

# FORUM CLASSICUM

# 2017

ZEITSCHRIFT FÜR DIE FÄCHER LATEIN UND  
GRIECHISCH AN SCHULEN UND UNIVERSITÄTEN

H.-J. Glücklich:  
M. Hillgruber:  
K. Bartels:

Der „Arbeitskreis Lateinunterricht“  
„Wer kein Griechisch kann ...“ – Nachtrag  
„Roms sprechende Steine“



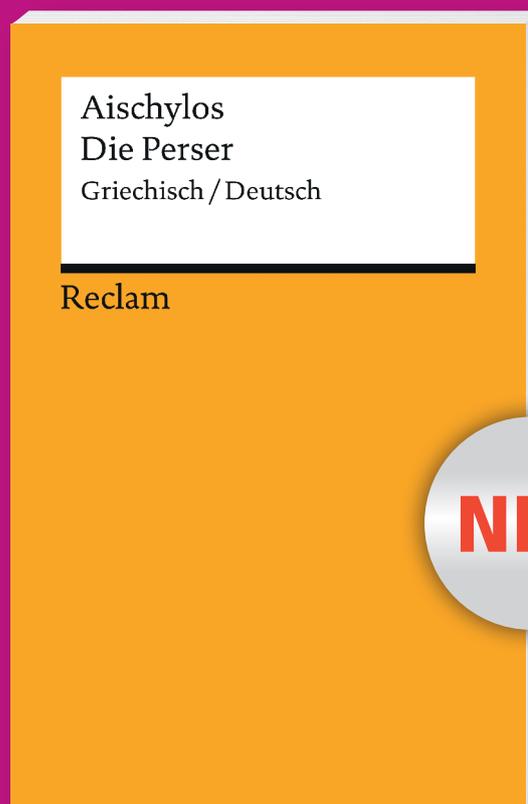
# Der Beginn der europäischen Theatergeschichte

Kurt Steinmann legt in dieser zweisprachigen Ausgabe eine originalgetreue, metrische Neuübersetzung mit Anmerkungen und einem neuen Nachwort vor.

Übers. und hrsg. von Kurt Steinmann

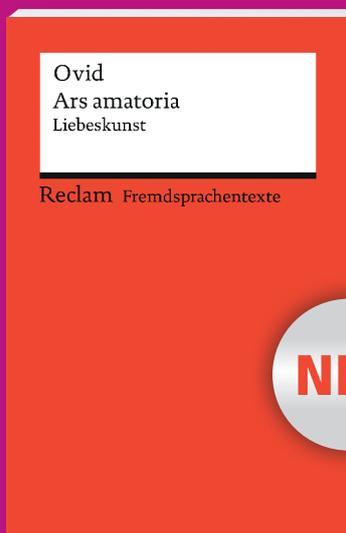
128 S. · € 3,60

ISBN 978-3-15-019467-6



## Reclams Rote Reihe

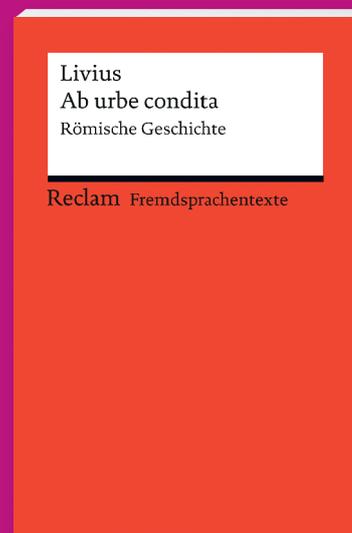
Ausgewählte Texte im lateinischen Original, mit praktischen Übersetzungshilfen und Informationen zu Autor und Werk.



Ausw. und Hrsg.: M. Janke

122 S. · € 4,60

ISBN 978-3-15-019924-4



Ausw. u. Hrsg.: A. Pohlke

170 S. · € 5,80

ISBN 978-3-15-019911-4

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

# Reclam

# Editorial

Im Mittelpunkt dieser Ausgabe des Forum Classicum steht der Arbeitskreis Lateinunterricht des DAV, der von Hans-Joachim Glücklich kompetent geleitet wurde und nun in konzentrierter Form die Ergebnisse intensiver Diskussionen einer breiten Öffentlichkeit vorlegt. Wegen der Vielfalt der dabei erarbeiteten Texte haben wir uns entschlossen, diese auf zwei Hefte zu verteilen. Wir beginnen zunächst mit einer Vorstellung dieser hochkarätig besetzten Kommission; daran schließen sich grundsätzliche Ausführungen zur Konzeption von lateinischen Lehrbüchern an, zum aktiven Gebrauch des Lateinischen im Unterricht sowie zu den wichtigen Fragen, wie Lateinunterricht Freude bereiten kann und was man eigentlich unter

dem topisch kritisierten Frontalunterricht zu verstehen habe. Im Heft 4/2017 werden dann die weiteren Artikel publiziert. Zusätzlich wird an einer ausführlichen Buchpublikation gearbeitet. Im Namen unserer Leser bedankt sich die Redaktion für die geleistete Arbeit, die sicher intensive Diskussionen zur Weiterentwicklung des Lateinunterrichts befördern wird.

Diese Diskussionen werden sicher auch auf dem nächsten Kongress intensiviert werden, der unter dem Titel „Polis Europa: Latein und Griechisch verbinden“ vom 3.-7. April 2018 in Saarbrücken stattfinden wird. In der Beilage finden Sie die Einladungsbroschüre – bitte melden Sie sich zahlreich an!

STEFAN KIPF

|                        |   |     |
|------------------------|---|-----|
| Hans-Joachim Glücklich | Der „Arbeitskreis Lateinunterricht“<br>des Deutschen Altphilologenverbandes | 140 |
| Dietmar Schmitz        | Anregungen und Überlegungen<br>zu einer modernen Lehrbuchkonzeption         | 144 |
| Ivo Gottwald           | Latein aktiv – Lateinsprechen im Unterricht                                 | 147 |
| Michael Lobe           | Freude am Latein  | 149 |
| Michael Lobe           | Frontalunterricht – Zur Klarstellung eines Begriffs                         | 151 |
| Michael Hillgruber     | „Wer kein Griechisch kann, kann gar nichts“ –<br>Nachtrag                   | 156 |
| Klaus Bartels          | „Roms sprechende Steine“ – Weitere Inschriftentexte                         | 159 |
|                        | Zeitschriftenschau  | 160 |
|                        | Besprechungen   | 175 |
|                        | Impressum   | 199 |
|                        | Autoren des Heftes  | 200 |
|                        | Adressen der Landesverbände   | 202 |

## Aufsätze

### Der „Arbeitskreis Lateinunterricht“ des Deutschen Altphilologenverbands

Die Signale für die Zukunft des Lateinunterrichts sind unterschiedlich. Manche Länder vermelden einen Rückgang der Lateinschülerzahlen, manche nicht. Immer mehr Gymnasien schaffen Latein als Eingangssprache ab oder bieten es zumindest nicht exklusiv an. Die Komprimierung des Stoffs in Gymnasien und Lehrplänen für das achtjährige Gymnasium verschärfte Probleme, die schon lange vorhanden sind und auch nicht einfach durch die Rückkehr zum neunjährigen Gymnasium behoben werden:

- die scheinbar unmögliche Vermittlung des Grammatikstoffs in zwei bis drei Jahren;
- die sogenannte Pröbchenlektüre mit immer weniger Texten und immer problematischer werdender Übersetzungsfähigkeit;
- die Auseinanderentwicklung von Anforderungen des Faches und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler;
- die Abwahl in der Oberstufe.

Inklusion und Eingehen auf Schüler mit Migrationshintergrund kommen hinzu.

Hinzugekommen sind auch immer mehr Ziele wie Kulturwissen, Kenntnis der Rezeption eines Stoffes oder Werkes, produktive Rezeption.

Die Ausweitung des Lektürekannons (zumindest in der Mittelstufe) ist dabei in vollem Gange und es werden auch Rezeptionsdokumente oder eigenständige Texte aus dem Mittelalter und der Neuzeit berücksichtigt, sowohl in manchen Lehrbüchern als auch in manchen Lehrplänen, wenn auch immer nur dosiert und nicht im Übermaß.

Dies alles in den wenigen Stunden einer Mittelstufenlektüre hinzubekommen grenzt an

die Quadratur des Kreises. Deswegen hat die Vertreterversammlung des DAV auf meinen Vorschlag hin und mit Empfehlung des damaligen Vorstands am 18.01.2015 die Einrichtung eines „Arbeitskreises Lateinunterricht“ beschlossen. Diese Kommission hat mehrfach in Göttingen getagt und ihre Arbeitspapiere besprochen. Sie hat ihre Arbeit im Januar 2017 vorläufig abgeschlossen und arbeitet jetzt noch ohne weitere Treffen an der Veröffentlichung ihrer Ergebnisse.

#### **Mitglieder, Leitung, Beratung**

Der Kommission gehörten an:

Bärbel Flaig, Rudolstadt (E-Mail: *litterae26@aol.com*)

Dr. Katja Sommer, Hannover (E-Mail: *drsommer.katja@web.de*)

Prof. Dr. Hans-Joachim Glücklich, Frankfurt am Main (E-Mail: *Glue HJ@aol.com*)

Ivo Gottwald, Leipzig (E-Mail: *igottwald@aol.com*)

Dr. Michael Lobe, Bamberg (E-Mail: *michael-lobe@web.de*)

Dr. Dietmar Schmitz, Oberhausen (E-Mail: *monikaunddietmar@gmx.de*)

Heinz-Jürgen Schulz-Koppe, Köln (E-Mail: *schulzkoppe@gmail.com*)

Auf der ersten Sitzung wurde Prof. Dr. Hans-Joachim Glücklich (Frankfurt am Main) zum Sprecher des Arbeitskreises gewählt, ihm oblag die Organisation der Treffen und die Vorbereitung ihrer Themen. Er hat die Redaktion künftiger Veröffentlichungen übernommen. Ivo Gottwald wird das Layout der Buchveröffentlichung betreuen.

Insgesamt trafen sich die Mitglieder des Arbeitskreises fünfmal (immer in Göttingen): am 1./2.8.2015; 5./6.12.2015; 20./21.2.2016; 11./12.6.2016; 19./20.11.2016. An den ersten drei Treffen der Kommission hatte Frau Prof. Dr. Sabine Vogt als damalige Erste Vorsitzende des DAV teilgenommen. Die Ergebnisse hat der Vorsitzende der Kommission in ausführlichen Gesprächen mit Prof. Dr. Stefan Kipf, Berlin, diskutiert, dem auch an dieser Stelle dafür gedankt sei. Die Kommission wird die Arbeit an den Veröffentlichungen ohne weitere Treffen vornehmen. Anregungen und Stellungnahmen werden nach Veröffentlichung an den Sprecher der Kommission erbeten.

### Grundsätzliches

Es gibt drei Möglichkeiten, sich den eingangs geschilderten Herausforderungen zu stellen.

1. Die erste: Man bleibt bei allen Anforderungen und erklärt sie zum Zeichen gymnasialer Bildung. Das hat man lange und häufig getan. Die Kongresse des DAV wählen zudem immer wieder Themen und Motti, die die weltumspannende Bedeutung des altsprachlichen Unterrichts zeigen und propagieren sollen.

2. Die zweite Möglichkeit: Man senkt rigoros alle Anforderungen und versucht, das Fach Latein auf dieselbe Durchschnittsnote zu bringen wie alle anderen Fächer. Das Notenziel ist akzeptabel, die Mittel aber dann nicht, wenn selbst Schülerinnen und Schüler merken, dass zwischen Anspruch und Erfüllung und somit auch zwischen offizieller Beurteilung und kritischer Beurteilung durch alle Beteiligte eine Diskrepanz besteht.

3. Es ist klar, dass der Arbeitskreis nach einer dritten Möglichkeit suchte. Dabei ging er von unbestreitbaren Tatsachen aus:

- a) Latein wird wenig oder gar nicht gesprochen und ebensowenig oder gar nicht geschrieben. Das bedeutet, dass zwei wichtige Kanäle, über die man Sprachen lernt und beherrscht, von vornherein ausgeschaltet sind.
- b) Die meisten der gelesenen lateinischen Texte stammen aus klassischer Zeit und sind oft hochorganisierte und komplexe Texte mit ebensolchen Sätzen. Es ist geschriebenes Latein mit hohem Anspruch, selten Latein, das vorwiegend gesprochen wird und Umgangslatein ist. Zwar lasen Römer auch die anspruchsvollen Texte halblaut mit und lasen sie in kleinen Kola, weil das Schreibmaterial nichts anderes zuließ. Aber selbst dies wird nicht immer in der Methodik des Lateinunterrichts berücksichtigt.
- c) Der Grammatikunterricht verlangt die Erlernung eines umfangreichen Systems von Formen, Syntagmen und semantischen Differenzierungen sowie einen Grundwortschatz, dessen Umfang von Bundesland zu Bundesland verschieden ist.

### Mögliche Abhilfen

1. Vorsichtige Neuordnung des grammatischen Stoffes. Beispiele:

- Gerade häufige Verben und häufige Syntagmen werden zur Zeit erst spät gelehrt, weil man sie für schwierig hält. Sie werden weiter hinten im Grammatikkurs angesiedelt, sodass sie weniger geübt werden.
- Gerade die gebräuchlichen Verben *velle*, *nolle*, *malle*, *ire*, *ferre*, selbst einige Komposita von *esse* und *posse* werden nicht ganz früh eingeführt, obwohl sie zum täglichen Wortschatz eines Menschen gehören.
- Die sogenannten Deponentien werden schon terminologisch zu einer verrückten Erscheinung erklärt. Denn wie können

Formen eine passivische Endung mit aktiver Bedeutung haben? Sie werden nicht als Media gelehrt und nicht wie im Griechischunterricht und manchen amerikanischen Lehrbüchern VOR dem Passiv eingeführt. Zu den Media gehören viele Verben, die ständig in der Literatur vorkommen.

- Ablativus absolutus und participium coniunctum kommen spät, *-nd*-Fügungen gar erst oft im Additum. Alles sind aber häufig verwendete Formen. Und entsprechend selten werden sie geübt und sogar im gesprochenen Latein selten verwendet. Damit sind die Schüler am Ende des Grammatikkurses schon durch die Anordnung des Stoffes nicht auf die Lektüre vorbereitet. Und dann kann die erste Lektüre entweder zu schwer sein oder zum Exerzierfeld für Grammatikphänomene werden, die noch nicht beherrscht werden.

2. Berücksichtigung des Lesens und Verstehens von Texten statt eines voreiligen Drängens auf eine Übersetzung.

3. Differenzierung des Übersetzens in verschiedene Zielrichtungen. Es kann nur zum Teil das Textverstehen dokumentieren und sollte eher dem einzelnen Schüler für sich erlaubt sein, als ihm vom Lehrenden *coram publico* und in Überprüfungen abverlangt werden.

4. Überprüfungen vieler Inhalte des Lateinunterrichts, also nicht der Übersetzungsfähigkeit, sondern ganz anderer wichtiger Fähigkeiten: semantische und textsyntaktische Analysen, stilistische Beobachtungen und deren Auswertung, Gliederungen, rhetorische Analyse, kritische Stellungnahme, eben all der Kompetenzen, die der Lateinunterricht ausbilden will.

5. Bewertung vor allem des Lösungswegs bei der Texterschließung und nicht nur des Ergebnisses in einer Übersetzung. Insofern geht es also nicht um eine Ausmerzungen der Überset-

zung, wohl aber um eine Neubewertung, also um Überlegungen, wozu sie gut ist, zweitens um eine Bewertung nur in dem Ausmaß, wie sie auch im Unterricht und beim Verstehen von Texten eine Rolle spielt.

6. Unbedingte Überwindung des eklatanten Widerspruchs zwischen Apologie und Praxis des Lateinunterrichts: Einerseits wird in den Apologien des altsprachlichen Unterrichts behauptet, ohne genaue Sprachkenntnisse lasse sich ein Text nicht verstehen und interpretieren, dann aber wird im Abitur den Prüflingen zugemutet, erst einmal einen Text nur zu übersetzen und dann die Interpretation eines anderen in Übersetzung oder mit Übersetzung gegebenen Textes zu liefern. Zudem wird ganz unbegründet die Übersetzungsleistung höher bewertet als andere Verstehensleistungen. Schon die Vorschriften für Latinum und Klassenarbeiten variieren stark.

7. Reduzierung des in keinem Fach so starken Risikos, mit einem Text konfrontiert zu werden, auf dessen Übersetzung man nicht vorbereitet ist, wohingegen jeder Lehrende die Texte, die er anbietet und übersetzen lässt, vorher schon mindestens einmal übersetzt hat, oft sogar häufig.

8. Genauere Überlegungen, welche Kompetenzen sinnvoll anzustreben sind, welche nicht erreicht werden können, welche anders formuliert und gestaltet und gewichtet werden sollen.

9. Stärkere Berücksichtigung der Überlegungen, wie Latein tatsächlich zu Erweiterung der deutschen Sprachkompetenz beitragen kann. These: Deutsche Sprachbeherrschung oder Verbesserung des eigenen Stils wird nicht durch Übersetzungsdeutsch erreicht, sondern durch genaue semantische Differenzierungen, durch grammatische Analysen, durch Schilderungen von Sätzen und Textabläufen, durch Paraphrasen der Texte mit genauen Zitaten.

10. Stärkere Berücksichtigung auch der Überlegungen zu Latein als Brückensprache und Zweitsprache für Schülerinnen und Schüler mit nicht deutscher Muttersprache, also z. B. Türkisch.

### **Themen und Verfasser der Veröffentlichungen**

Die Vorstellungen haben Auswirkungen

- auf die Textinhalte in Lehrbüchern und Lektüren,
- auf die Lehrbuchgestaltung,
- auf die Gestaltung von Textausgaben,
- auf Überprüfungen.

Deswegen haben die Mitglieder des Arbeitskreises des DAV die folgenden Arbeitspapiere erstellt:

1. Hans-Joachim Glücklich: Möglichkeiten und Grenzen des Übersetzens, des Interpretierens und der Grammatik- und Wortschatzbeherrschung im Lateinischen
2. Dietmar Schmitz: Überlegungen zum Lektürekanon
3. Dietmar Schmitz: Anregungen und Überlegungen zu einer modernen Lehrbuchkonzeption
4. Hans-Joachim Glücklich: Probleme von Textausgaben für den Lektüreunterricht
5. Ivo Gottwald: Latein aktiv – Lateinsprechen im Unterricht
6. Michael Lobe: Freude am Latein
7. Michael Lobe: Frontalunterricht – Zur Klarstellung eines Begriffs
8. Heinz-Jürgen Schulz-Koppe: Latein und Türkisch
9. Hans-Joachim Glücklich: Formen von Klassenarbeiten
10. Bärbel Flaig: Die Regelungen des Latinums in den Bundesländern und die EPA.

### **Veröffentlichung der Ergebnisse:**

- a) Die Kurzfassungen von vier Ausarbeitungen finden sich in diesem Heft des Forum Classicum. Die restlichen Texte werden im Heft 4/2017 publiziert.
- b) Die Langfassungen mit ausführlicheren Darstellungen und Begründungen sollen 2018 in der Reihe Ars Didactica erscheinen (Ars Didactica. Marburger Beiträge zu Studium und Didaktik der Alten Sprachen. hg. von Boris Dunsch, Magnus Frisch, Hans-Joachim Glücklich, Rainer Nickel, Felix M. Prokoph, Kartoffeldruck-Verlag Kai Brodersen, Speyer, 2018).
- c) Einige Übersichten, insbesondere die vielen, immer wieder zu aktualisierenden Prüfungsvorschriften sollen auch auf der Website des Verbands erscheinen (<https://www.altphilologenverband.de/>).

Alle Autoren sprechen zunächst im eigenen Namen, haben aber ihre Beiträge ausführlich mit den Mitgliedern des Arbeitskreises diskutiert und Bestärkung wie Einwände berücksichtigt.

Das weitere Vorgehen mag dann so sein: Der DAV sammelt Reaktionen und bildet daraus einen Trend. Wenn der Trend vertretbar ist, kann man damit an Lehrplanmacher und vor allem Prüfungsbehörden herantreten. Diese Sammel- und Auswertungsarbeit kann der Sprecher der Kommission gerne noch übernehmen, sicher unterstützt von anderen Mitgliedern der Kommission.

Die konsensfähigen Ergebnisse kann dann der engere Vorstand des DAV auch gegenüber Behörden vertreten.

Erst dann werden die Lehrbücher anders gestaltet sein können und ebenso die Grammatiken. Das gilt in beschränktem Ausmaß auch für die Textausgaben.

Verlage investieren in alle Veröffentlichungen und erhoffen sich einen bescheidenen bis guten Gewinn. Dazu müssen ihre Produkte genehmigungsfähig sein. Und deswegen kann ein Neuerungsimpuls auch wie schon oft vom DAV ausgehen und dann die Kultusbehörden und schließlich die Verlage animieren.

Vieles ist auf dem Weg und es gibt schon eine Reihe von Vorschlägen. Selbstverständlich

werden daher in die Ergebnisse auch die Arbeiten anderer einbezogen, so die der von Matthias Korn und anderen inszenierten Tagungen. Vgl. Stefan Kipf / Peter Kuhlmann: Perspektiven für den Lateinunterricht. Ergebnisse der Dresdner Tagung vom 5./6.12.2013, Bamberg 2015. Hinzuweisen ist auf das von Andreas Hensel moderierte besonders wichtige Heft 2017, 4+5 der Zeitschrift *Der altsprachliche Unterricht* mit dem Thema: Textverständnis überprüfen.

HANS-JOACHIM GLÜCKLICH

## Anregungen und Überlegungen zu einer modernen Lehrbuchkonzeption

Lehrbuchkonzeptionen sind zeitabhängig und unterliegen notwendigerweise Veränderungen. Die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen sind Wandlungen unterworfen. Neue fachspezifische und fachdidaktische Erkenntnisse sollen in Schulbüchern einen Niederschlag finden.

Die Verlage müssen in der heutigen Zeit nicht nur das Lehrbuch und eine passende Grammatik, sondern Anregungen für Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte (Begleitmaterialien, gedruckt oder online, Selbsttests für Schülerinnen und Schüler, zahlreiche Übungsmaterialien, Beispielklausuren, Lösungsvorschläge usw.) anbieten. Darüber hinaus sollten Lehrbücher der Zukunft über sinnvoll aufgebaute Lektionen verfügen, die in Sequenzen angeordnet sind. Beispiele bieten *Cursus* (2016), *Via mea* (2013), *PONTES* (2016), *Roma* (2016), *Adeamus* (2016).

### Zeitdauer

Die Spracherwerbsphase sollte drei Jahre nicht überschreiten, daher darf es keine Überfrach-

ung des Lernstoffs geben, sondern das Lernmaterial muss gut verteilt sein.

### Inhaltliche Aspekte

1. Ein lateinisches Lehrbuch der Zukunft muss umfassende historische Aspekte (Frühgeschichte, späte Republik, Kaiserzeit, Spätantike)<sup>1</sup> und literarische Texte<sup>2</sup> anbieten, die nicht nur die klassische Antike abdecken, sondern auf spätere Epochen wie Spätantike, Mittelalter und Neuzeit hinweisen.

Die meisten Lehrwerke konzentrieren sich auf die Frühzeit, die ausgehende Republik und die frühe Kaiserzeit. Berücksichtigt werden sollte verstärkt auch die Spätantike, die römische Geschichte endet nicht mit Nero. Die Vertreter des Faches Latein werben ja auch für das Fach mit dem Argument, dass Schülerinnen und Schüler die Antike als Grundlage des heutigen Europa besser verstehen lernen.

2. Um eine einseitige Darstellung der historischen Personen zu vermeiden, sollte nicht nur der lateinische Text geboten, sondern eine

sinnvolle Hinführung gegeben und nach Möglichkeit eine kurze moderne wissenschaftliche Stellungnahme in verständlicher Form gebracht werden.

3. Fachautoren aus dem römischen Recht, der Architektur und der Medizin sollten ebenso wenig fehlen wie nicht literarische Texte (z. B. Inschriften). Ziel ist es schließlich, lateinische Originaltexte lesen zu können, deshalb sollte auf Kunsttexte und adaptierte Texte bei fortschreitender Progression verzichtet werden. Identifikationsfiguren tragen dazu bei, dass die Schülerinnen und Schüler eine größere Neigung entwickeln, sich mit den unterschiedlichen Themen zu befassen. Daher sollten Themen wie römisches Leben und römische Kultur Rechnung getragen werden. Auch die griechische Kultur (Geschichte, Sprache, Alphabet, Personen, Mythen) muss angemessen berücksichtigt werden, denn sie ist Teil der römischen Kultur geworden, und die meisten Schülerinnen und Schüler wählen Griechisch nicht als Schulfach.<sup>3</sup>

4. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Rezeption der Antike in späteren Epochen.

5. Lehrwerke können auch zur Geschlechterrollenerziehung beitragen. Dabei muss darauf geachtet werden, dass die Informationen über die römische Familie, die Stellung der Frau und die Beziehungen der beiden Geschlechter untereinander korrekt sind. Häufig werden moderne Vorstellungen in die Texte projiziert.

### **Zur Methodik der Spracharbeit und der Interpretationsarbeit in den Lehrwerken**

1. In den meisten aktuellen Lehrwerken werden verknappte deutsch-lateinische Übungen verwendet, auf die verzichtet werden kann, da es das Ziel ist, aus dem Lateinischen ins Deutsche zu übersetzen, nicht umgekehrt.

2. Bisher fehlen Versuche, die Muttersprachen von Migrant(en) verstärkt einzubeziehen, um Unterschiede bzw. ähnliche sprachliche Erscheinungen wie im Lateinischen oder Deutschen hervorzuheben.

3. Sprachbildung und Mehrsprachigkeit sollte ein angemessener Raum zur Verfügung gestellt werden; dies lässt sich durch Beispielsätze mit Fremdwörtern, deren Etymon Lernvokabel in der Lektion ist, realisieren, ebenso kann mit englischen Wörtern verfahren werden, die auf ein lateinisches Etymon zurückgehen.<sup>4</sup>

4. Entscheidend für die Spracharbeit ist die Lesbarkeit der deutschen Texte; diese müssen für Schülerinnen und Schüler leicht verständlich sein, sie sollten kurz sein und auf einen komplizierten Nominalstil verzichten.

5. Es hat wenig Sinn, im Vokabular auf französische, italienische oder spanische Wörter hinzuweisen, wenn die meisten Schülerinnen und Schüler diese Sprachen nicht beherrschen oder noch gar nicht gelernt haben; Hinweise auf diese Sprachen sind erst bei spätbeginnendem Lateinunterricht oder bei Latein ab Klasse 6 in der Jahrgangsstufe 8 sinnvoll.

6. Zweisprachige Texte (Lateinisch / Deutsch) sollten vermehrt eingesetzt werden, um auch anspruchsvolle Textabschnitte bereits in der Spracherwerbsphase lesen zu können. Dies muss nicht gleich zum durchgängigen Prinzip erhoben werden, wie es die beiden Lehrwerke *Statio* (2015) und *Nota* (1976) praktizieren.

7. Vor allem bei den Aufgaben zu den Lesestücken ist ein Wandel wünschenswert: Das Lesen und Verstehen der Texte muss im Vordergrund stehen, die Vorrangstellung der Übersetzungsaufgabe ist zu reduzieren. Texte sollen nicht nur übersetzt werden, sondern es soll Aufgaben geben, die zum Verstehen des Textes führen, die Textkonstitution betreffen und eine

systematische Wiederholung von Syntax und Semantik erlauben. Selbstverständlich muss die Ausstattung den technischen Möglichkeiten der heutigen Zeit entsprechen, Abbildungen müssen sich eng auf die Lerngegenstände beziehen. Wünschenswert ist es, wenn die hinführenden und weiterführenden Texte so formuliert sind, dass Schülerinnen und Schüler sie gut verstehen können. Sinnvoll ist eine kompetenzorientierte und binnendifferenzierte Konzeption des Lehrwerks.

