe gemacht, den Mythos-Begriff und seine Verwendung im Werk des Kirchenvaters Hieronymus, eines der wirkmächtigsten Autoren der Spätantike, zu untersuchen.

In seinem Buch geht R. verschiedenen Fragestellungen nach, zum Beispiel, welche Rolle die Nennungen von genau 772 Figuren der griechisch-römischen Mythologie in den Texten des Hieronymus (H.) spielen, was Zeus, die Sirenen und die Hydra mit der Kirche zu tun haben, wie H. das pagane Erzählgut in seine Werke integriert hat.

R. nennt als sein wichtigstes Forschungsziel, „die spezifische Art der Nutzung der griechischen Mythen durch Hieronymus herauszuarbeiten und diese im Verhältnis zu christlichen bzw. zeitgenössischen paganen Diskursen historisch einzuordnen“ (17). Im Wesentlichen aber befasst sich R. mit der Frage nach der Funktion mythischer Referenzen im Werk des Kirchenvaters Hieronymus (17).

An das Vorwort (11) schließt sich die Einleitung an, in der R. den Hintergrund für sein Forschungsvorhaben und seine Vorgehensweise erläutert. Er orientiert sich nicht so sehr an den Methoden der Rezeptionsforschung als vielmehr an der Vorgehensweise im Rahmen der Analyse von Transformationsvorgängen. Als Beispiel führt R. an, dass H. zwar einige Elemente eines Mythos ausblenden konnte, aber nicht alle, da sonst die Referenz unverständlich wäre. So gehören zum Mythos der Sirenen einige strukturelle Elemente: Odysseus, Seefahrt, Gesang, Verschließen der Ohren, erfolgreiches Vorbeifahren an der Gefahrenstelle (16).

Vgl. Webseite des SFB 644 „Transformation der Antike“ (<http://sfb-antike.de/kurzprofil-des-sfb/langfassung>).

Da R. nicht einfach eine Materialsammlung vorlegen will, sondern den aktuellen wissenschaftlichen Stand voranbringen möchte, erläutert er seinen methodischen Zugriff, nämlich jeweils die Funktion des Mythos zu analysieren, die H. genutzt hat. R. verwendet in diesem Zusammenhang den Begriff des Objekts im ontologischen Sinn und versucht, die zu untersuchenden Mythen sechs Objekt-Typen zuzuordnen, die er als praktikabel befunden hat (20). Dabei handelt es sich um folgende: *Orte und historische Ereignisse; heidnischer Kultus; Taten, Verhaltensweisen und Abstrakta; die sieben Hauptlaster; biblische Personen und Erzählungen; zeitgenössische und historische Personen*. Diese Punkte werden im sechsten und umfangreichsten Kapitel systematisch abgearbeitet (102-306).

Als Basis für seine Forschungen untersucht R. im zweiten Kapitel (22-50) den Begriff des Mythos, wobei er hier wie auch in den folgenden Kapiteln am Ende jeweils seine Ergebnisse knapp zusammenfasst. R. weiß sehr wohl, dass es keine Definition des Mythenbegriffs gibt, die allgemeine Anerkennung gefunden hätte. Gleichwohl erläutert er, welche Aspekte ihm im Zusammenhang mit dem Begriff des Mythos relevant erscheinen. Mythen können als „traditionelle Erzählungen von kollektiver Bedeutsamkeit“ angesehen werden (22). Sie sind Volkserzählungen, bei deren Abfassung jeder Erzähler eine individuelle Gestaltungsfreiheit besitzt. Wesentlich bei der Beschreibung des Mythosbegriffs ist nach R. nicht nur der Inhalt, sondern auch die Funktion. Die jeweilige Funktion verleiht erst der Erzähler dem Mythos, d. h. durch den Prozess der Transformation (23).

In seinen weiteren Ausführungen untersucht R. umsichtig die bestehende Forschungsliteratur (22-50).

Im dritten Kapitel geht R. auf *Leben und Werk des Hieronymus* ein (51-64). Das vierte Kapitel lautet: *Hieronymus über die Mythen* (65-83). Im fünften Kapitel befasst sich R. mit dem *Mythos in der Vulgata* (84-101).