8. Es gibt im Idealfall Lesestücke, die von den Schülerinnen und Schülern durch eine Vorbereitung gut bewältigt werden können, denen sich binnendifferenzierte Aufgaben anschließen, die auf heterogene Lerngruppen Rücksicht nehmen, die Übungstypen verschiedenen Schwierigkeitsgrades aufweisen und die „richtige“ Texte mit einer Aussageabsicht sind.

9. Eine einheitliche Konzeption zur Grammatikbewältigung ist erforderlich.

10. Ein breites Angebot von mehreren Texterschließungs- und Übersetzungsmethoden ist wünschenswert.

11. Darüber hinaus scheint es geboten, bereits in der Spracherwerbsphase Interpretationsaufgaben einzuüben, denn die meisten Schülerinnen und Schüler haben ihr Lehrwerk drei Jahre und teilweise noch länger als Unterrichtsmedium, und danach bleibt nur noch wenig Zeit für die sich anschließende Originallektüre.

### Schluss

Schon vor zwei Jahrzehnten hat Willibald Heilmann<sup>5</sup> zu Recht betont: „Das vollkommene Lehrbuch, das alle Probleme des Sprachunterrichts löst, wird es nie geben“ (Heilmann, 7). Gleichwohl sind die Verlage und Autoren von Lehrbüchern in der Pflicht, den „Zeitgeist“ zu erfassen und ein bestmögliches Lehrwerk zu publizieren.

### Folgende Literatur liegt dem Beitrag zugrunde:

- Willibald Heilmann: Das unvollkommene Lehrbuch, in: Der altsprachliche Unterricht 1996, 4+5, 5-10.
- Stefan Kipf: Altsprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Historische Entwicklung, didaktische Konzepte und methodische Grundfragen von der Nachkriegszeit bis zum Ende des 20. Jahrhunderts, Bamberg 2006, 54-80, 239-340.
- Robert Maier: Was ist ein gutes Schulbuch?, Eckert: Beiträge 2009/3, im Internet: <http://www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2009-00050> = [http://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/98/722408838\\_2016\\_A.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/98/722408838_2016_A.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Nikolaus Mantel: Prüfsteine für ein neues Lehrbuch für Latein in Klasse 6, in: Mitteilungsblatt des Landesverbands Nordrhein-Westfalen im DAV 2006, 3-4, 16-22.
- Wilhelm Pfaffel / Michael Lobe: Konzepte von Lehrbüchern, in: dies.: Praxis des lateinischen Sprachunterrichts. Tipps für einen vitalen Lateinunterricht. Bamberg 2016, 72-74.
- Dietmar Schmitz: Πάντα ῥεῖ – Wandel in der Konzeption lateinischer Unterrichtswerke. Ein Streifzug durch die Jahrzehnte bis heute, in: Forum Classicum 2009, Heft 2, 85-103.
- Dietmar Schmitz: Πάντα ῥεῖ – Wandel in der Konzeption lateinischer Unterrichtswerke. Ein Streifzug durch die Jahrzehnte bis heute (II), in: Forum Classicum 2012, Heft 1, 15-32.
- Wolfgang Schoedel: Das Lehrwerk als Medium im lateinischen Sprachunterricht, in: Der altsprachliche Unterricht 1996, 4+5, 71-82.
- Klaus Westphalen: Lateinische Unterrichtswerke – einst und jetzt, in: Friedrich Maier / Klaus Westphalen (Hgg.): Lateinischer Sprachunterricht auf neuen Grundlagen I. Forschungsergebnisse aus Theorie und Praxis, Bamberg 2008, 36-62.

### Anmerkungen:

- 1) Vgl. Schmitz 2009, 86-88.
- 2) Vgl. Schmitz 2009, 93f. und Schmitz 2012, 18f.
- 3) Vgl. Schmitz, 2012, 17f.
- 4) Vgl. Cursus. Texte und Übungen, Ausgabe A. Hg. von Michael Hotz und Friedrich Maier, München 2016, 234-273.
- 5) Heilmann, 7.

DIETMAR SCHMITZ

## Latein aktiv – Lateinsprechen im Unterricht

Für die Schüler der Merseburger Domschule hieß es in der Schulordnung von 1668: „*perpetuo lingua Latina utantur*“. Latein als Unterrichtssprache gibt es heute nicht mehr; Latein als Sprache (im Sinne von: sprechen) gibt es aber weithin auch nicht. Je häufiger und stimmgewaltiger wir Lateiner erklären, dass Latein keinesfalls eine tote Sprache sei, desto lebloser bleibt sie oft im Klassenzimmer.

Zum einen wird dann argumentiert, der aktive Lateingebrauch sei nicht sinnvoll; es gebe keine Kommunikationspartner. Gewiss – das ist richtig: Die Anzahl lateinischer Muttersprachler kann auch trotz Fehlens einer Statistik mit gutem Gewissen als gering beziffert werden. Andererseits heißt es, die Zeit für aktiven Lateingebrauch fehle oder Lateinsprechen im Unterricht sei sinnlos, da das Ziel des Lateinunterrichts ja wohl sei, Texte zu verstehen. Punkt. Aber auch diese Argumente können nicht verhindern, dass eine Sprache eine Sprache bleibt! Sind unser Ziel denn Schülerinnen und Schüler, die wie kleine „Enigmas“ lateinische Texte nur wie einen zu knackenden Code entschlüsseln, um dann über die so verstandenen Texte zu reflektieren?

Was spricht denn nun dafür, aktives Latein (das heißt: nicht nur *Latine loqui*, sondern auch *Latine scribere* und *Latine audire*) im Unterricht zu verwenden? Einige Argumente seien hier genannt:

- Auch das Reflektieren eines lateinischen Textes verlangt, dass man den Text möglichst gut versteht. Das Verstehen von Sprache ist aber – darauf weisen empirische Befunde seit mindestens den 80er Jahren hin – untrennbar mit dem Produzieren verbunden. Wer besser schreibt, liest besser.

- Die Sprachlehr- und -lernforschung weiß, dass das Kommunizieren essentiell ist, um eine Sprache zu erlernen. (Butzkamm spricht von der „Dreieinigkeit aus Kommunikation, Grammatik und Muttersprache“.)<sup>1</sup> Diese Kommunikation kann auch eine historische Kommunikation, müsste aber eine Kommunikation sein.
- Lerngegenstände lassen sich durch aktiven Gebrauch besser lernen als durch reine Belehrung. Das wusste schon Comenius: „*Omnis lingua usu potius discatur quam praeceptis.*“<sup>2</sup>
- Schließlich dürfte Latein aktiv ein Motivationsfaktor sein. Nicht nur, dass sich Schüler/innen in einer Sprache (und sei es in einer „toten“) einfach ausdrücken wollen – auch der Fakt, dass Latein aktiv Lehrer/innen wie Schüler/innen Spaß machen könnte, sollte von uns nicht missachtet werden. Latein aktiv ist eben nicht nur das Verfassen eines lateinischen Aufsatzes (unter den gegebenen Bedingungen natürlich völlig obsolet), sondern auch das Singen lateinischer Lieder, das Rezitieren lateinischer Verse, das Spielen eines lateinischen Stückes, ein Sich-Vorstellen auf Latein, das lateinische Beantworten von Fragen zu einem Text, das Verfassen von Comics auf Latein (z. B. zu einem Text) und, und, und.
- Die Lernpsychologie verweist darauf, dass Wiederholung umso besser funktioniert, desto „anders“ sie ist: Das „aktive Erinnern“ kann man hervorragend auch mit aktivem Latein unterstützen. Ebenso wäre es auf diese Weise möglich, Erlerntes zu elaborieren – und so zu wiederholen und zu festigen.

Schaut man sich in der Fachdidaktik des letzten Vierteljahrhunderts um (z. B. Glücklich, Fritsch, Gruber-Miller, Kuhlmann, Krell, Keip/Doepner, Bethlehem, Pfaffel/Lobe),<sup>3</sup> wird man viele Ideen finden, wie Latein aktiv in den Unterricht eingebaut werden könnte. Es geht dabei gewiss nicht darum, Latein allein um der Sprachproduktion willen zu lernen. Das aktive Latein scheint aber

eine noch vielfach unterschätzte *ancilla lectionis* und *ancilla interpretandi* sein zu können. Oder, um mit dem US-Sprachforscher Rassias zu sprechen: *“Living Latin is ultimately not about learning to speak, it’s about speaking to learn.”*<sup>24</sup>

Welche Möglichkeiten gibt es, Latein aktiv im Unterricht einzusetzen? Eine kleine Auswahl an Methoden sind hier im Überblick dargestellt:

|  | <b>hören</b>                 | <b>nachahmen</b>   | <b>aktiv produzieren</b>  | <b>kommunizieren (auch „historisch“)</b>                          |
|--|------------------------------|--|---|---|
| <b>auf einen lateinischen Text bezogen</b> | CD mit Lehrbuch-Texten hören | Text vorlesen; Dialog nachspielen                                | lateinische Comics zu einem Text produzieren; Text umformen; Fragen zu einem Text lateinisch beantworten; Steckbrief eines Charakters verfassen | lateinischen Brief an eine Person im Text verfassen               |
| <b>auf ein Objekt (z. B. Bild) bezogen</b> |                              |  | Bild beschreiben  | „Reiseführer“ für eine Statue/zu einer Sehenswürdigkeit verfassen |
| <b>frei (selbstgeschaffener Kontext)</b>   | Unterrichtsimpulse           | lateinische Lieder singen; lateinische Theaterstücke nachspielen | sich selbst vorstellen (mündlich und/oder schriftlich)  | einfaches Gespräch; Dialoge, um Lexik und Grammatik zu festigen   |

Für eine ausführlichere Argumentation verweise ich auf die geplante Publikation in der Reihe *Ars Didactica*, in der wir die Ergebnisse der Kommission ausführlicher vorstellen werden.

**Literaturverzeichnis**

Bethlehem, Ulrike: *Latine loqui. gehört – gesprochen – gelernt. Kopiervorlagen zur Grammatikeinführung*, Göttingen 2015.  
 Butzkamm, Wolfgang: *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen und Basel 2002.

Carter, David: *Hans Oerberg and his contribution to Latin pedagogy*, in: *The Journal of Classics Teaching* 22, 2011, 30.  
 Comenius (Komenský), Johann Amos: *Didactica magna*, in: *Opera didactica omnia*, vol. 1, Amsterdam 1657, 5–197.  
 Fritsch, Andreas: *Lateinsprechen im Unterricht. Geschichte – Probleme – Möglichkeiten*, Bamberg 1990.  
 Fritsch, Andreas: *Lebendiges Latein – Was ist das und wer spricht es?* In: *Interlinguistische Informationen*, Beiheft 8, 2002, 53–67.

- Glücklich, Hans-Joachim: Das gegenwärtige Begründungsdefizit der Lateinsprechmethode, in: Der Altsprachliche Unterricht 37,5, 1994, 16–21.
- Glücklich, Hans-Joachim: Lateinunterricht. Didaktik und Methodik. Göttingen 32008.
- Glücklich, Hans-Joachim: Terenz, Adelphoe. Die Brüder, Stuttgart/Leipzig 2010, 93, 99f.
- Gruber-Miller, John (Hrsg.): When Dead Tongues Speak. Teaching Beginning Greek and Latin, Oxford et al. 2006.
- Keip, Marina (2010): Grammatikeinführung, in: Keip, Marina / Doepner, Thomas (Hrsg.): Interaktive Fachdidaktik Latein. Göttingen, 2010, 35–66.
- Krell, Michaela: Kein Leseverstehen ohne Sprechen und Schreiben!, in: Forum Classicum 49,2, 2006, 109–121.
- Kuhlmann, Peter: Fachdidaktik Latein kompakt, Göttingen 2009.

Kuhlmann, Peter (2013): Num discipuli nostri Latine loqui possunt? Quomodo viva vox Latina in scholis efficiatur et cum modernis communicationis mediis coniungatur, in: Forum Classicum 56.3, 2013, 197–202.

Pfaffel, Wilhelm / Lobe, Michael: Praxis des lateinischen Sprachunterrichts. Tipps für einen vitalen Lateinunterricht, Bamberg 2016.

#### **Anmerkungen:**

- 1) Butzkamm 2002, 283.
- 2) Comenius 1657, 129.
- 3) Siehe Literaturverzeichnis (Ausführliches Literaturverzeichnis in der angekündigten Publikation.)
- 4) Rassias, zit. nach Carter 2011, 30.

IVO GOTTWALD

## **Freude am Latein**

Spätestens in der Phase der Originallektüre ab der 9. Jahrgangsstufe kommt es bei Lateinschülern häufig zu starken Überforderungsgefühlen und damit einhergehenden Motivationsproblemen. Die folgenden Ausführungen verstehen sich als Versuch, unterrichtliche Verfahrensweisen aufzuführen, die zur „Freude am Latein“ beitragen können – ohne jeglichen Anspruch auf Originalität und Vollständigkeit. Der Verfasser weist explizit darauf hin, dass diese Empfehlungen nicht für die beste aller möglichen Welten gelten, sondern auf der Grundlage der Realität gymnasialer und gesellschaftlicher Rahmenbedingungen im Jahre 2016 zu verstehen sind.

### **1. Bewusst inszenierte „Highlights“ in jeder Unterrichtsstunde**

Jede Unterrichtsstunde, egal ob im Spracherwerbs- oder Lektüreunterricht, sollte mindestens ein Element enthalten, das Schüler als interessant und erinnenswert empfinden – sei es eine spannend dargebotene Realie, eine fes-

selnde Erzählung oder eine anregende Diskussion über den Inhalt eines Textes.

### **2. Dienende Funktion der Grammatik**

Grammatik sollte vorrangig als Hilfswerkzeug zur Aufschlüsselung von Texten verstanden und behandelt werden, d. h. in konkreten Satzkontexten und in der Darbietung knapp, effektiv und anschaulich. Die Kunst bestünde darin, die kostbare Zeit des Unterrichts nicht einem ermüdenden Grammatizismus zu opfern, sondern möglichst rasch an die Texte und ihre Inhalte zu gelangen.

### **3. Kluge Antizipation von Schwierigkeiten beim Übersetzungsvorgang**

Der erfahrene Lehrer wird die grammatikalischen, lexikalischen, syntaktischen und realienkundlichen Verständnisschwierigkeiten eines Textes antizipieren und vor dem Übersetzen mit der Gesamtklasse lösen. Eine kluge, auch graphisch unterstützte Vorbereitung integriert

die schwächeren Schüler und führt zu einem flüssigeren Unterrichtsverlauf.

#### **4. Texte und Inhalte als Zentrum des Unterrichts**

Ein Unterricht, der Texte lediglich als Exerzierfelder für die Explizierung grammatikalischer Phänomene begreift und darüber die Inhalte vergisst oder marginalisiert, wird die Schüler schwerlich fesseln können. Immer sollte die Inhaltsebene präsent bleiben – durch kurze verlangte Paraphrasen oder Stellungnahmen seitens der Schüler.

#### **5. Förderung von Lesevergnügen**

Bereits in der Unterstufe sollten die Kunsttexte der Sprachlehrbücher als in sich kohärente Literaturstücke gelesen werden. Vergnügen am Lesen können kleine lateinische Romane<sup>1</sup> vermitteln, die das Leseerlebnis in den Mittelpunkt stellen und über die *plurima lectio* gewissermaßen en passant das Umwälzen der Vokabeln und das Einschleifen grammatischer Erscheinungen gewährleisten. Für die Lektürepräsenz unabdingbar ist eine Anfangslektüre, die dem Schüler nach gerade abgeschlossenem Spracherwerb nicht das demotivierende Gefühl vermittelt, wenig bis nichts zu können.<sup>2</sup> Am Beginn des ersten Lektürejahrs könnte eine klug adaptierte Originallektüre stehen. Von prinzipieller Wichtigkeit ist eine souveräne Textauswahl, die relevante, interessante und leistbare Glanzlichter der Lektüre versammeln sollte; manche Texte sind schlicht zu schwer, zu abstrakt, zu langweilig für Schüler.

#### **6. Latein als Fach vielseitiger Erkenntnismöglichkeiten**

Das Fach Latein sollte nicht vorwiegend den Eindruck sturen Grammatikdrills und Über-

setzens erwecken, sondern immer wieder das unerschöpfliche Füllhorn seiner Themen und seine Relevanz als orientierendes Fundament erfahrbar machen – durch Geschichte(n), Realien, Rezeptionsdokumente jeglicher Art, Texte mit relevanten Inhalten und den steten Abgleich antiker Ansichten mit der Gegenwart unter der Fragestellung: *Quid ad nos?*

#### **7. Bewusste Integration schwächerer Schüler**

Schwächere Schüler sollten ihre Stärken bei der Deutung von Texten oder kreativen Aufgabenstellungen zeigen können. Außerdem sollten sie systematisch die Chance erhalten, über zahlreiche, berechen- und überschaubare mündliche Leistungserhebungen etwaige Rückschläge in den schriftlichen Leistungserhebungen abfedern zu können.

#### **8. Angebote für leistungsstarke Schüler**

Um die Motivation dieser dünn gesäten Schülergruppe aufrechtzuhalten, dürfte es kein Idealrezept geben; viel ist schon gewonnen, wenn der Lehrkraft die prinzipielle Problematik bewusst ist. Zusatzangebote wie die Teilnahme an Wettbewerben oder der Einsatz als Lernhelfer für Mitschüler könnten Mittel sein, auch diesen Schülern gerecht zu werden.

#### **9. Verlässlichkeit und Vorbereitbarkeit schriftlicher Leistungserhebungen**

Die Schülern oft aussichtslos erscheinende Fülle des Wissens und das Gefühl der Unberechenbarkeit von Leistungserhebungen v. a. in der Lektürepräsenz führen nicht selten zu einer frustriert-fatalistischen Haltung. Um diesen Schülern das Gefühl von Selbstwirksamkeit zurückzugeben, sollte die Lehrkraft die Leistungserhebung nicht nur gut vorbereiten, sondern verlässlich lernbare Elemente einbauen

und den Schülern glaubwürdig vermitteln, dass sich die Investition von Fleiß auszahlt.

### 10. Der Lateinlehrer<sup>3</sup> als Magier

Der Lateinlehrer sollte ein Magier des Besonderen sein – in fachlicher und menschlicher Hinsicht. Fachlich wäre er idealerweise ein „raunender Beschwörer des Imperfekts“,<sup>4</sup> der den Schülern Zutritt zur spannenden Anderswelt der Antike ermöglicht. Menschlich verstünde sich die ideale Lehrkraft nicht als Gralshüter einer elitären Bildung oder gar als Richter Gnadenlos, sondern als geduldiger Chancengeber, der Mut macht, Schwierigkeiten klug antizipiert und faire Chancen bei Leistungserhebungen jeglicher Art anbietet.

### Anmerkungen:

- 1) Vgl. z. B. Michael Lobe: Das Geheimnis der sprechenden Statue, Bamberg (für die Lehrbuchreihen Campus A, B, C, Felix und Prima), ders.: Die Abenteuer des Odysseus (Campus A, B, C), Die Abenteuer des Äneas (Prima, Felix), Griechische Mythen (Campus B, C, Felix).
- 2) Ein gutes Beispiel für eine solche Übergangslektüre ist Hans-Joachim Glücklich: Der junge Ionathas. Aus den Gesta Romanorum, 2. überarbeitete und ergänzte Auflage, Stuttgart /Leipzig 2016.
- 3) Das Maskulinum ist der Einfachheit halber verwandt; selbstverständlich ist immer die weibliche Lehrkraft mitgemeint.
- 4) So beschreibt Thomas Mann die Erzählerfigur des Romans „Zauberberg“.

MICHAEL LOBE

## Frontalunterricht – Zur Klarstellung eines Begriffs

### I. Begriffsklärung

Erfahrene Lehrkräfte sind es leid, immer wieder die so einfalls- wie geist- und ahnungslosen Äußerungen zum angeblich rückständigen „Frontalunterricht“ anhören zu müssen. Uniformiertheit geht hier mit Uniformiertheit nachgeplapperter Meinung eine schauderhafte Allianz ein.

„Frontalunterricht“ ist lange Zeit ein ideologisch hochaufgeladener Terminus gewesen: Schon der Begriff weckt vorwiegend negative Assoziationen an Krieg (Front), Unfall (Frontaufprall) oder Streit (Konfrontation); dabei bedeutet er zunächst nichts anderes, als dass der Unterricht von einem leitenden Kopf (lat. *frons*, *frontis* Stirn, idealerweise Denkerstirn) gestaltet wird. Die ideologische Verzerrung des Begriffs bedient sich eines Klischees, einer sophistischen Simplifikation, wenn sie den sog. „Frontalunterricht“ als eine Schulungsform darstellt, in

der die Lehrkraft ohne Unterlass redet und die Schüler arme, zum Schweigen verdamnte Rezipienten sind. Diese Form des Unterrichts mag es in dunkleren Jahrzehnten deutscher Geschichte vom Wilhelminismus bis in die 50er Jahre des verflornten Jahrhunderts gegeben haben und manche Schwarzweiß-Filmkomödie dürfte das verzerrende Klischee mitzuverbreiten geholfen haben, das im Witzwort zusammengefasst lautet: „Wenn alles schläft und einer spricht, dann nennt man das den Unterricht.“ Aber in dieser Überzeichnung steckt gerade in der Moderne kein Körnchen Realität mehr: Denn wo hielten heutige, selbstbewusste, emanzipatorisch erzogene und nicht zuletzt medial an permanente Abwechslung gewöhnte Schüler auch nur fünf Minuten einer solchen Unterrichtscharikatur aus, ohne zu rebellieren? Und doch gibt es Parteiungen, die exakt diese in der Schulwirklichkeit nirgends existierende Form

des Unterrichts zum Popanz „Frontalunterricht“ hochstilisieren, um desto wirkungsvoller ihre Gegenkonzepte anpreisen zu können.

## II. Verzerrung des Begriffs durch verschiedene Gruppen

Drei Gruppen gilt es dabei zu unterscheiden:

1. Zur ersten Kategorie zählen etliche Journalisten, die aus mangelndem Reflexionswillen, fehlendem Einblick in die Schulpraxis oder aus Reichweitenkalkül heraus Thesen verbreiten, die vorhandene und gern gepflegte Ressentiments bedienen, etwa das Vorurteil vom verkrusteten Lehrpersonal, das sich modernen Entwicklungen verschlüsse.<sup>1</sup> Zu dieser Gruppe gehören auch medial gepöppelte *opinion leader* wie der selbsternannte Bildungsrevolutionär Richard David Precht, der ohne statistisch abgesicherte Fakten aus der Selbstherrlichkeit anekdotischer Evidenz heraus populistische Aussagen wie etwa folgende tätigt: „Die Anzahl der Begeisterten, Neugierigen und Kreativen unter deutschen Lehrern ist sehr überschaubar.“<sup>2</sup> Precht steht auf der Referentenliste des Bertelsmann-Konzerns und bietet als jederzeit buchbarer Sophist die Themenfelder „Bildung, Ethik, Gesellschaft, Kultur“ feil.<sup>3</sup> Solcherlei Töne verfangen nicht zuletzt deshalb, weil eineinhalb Jahrzehnte gebetsmühlenartig repetierter Rhetorik angeblich nötiger Bildungsreformen inzwischen ihre Wirkung entfaltet haben. Die sog. „Experten“ und ihre sog. „Studien“ entstammen meist ökonomisch orientierten *pressure groups* wie der INSM<sup>4</sup> oder der Bertelsmann-Stiftung,<sup>5</sup> ohne dass dieser Zusammenhang vom Mainstreamjournalismus thematisiert oder gar kritisch hinterfragt würde. Die bedauernswertesten Geschöpfe innerhalb dieser ersten Kategorie sind verunsicherte Eltern, die sich von den massenmedial

verbreiteten Thesen der genannten Gruppen die Köpfe verdrehen lassen.

2. Die zweite Kategorie der Gegner des sog. Frontalunterrichts ist bereits Geschichte: Hier handelt es sich um linke, progressive Erziehungswissenschaftler und Pädagogen im Gefolge der 68er Jahre, die aus dem generellen Affekt gegen die als schuldig angesehene Vätergeneration Sturm liefen gegen alles, was nach Bevormundung, Macht und verkrusteten Strukturen aussah – aus dieser Zeit stammen Zuschreibungen des „Frontalunterrichts“ wie „patriarchalisch–autokratisch“.<sup>6</sup> Trotz mancher reformpädagogischer Übertreibungen und allzu romantischer Sozialutopien ist ihnen als gesamter Gruppe Respekt insofern zu zollen, als es sich bei ihnen um Denker handelte, die abseits ökonomischer Interessen an einer gesellschaftlicher Verbesserung orientiert waren.

3. Ganz anders die dritte Gruppe: Das sind die ökonomischen Trittbrettfahrer, die den „Frontalunterricht“ zur Erreichung ihrer egoistischen Profitziele künstlich zum Schreckgespenst aufblasen – selbstverständlich unter dem Vorwand der Qualitätssteigerung des Unterrichts durch ihre Produkte. Es ist dies die Fraktion, die das sog. „Selbstgesteuerte Lernen“ auf allen Kanälen propagiert.<sup>7</sup> Zu welchem Zweck? Vorgeschoben werden hehre Ziele wie „Förderung der Selbstständigkeit der Schüler“ bzw. „Individualisierung des Lernens“. Der wahre Hintergrund der Frohbotschaft des „Selbstgesteuerten Lernens“ ist: Konzerne wie Bertelsmann warten nur darauf, ihre Lernprogramme flächendeckend anbieten und absetzen zu können. Jörg Dräger, Vorstandsmitglied des Konzerns, ehemaliger McKinsey-Berater, hat flankierend ein Buch<sup>8</sup> geschrieben, in dem er die „Digitale Bildungsrevolution“ an Schulen und Hochschulen fordert und damit das Geschäfts-

modell seines Arbeitgebers fördert. Auf der Webseite ist unverblümt zu lesen: „Die Bertelsmann Education Group fokussiert sich mit ihren Geschäften auf die Segmente E-Learning sowie Online-Dienstleistungen. Die Bildungsanbieter *Relias Learning and Udacity* sowie der Online-Bildungsdienstleister *HotChalk* bilden dabei den Kern der Bildungs-Aktivitäten. Alle Geschäfte erfüllen dabei die strategischen Investitionskriterien von Bertelsmann: gute Wachstumsaussichten, globale Reichweite, ein erprobtes digitales Geschäftsmodell, Skalierbarkeit und eine geringe Anfälligkeit gegenüber Konjunkturzyklen.“<sup>9</sup> Wer die finanziellen Ideale des Konzerns klarer und kürzer haben will, findet in der Bertelsmann-Broschüre „Digitale Transformation“ deren Business-Motto: „Reichweite maximieren und monetarisieren“.<sup>10</sup> Oder folgende Aussage eines Bertelsmann-CEO, aus der man am ehesten die Weltsicht des futterneidischen Kleinkindes heraushört: „Wir müssen sicherstellen, dass wir mit unseren Inhalten Geld verdienen und einen angemessenen Teil des Kuchens abbekommen.“<sup>11</sup>

### III. Was ist Frontalunterricht eigentlich?

Damit man künftig keinen woher auch immer stammenden Parolen über den bösen „Frontalunterricht“ auf den Leim gehen muss, sei kurz hergesetzt, was diese Unterrichtsform tatsächlich ist und leistet. Zunächst einmal: Der sog. Frontalunterricht (lehrerzentrierter Unterricht) wird auch als Klassen- oder Plenumsunterricht bezeichnet, was heißt, dass die Gesamtgruppe der Lernenden – anders als bei Partner-, Gruppen- oder Einzelarbeit – zunächst nicht aufgeteilt ist. Es handelt sich also um eine Sozialform, nicht um eine Unterrichtsmethode – denn der im Klassenrahmen gestaltete Unterricht ist prinzipiell offen für die Integration verschiedener

methodischer Elemente: Neben genuin lehrerzentrierte Verfahren wie den Lehrervortrag, das fragend-entwickelnde Verfahren und das gelenkte Unterrichtsgespräch können bereichernd schülerzentrierte Arbeitsformen wie das Schülerreferat, partiell offene Methoden (Lernen durch Lehren, Lernzirkel, projektartige Unterrichtsformen) sowie verschiedene Sozialformen (Partner-, Gruppen-, Einzelarbeit) und Arbeit mit Medien aller Art hinzutreten (integrierter Frontalunterricht). Guter Frontalunterricht ist flexibel, methodisch offen und abwechslungsreich gestaltet. Seine Vorzüge liegen auf der Hand: Professionalität des Unterrichtens durch eine aufgrund ihres Studiums, Referendariats und Berufserfahrung ausgewiesene Fachkraft, die Regie führt, Überblick über den Stoff und das Fassungsvermögen der Schüler besitzt und deshalb die verschiedenen Sozialformen adäquat, schülergerecht und situationsangemessen einsetzen (oder lassen) kann, die sowohl die Einzelstunde als auch die gesamte Unterrichtssequenz aus einem Guss plant, fähig ist zu didaktischer Komplexitätsreduktion, den Zeitaufwand kalkuliert, fruchtlose, aber zeitintensive Umwege vermeidet und v. a. den Überblick über die Passung zwischen behandelten Inhalten und Prüfungsanforderungen wahrt. Nicht zuletzt gewährleistet die Lehrkraft als Regisseur des Klassenzimmers – nicht als lernbegleitende oder moderierende Hilfskraft – einen strukturierten Unterricht, der v. a. auch lernschwachen oder von ADHS betroffenen Schülern zugutekommt.