Am Ende des Buches findet der Leser eine *Schlussbetrachtung* (307-322), im Anhang ein Verzeichnis der mythischen Referenzen im Werk des Hieronymus (323-332), daran schließen sich ein ausführliches *Literaturverzeichnis* (333-351), ein *Stellenverzeichnis* (352-374) und ein sehr nützliches *Register* mit Hinweisen auf Orte, Personen und mythischen Figuren (375-386) an.

In einer Rezension können naturgemäß nur kurze Angaben zu Inhalt und Methodik eines Werks erläutert werden. Daher möchte ich einen entscheidenden Abschnitt des Buches etwas genauer beleuchten. Im 6. Kapitel in Abschnitt 4.2 analysiert R. den Frauen-Katalog in der Streitschrift gegen Iovinianus (*Adversus Iovinianum*). Auffallend an dem Katalog ist die Tatsache, dass fast sämtliche mythischen Figuren dieses Textes sonst nicht im Werke des Hieronymus vorkommen. Es handelt sich dabei zum Teil um Mythen, die in anderen antiken Werken selten genannt werden. R. versucht den Nachweis zu erbringen, dass H. für seine Konzeption keine andere Vorlage benutzt hat. Der Kirchenvater versuchte offensichtlich, durch die Verwendung zahlreicher bekannter und kaum bekannter Exempla den Eindruck zu vermitteln, die Mehrheitsmeinung zu vertreten. Normalerweise konnte H. bei seinen gebildeten Lesern auf gute Kenntnisse der bekannten Mythen setzen; wenn er im Frauenkatalog auch entlegene Exempla verwendet, wollte er nach

Meinung R.s die Leser dahingehend beeinflussen, dass bei ihnen der Eindruck entstand, die Zahl der Beispiele für die pagane Wertschätzung der Jungfräulichkeit sei noch höher als ihnen bereits bekannt war (222). So führt H. Figuren wie Harpalyke, die Vestalin Ilia, Atalante oder auch Dido an. Bei ihr greift der Kirchenvater nicht auf die vergilische Version zurück, sondern auf die phönikische Tradition, der entsprechend Dido den Freitod wählte, um nach dem Tod ihres Mannes Sychaeus eine erneute Ehe zu vermeiden. Wenn H. in wenigen Fällen Ungenauigkeiten und Fehler unterlaufen sind, so erreichte er mit seinem Konzept sein Ziel, weil „die Haltung der Frauen“, die im Katalog als positiv dargestellt werden, „in den paganen Vorlagen vorgegeben ist und seine Exempla dadurch einwandfrei funktionieren“ (223). Sein Ziel war es schließlich, den Wert der Jungfräulichkeit nicht nur durch christliche Exempla, sondern auch durch pagane Beispiele zu untermauern.

R. konnte in seinen Interpretationen der Texte herausarbeiten, dass der Umgang des Hieronymus mit den Mythen aufgrund der „Beiläufigkeit und Selbstverständlichkeit“ (318) ein Novum in der christlichen Literatur darstellt.

In seinem Buch hat R. den Mythos im Werk des Hieronymus umfassend untersucht. Darüber hinaus hat er die besondere Position des Kirchenvaters im Vergleich zu anderen paganen Autoren wie Ammianus Marcellinus, Q. Aurelius Symmachus oder auch dem Verfasser der *Historia Augusta* herausgearbeitet. Als Desiderat sieht es R. an, die von ihm erzielten Ergebnisse aus den Opera des Hieronymus mit anderen zeitgenössischen Autoren zu vergleichen. R. leistet mit seinem Buch einen wichtigen Beitrag zum besseren Verständnis des Mythos in der spätantiken lateinischen Literatur.

DIETMAR SCHMITZ

Leserbrief

Zu Werner Suerbaum: Vergil über Ankunft, Aufnahme und Integration von Flüchtlingen.