Das auf 800 Metaanalysen und insgesamt 50000 Einzelstudien basierende *Opus magnum* „*Visible learning*“<sup>12</sup> des neuseeländischen Bildungsforschers John Hattie (2009) weist auf empirischer Grundlage nach, dass „direkte Instruktion“ mit die größte „Effektstärke“ für

den Lernerfolg der Schüler zeitigt: „*What teachers do matters.*“

Die Idealform des Unterrichtens an sich gibt es nicht: Stets hängt der Unterricht von den individuellen Gegebenheiten jeder Lerngruppe ab. Generell dürfte eine Abwechslung zwischen Formen lehrerzentrierten Unterrichtens und Phasen größerer Schüleraktivierung eine Art goldener Mitte darstellen.

#### IV. Größere Zusammenhänge

Wenn das propagierte neue Leitbild des Lehrers als Moderator, der Materialien für den Lernprozess bereitstellt und ansonsten in den Hintergrund tritt, flächendeckend Wirklichkeit würde, bedeutete das systemlogisch, die personale Beziehung zwischen Schüler und Lehrer auf ein Minimum zu reduzieren. Was man jungen Menschen damit nähme, ist nicht zu unterschätzen: Entwicklungsbedingt wollen und müssen sie sich an einer erkennbaren Erwachsenenpersönlichkeit abarbeiten bzw. aufrichten. Der selbstgesteuerte Lerner dagegen ist mit sich, dem Arbeitsblatt oder dem Computerprogramm alleine. Nur für wenige Momente der Ergebnispräsentation oder gewährter Nachfragemöglichkeit ist es ihm gestattet, seine autistische Blase zu verlassen. So wird er der fruchtbaren Chance zu kognitiver Dissonanz im Dialog, der Übungsarena der Diskussion, der Fähigkeit, aktiv zuzuhören und flexibel argumentierend Position zu beziehen, systematisch beraubt.

Mit der Unterrichtsmethode und dem Lehrerbild ist unweigerlich auch die Frage nach dem jeweiligen Menschenbild und Erziehungsideal verknüpft: Der traditionelle Unterricht in seiner kommunikativen Struktur zielt ab auf den mündigen, seine Haltung und Persönlichkeit im Abgleich mit anderen Menschen und Anschauungen entwickelnden Schüler.

Das selbstgesteuerte Lernen indes liegt ganz im Trend einer Zeit, die auf Selbstoptimierung und „lebenslanges Lernen“ setzt, um den Einzelnen für den ausgerufenen globalen Wettbewerb aller gegen alle zu ertüchtigen und den Arbeitgebern „Humankapital“ zu garantieren, das die entsprechende Arbeitsmarktfitness (*employability*) für wechselnde Anforderungen aufweist. Welche Art von Unterricht und letztlich, welches Menschenbild zu bevorzugen ist, das möge der geneigte Leser mit sich selbst abmachen.

#### Anmerkungen:

- 1) Um nur eine von zahlreichen solcher Einlassungen zu zitieren: Michael Völker, in: Der Standard, 16.11.2012: „Das Bild der Lehrer wird sich hoffentlich bald ändern – vom Halbtagsjob mit einem Übermaß an Freizeit hin zu einem ganzwertigen, verantwortungsvollen und allseits geschätzten Beruf. Dazu wird es auch ein neues Lehrerdienstrecht brauchen. Auch dafür hat die Politik zu sorgen – zur Not auch gegen den Willen der (jetzigen) Lehrer.“
- 2) Richard David Precht: Wir brauchen eine Bildungsrevolution, in der Zeitschrift Cicero Quelle: <http://www.cicero.de/salon/wir-brauchen-eine-bildungsrevolution/51963> (aufgerufen am 22.10.2016).
- 3) [http://www.referentenagentur-bertelsmann.de/spag/speaker/174158/Richard\\_David\\_Precht.html](http://www.referentenagentur-bertelsmann.de/spag/speaker/174158/Richard_David_Precht.html) (aufgerufen am 22.10.2016).
- 4) Die Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft (INSM) ist nach Rudolf Speth, Die stille Macht. Lobbyismus in Deutschland, 2004, S. 43, ein „PR-Unternehmen für die Interessen der Wirtschaft“. Die INSM unterhält einen sog. Bildungsmonitor, in dessen Internet-Auftritt sie in wünschenswerter Deutlichkeit ihre wahren Interessen formuliert: „Der Bildungsmonitor zeigt, inwieweit das Bildungssystem eines Bundeslandes zum Wachstum der Wirtschaft beiträgt.“
- 5) Die Bertelsmann-Stiftung versteht sich als Gremium der Politikberatung. In ihrer Broschüre „Die Kunst des Reformierens“ wird u. a. abgehandelt, wie man mit sog. „veto-players“ umzugehen hat, also mit wider- und eigenständigen

Denkern, die nicht auf Knopfdruck verordneten Reformen zu folgen bereit sind.

- 6) So R. Kirchhoff, Didaktisch-methodische Modelle, Detmold 1991, 30.
- 7) Vgl. dazu Heike Schmoll, Gruppenpuzzle statt Unterricht, in: FAZ v. 3.11.2016: „Eine erfahrene Lehrerin in Baden-Württemberg sagt, das sogenannte ‚selbstgesteuerte Lernen‘, wozu Grundschüler nicht in der Lage seien, anhand eines Wochenplans habe seit 2004 überhandgenommen. In den Fortbildungen hätten Lehrer den Eindruck gewonnen, es solle beim Unterrichten vor allem darum gehen „sich in unterschiedlichen Methoden zu überschlagen, nicht zuerst einmal um die Erarbeitung von Inhalten“. So sei einer Referendarin für die neunte Klasse vorgeschlagen worden, die Gruppen für das Experimentieren durch Puzzleteile finden zu lassen, von denen je vier zusammenpassten. „Da wandern dann 25 Schüler durch den Fachraum und suchen einander.“ Das Chaos in einer Mittelstufenklasse dauere mindestens zwölf bis 15 Minuten. Im Deutschunterricht würden Gedichte „geradezu inflationär fast nur noch verschnipselt an die Klasse verteilt und es kann leicht einmal eine Stunde vorbei sein, bis der Schüler das Ganze ins Heft geklebt hat“. Das allein sei jedoch „nicht von größte-

rem Erkenntnisgewinnung begleitet“, stellt die Lehrerin nüchtern fest. In ihren Kursen haben die Schüler sich deshalb immer eindeutig für den Klassenunterricht, also für einen lehrergeführten Unterricht entschieden, weil sie der didaktischen Mätzchen überdrüssig waren. In einer Abiturzeitung haben Gymnasiasten das Gruppenpuzzle rückblickend mit dem schönen Kommentar bedacht: „Das ist, wenn man anderen etwas erklärt, was man selbst noch nie verstanden hat.“

- 8) Jörg Dräger / Ralph Müller-Eiselt, Die digitale Bildungsrevolution: Der radikale Wandel des Lernens und wie wir ihn gestalten können, Deutsche Verlags-Anstalt 2015.
- 9) <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/themen/aktuelle-meldungen/2015/september/digitale-bildungsrevolution/> (aufgerufen am 22.10.2016)
- 10) <http://www.bertelsmann.de/media/news-und-media/downloads/digital-transformation-bertelsmann.pdf>, S. 156 (aufgerufen am 22.10.2016)
- 11) <http://www.bertelsmann.de/media/news-und-media/downloads/inside-digital-at-bertelsmann.pdf>, S. 13 (aufgerufen am 22.10.2016)
- 12) John Hattie / W. Beywl, K. Zierer: Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutsche Ausgabe von *Visible Learning*, Baltmannsweiler 2013.

MICHAEL LOBE



**Wir nehmen Ihnen den Druck ab**

**BÖGL** GmbH  
**DRUCK**

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

## „Wer kein Griechisch kann, kann gar nichts“ – Nachtrag

Nach dem Erscheinen meines Beitrags zum Leitgedanken der *Schmythologie* (FC 1/2017, 4-10) hat mich Franz Radecker aus Würzburg darauf aufmerksam gemacht, dass die von Hegius und Erasmus fixierten Gedanken zum Wert des Griechischen noch vor dem Dictum Scaligers Eingang in die Vorreden bedeutender Werke der griechischen Lexikographie gefunden haben. Ich nutze daher gern die Gelegenheit, hier einige aussagekräftige Zitate aus diesen für die Erschließung der griechischen Literatur so wichtigen Arbeitsinstrumenten nachzutragen.

Beginnen wir mit dem berühmten *Thesaurus graecae linguae*, den Henricus Stephanus im Jahre 1572 in fünf dickleibigen Foliobänden herausgab.<sup>1</sup> Diesem monumentalen, bis heute nicht vollständig ersetzten lexikalischen Grundlagenwerk sind drei lateinische Lobreden auf die griechische Sprache vorangestellt, deren Hauptargument auf der Überlegung beruht, dass allein die Beherrschung des Griechischen einen angemessenen Zugang zur Welt der Künste und Wissenschaften ermöglicht. Schon ein kurzer Blick in die erste Rede genügt, um deutlich zu machen, wie eng sich das hier entfaltete Gedankengut mit dem Gedicht des Hegius über den Nutzen der griechischen Sprache berührt. Da erinnert der italienische Humanist Scipio Carteromachus Pistoriensis (Scipione Forteguerra) an die griechischen Wurzeln aller Freien Künste sowie der Philosophie und der Medizin, um seine Botschaft schließlich noch vor der Erwähnung der Jurisprudenz, der Geschichte und der Theologie in einem einzigen Satz zusammenzufassen: *ad summam non video quid in quavis disciplina sciri recte possit, si graeca ignorentur.*<sup>2</sup>

Wer der Verbreitungsgeschichte des Textes nachgeht, erfährt, dass die im Januar 1504 in

Venedig gehaltene Rede nicht nur im selben Jahr von Aldus Manutius zum Druck befördert wurde, sondern 13 Jahre später noch ein weiteres Mal herauskam, diesmal bei Froben in Basel.<sup>3</sup> Wir sehen also: Die These vom einzigartigen Bildungswert des Griechischen ist schon bald nach ihrer Entstehung im italienischen Frühhumanismus auf vielerlei Wegen vom Süden in den Norden gewandert, und wir dürfen zuversichtlich behaupten, dass sie spätestens in der Mitte des 16. Jahrhunderts unter den Humanisten ganz Europas verbreitet war.<sup>4</sup>

Das Erscheinen des *Thesaurus* ließ den Gedanken schließlich vollends zum Gemeingut der Gelehrten werden, und selbst diejenigen, die sich den Kauf des kostspieligen Werks aus finanziellen Gründen versagen mussten, konnten schon bald auf ein handlicheres und preiswerteres Lexikon zurückgreifen, in dem ihnen das Erlernen des Griechischen mit dem gleichen Argument empfohlen wurde. Im Jahre 1580 brachte Johannes Scapula (Jean Espaulaz) sein *Lexicon graecolatinum* heraus, das man als eine Art Raubdruck bezeichnen muss, da es den *Thesaurus* ohne Wissen und Billigung des Stephanus schamlos ausbeutete.<sup>5</sup> Auch in der Einleitung zu diesem Werk heißt es, niemand könne ohne eine ausreichende Kenntnis der griechischen Sprache als gelehrt gelten, selbst wenn er sich in anderen Bereichen eine gewisse Bildung angeeignet habe: *nulla enim est ars, nulla scientia, quae illius adminiculo carere possit.*<sup>6</sup>

Noch in den beiden letzten Neuauflagen des Werks, die 1820 in London und Oxford erschienen, war der Satz nachzulesen.<sup>7</sup> Die originellsten literarischen Fassungen des uns interessierenden Gedankens aber blieben einer Ausgabe

desselben Lexikons vorbehalten, die 1583 ohne Autorenangabe bei Guilielmus Leimarius (Guillaume de Laimarie) in Genf erschien.<sup>8</sup> Hier wandte sich der Drucker in einer griechischen Vorrede an seine jugendlichen Leser (ὁ τυπογράφος τοῖς νεανίαις εὖ πράττειν), und er rechtfertigte das Studium der griechischen Sprache darin mit Worten, die wie eine Vorwegnahme des von Scaliger geprägten Bonmots anmuten: οὐδὲν γὰρ ἔστιν εἶδος παιδείας, καλῆς γε καὶ ἐλευθέρας, τὸ μὴ ἐληλυθὸς πρὸς ἡμᾶς ἐκ τῆς Ἑλλάδος· ὥστε ἀπαιδεύτους εἶναι (ὀλίγου δεῖ) τοὺς μὴ ἐλληνίζοντας.<sup>9</sup>

Als Krönung aber folgt eine mit T.G.A. unterzeichnete *Laudatiuncula linguae graecae* in nicht weniger als 52 griechischen Hexametern, die nach einleitenden Ausführungen über den Gebrauch der griechischen Sprache bei Göttern und Heroen auf ihre Verwendung bei den Menschen zu sprechen kommt, und dabei hervorhebt, dass es gerade die Weisesten waren, die in diesem Medium die Kenntnis der Künste und Wissenschaften zu vermitteln suchten.<sup>10</sup> Die einschlägigen Verse (41-52) seien hier zum Abschluss zuerst im griechischen Original und dann in der deutschen Übersetzung von Franz Radecker zitiert:

Αἶα γὰρ ἂ Ἑλληνας, ὃς οὖνομα τᾶδε τέθεικε  
Σεμνοτάτα γλώσσα, (εὐδαίμων) μύρια πλήθη  
Δῶκε σοφῶν μερόπων, οἳ λέξει τᾶδε δίδασκον  
Τᾶν σοφίαν, καὶ Ἑλλαδικοῖς γραφθεῖσαν ἔλειπον  
Γράμμασι, τεχνέων τε γνῶσιν καὶ ἐπιστημῶν.  
Οὔτε γὰρ ἄλλο Πλάτων, ἢ Ἀριστοτέλης,

Θεόφραστος,

Ἴπποκράτης, λοιποὶ τ' ἀπερείσιοι, ὠμολόγησαν  
Ἡ τὸ διδασκόμενα σοφίαν καὶ γράμμασι καὶ δᾶ,  
Γράμμασιν Ἑλλαδικοῖς, καὶ ὁμοίως Ἑλλάδι

φωνᾶ·

Γλωσσᾶν ᾧ θαῦμα, τῆ δέ σε κήρυκα εἶο

Ἐκλεξεν σοφίη, τελεωτάτα οὔσα ἐόντων;  
Ὅτι τελειοτάτα γλωσσᾶν καὶ σὺ πέφυκας.

*Das Land des Hellen nämlich, der dieser herrlichsten Sprache | den Namen verlieh, das glückliche, brachte unendliche Scharen | sterblicher Weiser hervor, die in ihr die Weisheit lehrten | und sie uns hinterließen, geschrieben in griechischen Lettern, | die Kenntnis der Künste und Wissenschaften. | Denn nichts anderes haben doch gleichermaßen Plato gewollt, | Aristoteles und Theophrast, auch Hippokrates und unzählige andre, | als Weisheit lehren sowohl in Schrift wie in Rede, | in griechischer Schrift, desgleichen in griechischer Sprache. | O Wunder der Sprachen! Warum aber hat die Weisheit, sie, das Vollkommenste | alles dessen, was ist, dich denn erwählt, dass du von ihr kündest? | Doch weil auch du die Vollkommenste bist von allen Sprachen.*

## Wissenschaftliches Antiquariat M. Zorn

Regelmäßiger und bundesweiter Ankauf von wissenschaftlichen Büchern aus den Klassischen Altertumswissenschaften.

Angebote zu diesen und auch anderen Fachgebieten richten Sie telefonisch an:  
**06421/23220**

Öffnungszeiten Ladengeschäft  
Markt 2 – 35037 Marburg

Mo, Di, Do, Fr 10:00 – 18:00

Sa 10:00 – 14:00

**Anmerkungen:**

- 1) Von der Geschichte des Unternehmens handeln ausführlich H. Cazes in der Einleitung zu: J. Kecskeméti / B. Boudou / H. Cazes, *La France des humanistes*, Bd. 2: Henri II Estienne, éditeur et écrivain, Turnhout 2003, XXI-XXVIII („Chroniques: Le Trésor de la Langue Grecque“), sowie J. Considine, *Dictionaries in Early Modern Europe. Lexicography and the Making of Heritage*, Cambridge 2008, 56-100 („The Classical Heritage II: Henri Estienne and his World“).
- 2) *Thesaurus graecae linguae, ab Henrico Stephano constructus*, vol. 1, Genf 1572, VI. – Hegius hatte sein Gedicht mit den Worten beschlossen: *ad summam doctis se debent singula Graecis* (V. 19).
- 3) *Scipionis Carteromachi Pistoriensis Oratio de laudibus literarum graecarum*, Basel 1517. – Zu Leben und Werk des Autors sei verwiesen auf den Lexikonartikel von F. Piovan: Forteguerra (Carteromaco), Scipione, in: *Dizionario Biografico degli Italiani* 49 (1997), 163-167.
- 4) Zu beachten sind in diesem Zusammenhang auch die beiden anderen im *Thesaurus* verewigten Reden zum Lob der griechischen Sprache. Die eine stammt von dem italienischen Humanisten M. Antonius Antimachus (Marco Antonio Antimaco), wurde zuerst in Ferrara gehalten und dann als letzter Beitrag in einen von Antimachus arrangierten Sammeldruck aufgenommen, der ebenso wie die Rede des Carteromachus in Basel erschien (*Gemisti Plethonis de gestis graecorum post pugnam ad Mantineam per capita tractatio, duobus libris explicata, M. Antonio Antimacho interprete ...*, Basel 1540). Die andere (bei Stephanus nur in Auszügen abgedruckte) Rede ist das Werk eines deutschen Humanisten: *Conradi Heresbachii iureconsulti oratio in commendationem graecarum literarum, olim Friburgi in celeberrimo conventu et doctorum et procerum habita*, Straßburg 1551.
- 5) Zum *Lexicon graecolatinum* und zur Person Scapulas vgl. F. Hieronymus, Ἐν Βασιλείᾳ πόλει τῆς Γερμανίας. Griechischer Geist aus Basler Pressen (Publikationen der Universitätsbibliothek Basel 15), Basel 1992, 103f. – Die bitteren Klagen, mit denen Stephanus auf das rücksichtslose Vorgehen Scapulas reagierte, sind dokumentiert bei A. A. Renouard, *Annales de l'imprimerie des Estienne, ou Histoire de la famille des Estienne et de ses éditions*, Paris 1843, 138f. u. 402-405 (vgl. Kecskeméti/Boudou/Cazes – oben Anm. 1 – 508; Considine – oben Anm. 1 – 95).
- 6) *Lexicon graecolatinum novum ...*, Ioannis Scapulae opera et studio, Basel 1580. – Der zitierte Satz findet sich gleich zu Beginn der Vorrede (*Lectoribus graecae linguae studiosis*), die mit der Feststellung eröffnet wird, das Erlernen der griechischen Sprache werde noch immer aus zwei Gründen verschmäht: aus mangelnder Einsicht in ihren Nutzen und aus Scheu vor der Größe des Zeitaufwands.
- 7) Beide Auflagen drucken die Vorrede Scapulas in vollem Umfang ab: *Ioannis Scapulae Lexicon graecolatinum e probatis auctoribus locupletatum ...*, London 1820, X-XI; – , Oxford 1820, IV-VI.
- 8) Zur Person des Leimarius vgl. H. J. Bremme, *Buchdrucker und Buchhändler zur Zeit der Glaubenskämpfe. Studien zur Genfer Druckgeschichte 1565-1580 (Travaux d'humanisme et renaissance 104)*, Genf 1969, 186f. – Das Lexikon selbst unterscheidet sich sowohl von früheren und späteren Auflagen des *Lexicon graecolatinum* als auch vom *Thesaurus* des Stephanus durch seine streng alphabetische Anordnung des Vokabulars (*Lexicon graecolatinum recens constructum*), so dass es mit L. Cohn als ein „alphabetischer Auszug aus Stephanus oder Scapula“ charakterisiert werden kann (Griechische Lexikographie, in: K. Brugmann / A. Thumb, *Griechische Grammatik*, Hb. d. klass. Altertumswiss., Bd. 2,1, München 1913, 710 Anm. 3).
- 9) In der Übersetzung Franz Radeckers: „Es gibt nämlich keinen Bereich der Bildung, zumindest der schönen, eines freien Menschen würdigen Bildung, der nicht von Griechenland auf uns gekommen wäre, d.h. wer nicht Griechisch kann, der ist – da fehlt nicht viel – ohne Bildung.“
- 10) Dasselbe Gedicht erscheint unter der Überschrift *Encomium linguae graecae* auch in späteren Auflagen des *Lexicon graecolatinum* (so etwa in den Genfer Ausgaben von 1593 und 1598). Die Auflösung des Kürzels (T.G.A bzw. Th.G.A.) ist mir nicht gelungen.

MICHAEL HILLGRUBER

## „Roms sprechende Steine“ – Weitere Inschriftentexte

In Rom sprechen die Steine, und dies mit vielen Stimmen. In Ergänzung der Sammlung „Roms sprechende Steine. Inschriften aus zwei Jahrtausenden“, gesammelt, übersetzt und erläutert von Klaus Bartels (Verlag Philipp von Zabern, Darmstadt/Mainz, 4. Auflage 2012) hat die Zentralbibliothek Zürich aus der fortgesetzten Sammeltätigkeit des Autors in einer „Online-Ressource“ gegen 600 weitere in verschiedener Hinsicht interessante Inschriftentexte sowie gegen 200 dokumentarische Abbildungen, diese meist zu den in der Buchpublikation enthaltenen Inschriften, im Internet zugänglich gemacht. Die Inschriftentexte sind alphabetisch nach ihren Standorten von der „Accademia di S. Luca“ bis „S. Vitale“ geordnet, die Bilddokumente nach den vierzehn Rundgängen der Buchausgabe.

\*

Eine der vierundzwanzig unter dem Standort „S. Maria in Aracoeli“ aufgenommenen Inschriften sei hier zitiert – im Sinne einer Gustatio, die Appetit auf mehr machen möge. Im rechten Seitenschiff gibt eine Grabinschrift aus dem Jahr 1585 dem Besucher der Kirche, der hier vielleicht schon dem Seitenausgang zum Kapitolsplatz hinab zustrebt, am Schluss noch einen Zuruf auf den Weg, oder vielmehr zwei zur Wahl. Da geht es in strengster Fügung um „Sterben“ und „Leben“, „Leben“ und „Sterben“ – und in einem einzigen Wort um „Leben“ und „Siegen“:

D(eo) O(ptimo) M(aximo)  
 IULIANO EX VETERE AC NOBILI VALENTINORUM  
 ODDORUMQ(ue) GENERE FRANCISCI VALENTINI  
 ET BERNARDINAE ODDAE F(ilio)  
 INTEGERRIMO OMNIUM HORARUM VIRO  
 CUM IN PHILOSOPHIA PARUM LUCIS ET IN RERUM  
 HUMANARUM TRACTATIONE MULTUM MISERIARUM  
 COMPERISSET SUMMI BONI FRUENDI CUPIDUS  
 HONESTA AB IIS MISSIONE TUNC VIVERE SE  
 DEMUM SENSIT CUM DEO VIXIT ET SIBI  
 OBIIT AN(no) SAL(utis) MDLXXXV XI CAL(endas) MAII  
 AET(at)is) SUAE LXXXIV  
 SISTE GRADUM VIATOR  
 SI PROBUS ES MORERE VICTURUS  
 SI IMPROBUS ES VIVE MORITURUS

Der Freund von S. Sabina auf dem Aventin mag sich angesichts der letzten Zeilen an den gleicherweise lapidaren, gleicherweise raffinierten Grabspruch des Kardinals Auxias de Podio aus dem Jahr 1483 erinnern: „*Ut moriens viveret / vixit ut moriturus*“ (Roms sprechende Steine, Nr. 12.5; Abbildung bei den „Ergänzenden Bilddokumenten“). Antwortet da vielleicht ein sprechender Stein auf den anderen?

\*

Die Bild- und Textdokumente sind in einer zweiteiligen „Online-Ressource“ in den Katalog der Zentralbibliothek Zürich aufgenommen worden. Diese Online-Ressource kann direkt über den folgenden Permalink aufgerufen werden: <http://www.recherche-portal.ch/ZAD:->

*default\_scope:ebi01\_prod010912136* (mit Unterstrich in den beiden Zwischenräumen) – oder, leichter zu merken, mit der Eingabe von „*www.recherche-portal.ch*“ (oder von „Rechercheportal UZH/ZB“ bei Google) und dann des Buchtitels „Roms sprechende Steine“ im Suchschlitz dieses Rechercheportals, darauf durch Anklicken des Reiters „Online Ressource“ und schliesslich eines der beiden Teile „1. Ergänzende Bilddokumente“ oder „2. Weitere Inschriftentexte“.

Die beiden Teile sind frei zugänglich und können ohne Einschränkungen und „gratis“ heruntergeladen werden – wobei dieser „Dank“ in der Weiterverbreitung ebendieser Adresse im Kreis der Kollegenschaft und der übrigen Freunde dieser sprechenden Steine besteht! Dafür wiederum dankt

KLAUS BARTELS

## Zeitschriftenschau

### A. Fachwissenschaft

In dieser Zeitschriftenschau werden die aktuellen Aufsätze aus den Zeitschriften *Gymnasium*, *Hermes*, *Museum Helveticum* und *Rheinisches Museum für Philologie* aufgezählt und anschließend vier ausgewählte Aufsätze kurz vorgestellt.