FORUM CLASSICUM 3/2016, S. 128-143

In diesem Beitrag ist die Flüchtlingsproblematik in all ihren Facetten von der Antike her thematisiert. Was in der mythisch-historischen Welt von Vergils „Aeneis“ darüber direkt oder indirekt fassbar wird, ist mit der Aktualität der heutigen Situation parallelisiert. Interesse erregt vor allem die Frage, wie Werner Suerbaum gewissermaßen wissenschaftlich an die Sache herangeht und ob die von Ihm erarbeiteten Erkenntnisse zu einem Verständnis der gegenwärtigen politischen Lage beitragen könnten. Dabei ist vom Autor eine Taktik gewählt, die bislang so noch nirgends angewendet worden ist: Die mythisch-historischen Ereignisse, ihre Zusammenhänge, die Folgen und Wirkungen werden auf die Ebene der reinen Funktionalität gehoben, wobei sich auf dieser die einzelnen Funktionen mit Namen aus der Antike und der Gegenwart sozusagen „füllen“ lassen. Das ist gewiss geschickt. Die Parallelen ergeben sich geradezu von selbst – wie unter einem Röntgenschirm sichtbar gemacht. Freilich macht dieses Verfahren das Ganze zu einer eher nüchternen, kalten Analyse. Die Entpersonalisierung lässt eine Anteilnahme der Gefühle nicht zu. Als die Untersuchung im zweiten Teil wieder auf die Ebene der Personalität zurückkehrt, ist dieses Defizit beseitigt, allerdings fällt es nun schwer, Parallelen zwischen Antike und Gegenwart ausfindig zu machen. Der Leser muss sie sich selber zurecht legen. Im Ganzen macht Suerbaum auf jeden Fall deutlich, dass die Flüchtlingsfrage ein zeitübergreifendes Phänomen ist.

Welche Folgerungen lässt diese erstmals so versuchte Analyse zu. Keinesfalls scheint es mir sinnvoll, hier Vorgänge der Antike (in ihrem

mythisch historischem Kontext) mit denen von heute eins zu eins gleichzusetzen, ganz und gar unpassend kommt es mir vor, aus der antiken Geschichte Lösungen für die doch um ein Vielfaches differenzierteren Verhältnisse und Schwierigkeiten von Heute anzubieten. Bei der zitierten Aussage Demandts ist sowohl die Frage wie die Antwort ziemlich naiv. Nichts ist identisch, was die politischen Gegebenheiten damals und heute betrifft. Von daher lässt sich Frau Merkel kein Rat geben, wie Sie sich heute verhalten soll.

Wohl aber ist die existentielle Grundbedingung von flüchtenden Menschen damals wie heute gleich, auch die Reaktionsweise der Menschen darauf. Auf dieser Gefühls- und Werteebene lassen sich Parallelen herausarbeiten und Wirkung erzielen, auch und gerade bei Leuten, die die Aeneis nicht oder nicht umfassend genug kennen. Das ist der Gewinn aus Suerbaums Analyse. Dieses Vergleichen würde ich aber nicht Aktualisieren nennen. Didaktisch ist man da schnell in einem gefährlichen Fahrwasser, in dem man sich der Dialektik von Isomorphie und Allomorphie stellen muss. Widerspruch käme bestimmt von jenen Vertretern des altsprachlichen Unterrichts, die die Antike nur als „Gegenmodell“ gelten lassen.

Werner Suerbaums Aufsatz regt sehr zum Nachdenken an. Seine Analyse ist perfekt, sie wird sicherlich auch in wissenschaftlichen Kreisen, unter Vergil-Kennern Anlass zur Auseinandersetzung geben. Zu hoffen ist, dass darüber auch vonseiten der aktiven Didaktiker eine Reaktion erfolgt, etwa in der Frage, wie sich die vom Autor vorgetragenen Erkenntnisse im Unterricht zur Geltung bringen lassen.

FRIEDRICH MAIER

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: <https://www.altphilologenverband.de>
OStD Hartmut Loos, Am Roßsprung 83, 67346 Speyer, Tel. 06232-854217, E-Mail: info@altphilologenverband.de

Schriftleitung (Forum Classicum und Pegasus-Onlinezeitschrift): Prof. Dr. Stefan Kipf, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Klassische Philologie/Didaktik der Alten Sprachen, Unter den Linden 6, 10099 Berlin, E-Mail: stefan.kipf@staff.hu-berlin.de

Die gemeinsame **Redaktion** des Forum Classicum und der Pegasus-Onlinezeitschrift gliedert sich in folgende Arbeitsbereiche:

1. **Schriftleitung, Berichte und Mitteilungen, Allgemeines:** Prof. Dr. Stefan Kipf (s. o.);
2. **Didaktik:**
Dr. Anne Friedrich, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Seminar für Klassische Altertumswissenschaften, 06099 Halle (Saale), E-Mail: anne.friedrich@altertum.uni-halle.de
OStD Michael Hotz, Wilhelmsgymnasium München, Schulpavillon, Oettingenstr. 78, 80538 München, E-Mail: michael.hotz@wilhelmshgymnasium.muenchen.musin.de
3. **Fachwissenschaft:**
Prof. Dr. Markus Schauer, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Klassische Philologie, 96045 Bamberg, E-Mail: markus.schauer@uni-bamberg.de
4. **Schulpolitik:**
OStR i.K. Dr. Benedikt Simons, Bilkrather Weg 30, 40489 Düsseldorf, E-Mail: kontakt@benediktsimons.de
5. **Personalia, Varia:**
OStD Hartmut Loos (s.o.)
6. **Rezensionen:**
StD Dr. Dietmar Schmitz, Am Veenteich 26, 46147 Oberhausen, E-Mail: monikaunddietmar@gmx.de
7. **Zeitschriftenschau Fachwissenschaft:**
Jun.-Prof. Dr. Stefan Weise, Bergische Universität Wuppertal, Klassische Philologie, Gaußstraße 20, 42119 Wuppertal, E-Mail: weise@uni-wuppertal.de
8. **Zeitschriftenschau Fachdidaktik:**
Dr. Roland Granobs, Nordhauser Str. 20, 10589 Berlin, E-Mail: granobs@aol.com
StD i.R. Dr. Josef Rabl, Kühler Weg 6a, 14055 Berlin, E-Mail: Josef.Rabl@t-online.de

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. Buchner Verlag, Postfach 1269, 96003 Bamberg.

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

Anzeigenverwaltung: Franziska Eickhoff, M. A., Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Seminar für Griechische und Lateinische Philologie, Platz der Universität 3, 79085 Freiburg, E-Mail: franziska.eickhoff@yahoo.de

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

Autoren dieses Heftes (siehe Impressum, ferner):

Andrea Beyer, Dolziger Str. 17, 10247 Berlin, *beyeranq@student.hu-berlin.de*

Prof. Dr. Jürgen Blänsdorf, Universität Mainz, priv.: Am Römerberg 1c, 55270 Essenheim,
ju.blan@kabelmail.de

Daniel Braunburger, Institut für Altertumswissenschaften, Klassische Philologie,
Otto-Behagel-Str. 10, 35394 Gießen, Haus D 115

Dr. Burkard Chwalek, Dromersheimer Chaussee 31 b, 55411 Bingen

Prof. Dr. Michael Hillgruber, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg,
Institut für Altertumswissenschaften, Seminar für Klassische Altertumswissenschaften,
Universitätsplatz 12, 06099 Halle (Saale), *michael.hillgruber@altertum.uni-halle.de*

Jakob Jung, OStR, Hopfengartenstr. 12, 89537 Giengen a. d. Brenz, *jung.msg@gmx.de*

Eberhard Kauss, Am Bruche 2, 31515 Wunstorf

Dr. Bente Lucht, StRin im Hochschuldienst, WWU Münster, Institut für Klassische Philologie,
Domplatz 20-22, 48143 Münster

Cornelia Lütke Börding, StDin, Eggeweg 46, 33617 Bielefeld

Prof. Dr. Friedrich Maier, Mitterlängstr. 13, 82178 Puchheim, *friedrich@maier-puchheim.de*