Heft 124/3 der Zeitschrift *Gymnasium* bietet Aufsätze zu Platons Laches, dem Umgang Roms mit griechischen Verbannten und zur antiken Erzähltheorie:

- Marcel Humar: „(De)legitimierungsversuche in Platons Laches – Zur Personenkonstellation der sokratischen Gesprächspartner“ (203-223)
- Yves Löbel: „Rom und die ‚Flüchtlinge‘. Zum Umgang Roms mit griechischen Verbannten aus dem Achaischen Bund“ (225-246)

- Stefan Feddern: „Zur Erzähltheorie in *De inventione* (inv. 1,27), in der Herennius-Rhetorik (rhet. Her. 1,12f.) und beim Anonymus Seguerianus (53-55)“ (247-275)

Heft 145/2 der Zeitschrift *Hermes* enthält u. a. Beiträge zur Ermordung Caligulas, zur Auseinandersetzung von Properz mit Cornelius Gallus und zur Darstellung des Vitellius in Tacitus' Historien:

- Simone Blochmann: „Legitimation von Gewalt in der frühen Kaiserzeit. Die Ermordung Caligulas“ (122-142)
- C. F. Konrad: „The Battle at the Cape of Italy“ (143-158)
- Paola Gagliardi: „Non haec Calliope, non haec mihi cantat Apollo: Prop. 2,1 e il papiro di Gallo“ (159-173)

- Bradley Jordan: „The Consular provinciae of 44 BCE and the Collapse of the Restored Republic“ (174-194)
- Sviatoslav Dmitriev: „The Status of Greek Cities in Roman Reception and Adaptation“ (195-209)
- Jakub Pigón: „Der Kaiser und sein Heer. Zum Bild des Vitellius in den Historien des Tacitus“ (210-223)
- Giulio Celotto: „Ἐνιαυτός in Hesiod ‘Theogony’ 58: One-Year Pregnancy in Archaic Greek Poetry“ (224-234)
- Nicola Comentale: „I Fragmenta comicorum nei mss. Par. suppl. gr. 1013 e D'Orville 123 con alcune note inedite di Dirck Canter e Joseph Justus Scaliger ai frammenti dei comici greci e alle ‚Chreiaí‘ di Macone“ (235-247) [Miscelle]

Heft 74/1 der Zeitschrift *Museum Helveticum* wartet u. a. auf mit Aufsätzen zur Herkunft und Authentizität eines Heraklit-Fragmentes, zu Ciceros *Flacciana*, Vorbildern zu Horazens *Satire 2,4*, Plutarch und Boethius:

- Dominic J. O'Meara: „On the Source and Authenticity of Heraclitus Fragment 4 (DK)“ (1-5)
- Christina T. Kuhn: „The Castricii in Cicero: Some Observations on *Pro Flacc. 75*“ (6-18)
- Lorenzo De Vecchi: „Dialettica satirica: Architettura interna e riuso di modelli in *Hor. Sat. 2,4*“ (19-33)
- Andrew G. Scott: „Spartan courage and the social function of Plutarch's Laconian apophthegms“ (34-53)
- Lukas Thommen: „Agis und Kleomenes als Vorläufer der Gracchen“ (54-65)
- Michael Schramm: „Platonikerzitate in *Kyrrill von Alexandrias Contra Iulianum*“ (66-85)
- Ludwig Bernays: „Ein Textproblem bei Boethius“ (86-90)

Heft 160/1 der Zeitschrift *Rheinisches Museum für Philologie* schließlich präsentiert Arbeiten zum Verhältnis von Familie und Staatsverfassung, Aristoteles' Homer-Kritik, einem Textproblem bei Properz, Plutarchs Zitiergepflogenheiten, der Heraklit-Rezeption in Plotins *Enneaden* und den Dichtern *Furius Bibaculus*, *Q. Cornificius* und *Cornelius Gallus* als Epikern.

- Robert Mayhew: „Aristotle on the σκῶπες in *Odyssey 5.66*“ (1-8)
- Philip Schmitz: „Οἶκος, πόλις und πολιτεία. Das Verhältnis von Familie und Staatsverfassung bei Aristoteles, im späteren Peripatos und in Ciceros *de officiis*“ (9-35)
- Christian Orth: „Das Odysseus-Exemplum in Properz' *Paetus-Elegie (3,7,41-46)*“ (36-42)
- Charlotte Schubert: „Die Arbeitsweise Plutarchs: Notizen, Zitate und Placita“ (43-57)
- Max Bergamo: „Eraclito in Plotino“ (58-96)
- Markus Stachon: „Poetae in Hieronymus' *Chronik*. Notizen zu *Furius Bibaculus*, *Q. Cornificius* und *Cornelius Gallus*“ (97-104)

Im Folgenden werden wiederum ausgewählte Aufsätze zu Platons *Laches*, der Darstellung von *Caligula*, der Zitierweise Plutarchs und dem Gedicht „*Hegesias*“ von Hermann Weller näher vorgestellt. Beginnen wir mit Platon! Den Dialogpartnern *Laches* und *Nikias* widmet sich Marcel Humar in dem Aufsatz „(De) legitimierungsversuche in Platons *Laches*. Zur Personenkonstellation der sokratischen Gesprächspartner“ in Heft 124/3 der Zeitschrift *Gymnasium* (203-223). Nachdem man sich in der Forschung verständlicherweise zunächst auf die Figur des Sokrates konzentriert hat, lenkt Humar in seinem Aufsatz den Blick auf die Nebenfiguren und versucht deren „dialogdramatische Funktion“ (203) in der platonischen „Inszenierung“ herauszuarbeiten. Dabei konzentriert sich Humar auf die Figur des *Laches* in dem gleichnamigen Dialog und zeigt auf, wie der Feldherr, nachdem er im Gespräch mit Sokrates unterlegen ist, konstant die Beiträge seines Kollegen *Nikias* durch unsachgemäße Einwürfe zu „delegitimieren“ versucht, indem er ihm „Unklarheit“ und „Ahnungslosigkeit“ vorwirft. Damit verlagert *Laches* konstant die Diskussion von der Argumentations- auf die persönliche Ebene und verhindert deren Fortkommen trotz guter Ansätze des *Nikias*. Humar sieht in dieser Darstellung eine bewusste Insze-

nierung Platons, der auf diese Weise dem Leser ein Anschauungsbeispiel bieten möchte, um die „negative Wirkung der Gefühle für die gemeinsame Suche“ (221) zu verdeutlichen. Als Fingerzeig des Autors weist er hier auf eine Bemerkung des Nikias hin, wonach die Menschen eher die Fehler der anderen als die eigenen betrachten (Plat. Lach. 200a8-b2). Damit schließt sich Humar den Interpretationsrichtungen an, „die in dem Laches eine generelle Einführung in die sokratische Gesprächspraxis und Philosophie sehen“ (ebd.).

Ebenfalls um Legitimierung, allerdings auf politischer Ebene, geht es in dem Aufsatz „Legitimation von Gewalt in der frühen Kaiserzeit. Die Ermordung Caligulas“ von Simone Blochmann in Heft 145/2 der Zeitschrift *Hermes* (122-142). In vier Schritten („I. Einleitung“, „II. Vom ‚guten‘ zum ‚schlechten‘ Princeps“, „III. Lesarten des Sakrilegs“, „IV. Zusammenfassung: Legitimierung von Gewalt und die Ermordung Caligulas“) untersucht Blochmann die Darstellungen der Ermordung Caligulas und arbeitet dabei bestimmte „Semantiken“ heraus, in denen sich die Darstellungen bewegen, um die Ermordung als gerechtfertigt erscheinen zu lassen. Dazu vollzieht sie zunächst den Wandel von dem anfänglich moderaten Auftreten des Princeps zu dem abrupten Kurswechsel innerhalb der ersten zwei Regierungsjahre nach, als Caligula immer stärker seine Göttlichkeit betonte und in Majestätsprozessen zahlreiche Senatoren zum Tode verurteilte (124f.). Als Erklärung für den Wechsel führt sie statt des in der antiken Literatur implizierten „Wahnsinns“ die in der neueren Forschung diskutierte Hypothese einer oder mehrerer gescheiterter Verschwörungen an (125). Durch die Stilisierung zum Gott entzog sich Caligula der Abhängigkeit von der Aristokratie und wurde für diese auf Dauer untragbar.

Um nun die Ermordung zu rechtfertigen, erkennt Blochmann in den Darstellungen drei spezifische „Lesarten“ (139): 1) In Anknüpfung an die Selbstinszenierung des Kaisers als Gott wird seine Person bei der Ermordung „entsakralisiert“ (Bspw. empfängt Caligula auf das Losungswort „Iuppiter“ hin den ersten Dolchstoß) und dabei die Handlung zugleich zum sakralen Akt stilisiert (128-130), 2) Durch die im Anschluss an die Ermordung einberufene Senatsitzung wird ein institutioneller Rahmen geschaffen, 3) Mit Verweisen auf die Ermordung Caesars wird die Tat in eine „Traditionslinie“ gestellt und erscheint somit nicht mehr als beispiellose Einzeltat. Blochmann sieht in der Entwicklung dieses „Narrativs“ ein Vorbild für die Pisonische Verschwörung 24 Jahre später (140).

Historisch ebenfalls in der Kaiserzeit zu verorten ist der griechische Schriftsteller Plutarch, dem der in Heft 160/1 der Zeitschrift *Rheinisches Museum für Philologie* erschienene Aufsatz „Die Arbeitsweise Plutarchs: Notizen, Zitate und Placita“ (43-57) der Leipziger Althistorikerin Charlotte Schubert gilt. Hierin geht Schubert zunächst von der aus bestimmten „Zitatclustern“ in unterschiedlichen plutarchischen Schriften erschließbaren Praxis des antiken Schriftstellers aus, *Hypomnemata* mit thematisch sortierten Zitatsammlungen zu nutzen (43f.). Sie stellt die These auf, dass man aus dem Umgang mit diesen Zitaten auf die individuelle Arbeitsweise des Schriftstellers schließen kann und versucht nun anhand eines Vergleiches vom Umgang mit drei Zitaten (Eur. Or. 258; Hom. Il. 14,246; Empedokles fr. B8 DK), welche die als unecht geltende Schrift *Placita philosophorum* mit anderen sicher plutarchischen Schriften teilt, wahrscheinlich zu machen, dass es sich bei den *Placita* um eine „Sammlung von Notizen

Plutarchs“ handele, die dieser als „Arbeitsmaterial zusammengestellt hat“ (57). Abweichungen in Wortlaut und Länge der Zitate führt sie dabei auf gezielte Anpassungen des Autors an den jeweiligen Kontext zurück.

Am Schluss soll kurz noch ein weiterer Aufsatz vorgestellt werden, der an etwas entlegenerer Stelle erschienen ist, aber aufgrund der in den letzten Jahren vermehrt aufgenommenen Beiträge zur neulateinischen Literatur im Forum Classicum sehr gut passt und einen spannenden Text tiefergehend erschließt. Es geht um den in Band 45 (2014-2015) des Ellwanger Jahrbuchs veröffentlichten Aufsatz „Die Tränen des Philosophen. Anmerkungen zu Hermann Wellers Gedicht ‚Hegesias‘ von 1922“ (251-283) von Michael Spang. Spang unterzieht in diesem Aufsatz die neulateinische Versnovelle „Hegesias“, mit der Weller 1922 beim Certamen Poeticum Hoeffftianum erstmals die Goldmedaille errang, einer eingehenden Interpretation. In dem Gedicht geht es um den antiken Philosophen Hegesias, der als Flucht aus den Leiden des Lebens zum Selbstmord aufrief. Nach einer Cicero-Notiz sind der Lehre dieses Philosophen so viele in den Tod gefolgt, dass sie vom ägyptischen König Ptolemaios verboten wurde (Cic. Tusc. 1,83). Ausgehend davon berichtet Weller nun von der Abfahrt des Philosophen aus Alexandria. Der Weg wird gesäumt von den Frauen, die um ihre toten Söhne klagen. Hegesias aber sieht sich selbst als Verkünder der Wahrheit und vergleicht seine Lehre damit, dass man jemanden vor einem Wald warnt, der zwar schön scheine, aber voller wilder Tiere sei. Kurz vor der Abfahrt nun begegnet er dem blinden Leierspieler Abas. Als er diesen aufgrund seines Gebrechens bedauert und ihm einen schnellen Tod wünscht, weist Abas dies zurück und berichtet, wie er früher Höhlen der

alten Ägypter mit der Fackel erkundet habe und dann blind geworden sei. Durch einen Gott aber habe er ein neues Licht bekommen und sehe nun – obschon blind – besser als zuvor. Mit Tränen in den Augen segelt Hegesias darauf ab. – Mit Bezug auf eine Äußerung Giuseppe Morabitos, der das Gedicht wegen des abrupten Schlusses als missglückt ansah, zeigt Spang nun dessen sorgfältige Komposition auf und verbindet es mit autobiographischen Aussagen Wellers, der in der Zeit nach dem Ersten Weltkrieg offenbar in einer Krise war. In den Figuren Hegesias und Abas sieht Spang eine „materialistische“ und „religiöse“ Lebenshaltung verkörpert und erkennt in dem Verweis auf die Höhle und das Sehen eine klare Anspielung auf Platons Höhlengleichnis (271-273), so dass er das Gedicht insgesamt als „ein Gedicht über Lebensorientierung, über die Suche nach dem richtigen Weg im Leben“ charakterisiert. Die Tränen des Hegesias deutet er als „die Tränen des Dichters [...], der sich in dunklen Stunden zur Todesphilosophie, zum Selbstmordkult eines Hegesias als einer verlockenden Weltsicht hingezogen fühlte, der aber letztlich doch zu der Überzeugung kam, dass die religiöse Weltsicht des Abas mit ihrem philosophisch begründeten Gottvertrauen ein positiver Ausweg aus der lähmenden Schwere der Nachkriegsjahre sein könnte“ (273). Abgeschlossen wird der Aufsatz durch eine deutsche Übersetzung sowie den lateinischen Textes des Gedichts.

STEFAN WEISE

## B. Fachdidaktik

AU 2/2017: Satirisches und Satire. Im BASISARTIKEL „Satire: Kritische Töne in kritischer Zeit“ (S. 2-7) weist Peter Riemer zunächst auf die Präsenz der Satire in der Erfahrungswelt heutiger Schüler hin (Cartoons, satirische Formate in Film

und Fernsehen, Comedy). Nach dem Anschlag auf das Satire-Magazin „Charlie Hebdo“ 2015 sei der „Anspruch auf das freie Wort in einer freien Welt verteidigt“ worden (S. 2). Auch die unselige Debatte um Jan Böhmermanns „Schmähgedicht“ auf den türkischen Präsidenten Erdoğan, so darf man ergänzen, dürfte den Schülerhorizont erreicht haben. Zu Quintilians Diktum, dass die Satire genuin römisch sei, weist Riemer relativierend auf die Gesellschaftskritik bereits in der alten attischen Komödie hin. Neben einer Entwicklung „von personenbezogener Invektive zu allgemeiner Sittenkritik“ (S. 3) sei seit Lucilius der Hexameter in Rom „festes Versmaß“ der Satire. Es folgt ein kurzer Überblick über die weitere Entwicklung (Horaz, Juvenal, Seneca, Petron, Lukian, Martial). Vielleicht ist es Zufall, dass allein Juvenal, dessen Grundhaltung von Riemer als „unpersönlich, perspektiv- und hoffnungslos“ (S. 5) bezeichnet wird, in diesem Band kein Beitrag gewidmet ist. – *In medias res* führt dann Rainer Nickels Artikel im PRAXISTEIL: „*Tua res agitur*. Satirisches in der Satire 1,1 des Horaz“ (S. 8-12). Eine ausführliche Interpretation zu zentralen Aspekten dieser Satire bildet gewissermaßen den Erwartungshorizont für 21 „Fragen und Aufgaben“ (Kasten S. 12; Fragenkomplexe: Maß und Grenze, Mitwirkung des Lesers, heiterer Ernst, Themenvielfalt, unüberlegtes Reden). – Moderne Rezeptionszeugnisse zu Petrons „*Satyrica*“, welche den Zugang erleichtern und das Textverständnis vertiefen können, stellen Michael Stierstorfer, Martin Hofschuster und Markus Janka vor („Petrons *Satyrica* und ihre Rezeption“, S. 13-19). Vielleicht wurden die Orgien-Szenen aus „*Asterix bei den Schweizern*“ und Ferreris „*Das große Fressen*“ im Unterricht schon häufiger zusammen mit der „*Cena*“-Lektüre eingesetzt (als Rezeptionsdokumente zumindest im weiteren Sinne); sicherlich

nicht gilt dies für Sat. 128,1-5 und die Rezeption in der Graphic Novel „*Peplum*“ (2010, mit wörtlichen Anklängen). Ob die Lerngruppe in diesem Zusammenhang diskutieren sollte, „inwieweit die Gattung Satire auch das Tabuthema ‚sexuelles Versagen‘ aufgreifen darf“ (S. 19), mag die Lehrkraft entscheiden. – Wolf Geddert schlägt „Petrons ‚Witwe von Ephesus‘ als Erstlektüre im spät beginnenden Lateinunterricht“ vor (S. 20-25). Der inhaltlich attraktive und sprachlich nicht sonderlich schwere Text (auf zwei Seiten mit Vokabelangaben aufbereitet) dürfte in den angegebenen 10-15 Unterrichtsstunden zu bewältigen sein, auch bei Berücksichtigung zumindest einiger der vorgestellten Interpretationsansätze (u. a. Erzählperspektive, Topoi, Charakterdarstellung). Allerdings spielt bei diesem Text der Aspekt des Satirischen nur eine untergeordnete Rolle. – Axel Schmitt lässt die Schüler das positive Claudius-Bild, welches Seneca in *Neros laudatio funebris* (bei Tacitus) und in „*Ad Polybium de consolatione*“ zeichnet, mit dem extrem negativen Bild des Kaisers in der „*Apocolocyntosis*“ vergleichen. Dabei können neben der „Dekonstruktion des offiziellen Kaiserbildes“ (S. 27) leicht zentrale Merkmale der menippeischen Satire herausgearbeitet werden („Senecas *Apocolocyntosis* und die Karnevalisierung der Literatur“, S. 26-32). – Bei Anne-Christine Wünsche („*Satirisches bei Martial*“, S. 33-39) dient Jan Böhmermanns „Schmähkritik“ am türkischen Präsidenten Erdoğan, die von Beleidigungen und Obszönitäten strotzt, als „Negativbeispiel für eine Grenzüberschreitung von Satire und als Kontrastfolie für die Epigramme Martials“ (S. 34). Exemplarisch werden einige Epigramme mit Vokabelangaben, Aufgaben (u. a. Vergleich mit modernen Karikaturen) und Zusatzinformationen attraktiv aufbereitet (10,8 und 1,10; 1,30 und 1,47, 21,12 und 2,21). Martial vermeidet

bekanntlich die personenbezogene Invektive („*parcere personis, dicere de vitiis*“), was Schüler dazu anregen soll, „über ihr eigenes mediales Handeln kritisch zu reflektieren“ (S. 34). Leider gibt es zu diesem wichtigen Aspekt existenziellen Transfers weder Aufgaben auf den Textblättern noch sonstige methodische Hinweise. Noch schwerer dürfte angesichts der unterschiedlichen politischen Rahmenbedingungen für Martial und Böhmermann, die Wünsche S. 36f. selbst beschreibt, den Schülern die Einsicht zu vermitteln sein: „Böhmermann hätte durchaus von Martial lernen und dadurch nicht nur ein zeit- und personengebundenes Exempel statuieren können“ (S. 37). – Michael Mader („Humor mit Homer. Epigramme aus der Griechischen Anthologie“, S. 40-47) stellt zehn Epigramme vor, von denen sieben „humorvolle Anspielungen auf Homer“ (S. 40) enthalten. Wie viel dann tatsächlich im Griechisch-Kurs gelacht wird, wird neben dem Übersetzungstempo auch von einer Präsentation abhängen, die von Witz und pädagogischem Impetus getragen ist, welche die Ausführungen Maders prägen. – Tamara Choitz möchte „Lukians *Markt der Philosophen*“ (S. 48-53) als „humorvolle Einführung in die Philosophie oder als Wiederholung und Vertiefung“ (S. 48) benutzen. Nach gemeinsamer Lektüre der Partien zu Pythagoras (Text liegt aufbereitet vor) soll ein Vergleich mit einer „wissenschaftlichen“ Darstellung zu Leben und Werk des Philosophen deutlich machen, wo Lukian ironisch überzeichnet. Dann werden im Gruppenpuzzle weitere Philosophen und Schulen erarbeitet (Texte zweisprachig). – Fazit: Im altsprachlichen Unterricht sollten Witz und Humor feste Größen sein. Richtig war daher die Entscheidung zu diesem Band mit dem offenen Titel „Satirisches und Satire“, um so ein größeres Spektrum an Texten berücksichtigen zu können.

Dabei kommt auch das Griechische mit zwei Beiträgen zu seinem Recht.

AU 3/2017: Schüler lesen Ovid. Im etwas sperrig titulierten Basisartikel „*naturamque novat*“ – Daedalus ist kein Vorkämpfer für naturgerechte Hausrenovierung. Was Schüler über Textverstehen, Interpretation, Rezeption, Assoziation und Inspiration wissen sollten!“ (S. 2-9) führt Stephan Thies über grundsätzliche Überlegungen zur Hermeneutik und Rezeptionsästhetik hin zum Thema des Bandes: Gerade in Ovids „Metamorphosen“ weisen viele Erzählungen neben großer Bildhaftigkeit zahlreiche anthropologische Konstanten auf („Liebe, Hass, Individualität versus Gemeinschaft, Gier, Selbsterwindung und vieles andere“, S. 6), welche den Schülern Ansatzpunkte zum existenziellen Transfer und damit auch zu einer produktionsorientierten Rezeption bieten. Diese muss nicht immer das Textverständnis vertiefen oder von künstlerisch hoher Qualität sein, obwohl vielleicht eine „ganz spektakulär eigenständige Auseinandersetzung mit der Antike“ (S. 9) dahintersteht. Dass Ovid jedoch, wie man ergänzen kann, für Schüler besonders als *tenerorum lusor amorum* Bedeutung hat, macht der häufige Bezug der Beiträge auf die *Ars amatoria* deutlich; und auch die beiden Metamorphosen-Partien sind Liebesgeschichten. – Ganz produktionsorientiert dann der erste Beitrag des PRAXISTEILS von Elias Hoffmann: „Barney Stinsons ‚Playbook‘ und Ovids *Ars amatoria*“ (S. 10-13). Barney Stinson aus der populären US-Serie *How I Met Your Mother* gibt mit seinen *Playbook* Tipps zum gleichen Zwecke wie Ovid, nämlich *to pick up chicks*. So sollen Schüler zu zehn Partien aus der *Ars* (im Zirkus, im Theater, Verhaltenstipps usw.) in Gruppen als „Lektürebegleitende kreative Ausgestaltung“ ein Plakat erstellen und sich so an „einer modernen *Ars amatoria* in Form eines

*Lovebooks* probieren“ (S. 11). Zumindest die abgebildeten, phantasievoll gestalteten Resultate gehen jedoch optisch wie inhaltlich über das Format von Barney Stinsons *Playbook* hinaus, so dass dieser didaktische Umweg im Nachhinein entbehrlich erscheint. – Juliane Dietz: „Liebesbriefe à la Ovid und heute. Ein produktionsorientierter Vergleich ihrer inhaltlichen und formalen Kriterien“ (S. 14-19). Auf der Basis einschlägiger Passagen aus der *Ars amatoria* I und III erstellen die Schüler einen Kriterienkatalog, nach dem sie dann Liebesbriefe à la Ovid verfassen. Abschließend erfolgt eine Gegenüberstellung mit modernen Liebesbriefen (individuell oder nach Vorlage) in Tabellenform. Dietz merkt selbst an, dass für eine solche Unterrichtseinheit „eine sehr gute Kenntnis der Lerngruppe, große Sensibilität im Umgang mit dieser und ein ausgeprägtes Vertrauensverhältnis zwischen Lehrperson und Schülern“ (S. 14) Voraussetzung sind. Zusätzlich sorgen eine Vorauswahl gelungener Produkte, eine „Murmelfase“ sowie Partner- und Gruppenarbeit für einen „geschützteren Rahmen“ (S. 17). – Christiane Jakobsen: „Narcissus und Echo in einer Welt der Selfies und ‚Germany’s Next Topmodel‘“ (S. 22-32). In produktionsorientierter Auseinandersetzung mit Ovid, Met. 3,339-510 sollen die Schüler die „Figuren aus den Metamorphosen in die Moderne [...] führen, ohne sie zu entwurzeln“ (S. 22). Dies geschieht in Form eines Proust-Fragebogens als Chat, eines Facebook-Profiles und einer Text/Bild-Kollage. Hier ist Phantasie gefragt: Angesichts aktueller Casting-Formate kann Echo etwa „als eine junge Frau gedeutet werden, die dem Schönheitswahn und Perfektionismus erliegt, psychisch so erkrankt, dass daraus ein gestörtes Essverhalten resultiert, an dem sie zugrunde geht“ (S. 24). Narciss dagegen weist sein Facebook-Profil in Schülerarbeiten „zumeist als einen sportbegeisterten

Schönling aus, der keine Bücher liest, sich als bekennender Single in den Metropolen der Welt zu Hause fühlt und gerne Partys feiert“ (S. 25). – Antje Arnold und Andreas Spal empfehlen, zu Passagen aus der *Ars amatoria* bzw. den *Remedia amoris* eine Foto-Love-Story im Stile der „Bravo“ und einen Leserbrief an „Dr. Naso“ (mit Antwort) gestalten zu lassen, denn „affektiv-handelnde und produktionsorientiert-kreative Zugänge zu Texten erweitern den analytisch-kognitiven Aspekt der Textlektüre und lassen selbsttätig ästhetische Erfahrungen zu“ (S. 36). Alles richtig, aber neben den Ovid-Texten und Arbeitshinweisen hätte man gern auch einen Erfahrungsbericht und zumindest ein Beispielprodukt präsentiert gesehen („Ovid: *Doctor amoris – doctor doloris*. Ratgeber für Liebe und bei Liebesleid“, S. 33-39). – Elias Hoffmann („Ovids Pyramus und Thisbe im 21. Jahrhundert?“, S. 40-44) stellt ein von Schülern gestaltetes Textadventure vor (als App für Android, es funktioniert). Hier begleitet man „als eingeweihter Freund beider Protagonisten“ (S. 44) entweder Pyramus oder Thisbe und fällt für sie innerhalb eines Handlungsstemmas Entscheidungen (für Thisbe z. B.: „Pyramus suchen“ oder „warten“?). Je nach Entscheidungsverhalten kann dies „ein tragisches, romantisches, aber auch komisches oder skurriles Ende finden“ (S. 43). Ein origineller, schülerorientierter Zugang, der allerdings viel Phantasie und Zeitaufwand verlangt. Dies gilt erst recht für die anschließend kurz vorgestellte Schülerrezeption des Stoffes in Form eines modernen Romans. Die Ausarbeitung kann nur eine „Langzeitaufgabe außerhalb des Unterrichts“ sein (S. 40). – Petra Hachenburger („*Mundus vult decipi, ergo decipiatur*. Über die (Un-)Glaubwürdigkeit von Sprache und Bildern“, S. 54-51) lässt die Schüler zunächst den spielerischen Umgang mit der mythischen und literarischen Tradition untersuchen, welche Ovid

in den *Heroides* vor allem durch den Perspektivwechsel und ironische Brechung zeigt: Nur ein *homo doctus* kann dies erkennen und goutieren. In einer zweiten Phase soll „in Auseinandersetzung mit einer ähnlichen Fragestellung in der Gegenwart“ (S. 49) die „Verfremdung in aktuellen Medien“ (ebd.) problematisiert werden. Drei Beispiele: „Ist der Vater Schulmediziner, wird sich der Schüler vielleicht für eine Studie entscheiden, die die revolutionäre Wirkung eines rezeptfreien, homöopathischen Grippemittels propagiert. [...] Ein Mädchen, das alle Harry-Potter-Bände auswendig kennt, bemängelt das Fehlen eines für ihn [*sic*] entscheidenden Dialogs oder die Farbe des Zauberstabs auf der Kinoleinwand [...] Und ein Junge, der sich für die Batterieforschung seines Onkels interessiert, wird über die Zukunftsfähigkeit des Verbrennungsmotors von Seiten der Automobilindustrie [*sic*] stolpern. Das ‚Stolpern‘ passiert immer dann, wenn ein *homo doctus* an der Authentizität einer Aussage zweifeln kann“ (S. 49). Dies sind sehr ambitionierte Vorhaben, doch ist zu fragen, ob die Beschäftigung mit Ovids *Heroides* (Intertextualität, literarisches Spiel) eine adäquate Grundlage und Vorübung für moderne Medienkritik bildet (in den Beispielen ohnehin eher ein „Faktencheck“). – Karl-Heinz Niemann: „*Bella gerant alii, tu, felix Austria, nube!*“ (S. 52f.). Im MAGAZIN führt Niemann den bekannten Hexameter zur Heiratspolitik der Habsburger auf Ovid, Her. 17,254 (Helena an Paris) als „Inspirationsquelle“ zurück: *Bella gerant fortes, tu, Pari, semper ama!* und konzipiert dazu einen attraktiven Unterrichtsvorschlag „für eine Rand- oder Vertretungsstunde“ (S. 53). – Fazit: Der Band wird seinem begrüßenswerten Anspruch insofern gerecht, als alle Beiträge die Interessen und Lebenswelt(en) der Schüler, verbunden mit einer produktionsorientierten Rezeption, als Referenzpunkt betrachten. Dabei fallen die Ansätze

zum Transfer „Antike-Moderne“ unterschiedlich stringent aus. Es bleibt der Lehrkraft überlassen, inwieweit sie dies ggf. durch ein sicherlich hohes Motivationspotenzial kompensiert sehen will.