Dr. Jens Nitschke, StR, Montepulcianoweg 13, 14547 Beelitz,
dienstlich: Werner-von-Siemens-Gymnasium, Beskidenstr. 3, 14129 Berlin

Dr. Michael P. Schmude, Ahler Kopf 11, 56112 Lahnstein, *m.p.schmude@web.de*

Prof. Dr. Wilfried Stroh, Abteilung für Griechische und Lateinische Philologie (Institut für Klassische
Philologie) der Universität München, Geschwister-Scholl-Platz 1, Raum B U104 (Eingang
Nordhof), D 80539 München, Tel. +49(0)89/2180-5705; privat: +49(0)8161/64046

FORUM CLASSICUM im Internet

Das FORUM CLASSICUM sowie sein Vorgänger, das Mitteilungsblatt des Deutschen Altphilologenverbandes, finden Sie von Heft 1/1994 an auf der Homepage des DAV (www.altphilologenverband.de) unter dem Link „Veröffentlichungen“ / „Forum Classicum“ als PDF-Dateien bereitgestellt. Ein Inhaltsverzeichnis sämtlicher Hefte seit 1958 finden Sie auf der Homepage der Humboldt-Universität zu Berlin (<http://www.klassphil.hu-berlin.de/fachgebiete/didaktik/indices/zeitschriften-und-reihen/forum-classicum>).

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 die Bundesvorsitzende. 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**
StD Dr. Christoph Sauer
Landesgymnasium für Hochbegabte
Universitätspark 21
73525 Schwäbisch-Gmünd
choxys@web.de
- 2. Bayern**
StD Harald Kloiber
Pfalzgrafenstr. 1e
93128 Regensburg (Oberpfalz)
Tel.: (0 94 02) 76 52
harald.kloiber@t-online.de
- 3. Berlin und Brandenburg**
Prof. Dr. Stefan Kipf
Humboldt-Universität zu Berlin
Institut für Klassische Philologie
Unter den Linden 6
10099 Berlin
Tel.: (030) 2093 70424
stefan.kipf@staff.hu-berlin.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**
OStDin 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 Stefan Gieseke
Kaiser-Wilhelm-und Ratsgymnasium
Seelhorststr. 52
30175 Hannover
- 9. Nordrhein-Westfalen**
StD Dr. Nikolaus Mantel
Graf-Spee-Str. 22
45133 Essen
Tel. (02 01) 42 09 68
nikolausmantel@web.de
- 10. Rheinland-Pfalz**
Georg Ehrmann
Albert-Schweitzer-Gymnasium
Martin-Luther-Straße 5
67657 Kaiserslautern
- 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**
Dr. Anne Friedrich
Inst. für Altertumswissenschaften (MLU)
Universitätsplatz 12
06108 Halle/ Saale
Tel.: (0345) 55 24 010
anne.friedrich@altertum.uni-halle.de
- 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: März 2017)



Pontes – das neue Lateinlehrwerk

- Vielfältig differenzieren
- Antike Kultur hautnah erleben
- Kompetenzen gezielt trainieren
- Brücken zu Deutsch und Englisch schlagen

www.klett.de/pontes



**3-bändig oder
als Gesamtband**

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



explora!

Explora 4c



Die als Arbeitshefte konzipierten Textausgaben der Reihe **explora!** holen Schülerinnen und Schüler dort ab, wo sie nach der Lehrbuchphase stehen, und erweitern gezielt ihre Kompetenzen in allen Bereichen des Lateinunterrichts (Wortschatz – Grammatik – Text/Interpretation – Realienwissen).

Cicero gegen Verres

Die Macht der Rhetorik

ISBN 978-3-661-43201-4,

ca. € 10,90

Erscheint im 1. Quartal 2017



C.C. Buchner Verlag GmbH & Co. KG

Laubanger 8 | 96052 Bamberg

Tel. +49 951 16098-200 | Fax +49 951 16098-270

service@ccbuchner.de | www.ccbuchner.de