ROLAND GRANOBIS

Im Heft 124/1 (2017) der Zeitschrift *Gymnasium* findet man von G. Weber, „Neue Forschungen zu Traum und Traumdeutung in der Antike“ (S. 1-19; s. FC 2/2017, 109 f.). – Th. Fögen, „Gattungsvielfalt in den Briefen des Jüngeren Plinius: Episteln im Spannungsfeld von ethischer Unterweisung und literarischer Pluridimensionalität“ (21-60): Dieser Beitrag beleuchtet anhand einiger ausgewählter Beispiele, in welcher Weise Plinius sich die flexible Natur der Epistolographie zunutze macht, um verschiedene etablierte literarische Gattungen in die von ihm gewählte Briefform umzugießen. Besonders aufschlussreich ist dabei, wie er mitunter gleich mehrere Genres in denselben Texten miteinander verbindet. Dies wird anhand einer näheren Betrachtung von Epist. 9,12 gezeigt, in der Elemente aus der Komödie, philosophisch-pädagogischen Lehrschriften und bis zu einem gewissen Grad auch aus der *exempla*-Literatur verschmelzen und für eine wirksame ethische Unterweisung nutzbar gemacht werden. Darüber hinaus werden weitere Briefe – vor allem Epist. 2,6, 7,26 und 8,22 – in die Untersuchung einbezogen. – Heft 124/2 (2017) enthält: St. Dentice di Accadia Ammone, „Die schöne Rednerin. Redekunst und Erotik im Auftritt der Penelope vor den Freiern (Od. 18,158ff.)“ (99-109; s. FC Heft 2/2017, 110). – Elena Köstner, „Gleichrangigkeit in der Unterordnung? Das Changieren von *amicitia* und *morum similitudo* zwischen Privatheit und Öffentlichkeit in einer epistolaren Utopie des jüngeren Plinius (epist. 7,20)“ (111-129): Im

plinianischen Briefcorpus stelle *amicitia* eines der übergeordneten Leitmotive dar. In epist. 7,20 evoziert Plinius einen Diskurs über Gleichrangigkeit zwischen ihm und seinem *amicus* Tacitus, indem er einen Spannungsbogen zwischen Privatheit und Öffentlichkeit konstruiert. Dies geschieht einerseits über die Nennung gemeinsamer letztwilllicher Legate, durch die eine Verortung ihres Status als gleichrangige Freunde innerhalb der stadtrömischen Elite erfolgt, andererseits ist hierfür die Gattung des Briefes bzw. der Briefsammlung sowie der sich ändernde Adressatenkreis ausschlaggebend. In der vorliegenden Studie wird gezeigt, wie Plinius durch scheinbare Unterordnung unter Tacitus letztendlich eine Gleichrangigkeit mit ihm konstruiert. – S. Günther, „(K) einer neuen Theorie wert? Neues zur Antiken Wirtschaftsgeschichte anhand Dig. 50,11,2 (Callist. 3 cognit.)“ (131-144): *In the last two decades, the research field „Ancient Economy“ has overcome the hundred-year controversy between primitivism and modernism due to lacks in both approaches regarding the interpretation of extant source material. Accompanying new methods, e.g. quantitative analysis of archeological material or comparative studies between different premodern societies, the New Institutional Economics (NIE) seems to become the new all-in-one device and theory to analyze ancient economies. Indeed, the NIE apparently offers home to both former enemies, especially the primitivists with their idea of an „embedded“ economy, by placing the homo non iam rationalis (!) within various concrete and abstract institutions which channel and navigate his economic decisions. However, the problem of how to analyze the literary sources for economic activities and discourses adequately remains, even in this new „orthodox“ theory. Hence, the present author offers a new approach by applying the*

*frame-analysis of E. Goffman to ancient source material. Thereby an author recognizes, reflects and creates regulation frames by and in his works to present (not only) economic ideas to his intended audience – and even tries to influence and change their existent frames of experience. A small passage in the Digests of Justinian (Dig. 50,11,2) shows clearly how, on three different levels (compilers of the Digests, the Severan jurist Callistratus, Plato in his Republic), these regulation frames were composed and adjusted to the specific needs of their time, even by changing totally the meaning of the original source (Plato's Republic) which was used as a confirming authority.* – R. Hoffmann, „Die syntaktische Konzeption der ‚Ausführlichen Grammatik der Lateinischen Sprache‘ von Raphael Kühner (1878-1879)“ (145-183): Im Jahre 2016, kurz nachdem der erste Band einer neuen lateinischen Syntax erschienen ist, die unter anderem auch beabsichtigt, eine Satzlehre wie den ‚Kühner-Stegmann‘ zu ersetzen, ist es nicht unangebracht, die ‚Ausführliche Grammatik der Lateinischen Sprache‘ von Raphael Kühner daraufhin zu untersuchen, ob sie eine stringente syntaktische Konzeption hat oder ob sie, wie ihr oft vorgeworfen wurde, kaum mehr als eine Materialsammlung sei. Dieser Artikel kommt zu einem positiven Ergebnis. Er zeigt auf, inwieweit Kühner, der Mitglied des ‚Frankfurter Gelehrten-Vereins für deutsche Sprache‘ war, syntaktische Konzepte von dessen führenden Vertretern K. F. Becker und S. H. A. Herling in seine lateinische Satzlehre einarbeitete. Dabei werden auch andere Schriften Kühners berücksichtigt, und es wird die Frage erörtert, ob Kühner der Erste war, der Beckers Ansatz auf die altsprachliche Grammatik anwandte. Durch einen Vergleich mit einer wissenschaftlichen Syntax des Lateinischen aus der Zeit kurz vor

dem Erscheinen der „Ausführlichen Grammatik der Lateinischen Sprache“ wird das Charakteristische von Kühners syntaktischer Konzeption noch deutlicher. Die Auswertung einer zeitgenössischen Rezension zeigt, dass Kühners Einbeziehung einer anderen Syntaxtheorie auch auf Kritik stieß, die zwar zu Modifikationen in späteren Fassungen, jedoch nicht zum vollständigen Verzicht auf diese Syntaxtheorie führte.

– Im Heft 124/3 (2017) sind folgende Beiträge zu lesen: M. Humar, „(De)legitimierungsversuche in Platons Laches – Zur Personenkonstellation der sokratischen Gesprächspartner“ (203-22; s. Seite 161 f.). – Y. Löbel, „Rom und die ‚Flüchtlinge‘. Zum Umgang Roms mit griechischen Verbannten aus dem Achaischen Bund“ (225-246): Die vorliegende Untersuchung befasst sich mit der in der Forschung bislang kaum thematisierten Frage nach den Gründen für den sonderbar vorsichtig anmutenden Umgang des römischen Senats im Zusammenhang mit der Rückführung von Verbannten im Achaischen Bund. Anhand einer Analyse der maßgeblichen Quellenaussagen wird dafür ein Zusammenwirken mehrerer Faktoren verantwortlich gemacht. Obgleich die politisch-strategischen Interessen Roms unter diesen Faktoren die größte Rolle spielten, waren auch die unterschiedlichen Grundlagen in der Rechtspraxis bei Griechen und Römern bis zum Beginn des 2. Jh. v. Chr. bedeutsam. Während im antiken Griechenland die Verbannung als Bestrafung in dieser Zeit häufig war, stellte das römische *exilium* bis zum Prinzipat keine Strafe in juristischem Sinne dar. Neben den beiden Hauptfaktoren hatten auch die grundsätzliche Vorsicht im Umgang mit neuen Situationen und die Tatsache, dass den Römern die Verbanntenprobleme zunehmend lästig wurden, einen Einfluss auf die Entscheidungen des Senats. – St.

Feddern, „Zur Erzähltheorie in *De inventione* (inv. 1,27), in der Herennius-Rhetorik (rhet. Her. 1,12f.) und beim Anonymus Seguerianus (53-55)“ (247-275): In Ciceros Jugendwerk *De inventione* (inv. 1,27) und in der Herennius-Rhetorik (rhet. Her. 1,12f.) liegen systematische Einteilungen der Erzählung (*narratio*) vor, die inhaltlich ebenso wie sprachlich in vielen Punkten identisch sind. Barwick hat in einem Aufsatz aus dem Jahr 1928 eine grundlegende Interpretation der Genese und der Funktion dieser Erzähltheorie vorgelegt, indem er viele Parallelen (v. a. die Unterteilung der Erzählung des Anonymus Seguerianus) zur Erklärung heranzog. Nachdem die Forschung das Thema lange Zeit vernachlässigt hat und die wenigen Forscher, die sich mit der antiken Erzähltheorie befasst haben, Barwick i. W. gefolgt sind, haben erst jüngere Studien seine Thesen kritisch überprüft und weiterentwickelt. In diese Entwicklung reiht sich die hier vorgelegte Untersuchung ein, da einige von Barwicks Thesen zweifelhaft erscheinen. Im Folgenden soll die Erzähltheorie, wie sie in der Herennius-Rhetorik und in *De inventione* vorliegt, einer neuen Interpretation zugeführt werden, die sie im Licht der antiken und modernen Erzähltheorie erklärt. Dabei soll auch (am Ende) die Unterteilung der Erzählung des Anonymus Seguerianus berücksichtigt werden. – In Heft 124/4 (2017) gibt es zu lesen: M. Stachon, „Über die Dichter Bavius und Mevius“ (303-320): *Whenever we read about Bavius or Mevius we are informed, on the basis of the ancient commentaries on Vergil and Horace, that they were bad poets and literary critics hostile to the Augustan poets. A close evaluation of the sources, however, reveals that Vergil and Horace seem to have attacked them first; their roles as obtrectatores actively criticizing Vergil or Horace have just been attributed to them*

*in late antiquity.* – J. W. G. Schropp, „Sueton und die Barbaren“ (321-334): *Among scholars who deal with the construction of the barbarian in Graeco-Roman literature the Suetonian Lives of the Caesars are not regarded as a valuable source. Furthermore, those scholars do not concede an independent notion of barbarians to the biographer. This short paper wants to adjust this scholarly estimation of Suetonius by suggesting that he had an own way in describing and valuating barbarians throughout his works.* – P. Grosardt, „Das Versprechen des achtjährigen Jungen. Ein Vorschlag zur Genese von Heinrich Schliemanns (angeblichen) Kindheitsplänen zur Ausgrabung Trojas“ (335-366): *Heinrich Schliemann's famous story about his childhood-dream to excavate Troy as an adult has often been doubted. This was started by W. M. Calder on occasion of Schliemann's 150<sup>th</sup> anniversary of his birth, when he gave his legendary lecture at Neubukow about Schliemann's many false statements in his autobiographies. The present paper argues that this alleged vow of an eight year old boy is an imitation of the well known story of little Hannibal promising his father to be an enemy of the Romans for all his life. Schliemann's immediate source for this story probably was G. L. Jerrer's „Weltgeschichte für Kinder“, where Schliemann could find not only an illustration of Troy and its burning walls, but also the story of Hannibal's vow and a picture showing Hannibal on the Alps posing as an archaeologist avant la lettre.*

In Heft 2/2017 der Zeitschrift *Antike Welt* geht es in fünf Artikeln um „Lebensräume in Ägypten“. – Ferner um „Papst Julius II. – Bauherr und Sammler. Der Belvederehof des Vatikan“ von Christiane Denker Nesselrath (54-59). – M. Flecker schreibt über „Ahnenbild und Totenmaske. Die *imagines maiorum* und die Erforschung des römischen Porträts“ (72-

78). – St. Lehmann stellt das archäologische Museum der Martin-Luther-Universität Halle vor: „Klassische Antike in der Tradition der europäischen Aufklärung“ (86-89). – Kl. Bartels, „Kairon Gnothi. Von der Kunst, nicht zu spät zu kommen“ (97).

Das Heft 3/2017 kann z. B. bei einer Reise nach Rom gute Dienste tun. Das Titelthema „Die frühen Päpste“ hat mit der momentan stattfindenden sehenswerten Mannheimer Ausstellung „Die Päpste und die Einheit der lateinischen Welt“ zu tun, fünf reich bebilderte Artikel kreisen darum, voran St. Weinfurter, „Der Beginn eines langen Weges – Die Entstehung des Papsttums“ (8-12). – H. Brandenburg, „Die Konstantinische Petersbasilika – Die Gedächtniskirche für den Apostel Petrus“ (14-21). – M. Lox, „Rom im Frühmittelalter – Mit einem Pilger durch die Stadt“ (22-28). – K. Friedrichs, „Zwietracht und Einheit – Papst Damasus und der Umgang mit dem Schisma“ (29-33). – I. Siede, „Antikes Erbe: Der hl. Petrus und Papst Julius II. – Die Antike als Richtschnur für päpstliche Aufträge in Mittelalter und Renaissance“ (34-37). – Über neue Erkenntnisse zum Zentrum des antiken Rom berichtet S. von Hase, „Die Nordseite des Palatin. Entdeckungen, Restaurierungen, Forschungsergebnisse der letzten Jahre. Teil 2. Vom Forum über die Domus Tiberiana zur Domus Aurea“ (52-61). – Ebenso wie Ingrid D. Rowland in ihrem Buch „In Pompeji. Was Mozart, Twain und Renoir faszinierte, WBG Darmstadt 2017, erzählt U. Pappalardo von hohem Besuch in der Vesuvregion: „Dann kommen wir nach Neapel. Mozart am Golf von Neapel“ (76-83). – Kl. Bartels steuert in der Rubrik „Zitate aus der Alten Welt“ die Seite 97 bei: „Corriger la fortune. Von Würfelglück und Lebenskunst“.

In vielen jüngeren Ausstellungen wird versucht, „Die Etrusker“ gleichsam aus dem

Dunkel ins Licht zu holen. In Heft 4/2017 werden sie zum Titelthema: R. da Vela, „Einwanderungsland Etrurien? Eine Fragestellung mit langer Geschichte“ (8-12). – R. Krämer, „Zwischen Kult und Kommerz. Wirtschaftliche Aspekte der etruskischen Religion“ (13-18). – J. Weidig, „Italiker im Apennin. Die Nachbarn der Etrusker“ (19-25). – G. Bardelli, „Mythen auf drei Beinen. Die StabdreifüÙe: Meisterwerke des etruskischen Bronzehandwerks“ (26-30). – W. Rutishauser, „Ein Blick über den Tellerrand. Zur Ausstellung ‚Etrusker – Antike Hochkultur im Schatten Roms‘ im Museum zu Allerheiligen Schaffhausen“ (31-34). – Weitere Artikel in diesem Heft: W. Kuhoff, „Marcus Ulpius Traianus. Ein römischer Kaiser zwischen Kriegs- und Bautätigkeit“ (48-55). – P. Lohmann, „2500 Jahre Graffitigeschichte im Überblick. Ein epochenübergreifender Vergleich einer unterschätzten Quellengattung“ (58-63). – P. Kracht, „Glorreicher Triumphator? Der Triumphzug des Germanicus und die große Frage nach dem Sieg“ (64-69). – A. Fendt, „Ein junger Blick auf Kleidung im Alten Griechenland. Die Sonderausstellung ‚Divine X Design. Das Kleid der Antike‘ in den Antikensammlungen und der Glyptothek in München“ (71-75). – Kl. Bartels, „Der Nomos, der König über alle ...‘ Fremde Länder, fremde Sitten“ (97).

„Messias. Der Traum vom Retter“ ist Titelthema des Heftes 2/2017 der Zeitschrift Welt und Umwelt der Bibel mit 14 einschlägigen Beiträgen, erwähnt sei hier nur P. Herz, „Auf der ganzen Welt erhebt sich das goldene Geschlecht“. Die Erwartung des Retters im Römischen Reich“ (20-23). – „Götter und Tiere“ im Alten Orient stehen im Mittelpunkt des Heftes 3/2017. Griechisch-römische Tiermythen betrachtet V. Kubina in: „Tiere als Spiegel unserer Seele. Plädoyer für den Umgang mit

Tiermythen“ (52-55). – Das Thema Flucht spricht R. Burnet an in seiner Interpretation zu „Die Sintflut von Michelangelo Buonarroti“ in der Sixtinischen Kapelle (74-77).

In *Circulare*, Heft 1/2017 stehen erneut unterrichtspraktische Aspekte der Reifeprüfung Latein im Mittelpunkt: R. Loidolt, „*Corrigendo discimus*. Wünschenswerte Rückwirkungen der Reifeprüfung 2016 auf den Unterricht“ (4-6). – G. Lackner, „Richtlinien für die Formulierung des Erwartungshorizonts einer Sinneinheit“ (7f.). – W. J. Pietsch lobt in seiner Besprechung einen neuen Rom-Führer (für Pilger) mit QR-Code (S. 14f), Näheres dazu unter: <http://www.sonntagsblatt.at/produkte/nahaufnahme-rom> – U. Kastler interviewt Karl-Wilhelm Weeber in: „Bei Latein führt Geduld ans Ziel“ (18f).

In „farbigem Gewande“ erscheint Heft 1/2017 der Zeitschrift *Scrinium*. „Nach über 25 Jahren schien uns eine sanfte Modernisierung in den Farben des DAV-Logos angemessen“, schreibt die Redaktion. Übrigens stehen alle *Scrinium*-Ausgaben ab Jahrgang 1991 online auf der Internetseite <http://dav-rlp.de/> – In diesem Heft: St. Busch, „Das *scrinium* verabschiedet sich vom Titelblatt“ (4f). – St. Busch, „Caesars Centurionen und die römische Geschichtsschreibung“ (6-15). – T. Choitz, „Caesar vor Gergovia: Wie präsentiere ich mit alternativen Fakten eine Niederlage?“ (16-23). – G. Ehrmann, „Alesia hautnah erleben“ (24f.). – D. Gross: „*Salvere iubeo spectatores optumos!*“ Zur Neugründung einer Lateinischen Theatergruppe an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz“ (26-28). – A. Sütterlin, „Aus der Praxis: Das *Latinulum Spirensense*“ (29f.). – A. Dams-Rudersdorf, „Exkursionstipp: Die Römerwelt am *Caput Limitis*“ (31f.). – K. Reinartz, „Kompetenter Umgang mit lateinischen Texten als integraler Bestandteil des

Spracherwerbs – nicht nur ein Bericht über eine Fortbildungsveranstaltung“ (33-40).

Online-Ausgabe der Zeitschrift Latein und Griechisch in Berlin und Brandenburg (<http://lgbb.davbb.de/archiv>): Heft 1/2017 enthält (Download: [http://lgbb.davbb.de/images/2017/heft-1/lgbb\\_01\\_2017.pdf](http://lgbb.davbb.de/images/2017/heft-1/lgbb_01_2017.pdf)) einen überarbeiteten Vortrag von N. Hömke, „Ich war's nicht, Herr Richter! Antike Deklamation und moderne Gerichtsshows“ (3-20). – D. Stratenwerth, „Faszination Sprache“ (21-31). – J. Rabl, Rezensionen von Neuerscheinungen: Interpretieren im LU / Ausstellung Lawrence Alma Tadema / NAVIGIUM-Online-Lernsoftware (32-47). – A. Weiner, Von Wissenschungrigen und Wissensdurstigen“ – Schüler-Präsentationen zum Brandenburger Antike-Denkwerk (49-51). – Heft 2/2017 ist ganz dem Dichter Ovid gewidmet (Download: [http://lgbb.davbb.de/images/2017/heft-2/lgbb\\_02\\_2017\\_web.pdf](http://lgbb.davbb.de/images/2017/heft-2/lgbb_02_2017_web.pdf)) und besticht durch zahlreiche großformatige Illustration von Künstlern der Gegenwart, die Ovidspezialist R. Henneböhl beigesteuert und jeweils mit wenigen Sätzen erläutert hat: R. Henneböhl, „Einige Bilder zu Ovids Metamorphosen von Künstlern der Gegenwart“ (83-85). – R. Strathausen, „Actaion. Eine Kurzgeschichte“ (57-65). – A. Wenzel, „2000 Jahre Ovid. Metamorphose eines Dichters. Ein Großprojekt des Berliner Goethe-Gymnasiums nimmt Gestalt an“ (66-71). – Y. Spies, „Ovids Erotodidaktika als Trilogie“ (72-76). – V. Engels, „Mythos und Metamorphose“ (77-82). – Chr. Badura, „Ovids Fasti und die Etymologien des römischen Kalenders“ (86f.). – J. Rabl, Rezensionen zu Pöblichius-Denkmal in Köln / Gärten in der römischen Welt / *Tabula Peutingeriana* / Wunder Roms in Paderborn (88-113).

Heft 1/2017 von Latein und Griechisch in Baden-Württemberg erschien mit folgenden

Beiträgen: M. von Albrecht, „*Anno Reformationis D ad ecclesiam*“ (3f.). – J. Blänsdorf, „Ovids Abschied von der Liebe als menschlicher Bindung (Amores 1,8 und 3,11)“ (5-25). – M. von Albrecht, „Ovids Liebesdichtung“ (Vortrag vor Abiturienten in Heidelberg und Karlsruhe) (25-38). – M. Erler, „Fessle die Daidalosbilder. Platons Interpretationshilfen für seine frühen Dialoge“ (39-52). – H. Meissner, „Dankbare Erinnerung an Gottfried Kiefner“ (52f.). – M. Kölle, „Trauer um Günter Dietz“ (53-55). – T. Rossi, „Mehr als 50 Jahre ‚veni, vidi, vici‘ von Kl. Bartels“ (56).

Im Mitteilungsblatt des DAV, LV NRW Heft 2/2017 formuliert N. Mantel eine Reihe von Forderungen als Schulpolitik und -praxis: „Nach der Abwahl. Was sich jetzt endlich ändern muss“ (4-7). – H.-H. Römer, der die Aufgaben und die Selbstdarstellung des Fachs Latein im Bundeswettbewerb Fremdsprachen seit Jahrzehnten (!) in exzellenter Weise bestimmt und prägt, berichtet „Wieder Neues vom Bundeswettbewerb Fremdsprachen in NRW“ (10-18). – Chr. Wurm, „Ein Renaissancegespräch über Sprachen und Sprache“ (zu Sperone Speroni, *Dialogo delle lingua*, Venedig 1542, Disput über den Rang des Lateinischen und der Volkssprache Italienisch) (19-27).

In Die Alten Sprachen im Unterricht, Heft 3/2016 schreibt B. Kurz über „Seneca und Shakespeare – Die Darstellung von Gewalt und Rache in einer Auswahl der antiken Tragödien und den frühneuzeitlichen Dramen Hamlet und Titus Andronicus“ (7-23). – B. März, „Kompetenzorientierte Texterschließung von Horaz, Satire I 1,1-19“ (24-37). – M. Ziegler, „Die antike Philosophie, Camus und das bayerische Gymnasium“ (38-42). – Auf neue „Richtlinien für die Gestaltung der Schulaufgabe im Fach Latein“ weist H. Kloiber zu Anfang des Heftes 4/2016 (2-7) hin.

Chr. Fischer unternimmt eine „Kompetenzorientierte Erschließung der Phädrus-Fabel I 4 (*Canis per fluvium carnem ferens*)“ (8-28). – S. E. Rist, „Fluffy und Firenze – zwei mythologische Wesen in Harry Potter neu interpretiert?“ (29-40). Diese beiden magischen Figuren aus H. P. und der Stein der Weisen sowie H. P. und der Orden des Phönix werden mit ihren mythologischen Pendants Cerberus und Chiron bezüglich ihres Aussehens, ihrer Eigenschaften und Funktionen auf Basis lateinischer Textauszüge verglichen. – In Heft 1/2017 erinnert F. Maier an einen Humanisten im besten Sinne: „In memoriam Ltd. Ministerialrat Peter Neukam“ (4f). – A. Lindl und H. Kloiber referieren die Ergebnisse einer Studie zum Professionswissen von Lateinlehrkräften: „Professionalisierung von (angehenden) Lateinlehrkräften (FALKO-Latein): Demographisches Profil, querschnittliche Entwicklungsstufen und transdisziplinäre Diskussion“ (6-42).

Die Hefte 1-3/2017 von *forum schule. Latein und Griechisch in Hessen* sind wieder in einem Band (68 S.) erschienen und auch online einzusehen unter <http://www.alte-sprachen.de/>. Christa Palmié schreibt, dass dieses *forum schule* voraussichtlich das letzte sei, das (unter ihrer Redaktion) erscheine. Nach fast 15 Jahren stehe sie als Vorsitzende und Herausgeberin dieser Zeitschrift nicht mehr zur Verfügung. „Jetzt müssen jüngere Kolleginnen und Kollegen die Arbeit übernehmen, damit der Verband aktuell bleiben kann.“ (S. 4). – Nur einige Artikel seien hier aufgelistet: B. Dunsch, „In memoriam Prof. em. Dr. Walter Wimmel (1922-2016)“ (6-8). – Chr. Palmié, „In memoriam OStR. Dr. Hans Zekl (1939-2016)“ (8f), dort der Hinweis auf ein Preisgeld von je 50 € für fünf Schüler/innen, die die lateinische Abiturrede von H. G. Zekl aus dem Jahr 1959 am gelungensten ins Deutsche übersetzen. – Der Text dieser Rede folgt sodann: H. G. Zekl,

„Abiturrede 1959“ (9f.). – A. E. Radke, „*Carmen alternum* – Zwiegesang von Amsel und Dichterin“ (11). – L. Langer, „Populismus. Man muss die Spannung aushalten“ (14f.). – Chr. Höhler, „Trumpism oder Von der Bedeutung der klassischen Bildung in bildungsfernen Zeiten. Eine Presseschau“ (15-21). – G. Uhlmann, „Trumps Rhetorik. Trommelfeuer, Nebelkerzen“ (21-24). – F. Maier, „Mobbing – gefährlichster Akt aggressiver Sprachverwendung. Eine fächerübergreifende Herausforderung des Gymnasiums“ (24-30). – A. E. Radke, „Kreative Textkritik (zu Horaz, c. I, 37,4: *Tempus erat*)“ (31-37). – B. Kappl, „Geld und Glück. Rückblick auf das dritte Marburger Schülerseminar Griechisch“ (37f.). – A. Weschke, „Bundeswettbewerb Fremdsprachen 2016“ (39-44). – P. Kuhlmann, „Wie soll man Latein im Unterricht aussprechen? Didaktische und sprachwissenschaftliche Überlegungen zur lateinischen Aussprache“ (45-53). – Es folgen noch einige lesenswerte Reiseberichte und Rezensionen.

Der Aachener Verein zur Förderung der lateinischen Sprache in Schule und Öffentlichkeit PRO LINGUA LATINA feierte Mitte dieses Jahres seinen 20. Geburtstag. Im Frühjahr erschien mit 228 Seiten das Heft 18 der gleichnamigen Zeitschrift, vgl. <http://www.pro-lingua-latina.de/>. H. Krüssel hat eine Fülle von Beiträgen und Bildern zusammengetragen, veranlasst, geschrieben, redigiert. Den Anfang macht die Chronik für 2016 mit zehn bemerkenswerten Aktivitäten des Vereins (4f). Dann geht es um das Reformationsjubiläum, H. Krüssel betrachtet eine Erinnerungsmedaille anlässlich der 200-Jahrfeier: „*Ad legem et testimonium*. Eine Medaille von 1717 erinnert an das Anliegen der Reformation“ (6-8). – Es folgen Dutzende lateinische Chronogramme auf das Jahr 2017, gesammelt von H. Krüssel (9-17).

– Zwei lateinische Ausgaben des berühmten Janosch-Kinderkultbuches „Oh wie schön ist Panama!“ werden vorgestellt, eine prosaische Fassung von H. Wiegand sowie eine poetische Fassung von A. E. Radke (20). – *De fontibus Salitis*: „Fontaines Salées. Auf den Spuren eines keltischen Quellheiligtums in Burgund“ ist der Titel eines Reiseberichts von H. Krüssel (27-30). – M. Laarmann schreibt über „Die Verehrung der ägyptischen Göttin Isis im Imperium Romanum. Zuspruch und Widerspruch über Jahrhunderte“ (31-64), ergänzt von H. Krüssel, „Ein Isis- und Cybelekult in Aachen. Die Ehefrau eines Centurio stiftet Altäre im römischen Aachen“ (65-76). – Rom, Köln und Aachen bleiben auch in den nächsten Aufsätzen im Blickfeld: H. Krüssel, „Sehnsucht nach der guten alten Zeit. Augusteische Politik im Lichte einer Horazode“ (77-81). – ders. „Ein Mars-Ulto-Tempel in Köln? Eine Spurensuche an der Rheinfront des *Oppidum Ubiorum*“ (82-93). – ders. „Dionysos im Aachener Dom. Heidnisches trifft auf Christliches – Nachdenken über die Lebensfülle“ (94-97). – H. Becker-Wildenroth, „Der Stern von Bethlehem. Eine ungewöhnliche Sternkonstellation“ (98-99). – Die Jahresfahrt des Vereins PLL führte nach Franken, H. Krüssel berichtet darüber: „Würzburg, eine wehrhafte Stadt. PLL vom 5. bis 8. Mai 2016 auf Exkursion nach Würzburg“ (101-110). – Viele Heftseiten sind erfolgreichen Schülerprojekten eingeräumt. Ihre Facharbeit stellt T.-T. Phan vor, „Der Mensch und sein Suchen nach dem *recte vivere*“ (117-126). – T. Kunzelmann, „Dädalus und Ikarus bei Ovid. Das Bild der strafenden Götter in Antike und Gegenwart“ (132-140). – S. Laubenthal, „Motive für großzügiges und wohltätiges Handeln. Einschätzungen von Cicero und aus dem politischen, kirchlichen

und wissenschaftlichen Leben heute“ (141-145). – K. Gronemeyer, „Hinrichtung ohne Prozess. Die Catilinarier und Osama bin Laden“ (146-151). – B.-D. Chandra, „Die archimedische Sphäre – ein antiker Computer? Eine Mechanik mit 34 Zahnrädern konnte vor über 2000 Jahren Sonnen- und Mondfinsternisse voraussagen“ (152-158). – J. Carthaus, „Flucht und Vertreibung. Die Perspektive der Trojaner auf dem Weg nach Italien in Vergils Aeneis mit Bezug zur aktuellen Flüchtlingsthematik“ (159-168). – K. Sprotten, „Jura und Latein muss nicht sein, hilft jedoch ungemein“ (169). – Chr. Rau, „Vom Umgang mit Menschen. Die Aktualität von Senecas 95. Brief“ (220f.). – Natürlich gibt es auch Berichte von Schülerwettbewerben und Erfolgen mit lateinischen Beiträgen: H. Krüssel, „Zukunft für Europa durch Besinnung auf Werte und Wurzeln unserer Kultur. Zum 32. Mal wurde das *Certamen Carolinum* durchgeführt“ (127-131). – ders. „Auf zum Bundeswettbewerb nach Paderborn. Zwei Tage zwischen Pader und Prämierung“ (171-179). – Die Rede bei der Preisverleihung hielt übrigens G. Kneissler, „Eine Lesefrucht. Gedanken zur Welt der Bücher und zu Bildung in der Antike“ (180f.). – ... und noch einige Titel: H.-J. Reudenbach, „Glückwunschschrift für Papst Franziskus zur Vollendung des 80. Lebensjahres“ – eine lateinische Inschrift nach allen Regeln der Kunst (195f.). – C.-P. Meyer, „Die Entdeckung von Goldmünzen in Kalkriese“ (197-202). – H. Krüssel, „Entlang der römischen Stadtmauer von Köln. Mit Josef Gens auf Spurensuche in Köln“ (207-209). – J. Rabl, „Jeden Tag eine Email als Erinnerung zum Vokabellernen. Lernen mit NAVIGIUM – Nach 20 Jahren nicht wiederzuerkennen“ (223-226). Ein prächtiges Heft!

JOSEF RABL

## Besprechungen

*Ps. Aurelius Victor: De viris illustribus urbis Romae – Die berühmten Männer der Stadt Rom, Lateinisch und deutsch. Herausgegeben, übersetzt und kommentiert von Joachim Fugmann, Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft) 2016 [Texte zur Forschung, Bd. 110] 504 S., EUR 89,95 (ISBN 978-3-534-23852-1).*

Bei der Schrift *De viris illustribus urbis Romae* eines unbekanntes Autors handelt es sich um den (personal strukturierten) Kernteil einer kontinuierlichen Kurzfassung der Geschichte Roms; sie reicht von der mythischen Vorzeit der Könige von Alba Longa, hier: Procas, dem Vater von Amulius und Numitor, mithin Urgroßvater der namensgebenden Zwillinge, bis zu Kleopatra und Marc Anton und damit der letzten Etappe des Bürgerkriegsjahrhunderts. Als Vorlage (um 20 v. Chr.) lässt sich immerhin der augusteische Hofarchivar C. Iulius Hyginus mutmaßen, als Verfasser ein spätantiker Grammatiker des 4. Jh. (P.L. Schmidt in RE Suppl. 15, Sp. 1650-53). Zusammen mit einer *Origo gentis Romanae* wurde sie von einem gleichfalls nicht weiter bekannten, spätantiken Redaktor den *Historiae Abbreviatae* vorangestellt, einem Abriss der Geschichte römischer Kaiser von Augustus bis Constantius II., mit welchem der aus der *provincia Africa* stammende Politiker und Historiograph Sextus Aurelius Victor um 360 an das livianische Geschichtswerk anknüpfte; von diesem stammt auch die Unterteilung in eine Iulisch-Claudische und Flavische Dynastie, gefolgt von Adoptiv- und Soldatenkaisern (U. Eigler in DNP 12/2, Sp. 187 f.). Das im Ganzen biographisch orientierte *Corpus Aurelianum* bildet den *terminus ante quem* für die Abfassungszeit der *viri illustres* ebenso wie den über-

lieferungsgeschichtlichen Rahmen innerhalb einer (A) von zwei Textfamilien; der Titel des Werkes geht auf humanistische Handschriften der Textfamilie B zurück. Neben P. M. Martin bei *Belles Lettres* (Paris 2016) legt J. Fugmann (F.) erstmals eine zweisprachige, kommentierte Ausgabe des ursprünglichen Kerntextes vor (lateinisch-englisch zuvor von W. K. Sherwin, Norman 1973; französisch-annotée von M.-P. Arnaud-Lindet, online 2004), das Gesamtcorpus bietet nach der *editio princeps* von A. Schott (Antwerpen 1579) diejenige von F. Pichlmayer / R. Gründel (Leipzig <sup>4</sup>1970).

Einleitend (S. 9-33) werden Text- und Editions-geschichte, literarische Form (Biographie), Binnenstruktur der Schrift (chronologisch, mitunter genealogisch), Sprachstil (Parataxe) und Rhythmus sowie die Quellenfrage behandelt: im Besonderen stellt F. (S. 31 ff.) heraus, dass in den *Viri illustres* einerseits eine von Livius unabhängige Überlieferungslinie erkennbar wird, diese zugleich „die epitomierende Bearbeitung einer ausführlicheren biographisch angelegten Vorlage“ bilden, andererseits ein Rückgriff auf die Sammlung des Nepos nicht nachzuweisen ist.

Der Textteil (S. 36-211) ordnet seine 86 Viten jeweils in Doppelseiten an, auf welchen der lateinischen die deutsche Version gegenübersteht. Dem Originaltext (ursprüngliche Länge in der Corpus-Fassung) liegt die o. g. Teubneriana von Pichlmayer zugrunde, stellenweise versehen mit textkritischen Anmerkungen unter Berücksichtigung der Textgestalt in der Ausgabe von I. R. Wijga (Groningen 1890). Die Übersetzung zielt auf eine möglichst präzise Wiedergabe der Textstruktur ab (S. 35). Behandelt werden in

durchaus unterschiedlicher Länge vor Allem die politisch-militärischen Leistungen der herausragenden Männer (und Frauen: Cloelia 13, Claudia 46, Kleopatra 86) Roms und seiner prominenten Gegner (Pyrrhus 35, Hannibal 42, Antiochus von Syrien 54, Viriatus Lusitanus 71, Mithridates von Pontus 76) als *Exempla*, damit Königszeit wie Republik als Epochen aufgelöst und im Sinne der tonangebenden Adelsschicht personalisiert.

Themenkreise lassen sich in historischen Sequenzen zusammenfassen, innerhalb welcher freilich wie untereinander die zeitliche Abfolge bisweilen hintansteht: die Könige bis zum Beginn der Republik und deren Verteidiger gegen Porsennas Etrusker (1-15). Gestalten des 5. Jh. wie Cincinnatus, Menenius Agrippa, Coriolan (16-22); des 4./3. Jh. (23-36) mit Ständekampf, Galliersturm (Camillus, Manlius Capitolinus), Latiner- und Samnitenkriegen (Manlius Torquatus, Curius Dentatus) bis zum Krieg gegen Pyrrhus von Epirus (Appius Claudius Caecus). Die beiden Punischen Kriege und ihre *dramatis personae* (37-41 und 42-49); Roms Ausgreifen auf das östliche Mittelmeer (50-63) von Livius Salinator (Illyrien 219) über Scipio Asiaticus (Syrien 190) und Aemilius Paullus (Makedonien 168) bis zu Mummius (Korinth 133), eingelegt für den Westen der jüngere Scipio Africanus als Zerstörer von Karthago (146) und des spanischen Numantia (133). Die Späte Republik (64-70) beginnt mit drei Volkstribunen, den beiden Gracchen und Livius Drusus (seine Ermordung führt zum Bundesgenossenkrieg 91-88), gefolgt von der Zeit um Marius und Cinna. Die Gruppe um Sulla – Lucullus, Sulla, Mithridates – führt zu Pompeius (74-77) als außenpolitischem Großakteur. Den ausgewählten Reigen beschließen (78-86) die Kontrahenten zum Ende des Jahr-

hunderts der Bürgerkriege (nur im Rahmen des *Corpus Aurelianum* = Textfamilie A, s. o.): C. Iulius und Octavian gegenüber Cato d. J., Cicero und den Caesarmördern bzw. Marcus Antonius und Kleopatra.

Hauptanliegen des Kommentars (S. 214-467) ist trotz seines nicht geringen Umfangs weniger eine Sacherklärung im engeren (sprachlichen) Sinne als eine überlieferungsgeschichtliche Einordnung der Schrift, Würdigung nur hier gegebener Details sowie Benennung von Ungenauigkeiten in Abläufen und Zuordnungen. Tatsächlich verbindet er ausführliche historische Erläuterung, welche durchgängig in den antiken Quellen (stets Livius und Plutarch, aber auch Autoren wie Varro, Dionys von Halikarnass, Valerius Maximus, Plinius u. a.) verankert ist, mit dem modernen Forschungsstand insbesondere zu kontrovers rezipierten Textstellen (S. 213). Ein alphabetisch, nicht nach Viten geordnetes Literaturverzeichnis (S. 472-496) sowie ein Namens- bzw. Ortsregister beschließen diesen gewohnt ansprechend ausgestatteten Band, dessen Text in seiner literarischen Eigenart den Typus der *Exempla*-Biographie (S. 2051) darstellt.

MICHAEL P. SCHMUDE

*Aristoteles. De Anima – Über die Seele (Griechisch – Deutsch), übersetzt mit Einleitung und Kommentar von Thomas Buchheim. Mit dem griechischen Originaltext in der Oxfordausgabe von Ross (1956), Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft), 2016, 302 S., EUR 79,95 (ISBN 978-3-534-26817-7).*

Im Aristotelesjahr 2016 hat Thomas Buchheim (B.) eine neue Übersetzung von Aristoteles' Schrift *De anima* zusammen mit einer umfangreichen Kommentierung dieses philosophischen Textes vorgelegt, der ohne

Zweifel zu den bedeutsamsten Dokumenten zur Seelenlehre zählt. Selbst für ausgewiesene Kenner bleibt die Übertragung des griechischen Textes und seine erläuternde Interpretation ein mutiges Unterfangen, das zahlreichen Schwierigkeiten zu begegnen hat – und dies aus gleich mehreren Gründen. Da ist zuerst der Voraussetzungsreichtum und insbesondere die Komplexität der verhandelten Sache selbst. In den Worten des Aristoteles: „In jeder Hinsicht gehört es auf alle Weise zum Schwierigsten, irgendeine zuverlässige Ansicht über sie zu bekommen.“ (DA I, 1, 402a 10, Übers. B.). Aber auch die Art der Behandlung des Themas durch den Philosophen ist oft sperrig. Die wohl nicht auf die Bedürfnisse eines breiten Lesepublikums zugeschnittene Schrift ist in ihrer teilweise verwickelten, komprimierten gedanklichen Entfaltung an vielen Stellen schwer zugänglich und zu erschließen. All das wird nicht zuletzt an einer unübersehbaren Forschungsliteratur ablesbar mit einer Fülle an Deutungsansätzen zur Gesamtkonzeption wie auch zu Einzelfragen. Hinzu kommt, dass die moderne Leserschaft nicht nur ein enormer zeitlicher Abstand von den Entstehungsbedingungen des Textes trennt, sondern z. T. (fast) heterogene Vorstellungs- und Verstehenshorizonte zu überbrücken sind. B. führt z. B. schon auf der allgemeinen Ebene des grundsätzlichen Wissenschaftsverständnisses sehr einsichtig die unterschiedliche Auffassung darüber an, was denn überhaupt Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchung ist: „Seit Descartes sind wir daran gewöhnt worden, dass Objekte der Wissenschaft im strengen Sinn dieses Worts, stets *res extensa*, d. h. ausgedehnte und körperlich vorkommende Dinge sein müssen [...]“ (13). Von dieser Voraussetzung aus ist dann auch ein Dialog mit Aristoteles in Bezug auf die Seele schwer

herzustellen, wenn die moderne Wissenschaft Aussagen über sie auf dem Weg empirischer Beobachtungen von z. B. Neuronenaktivitäten zu gewinnen sucht, die Möglichkeit indes, das Seelische als eigenständige Entität in wissenschaftlicher Betrachtung in den Blick zu nehmen, von vornherein ausschließt. Zudem ist es für heutige Leserinnen und Leser vielfach unumgänglich, ihr Verständnis des aristotelischen Textes (auch) aus einer Übersetzung des Originals zu gewinnen, wobei schon einzelne Begriffe – je nach Vorwissen – in der Übertragung vom Original erheblich differierende Vorstellungen wecken können. Ein organischer Körper meint etwa bei Aristoteles nicht primär einen Körper mit Organen, sondern dass er ein „Instrument einer an ihm kulminierenden Vollbringung“ (18) ist. Die Übersetzung ist demnach ihrerseits Ausdruck eines vom Autor bereits entwickelten Gesamtbildes.

Bevor ich eher andeutend Hinweise gebe, wie B. die angesprochenen Problemfelder im Einzelnen angeht, deshalb einige kurze Bemerkungen zu dem, was Aristoteles nach B. unter Seele versteht. Dies kann nur in Form einer Beschränkung auf zentrale Aussagen erfolgen, eine Begründung der Auswahl, geschweige denn ein Nachzeichnen der Argumentation B.s – so wichtig das wäre – muss hier ausbleiben. Demnach ist Seele „so etwas wie die Einheit qua Selbstvollbringung eines komplexen Körpers oder, um abstrakter zu reden, die Einheit qua Selbstvollbringung einer komplex zusammengesetzten Mannigfaltigkeit.“ (16) *entelecheia*, oft als Vollendung übersetzt, gibt B. mit ‚Selbstvollbringung‘ wieder und bringt damit den Kern seines Deutungsansatzes zum Ausdruck. Es geht nicht um Vollendung im Sinne eines Erreichten, das jetzt zurückliegt, sondern um das Haben und Halten des Gipfelpunktes einer

Angelegenheit / Tätigkeit. Seele wird nicht ohne Verbindung mit der Konzeption des Körpers gedacht. Er ist durch ein „charakteristisches Prinzip seiner einheitlichen Eigenbewegung“ (18) gekennzeichnet, das im Fall komplex zusammengesetzter Körper (und nur in diesem) mit Seele identisch ist. Die Frage, warum dann über einen komplexen Körper in komplexer Eigendynamik hinauszugehen ist (21), erklärt B. durch „zwei zugleich auftretende Versionen ein und derselben Substanz“ (22), Substanz qua Form und materiell. Seele und Körper sind ontologisch verschieden, wobei die Seele Ursache für die bleibende Einheit des lebendigen Körpers ist (27). Im Kontext „Teile der Seele“ erläutert B. Aristoteles' Konzept der „Einheit durch Reihenfolge“ (29) und beschließt die Einleitung mit Erklärungen zur besonderen Stellung des Verstandes (34-42).

In Anbetracht der Bedeutung, die B. seiner Übersetzung von *entelecheia* als Selbstvollbringung beimisst, überrascht, dass er die allgemeine Charakterisierung der Seele (DA II 1, 412b4-9) in leicht abweichenden Varianten vorlegt („primäre Selbstvollbringung“ (Einleitung, 16) und („primäre wirkliche Vollbringung“ (Übersetzung, 103)).

Die Erläuterungen zum Wortlaut des Textes und zur Gedankenführung werden durch Erklärungen unmittelbar im Übersetzungsteil wie auch in einem in sich geschlossenen Kommentarteil gegeben (zusätzliche Erläuterungen, 227-277). Im Zentrum der Aufgabe, die eingangs skizzierten Verstehenshürden zu bewältigen, steht die Übersetzung. Leitende Prinzipien sind eine strukturtreue (Vorwort, 7) und wortgetreue (Einleitung, 11) Übersetzung zu bieten, nicht der Versuchung zu erliegen, Härten, Sparsam- und Sperrigkeit auszugleichen, um „den Verlust gedanklicher Pointen und Ver-

ständnismöglichkeiten“ (11) zu vermeiden. Die Wort- und Gedankenführung leichter zugänglich zu machen, unternimmt B. in ergänzenden Erläuterungen, die z. T. in Anmerkungen unter der Übersetzung zu finden sind wie auch in einem geschlossenen, dem Text folgenden Erläuterungsteil (227-277). Beim griechischen Originaltext handelt es sich um den von Ross. In der Ausgabe finden sich noch Fragmente (280-288) und ein Index zu griechischen Wörtern (289-302).

B. ist der Überzeugung, dass bei allen Schwierigkeiten, denen heutige Leserinnen und Leser in der gedanklichen Auseinandersetzung mit der aristotelischen Seelenlehre gegenüberstehen, in ihr Antworten auf zahlreiche Fragen gegeben werden, die auch in der Gegenwart noch befriedigend sind – auf Fragen wie: Was ist die Seele? Besitzen wir überhaupt eine Seele? Sind wir mehr als nur eine irgendwie geartete Biomasse? Wenn es denn eine Seele gibt – wie ist das Verhältnis des Seelischen zum Körperlichen zu bestimmen? Ist die Seele nur Epiphänomen physiologischer Vorgänge oder organisiert nicht umgekehrt das Seelische die Materie (auf bestimmte Realisationsformen hin)? Selbst einem Denken, das mit den Begriffen des Seelischen oder Geistigen als Erklärungsmöglichkeiten nichts mehr anfangen zu können glaubt, könnte der Gedanke auch in einer modernen Diskussion einsichtig oder zumindest gewinnbringend erscheinen, dass wenigstens die Möglichkeiten, die ja etwas Intelligibles sind, auf die hin sich die immer wandelnden materiellen Realisationsformen entwickeln, etwas konstant Bleibendes, Einsehbares sein müssen, das sich kategorial vom Körperlichen scheiden lässt. Insofern dürfte Aristoteles im Sinne B.s auch heute noch ein ernstzunehmender Dialogpartner sein.

Dass B. in Kenntnis all der möglichen Hindernisse genau diesen Dialog mit spürbar großem Engagement und in offenkundig ausgewiesener Kennerschaft herbeizuführen sucht, ist ein großes Verdienst. Man kann dem Buch nur zahlreiche Leserinnen und Leser wünschen, die sich von B. mit in diesen Dialog mit Aristoteles nehmen lassen. Der Anstrengung steht reicher Lohn in Aussicht.

BURKARD CHWALEK

*Karl-Wilhelm Weeber: Latein – da geht noch was! Rückenwind für Caesar & Co, Darmstadt: Theiss 2016, 352 S. mit 31 zweifarbigen Zeichnungen von Ferdinand Wedler, EUR 24,95 (ISBN: 978-3-80623-341-4).*

„Stark in der Gegenwart, fit für die Zukunft – warum Latein lebt“ – so überschreibt Karl-Wilhelm Weeber (im Folgenden W.) das erste Kapitel seiner anregenden Apologie „Latein – da geht noch was!“. Und gleich mit dieser Kapitelüberschrift wird auch deutlich, welche überaus lobenswerte Zielsetzung W.s Streitschrift verfolgt: Die Publikation möchte zeigen, welches Potential die Beschäftigung mit der lateinischen Sprache (nicht nur) in der Schule hat. Die 30 unterhaltsamen Kapitel lassen sich in größere Themenkomplexe unterteilen, von denen jeder einen anderen Aspekt der Beschäftigung mit der lateinischen Sprache in den Vordergrund rückt. Im ersten Kapitel, einer Art Einleitung, räumt W. bereits mit dem Vorurteil auf, Lateinunterricht und „Paukunterricht“ (20), in dem niemals gelacht werde, seien Synonyme. So macht W. in den Kapiteln 2-5 dann auch klar, dass der Literaturunterricht beispielsweise mit der Lektüre von Petrons *Cena Trimalchionis*, Martials Epigrammen sowie Ovids *Ars amatoria* wunderbare Gelegenheit bietet, sowohl humorvolle Passagen der lateinischen Literatur kennen zu

lernen als auch – etwa anhand der abbildenden Wortstellung – interpretatorische Detailarbeit zu trainieren.

Die Kapitel 6 und 7 demonstrieren, warum das Übersetzen zu Recht immer noch die Grundlage des Lateinunterrichts darstellt, und betonen, wie sehr die Übersetzung auch die muttersprachliche Kompetenz fördert – auch oder gerade vor dem Hintergrund der Fördermöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund durch einen entsprechend angelegten Lateinunterricht. In den Kapiteln 8-11 geht es um lateinische Fremd- und Lehnwörter im deutschen Wortschatz, die W. durch getrennte Schreibweisen in ihre etymologischen Bestandteile zerlegt und aus denen er immer wieder Passagen und kleinere Texte zitiert oder konstruiert, auf deren überwiegend lateinischen Ursprung er dann oft effektiv – was den Lesefluss zuweilen aber stört – verweisen kann. Zugespitzte Polemik, die einer apologetischen Schrift wie W.s Verteidigung des Lateinunterrichts nun einmal eigen ist, prägt insbesondere das Kapitel 12, das zunächst doch wie eine persönliche Abrechnung mit dem Sprachkritiker Wolf Schneider und dessen fachlicher Inkompetenz bei der grammatikalisch präzisen Beschreibung der Deponentien wirkt. Mag W. mit seinen detaillierten Ausführungen auch Recht haben (und diese Punkte werden auch für Laien äußerst überzeugend dargestellt) – ein wenig mehr Sachlichkeit (W. unterstellt Schneider eine „Klein-Erna-Logik“, 150) wäre diesem Kapitel sicherlich zuträglich gewesen – zumal niemand vor gelegentlichen Irrtümern gefeit ist, wie W. unfreiwillig selbst demonstriert, wenn er von „Konjunktiven des Futurs“ (57) spricht oder in einer anderen Passage offensichtlich das Subjekt eines Satzes aus Caesars *Bellum Gallicum* mit dem logischen

Subjekt eines in diesen Satz eingebetteten Ablativus absolutus verwechselt (vgl. 86f.).

Kapitel 13 und 14 knüpfen in gewisser Weise wieder an die ersten Kapitel an: Erneut beschäftigt sich W. mit lateinischen Texten, die zunächst nicht ins Schema des gravitätischen Latein passen wollen: Obszönes in Form von Graffiti und eine Liste mit lateinischen Schimpfwörtern, die zum großen Teil bei Cicero zu finden sind, lassen den Leser erkennen, dass die lateinische Sprache, so W., „eine ganz normale Sprache ist, die selbstverständlich auch alle jene semantische Untiefen und Abgründe einer echten Sprache kennt und dass die *native speakers* diese ausgelotet, ja ausgekostet haben einschließlich jenes ‚Vaters der römischen Redekunst‘, der uns das edle ciceronische Latein gelehrt hat“ (191f.). „Kochen“, „Kalendarisches“, „Kulturgeschichte“ sowie „Kampf“ prägen die folgenden Kapitel (Kap. 15-18). W. präsentiert dem Leser einige Rezepte des Apicius (nicht ohne lobenswertere Weise auch deren Praxistauglichkeit für den Lateinunterricht anzusprechen), beschäftigt sich mit dem Begriff des Kalenders und der Benennung der Monate/Wochentage und entführt den Leser anhand von 40 Begriffen wie „Bremittel“, „Hooligans“, „Kosmetik“ und „Showbusiness“ in die Welt der Römer. Ausführlicher wird die Welt der Gladiatoren gewürdigt; auch hier bindet W. seine Ausführungen wieder an die schulische Praxis an, wenn er von der „Doppelzüngigkeit“ (232) in der didaktischen Vermittlung dieser genuin römischen Form der Freizeitbeschäftigung spricht: Einerseits würden die noch immer populären Gladiatorenkämpfe bewusst als Werbung für den Lateinunterricht eingesetzt, andererseits werde zugleich die Notwendigkeit einer kritischen Problematisierung dieser blutigen Spektakel gesehen. Das 19., mit der Überschrift „Lustvolle Lernorte“

betitelt Kapitel schließt an das vorhergehende an, indem W. den Besuch außerschulischer Lernorte als essentiell für einen modernen Lateinunterricht ansieht. Mag es schon nicht jedem Schüler vergönnt sein, das Kolosseum zu sehen – der Besuch einer Antikenausstellung oder einer Ausgrabungsstätte ist, so W., aus gutem Grund „in den Fachcurricula vieler Schulen festgeschrieben“ (246). Ebenso haben, so führt W. im 20. Kapitel aus, auch Filme ihren Platz im Lateinunterricht, sofern das Gesehene kritisch analysiert werde (vgl. 253).

Einen weniger großen Stellenwert räumt W. dem gesprochenen Latein im Lateinunterricht ein (Kap. 21). W. hebt zu Recht hervor, dass die Reflexion über Sprache das zentrale Anliegen des altsprachlichen Unterrichts sei – dies bedeute aber nicht, dass nicht auch Lieder auf Latein oder auch das Aufarbeiten lateinischer Nachrichten (gelegentlich) Gegenstand des Lateinunterrichts sein könnten. So lässt W. dann auch im 22. Kapitel Kaiser Hadrian eine Zeitreise in eine Moderne unternehmen, die dem Römer seltsam vertraut erscheint, da sie sich in Form eines Textes präsentiert, der mit Übertragungen moderner Begriffe ins Lateinische höchst unterhaltsam gespickt ist. Die ungebrochene Präsenz lateinischer Phrasen im Bereich des Rechtswesens und der Biologie zeigt, wie das lateinische Erbe uns noch heute auf Schritt und Tritt verfolgt, was W. an ausgewählten Beispielen illustriert (Kap. 23-25).

Der vorletzte Themenkomplex (Kap. 26-27) in W.s umfangreicher Apologetik der modernen *Latinitas* beschäftigt sich damit, wie die Wirtschaft sich das alte Rom zu eigen gemacht hat, wenn beispielsweise Toyota etlichen seiner Automodelle lateinische Namen gibt („Corolla“, „Carina“, „Auris“, „Prius“) oder VW unglücklicherweise seine Luxuslimousine „Phaeton“

nennt (zu ergänzen wäre hier wohl auch der Kia „Carens“). Die letzten beiden Kapitel (Kap. 28-29) knüpfen thematisch noch einmal an das erste Drittel des Buches an: W. zeigt hier erneut, dass eine bzw. die moderne Fremdsprache, das Englische, zum großen Teil auf lateinische Wurzeln zurückgeht (auch hier webt W. seine Überlegungen wieder in eine höchst amüsante Zeitreise ein, in diesem Fall lässt er Caesar und Cleopatra nach Berlin reisen). Zudem beweist W., dass Gleiches auch für die Jugendsprache gilt. W.s Verteidigungsschrift des Lateinunterrichts schließt mit einem prinzipiell kurzweiligen, durch den schieren Umfang der einzelnen Aufgabe allerdings mnemotechnisch höchst anspruchsvollen, vom Leser wohl nur in schriftlicher Form lösbaren Test (Kap. 30), bei dem der Leser lateinischen Wörtern, Abkürzungen, Phrasen das deutsche Pendant zuordnen muss. Abschließend ist festzustellen, dass W. mit Latein – da geht noch was! trotz der Anbiederung an eine vermeintlich aktuelle Jugendsprache im Titel (ein im Schriftdeutschen ohnehin aussichtsloses Unterfangen) eine überaus unterhaltsame Apologie des altsprachlichen Unterrichts vorgelegt hat, die ganz offensichtlich in einen Dialog mit dem Leser treten will. Dafür sorgt zum einen W.s Schreibstil, dem zu folgen eine wahre Freude ist und der belegen kann, dass Altphilologen tatsächlich versierte Stilisten des geschriebenen Deutschen sind. Dazu kommt, dass das Buch auch für Leser, die nie ein Wort Latein gelernt haben, flüssig zu lesen ist, da W. in der Regel seine Beispiele durch Übersetzungen ergänzt und schwierigere grammatikalische Phänomene sehr anschaulich erklärt. Zum anderen legt sich W. bei strittigen Fragen nicht auf eine Meinung fest, ohne nicht auch mögliche Gegeneinwände zu formulieren, so dass der Leser sich letztlich ein eigenes Urteil bilden kann.

An wen richtet sich W.s Publikation also? An jedermann! An den Lateinschüler von damals, der sich ein Bild davon machen kann, wie Lateinunterricht heute „geht“, und der möglicherweise doch erkennt, dass das Erlernen des Lateinischen der Mühe wert war (*odi et amo ...*), an den Lateinlehrer von heute, der den einen oder anderen sehr guten Impuls für den eigenen Unterricht erhält, und nicht zuletzt oder vielleicht ganz besonders an den Leser, der sich einfach für die lateinische Sprache und das alte Rom interessiert – und der sich nach der Lektüre gründlich darüber informiert fühlen darf, wie lebendig die tote oder vielleicht doch nur tot geglaubte Sprache Latein noch heute ist.

CAROLIN UND HEIKO ULLRICH

*Friedrich Maier, Im Rückspiegel. Lebenswirkungen eines Professors. Die ganz anderen Memoiren. Idea Verlag: Palsweis 2017. 14, 60 EUR (ISBN 978-3-88793-212-1).*

„objects in the mirror are closer than they appear“

Laut Duden sind Memoiren „Lebenserinnerungen, in denen neben der Mitteilung des persönlichen Entwicklungsganges ein besonderes Gewicht auf die Darstellung der zeitgeschichtlichen Ereignisse gelegt wird.“ Warum nennt Friedrich Maier sein autobiografisches Buch dann „Die ganz anderen Memoiren“? Ich werde versuchen, dies in dieser Rezension herauszufinden.

In Anlehnung an die ersten Worte seines Vorworts frage ich natürlich „Warum bin ich <es>? Gerade ich?“, der sich berufen fühlt, Professor Maiers Lebenserinnerungen zu rezensieren.

Vor 35 Jahren habe ich Dr. Friedrich Maier zum ersten Mal erlebt, bei einer Fortbildungsveranstaltung der Akademie für Lehrerfortbil-

derung in Dillingen. Warum „erlebt“ und nicht „kennengelernt“? Der „Latein-Papst“ des ISB war für die versammelten Latein-Fachbetreuer aus Bayern – zumindest empfand ich es damals so – ziemlich unnahbar auf dem Katheder. Aber: Sein mitreißendes und motivierendes Plädoyer für einen modernen Lateinunterricht hatte es mir angetan. Als 33jähriger „Jungspund“ unter meist ergrauten und durchwegs unscheinbar grau oder beige gekleideten ernsten und ernsthaften Männern fühlte ich mich von ihm und seinem Verständnis von Lateinunterricht direkt angesprochen und ermuntert, Latein anders zu unterrichten, als man es schon zur Zeiten der Feuerzangenbowle machte.

Dieses Erlebnis in Dillingen hat mich nachhaltig pro Friedrich Maier geprägt.

Genau zehn Jahre später, als ich dann ins Cursus-Team aufgenommen wurde, war Friedrich Maier immer noch ein regelrechter „Revoluzzer“ oder Lateinisch „*novis rebus studens*“, auf Neuerungen, ja auf Umsturz bedacht.

Das ist es, was man unter anderem auch in seinem Rückblick immer wieder feststellen kann: Friedrich Maier ist zwar mit Leib und Seele Altphilologe, entspricht aber ganz und gar nicht dem Klischee, das man sich in Anlehnung an alte Karikatur aus dem *Simplicissimus* von einem Latein-Professor machte.

Doch nun zum Thema, Friedrich Maiers Lebens-Rückblick. Es ist schon ein sehr amüsanter Einstieg, wie er den Ursprung seiner Leidenschaft für das Lateinische erklärt: Das Taufwasser war „schuld“! *Aqua* ist ein immer wiederkehrendes Motiv, ja geradezu schicksalhaft mit ihm verbunden. Mal ist es das heilige Wasser in der Klosterkirche am Michelsberg, mal das von hübschen *puellae* verschönte profane Wasser im Stadtbad in Neunburg. Das Wasser der Ovidschen Frösche ist für ihn der

Auslöser für die Berufswahl, Wasser markiert immer wieder wichtige Etappen seines Lebens bis hin zum Ruhestand. Auch bei seinen ersten Erlebnissen im Osten des wiedervereinigten Deutschland wird er vom *aqua* regelrecht verfolgt, sei es im Hotelschiff in Rostock (S. 18), in der Badewanne in Halle (S. 126) oder durch die „große Flut in Sachsen“ (S. 132f.)

Regelrecht spannend und gleichzeitig amüsant zu lesen sind die vom Autor gekonnt dramatisierten Angler-Abenteuer. Man muss unwillkürlich an Ludwig Thomas Lausbubengeschichten denken. Weder von der Obrigkeit noch von den Widrigkeiten des Elements lässt sich der aufmüpfige Fritz in die Schranken weisen. Erst eine Fisch liebende Angorakatze hat die Angelleidenschaft getötet.

Für Philologen ein Genuss sind die manchmal an antike Epen erinnernden Formulierungen und rhythmisierten Sätze, wie „*Der abwärts strömende wellige Fluss ...*“ (S. 25), oder auf S. 29: „*Auf dem Teller lag kein Fisch, sondern sein Grätengerippe, völlig des ‚Fleisches‘ beraubt.*“ Was für eine herrliche Ironie, diese Diskrepanz zwischen dem banalen Inhalt und der erhabenen Sprache. Setzt der Autor diese Effekte absichtlich ein oder kann er einfach nicht anders, setzt sich die Imprägnierung seines Geistes und seiner Sprache durch die antiken Autoren einfach so durch?

Eine Rezension kann natürlich keine Nacherzählung des Inhalts sein, auch wenn es die köstlichen Abenteuer, die der Autor im Kapitel „Das Rad, keine göttliche Schöpfung“ mit wunderbarer Selbstironie detailreich zum Besten gibt, dies verdient hätten. In diesem Kapitel zeigt sich beispielhaft, wie Friedrich Maier zwar einem chronologischen Grundgerüst folgt, aber immer wieder thematische Exkurse einfließt und so vom Dreirad des Dreijährigen einen

Bogen schlägt zu den misslichen Automobil-Erfahrungen des Erwachsenen.

Immer wieder spannend und auch anrührend sind Maiers Einblicke in die Zeitgeschichte, wie z. B. seine Erfahrungen in der Besatzungszeit, die ohne Larmoyanz, ja im Gegenteil oft mit Humor gegebenen Schilderungen der schweren Nachkriegszeit oder die bitteren Erfahrungen im Internat. Sicher war er kein einfacher Schüler, sehr kritisch, manchmal rebellisch, gerne kämpferisch. So kämpfte er schon als Schüler leidenschaftlich für die humanistischen Fächer Latein und Griechisch. Das sollte der Leitfaden seines Lebens werden, der unermüdliche Einsatz, ja oft Kampf für die humanistischen Ideale, für die Erhaltung der alten Sprachen im Curriculum des Gymnasiums, für die Werte der Bildung gegen die Ökonomisierung unserer Welt.

Diesen Kampf führte er nicht aus der geschützten Gelehrtenstube heraus, sondern aus der *vita activa* des Lehrers: „Lehren ... ist eines der schönsten Handwerke.“ (S. 109) oder: „Lehren ist der schönste Beruf...“ (S. 200) Und so beginnt Friedrich Maiers Universitätskarriere mit der Ausbildung der künftigen Lehrerinnen und Lehrer an der LMU München. Dass er gleich nach dem Examen zum Assistenten berufen wurde, erfüllt ihn natürlich mit Stolz. Wer nun aber befürchtet hätte, dass sich der Autobiograph prahlerisch seiner Erfolge rühmt, der wird angenehm enttäuscht: Mit Witz und Selbstironie wird der Aufstieg auf der wissenschaftlichen Karriereleiter immer wieder gewürzt, so dass kein Platz für Selbstbeweihräucherung bleibt. Sehr erheiternd – Schadenfreude ist bekanntlich weit verbreitet – sind die Szenen beschrieben, wo die kleine Tochter „hoch konzentriert auf die durcheinander liegenden Papierstücke einwirkte.“ (S. 111) Es

waren Abschlussklausuren! Oder dass ihn in der Eile eingepackte unterschiedliche Schuhe in Verlegenheit brachten (S. 114). Fatum oder die ersten Anzeichen professoraler Zerstreutheit?

Den Start seiner Tätigkeit als Professor an der Humboldt-Universität zu Berlin (1993) betitelt der Autor mit „Aufbruch zu frischen Untaten“ (S. 121). Doch schon vor dieser Berufung, seit „der ‚Osten‘ frei zugänglich geworden“ war, wurde Friedrich Maier „auch schon zu Vorträgen jenseits des ehemaligen Eisernen Vorhangs“ (S. 121) gerufen. Suhl, Halle, Leipzig ... auferstanden aus Ruinen? Der Zustand der Gebäude war oft erschütternd, doch der Zuspruch zu seinen Vorträgen ermutigend, „ein Hochfest des Aufbruchs“ (S. 124). Da konnten auch Missgeschicke wie der Sturz aus der Badewanne oder ein auf ihn stürzender Schrank seinen Tatendrang nicht bremsen. Auch die „Dresdner Amazonen“ (S. 128 ff.) nicht, gegen deren ideologische Rüstung er die Werte der Freiheit tapfer verteidigte. Dass Friedrich Maier auch mittlere Katastrophen ungeschönt und ohne Rücksicht auf sich selbst erzählen kann, ist immer wieder ein besonderes Schmankerl in dem Buch (s. „Der gefallene ‚Pastor‘“, S. 136-138) und zeigt die Reife eines in der Tat „mit allen Wassern gewaschenen“ Mannes.

Wenn er dann im Kapitel „Ferienschrecknisse“ zu dramaturgischer Hochform aufläuft, ist man als Leser schon gelegentlich geneigt zu zweifeln, ob ein Mann all das erlebt bzw. überlebt haben kann. Aber er beugt solchen Zweifeln vor: „Doch das Gesetz, nach dem der Mensch angetreten ist, gilt auch im Urlaub. Die Konstellation der Gestirne zur Zeit der Geburt bleibt einem treu. Man kann seiner skurrilen Verwirrtheit nicht entkommen, nirgends und niemals.“ (S. 143) Diese These belegt er im vorletzten Kapitel mit Anekdoten aus seiner Humboldt-Ära. Doch

wenn man weiß, was Friedrich Maier in diesen Jahren alles gleichzeitig tat, tun wollte und tun musste (s. S. 174), darf man sich über die gelegentliche Zerstreutheit nicht wundern! Und aus Erfahrung mit ihm muss ich sagen, dass er vielleicht mit Ata, Pril und Viss überfordert war, aber nie in Bezug auf seine eigentlichen Kompetenzen. Bei den Autoren-Sitzungen des Cursus war und ist er immer höchst konzentriert, hat das Ganze im Blick, während die Autoren sich manchmal in grammatischen Spitzfindigkeiten verheddern. Er motiviert Mutlose, meistert Team-Krisen und vermittelt zwischen Verlag und Kultusbehörden.

Und „so ganz nebenbei“ war er von 1993-2001 Vorsitzender des Deutschen Altphilologenverbandes. Auf diese Zeit blickt er trotz aller Anstrengungen und Mühen mit Wehmut zurück, ist aber zu Recht stolz auf die ihm zuteil gewordenen Ehrungen, deren höchste, das Bundesverdienstkreuz am Bande ihm am 80. Geburtstag verliehen wurde. Nicht vielen ist es vergönnt, zu Lebzeiten für das Lebenswerk so hoch geehrt zu werden.

Auf den letzten Seiten seines Buches wird Friedrich Maier sehr ernst und nachdenklich. Keine Anekdoten mehr, keine amüsant erzählten „Katastrophen“. In seinem „Rückspiegel“ wird ihm die Warnung in amerikanischen Rückspiegeln bewusst: *„objects in the mirror are closer than they appear“*. Er kommt sich und den Lesern näher, als es den Anschein hat. Wer oder Was im Rückspiegel klein erscheint, ist in Wirklichkeit groß, bedeutender als es den Anschein hat: „Das Leben ist ... gewiss keine bloße Folge von Husarenstücken und grotesken Szenarien. Und eine Biographie keine Anreihung von Humoresken.“ (S. 199)

Es lohnt sich die über achtzig Jahre Zeitgeschichte aus der Sicht Friedrich Maiers zu lesen, die Lektüre ist amüsant und nachdenklich

machend, voller Lebensweisheit. Er weiß, dass er viel erreicht hat und weiß, dass er dies einem glücklichen Schicksal zu verdanken hat, der Fortuna oder dem Willen Gottes: seine Frau, seine Kinder und Enkel, seinen beruflichen Erfolg, seine nicht enden wollende Schaffenskraft.

HANS DIETRICH UNGER

*Frank Unruh, Trier. Biographie einer römischen Stadt. 112 S mit etwa 100 Abb. Verlag Philipp von Zabern – WBG, Darmstadt 2017. EUR 24,95 (ISBN 978-3-805350112).*

Trier (lat. *Augusta Treverorum*), UNESCO-Weltkulturerbe seit 1986, ist eine der ältesten Städte in Deutschland. In den letzten Jahren wurden einige bedeutende Ausstellungen in dieser Stadt gezeigt (2007 Konstantin der Große, 2016 Nero). Der Althistoriker Dr. Frank Unruh, seit vielen Jahren am Rheinischen Landesmuseum Trier tätig, hat es sich zur Aufgabe gemacht, eine Biographie über Trier zu verfassen. Er nimmt den Leser mit auf eine Zeitreise, die von der Gründungszeit unter Kaiser Augustus bis zum Ende der Spätantike und dem frühen Mittelalter reicht. Dabei verfolgt Unruh die Geschichte der Stadt unter Berücksichtigung wichtiger Quellen (Texte, Bildmaterialien, archäologische Erkenntnisse). Auch das genaue Datum der Gründung der Stadt wird umsichtig geprüft (nicht der 23.9.17 v.Chr., obwohl dies der „private“ Geburtstag des Kaisers war, sondern eher der 27.1.17 v. Chr – der „politische“ Geburtstag: Verleihung des Ehrennamens Augustus im Jahr 27 v. Chr.). Unruh zeichnet in gebührender Kürze die wichtigsten Stationen der weiteren Entwicklung nach. Aufgelockert werden die interessanten und flüssig geschriebenen Passagen durch Informationen über bedeutende Persönlichkeiten, die in Trier gelebt oder kurz Station gemacht haben (die

Kaiser Valentinian I., Gratian oder auch Valentinian II., Kaiserin Helena, Mutter Konstantins des Großen, der Kirchenvater Hieronymus, Bischof Ambrosius von Mailand und der Heilige Martin). Illustriert werden die Ausführungen durch zahlreiche hochwertig gedruckte Bildmaterialien. Unruh verzichtet in vielen Fällen nicht darauf, die lateinischen Termini in Klammern anzugeben (Stadtarchivar/*adiutor tabularii*, S. 26). Natürlich gibt es zahlreiche Informationen zum Wahrzeichen der Stadt (Porta Nigra), aber auch zum Goldschatz, der 1993 gefunden wurde, oder zu den prächtigen Mosaiken. Selbstverständlich erfährt der Leser viele Details über die Kaiserresidenz, über die Thermen und die Bedeutung und Entwicklung des Amphitheaters. Behutsam greift Unruh auch auf literarische Quellen zurück, wie etwa auf Texte des Dichters Ausonius oder auf Aussagen des Athanasius, Bischof von Alexandria, der in Trier (wie die Stadt später hieß) im Exil lebte. Wer Trier besuchen möchte, kann sich durch die Lektüre dieses Buches sehr gut vorbereiten.

DIETMAR SCHMITZ

*Roma. Textband. Ausgabe A. Hrsg. von Clemens Utz / Andrea Kammerer, (Verlag Buchner) Bamberg 2016. EUR 24, 80 (ISBN 978-3-661-40000-6), Roma. Begleitband. Ausgabe A. Hrsg. von C. Utz / A. Kammerer, (Verlag Buchner) Bamberg 2016. EUR 23, 80 (ISBN 978-3-661-40001-3), Roma. Training 1 mit Lernsoftware. Ausgabe A. Hrsg. von C. Utz / A. Kammerer, (Verlag Buchner) Bamberg 2016. EUR 16, 90 (ISBN 978-3-661-40002-0), Roma. Prüfungen. Ausgabe A. Band 1. Hrsg. von Ulf Jesper / Stefan Müller, (Verlag Buchner) Bamberg 2017. EUR 9, 90 (ISBN 978-3-661-4001-2).*

Die vorliegende Rezension versteht sich als Fortsetzung einer Reihe von Besprechungen

zu jüngst erschienenen Lehrwerken des Faches Latein. Zur Erhöhung der Transparenz liegt ein vom Rezensenten erstelltes Analyseraster vor, das jeweils angewandt wird, um die verschiedenen Lehrwerke nachvollziehbarer und gerechter beurteilen zu können (D. Schmitz, Anregungen und Überlegungen zu einer modernen Lehrbuchkonzeption, erscheint in Kürze). Dabei sollen formale, inhaltliche, methodische und sprachliche Aspekte berücksichtigt werden.

Das Lehrwerk Roma hat eine lange Tradition. Die Lehrbuchautoren der ersten Generation (Roma, Unterrichtswerk für Latein als 1. Fremdsprache, hrsg. von J. Lindauer u. Kl. Westphalen, 4 Bde., Bamberg 1975-1978) haben als eine der ersten den Schritt gewagt, das Prinzip von Einzelsätzen aufzugeben und Texte zu präsentieren, die den Namen auch verdienten. Der zu besprechende Band geht nach Aussagen der Herausgeber auf Postulate der aktuellen Bildungsforschung ein, orientiert sich an selbstgesteuertem Lernen, ist auf Nachhaltigkeit angelegt und wendet ein Spiralsystem an (Aussagen bei der Vorstellung des Buches während des DAV-Kongresses in Berlin 2016). Lernvorgänge sollen sichtbar und bewusst gemacht werden. Die Herausgeber C. Utz und A. Kammerer (U/K) versprechen ein innovatives Konzept für ein zeitgemäßes und zukunftsorientiertes Lernen und Lehren (vgl. Ankündigung des Verlags). Im Vordergrund stehen für U/K Textorientierung und Schülerorientierung. Die Durchsicht des Lehrwerks und einiger bisher publizierter Materialien soll die Frage klären, ob die Ankündigungen umgesetzt wurden.

**Formale Aspekte:** Ein erster formaler Gesichtspunkt ist das Angebot an verschiedenen Materialien für Schülerinnen und Schüler sowie für Lehrkräfte. Neben dem Lehrwerk (Text-

band) gibt es eine ausführliche Begleitgrammatik, Lösungen für die Lehrkräfte, einen digitalen Lehrerassistenten (*click & teach*), Vokabeltraining, Whiteboard-Material, auf das Lehrwerk abgestimmte Abenteuergeschichten, um die Lesekompetenz zu erhöhen, Trainingshefte und Hefte mit Prüfungen (dazu später mehr).

Die Verteilung des Stoffes und des Lernvokabulars ist schülergerecht vorgenommen worden. Die Auswahl der Vokabeln orientiert sich an Adeo-Norm (Das lateinische Basisvokabular. Hrsg. von C. Utz, Verlag Buchner: Bamberg 2001). Mit 1250 Vokabeln lassen sich 85 % eines Durchschnittstextes bewältigen, mit 1035 Lexemen ungefähr 80 %. Das Lehrwerk Roma enthält 1000 Vokabeln, die auf 30 Lektionen verteilt sind. Innovativ ist sicherlich der Aufbau einer jeden Lektion mit drei Doppelseiten zu den Bereichen Grammatik, Text und Vertiefung. Zwei bis drei Lektionen bilden eine Sequenz. Das Lehrwerk enthält 11 Sequenzen mit folgenden Themen: „Gefahr im Circus Maximus“ (1-3), „Götter, Tempel und Opfer“ (4-6), „Die letzten Tage von Pompeji“ (7-9), „Von Romulus zur Republik“ (10-12), „Von Göttern und Kaisern“ (13-15), „Frauengestalten und Frauenbilder“ (16-17), „Die Römer und das Fremde“ (18-19), „Männer, die zum Mythos wurden“ (20-22), „Großartige Griechen“ (23-25), „Die Römer und die Christen“ (26-27), „Die Spuren der Kaiser“ (28-30).

Jede Lektion weist eine sprachliche und inhaltliche Vorentlastung auf. Der neue Grammatikstoff lässt sich an einem einfachen lateinischen Text erarbeiten. Auf der gegenüberliegenden Seite gibt es mehrere Übungen, die auf den neuen Grammatikstoff ausgerichtet sind, in der Regel in den Rubriken A bis C. Auf der linken Seite in der Rubrik „Text“ wird der zentrale Text der rechten Seite angemessen

vorbereitet. Auch weiter zurückliegender Stoff (Grammatik und Vokabular) wird in einigen Aufgaben verarbeitet, so dass dem wichtigen Prinzip der regelmäßigen Wiederholung Rechnung getragen wird. Die dritte Doppelseite dient der Vertiefung. Mit Hilfe von passendem Bildmaterial und entsprechenden Textabschnitten werden inhaltliche Aspekte erweitert; besonderen Wert legen die Herausgeber auf die Rubrik: „Deutsch ist anders“. Diese wichtige Rubrik dient der Kompetenzerweiterung auf dem Gebiet der deutschen Sprache, ein Abschnitt, der nicht nur für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund konzipiert ist.

Ein lateinischer Text, der sich als Selbsttest für Schülerinnen und Schüler versteht, rundet die Vertiefung ab, dazu werden mehrere Aufgaben für die Bereiche Text, Sprache und Kultur gestellt. Wünschenswert wäre der Abdruck einiger wissenschaftlicher Stellungnahmen, kurz gefasst, zumindest in den letzten Sequenzen. Auf diese Weise könnten im Unterricht auch aktuelle Positionen namhafter Fachleute zur Sprache kommen und der Gegenwartsbezug antiker Themen noch deutlicher herausgestellt werden.

Rücksicht wird auf heterogene Lerngruppen insofern genommen, als Aufgaben abgedruckt sind, die der weiteren Einübung dienen bzw. eine besondere Herausforderung für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler darstellen. Es müssen also nicht alle Aufgaben von allen Schülerinnen und Schülern bearbeitet werden. Auf diese Weise ist ein binnendifferenziertes Arbeiten möglich.

Auf Aspekte der *Latinitas viva* haben U/K verzichtet, obwohl die Diskussion in der Fachdidaktik Latein durchaus dahin geht, Latein im Unterricht zu sprechen (vgl. W. Pfaffel/M. Lobe, *Latine loqui* und *viva vox Latina* im Lateinunter-

richt, in: Dies. (Hrsg.), Praxis des lateinischen Sprachunterrichts. Tipps für einen vitalen Lateinunterricht. Buchner Verlag: Bamberg 2016, 85-86). Die Ausstattung der Lehrwerke und der Materialien ist insgesamt als gelungen zu bezeichnen. Die Qualität des Druckbildes und des Einbandes ist hoch, die Texte sind gut lesbar, Abbildungen sind angemessen eingesetzt. Erwähnenswert sind die Illustrationen, die von Jan Bintakies (Hannover) stammen, weil sie künstlerisch und ideenreich gestaltet sind.

**Inhaltliche Aspekte:** Zu den inhaltlichen Kriterien, die es zu beachten gilt, zählen geschichtliche Aspekte. Die Frühzeit wurde erwartungsgemäß in die Sequenzen eingebaut (L. 10-12), ebenso das Thema Rom und die Christen (L. 26-27) sowie die Spätantike (L. 28-30). Den Schlusspunkt haben die Herausgeber mit Kaiser Justinian gewählt, der in vielen anderen Lehrwerken gar nicht vorkommt (vgl. D. Schmitz, Πάντα ῥεῖ – Wandel in der Konzeption lateinischer Unterrichtswerke. Ein Streifzug durch die Jahrzehnte bis heute, in: Forum Classicum Heft 2, 2009, 85-103). Themenbereiche wie „Götter und Kaiser“ (L. 13-15) finden ebenso Eingang in das Lehrwerk wie „Frauengestalten und Frauenbilder“ (L. 16-17); es fehlen auch nicht Aspekte wie „Die Römer und das Fremde“ (L. 18-19). Alexander, Hannibal, Caesar, Augustus, Nero, Mark Aurel, Commodus und einige andere Kaiser spielen eine Rolle.

Griechisches ist angemessen integriert (Geschichte, Sprache, Alphabet, Personen und Mythen), die Philosophen Sokrates, Platon und Aristoteles finden gebührende Berücksichtigung.

Die lateinische Literatur ist von der Antike bis zur Spätantike und zum Mittelalter vertreten. Im Christenkapitel wird der Heilige Martin vorgestellt, ohne dass allerdings eine Quelle für den Text angegeben ist. Sulpicius Severus, ein

Weggefährte Martins, verfasste um 395 n. Chr. die maßgebliche Biographie. Der auf Seite 189 abgedruckte Text geht offensichtlich auf die *vita sancti Martini*, Kap. 4, zurück, wobei weder der Verfasser noch der Name des Werkes genannt werden. Ebenso verfahren die Herausgeber im Falle des Textes über Franz von Assisi, indem sie Quelle und Autor verschweigen.

In einem modernen Lateinlehrwerk sollten auch Fachautoren aus den Bereichen Medizin, Recht und Architektur vertreten sein. Die Herausgeber haben in der letzten Lektion das Thema „Nicht zum Kaiser geboren“ gewählt und damit Kaiser Justinian und dem römischen Recht einen wichtigen Platz im Buch eingeräumt. Die Schülerinnen und Schüler erfahren interessante Details über Leben und Wirken des letzten bedeutenden Kaisers der römischen Geschichte. Prokop, der letzte griechische Geschichtsschreiber der Antike von Bedeutung, berichtet Einzelheiten zu den Kriegen des Kaisers Justinian. Welche Quellen für die Texte in den Abschnitten „Justinians Herrschaft – Willkür oder Weitblick?“ und „Justinian und die Pest“ (S. 209 und 211) als Grundlage dienen, geben U/K auch in diesem Fall nicht an. Zum Bereich der Architektur gehört ein Text, der den Wiederaufbau des Pantheon durch Kaiser Hadrian in den Vordergrund rückt (S. 205). Der Leser erfährt lediglich den Namen des Architekten, nämlich Apollodorus von Damaskus, nicht, wer den Text verfasst hat. Aufgrund fehlender Quellenangaben lässt sich nur schwer herausfinden, inwiefern die Herausgeber originales Latein verwenden. Die antike Medizin, zum Beispiel der Eid des Hippokrates, wird in keiner Lektion thematisiert, lediglich im Begleitband taucht an einer Stelle der Name des wohl berühmtesten Arztes der Antike auf. Im vierzeiligen Abschnitt „Antike und Medizin“ wird an den Versuch

des Hippokrates erinnert, „die Entwicklung im Hühnerei festzustellen“ (173).

In den ersten Lektionen spielen wiederkehrende Figuren eine Rolle, so dass die Schülerinnen und Schüler nicht ständig mit neuen Figuren konfrontiert werden. Auffallend ist, dass die Herausgeber vom üblichen Schema abweichen; im Vordergrund stehen zwei junge Sklaven (Davus und Syrus) und das Rennpferd Incitatus. Um diese Figuren herum sind einige spannende Geschichten verfasst, die die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 6 sicherlich ansprechen. Durch dieses Verfahren kann eine Zielspannung aufgebaut werden, so dass die Schülerinnen und Schüler, wie bei einer fortgesetzten Fernsehserie, stets auf die neue Lektion gespannt sind. In diesen Lektionen werden dann systematisch Sachthemen vorgestellt, die in ein Lateinlehrwerk gehören (s. o.: Circus Maximus usw.).

In der Sequenz „Frauengestalten und Frauenbilder“ (Lektionen 16-17), vorher bereits in Lektion 11 (Cloelia), werden die Beziehungen zwischen den Geschlechtern ausführlich thematisiert. Cornelia, die Mutter der Gracchen, wird ebenso vorgestellt wie Kleopatra, wohl einer der bekanntesten Frauengestalten der Antike, und Boudicca, Witwe eines britannischen Stammeskönigs (im Buch fälschlicherweise: britisch, S. 123). Im Einführungstext wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass es zwar von Frauen verfasste antike Texte gibt, dass aber in der Regel männliche Autoren über Frauen berichtet haben. Die gelieferten Informationen sind korrekt und nicht einseitig. Ein Aktualitätsbezug wird hergestellt, indem im Einleitungstext auf S. 120 das Thema der Gleichberechtigung behandelt wird (Zitat: „diese (nämlich die Gleichberechtigung) ist jedoch auch heute noch nicht in allen Punkten erreicht, wie aktuelle

Diskussionen und gesetzliche Regelungen über Frauen in Führungspositionen zeigen“).

**Methodische Aspekte:** Die Einführung der jeweils neuen Grammatikphänomene ist insgesamt gut verteilt. Besonders gelungen ist nach Meinung des Rezensenten die Behandlung von Imperfekt und Perfekt in einer Lektion (8), da durch die Gegenüberstellung beider Tempora die Funktion eines jeden Phänomens sehr gut präsentiert werden kann. Bei der Behandlung des Partizips der Vorzeitigkeit werden verschiedene Übersetzungsmöglichkeiten eingeübt, ohne dass der Umweg über eine vermeintlich wörtliche Übersetzung gewählt wird (Lektion 16). Die Vorstellung des *Ablativus absolutus* wird in deutlicher Nähe zum *Participium coniunctum* vorgenommen (Lektion 19), ein Faktum, das sehr zu begrüßen ist, damit die Schülerinnen und Schüler die „Verwandtschaft“ beider Phänomene erkennen und Bekanntes mit Unbekanntem vernetzen können. Wie in vielen anderen Lehrwerken werden die Deponentien relativ spät behandelt (Lektion 23: Deponentien der konsonantischen Konjugation, Lektion 28: Deponentien aller Konjugationsklassen). Diese Praxis ist deshalb zu kritisieren, da Deponentien häufig in lateinischen Originaltexten vorkommen und eigentlich vor der Einführung des Passivs behandelt werden sollten.

Beobachtungen über Texterschließungs- und Übersetzungsmethoden werden weiter unten im Abschnitt über den Begleitband präsentiert. Auf Interpretationen werden die Schülerinnen und Schüler systematisch gut vorbereitet. In praktisch jeder Lektion gibt es entsprechende Aufgaben zur Textkonstitution und zur Analyse von Inhalten. Positiv hervorzuheben ist die Tatsache, dass wichtige Wertbegriffe vorgestellt und erläutert werden. So kommen in der Lektion über Romulus (L 11) Begriffe wie *gloria*, *pietas*,

*fides*, *clementia* und die *mores maiorum* vor, die mit Beispielen erklärt werden. Wichtig ist auch der Hinweis auf die Tatsache, dass selbst Frauen ihre *virtus* beweisen konnten, obwohl dieser Wertbegriff auf das lateinische Wort *vir* zurückgeht. Ergänzend werden in der Lektion 12 weitere Wertbegriffe wie *constantia* und *prudentia* behandelt.

**Sprachliche Aspekte:** Der Begleitband ist eine notwendige Ergänzung zum Textband, weil er das Vokabular und den Grammatikstoff zur jeweiligen Lektion enthält, aber auch Hilfen zum besseren Behalten der neuen Lexeme, Tipps zum Übersetzen und „Anregungen zum Nachdenken über Sprache“ (Vorwort). Im Vorwort weisen die Herausgeber darauf hin, dass sich die Schülerinnen und Schüler „später mit originalen Texten lateinischer Schriftsteller befassen können“. Damit ist auch geklärt, dass im Textband keine Originaltexte vorkommen. Ein Vorteil für die Nutzer des Begleitbandes besteht darin, dass beide Bände gleich gegliedert und nummeriert sind. Auf einige Details möchte der Rezensent in gebotener Kürze hinweisen. Auf den Methodenseiten erhalten die Schülerinnen und Schüler nützliche Hinweise zum Umgang mit lateinischen Texten. Gewinnbringend sind sicherlich die Hilfen, die auf S. 27 zum Thema „Texte erschließen: Methoden unterscheiden“ gewährt werden. Die Herausgeber fordern die Leser auf, Schlüsselwörter in den Texten aufzufinden, die Texte auf Wort- und Sachfelder zu untersuchen sowie Erschließungen über Personen, Konnektoren und Satzarten vorzunehmen. Insgesamt werden die Schülerinnen und Schüler mit Texterschließungsmethoden vertraut gemacht, ohne dass diese namentlich erwähnt werden. Was allerdings fehlt, sind Anleitungen zum Umgang mit Übersetzungsmethoden. Das scheint mir ein großes Defizit zu sein. Auf S. 195 wird

lediglich die Einrückmethode vorgestellt, wenn längere Satzperioden übersetzt werden müssen. Weder werden die Schülerinnen und Schüler mit dem linearen Dekodieren (H.-J. Glückliche, Lateinunterricht. Didaktik und Methodik. Göttingen 2008, 68-70) vertraut gemacht noch mit Erkenntnissen der Dependenzgrammatik. Die Herausgeber gehen offensichtlich davon aus, dass die Lehrkräfte andere bekannte Übersetzungsmethoden im Unterricht erarbeiten. Hilfreich sind weitere Methodenseiten, zum Beispiel wie man am besten Wörter lernt und behält (S. 33: Wörter lernen: Gruppen bilden) oder wie man Prüfungen vorbereitet (S. 51), dass es von enormer Bedeutung ist, Wörter regelmäßig zu wiederholen (S. 75). Anleitungen zum systematischen Umgang mit Quellen und deren Auswertung fehlen nicht (S. 83); nützlich ist die Seite 95, auf der die Schülerinnen und Schüler mit Rezeptionsvorgängen und dem Verstehen von Rezeptionsdokumenten vertraut gemacht werden. Auch in anderen traditionellen Lehrwerken gibt es Hinweise auf Wortbildungsmuster (Roma: S. 117) und Hilfen zur Einordnung von Textsorten (S. 125).

Ab der Lektion 2 werden vor den neu zu lernenden Lexemen bereits bekannte Wörter (Wiederholungswörter) abgedruckt, die in der jeweiligen Lektion vorkommen. Dieses Verfahren ist sehr zu begrüßen, da viele Schülerinnen und Schüler dazu tendieren, bereits bekannte Wörter zu vergessen. Dass Fremdwörter und englische Wörter auf den Seiten des Wortschatzes präsentiert werden, in der dritten Spalte oft auch kurze lateinische Sätze mit deutscher Übersetzung, finde ich ebenfalls eine gute Idee. Warum aber französische, italienische und spanische Wörter vorkommen, die auf lateinische Etyma zurückgehen, erschließt sich mir nicht. Denn die Begründung der Herausgeber, dass Wörter

moderner Fremdsprachen dazu verhelfen, „die Vokabeln zu vernetzen“ (Vorwort), vermag ich nicht nachzuvollziehen. Dieses Verfahren wäre verständlich und sinnvoll bei spät beginnendem Lateinunterricht, nicht als zweite Fremdsprache in den Jahrgangsstufen 5 oder 6. Es fehlen Hilfen zur Aussprache ebenso wie Hinweise auf das Genus der Wörter der verschiedenen Fremdsprachen. Am Beginn der Sekundarstufe I verfügen die Schülerinnen und Schüler im deutschsprachigen Raum zumeist über Kenntnisse der englischen Sprache. Demgegenüber fehlen gänzlich Hinweise auf mögliche andere Muttersprachen wie Türkisch. Hilfreich wäre es sicherlich gewesen, kurze Vergleiche zwischen Latein, Deutsch und Türkisch abzudrucken; es reichen Hinweise auf das Faktum, dass das Türkische keine Entsprechung zum lateinischen Verb *esse* hat, dass die türkische Sprache keine Präpositionen kennt und dass es keine Kongruenz zwischen Substantiv und Adjektiv gibt. So könnte man möglichen Fehlerquellen vorbeugen.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass U/K auf Erkenntnisse der Sprachbildung zurückgegriffen haben (klar und prägnant formulierte Hinführungstexte, kurze und verständliche Arbeitsaufträge, das Kapitel Deutsch ist anders in jeder Lektion, kurze lateinische Sätze mit deutscher Übersetzung bei der Vorstellung des neuen Vokabulars).

Da die Herausgeber offensichtlich darauf verzichten, originale lateinische Textabschnitte zu bieten, wäre es durchaus möglich gewesen, zweisprachige Texte zu verwenden, um die Hürden bei der Lektüre von Originaltexten zu überwinden. Man muss dies nicht gleich zum durchgängigen Prinzip machen – wie etwa die Lehrwerke *Nota* (1976) und *Statio* (2015).

Positiv ist zu bemerken, dass die lateinischen Verbformen und die passenden Übersetzungen

abgedruckt werden. Dies ist ausdrücklich zu begrüßen, wenn es sich um Indikativ oder Futur I-Formen handelt. Im Falle der Präsens- und Perfekt-Konjunktiv-Formen haben die Herausgeber mit Recht auf die deutsche Entsprechung verzichtet, da sonst die Schülerinnen und Schüler trainiert werden, jeden Konjunktiv Präsens auch im Deutschen im Konjunktiv wiederzugeben. Allerdings sind die Formen des Konjunktivs Imperfekt und Plusquamperfekt ins Deutsche übertragen, eine Vorgehensweise, die als problematisch einzustufen ist; denn nur im Falle der unrealen Bedingungssätze wird der Konjunktiv im Deutschen wie im Lateinischen verwendet. Es gibt aber zahlreiche Nebensatzarten im Lateinischen, die den Gebrauch des Konjunktivs verlangen, wogegen die deutsche Entsprechung den Indikativ einfordert. Auf die Einführung des Futur II verzichten U/K. Diese Formen lassen sich auch in der Lektüreprüfung behandeln (sie sind aber gleichwohl für das Verb *rogare* auf S. 216 abgedruckt, wenn auch farblich anders).

Es folgen noch einige Beobachtungen zu den Materialien. Ich beginne mit dem Heft **Roma 1 Training** (s. o.). Im Vorwort erfahren die Nutzer, dass sie bei der Arbeit mit diesem Heft die Antike entdecken können, weitere Möglichkeiten zum Üben der Grammatik vorfinden und erfolgreich übersetzen lernen. Die Übungen sind in der Tat vielfältig, manchmal auch witzig und humorvoll angelegt, visuell angemessen unterstützt, ohne auf zu viel Bildmaterial zurückzugreifen. Es finden sich auch wertvolle Tipps für Schülerinnen und Schüler in den Arbeitsaufträgen. Zum Beispiel werden sie aufgefordert, einen Lektionstext so oft zu übersetzen, bis sie die Übersetzung fließend vornehmen können (S. 10). Damit werden sie gezwungen, Vokabeln im Kontext zu erkennen und einzuüben. Ebenfalls haben die Bearbeiter eine Reihe von spielerischen Aufga-

ben mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden konzipiert. Die mit einem Sternchen (\*) gekennzeichneten Texte sind leicht zu bewältigen, die mit zwei \*\* etwas schwieriger, die mit drei \*\*\* sind recht anspruchsvoll und für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler eingeplant. Unter dem Themenbereich „Die Antike entdecken“ (24-25) ist auf dem oberen Bereich der Doppelseiten ein Bild mit verschiedenen Göttern abgedruckt, im unteren Teil der Seite werden die Götter und Göttinnen und deren Funktion und Aussehen erläutert. Diese Doppelseite gehört eigentlich in den Textband, denn wer das Trainingsheft nicht zusätzlich erwirbt, muss sich mit den Informationen begnügen, die im Textband geboten werden. Zielführend ist ebenfalls ein Aufgabentyp, bei dem die Schülerinnen und Schüler zu verschiedenen lateinischen Textabschnitten zwei oder drei Zusammenfassungen präsentiert bekommen, von denen nur eine richtig ist. Dies trainiert ein Verfahren, das auch in den modernen Fremdsprachen an Bedeutung gewinnt, nämlich die Mediation. Das beigelegte Lösungsheft erlaubt den Schülerinnen und Schüler eine selbstständige Arbeit mit dem Heft.

Ein weiteres Heft hat der Buchner-Verlag mit **Prüfungen** (s. o.) publiziert. Hierbei handelt es sich um eine ausgezeichnete Idee, die sehr gut umgesetzt wurde und für die Schülerinnen und Schüler, auch für den Einsatz im Unterricht, von großem Nutzen ist. Im ersten Band, der mir vorliegt, sind Tests zu den Lektionen 1-15 abgedruckt, für jede Lektion zwei mögliche Prüfungen. Jeder Test besteht aus einem lateinischen Text, der ins Deutsche übersetzt werden muss, und einem Aufgabenteil. Dabei geht es um Sprachkenntnisse und Sachwissen. Passend zum ersten Prüfungstext gibt es genau darauf abgestimmte Aufgaben, während sich die Aufgaben des zweiten, meist etwas längeren Prüfungstextes,

nicht auf den Inhalt beziehen, sondern anderen Wissensgebieten zugeordnet werden können. Da dem Heft ein Lösungsteil beigelegt wurde, können die Schülerinnen und Schüler ihre vorgeschlagenen Lösungen selbst überprüfen. Zur Vorbereitung von Klassenarbeiten ist dieses Heft bestens geeignet.

Insgesamt lässt die Durchsicht des Textbandes, des Begleitbandes und der weiteren Materialien erkennen, dass die Herausgeber weitgehend ihre Ankündigungen einlösen. Selbstgesteuertes Lernen wird ermöglicht, der Textband ist auf Nachhaltigkeit angelegt, das Spiralsystem ist gut durchdacht, regelmäßige Wiederholungen und Erweiterungen leisten ihren Beitrag dazu, dass die Nutzer ihre Kenntnisse ständig sichern können. Das Lehrwerk ist eindeutig auf Textorientierung angelegt, ohne die Grammatik zu vernachlässigen. Die gewählten Aufgaben und das differenzierte Angebot an Bildmaterialien lassen ein zeitgemäßes und zukunftsorientiertes Lernen und Lehren zu. Die Beachtung und die Umsetzung einiger kritischer Anmerkungen könnten bei einer Neuauflage des Lehrwerks zu einer weiteren Optimierung führen. Herausgeber, Bearbeiter und Verlag bieten den Schülerinnen und Schüler vielfältige Möglichkeiten, sich intensiv mit der lateinischen Sprache und der antiken Kultur zu befassen.

DIETMAR SCHMITZ

*Peter Prestel: Valenzorientierte Lateinische Syntax mit Formenlehre, Valenzregister und Lernvokabular. Hamburg (Buske Verlag) <sup>3</sup>2016 [Studienbücher zur lateinischen Linguistik, hg. v. Roland Hofmann und Bianca Liebermann, Bd. 2]. 314 S., EUR 26,90 (ISBN 978-3-87548-764-0).*

Der Kern, um den der schulische Lateinunterricht kreist, ist die Übersetzung. Übersetzen aber erfordert zunächst die korrekte Erfassung

des lateinischen Satz- und Textzusammenhangs. Daher erlernen Schüler oft die „Konstruktion“ eines Satzes, eine Methode, die zentrale Schwächen aufweist: Denn die Schüler werden dazu verleitet, sich dem Text mit monosemen Wortgleichungen zu nähern, im konkreten Fall also das Prädikat mit der ersten verfügbaren und daher willkürlich angenommenen Bedeutung ins Deutsche zu übersetzen und den Satz von dort aus durch das Stellen der Satzteilfragen („Wer (oder was)?“, „Wen (oder was)?“, „Womit/Wodurch?“ etc.) weiter zu erschließen. Damit werden muttersprachliche Gegebenheiten als Vorerwartungen in den lateinischen Satz hineingetragen; denn die Fragen, die der Schüler stellt, ergeben sich aus der Oberfläche des Deutschen. Außerdem wird durch das Anwenden einer einfachen Wortgleichung an zentraler Stelle, insbesondere der des Prädikates, das Verständnis erheblich erschwert. Es folgt, dass ein problemfreies Konstruieren nur in Kenntnis der wechselseitigen Abhängigkeiten der lateinischen Satzglieder, kurz der Valenzen, geschehen kann.

Mit seiner Valenzorientierten Lateinischen Syntax möchte Peter Prestel diesem Problem Abhilfe leisten; es handelt sich hierbei weniger um eine wissenschaftliche Aufarbeitung einer Valenzgrammatik des Lateinischen, wie sie in wegweisender Form von Heinz Happ vorgelegt worden ist,<sup>1</sup> als vielmehr um ein Lehr- und noch mehr ein Studienbuch, das aus Prestels eigener Lehrtätigkeit in Latinumskursen erwachsen ist. So erklärt sich auch, dass das Buch weit mehr umfasst als die Aufbereitung einer valenzorientierten Syntax: Der Leser findet etwa Kapitel zur Formenlehre, zur Textlinguistik oder zur Verwendung des Konjunktivs vor, darüber hinaus zahlreiche Merksprüche, die dem Ganzen den Charakter eines Vademecum verleihen.

Im Mittelpunkt des Werkes aber steht die Betrachtung des Satzes als einer „Verknüpfung von Dienstleistungen oder Funktionen“ (S. 71). Hierbei differenziert Prestel anschaulich zwischen „Arbeitgebern“ und „Dienstleistern“, die in einem Satz zusammenwirken. An der Spitze der Satzhierarchie steht das Prädikat als oberster „Arbeitgeber“. Jedes Verb verfügt über einen oder mehrere „Valenzbaupläne“, in denen festgelegt ist, wie vieler und welcher Ergänzungen das Prädikat bedarf, damit der Satz vollständig ist; darüber hinaus werden die Ergänzungen in „obligatorisch“ und „fakultativ“ unterschieden (S. 76). An eine der durch das Prädikat entstandenen Leerstellen kann nun eine Füllung eingesetzt werden, die gegebenenfalls selbst einen Valenzträger darstellt oder beinhaltet, wodurch wieder neue Ergänzungen fällig werden – Valenzträger sind alle Verben sowie einige Adjektive. Im Unterschied zur valenzbedingten Ergänzung können im Satz aber auch valenzunabhängige Elemente auftreten; solche nennt Prestel „freie Angaben“ und unterteilt sie in Prädikativum, Adverbiale und Apposition (S. 76). Die „Ergänzungspositionen“, die valenzbedingt auftreten, chiffriert Prestel nun mit den Variablen  $E_1$ – $E_7$  (S. 73):  $E_1$  vertritt die Position des Subjekts und kann durch einen Nominativ, doch auch eine Infinitivkonstruktion oder einen Nebensatz ausgefüllt werden;  $E_2$ – $E_3$  weiter stehen für die Stellen des Genitiv-, Dativ-, Akkusativ- bzw. Ablativobjekts, die nach Prestel durch ein Wort im jeweiligen Kasus, aber auch durch Objektsätze besetzt werden können.  $E_6$  schließlich meint ein Präpositionalobjekt, dessen Präposition durch den Valenzträger bereits in einem gewissen Rahmen festgelegt ist,  $E_7$  im Unterschied dazu ein Präpositionalobjekt ohne feste Bindung an eine bestimmte Präposition. Das ist ausschließlich bei Verben mit dem Bedeutungsmerkmal „Ortsruhe

oder -veränderung“ (S. 107) der Fall, sodass  $E_7$  auch durch Lokative oder Adverbien ausgefüllt werden kann. Der Begriff des Präpositionalobjekts für  $E_7$  ist streitbar: Mutet es nicht sonderbar an, das *Romam in Romam venio* als Objekt zu bezeichnen? Der klassische Objektbegriff legt doch nahe, dass etwas von der ausgedrückten Handlung Betroffenes bezeichnet wird – daher auch die traditionelle Unterscheidung in affizierte und effizierte, innere und äußere Objekte,<sup>2</sup> und gerade das sind Orts- und Richtungsangaben bei Ausdrücken der Ortsruhe und -veränderung aber nicht.

Eine umfassende Beurteilung des vorgestellten Konzeptes kann allerdings erst erfolgen, wenn es einmal *in actu* vorgeführt worden ist. Angewandt beispielsweise auf den Satz *Id postero die Flaminius senatui detulit*. (Nep. Hann. 12.2.1) ergibt sich so folgende Analyse: *deferre* besitzt den Valenzbauplan  $E_1E_3E_4$ ;  $E_1$  ist hier besetzt durch *Flaminius*,  $E_3$  durch *senatui* und  $E_4$  durch *id*. *Postero die* ist eine Adverbiale und damit freie Angabe.

Im Satz *Hoc quoque interfecto exercitus summam imperii ad eum detulit*. (Nep. Hann. 3.1.3) begegnet *deferre* mit der Valenz  $E_1E_4E_6$  und damit in der Bedeutung „etwas an jemanden übertragen“:  $E_1$  wird durch *exercitus*,  $E_4$  durch *summam*, das ein Attribut *imperii* bei sich trägt, und  $E_6$  durch *ad eum* gefüllt; *hoc interfecto* ist ein *ablativus absolutus* und damit syntaktisch nicht eingebettet. An den betrachteten beiden Sätzen zeigt sich, dass die Bedeutung des Valenzträgers ausgehend vom vorliegenden Valenzbauplan eingegrenzt und erschlossen werden kann – gerade dies fällt unter den Tisch, nähert man sich der Übersetzung mit einer Grundbedeutung, die sich erst dann als unbrauchbar herausstellt, wenn ein Satzglied „zu viel“ vorhanden ist.

Die Ergänzungspositionen können aber nicht nur mit einem Wort, sondern mitunter mit ganzen Infinitivkonstruktionen oder Nebensätzen gefüllt werden; so etwa im folgenden Fall für *dare*  $E_1E_3E_4$ : *Sed do operam et dabo, ne sit necesse* (Cic. Att. 2.20.5.4).  $E_1$  ist intern gesetzt, d. h. aus dem Kontext erschließbar,  $E_4$  durch *operam* gefüllt,  $E_3$  durch den verneinten Finalsatz *ne sit necesse*. Hier liegt ein Problem des Prestel'schen Ansatzes, denn zwar könnte an Stelle des Finalsatzes durchaus ein Dativ stehen, doch auch die Variante mit dem einfachen Akkusativ der Pronomens *id* ist belegt: *Et nunc id operam do* (Cic. Inv. 1.33.31). Und bei näherer Betrachtung fällt auf, dass zwischen beiden Varianten tatsächlich eine feine semantische Grenze verläuft: *operam dare alicui (rei)* bedeutet „jemandem/einer Sache Mühe zuteil werden lassen“; der Dativ steht hier, zumindest abstrakt, für ein affiziertes Objekt, ja metaphorisch lässt sich immer ein Empfänger dieser *opera* denken. *id operam dare* hingegen lässt keine Vorstellung eines Rezipienten zu; ausgedrückt wird nämlich das Bemühen, eine Absicht umzusetzen, das so der Kategorie des effizierten Objektes näher steht. Am einfachsten wird diese Absicht durch *id* repräsentiert, das mit einem Infinitiv oder Finalsatz kommutierbar ist. Etwa an *prohibere* (für  $E_5$  vs. *id*) oder *niti* (für  $E_6$  vs. *id*) ließe sich nun zeigen, dass Infinitivkonstruktionen und Nebensätze niemals eine andere Ergänzung darstellen als die  $E_1$  oder  $E_4$  *id*. Wenn sich bei den unpersönlichen Ausdrücken wie *miseret*, *pudet*, *deceat* oder bei *accusare* (für  $E_2$  vs. *id*), die auch einen durch *quod* eingeleiteten Inhaltssatz bei sich tragen können, keine so deutliche semantische Differenzierung wie bei den einen Finalsatz bedingenden Valenzträgern ergibt, bietet es sich dennoch als einzige Konsequenz an, die mit *id* kommutierbaren Varianten aus den Paradigmata  $E_2$ ,  $E_3$ ,  $E_5$  und  $E_6$  zu streichen

und nur noch für  $E_1$  und  $E_4$  anzunehmen; für die betroffenen Valenzträger ist dann jeweils ein weiterer alternativer Valenzbauplan anzusetzen. Damit könnten die komplizierten Übersichten über die einzelnen jeweils möglichen Füllungen bei Prestel deutlich verschlankt werden.<sup>3</sup>

Der zentrale Nachteil von Prestels Valenzgrammatik liegt aber in seinem rein formalsyntaktischen Ansatz; zwar behandelt er im hinteren Teil des Buches die Semantik der einzelnen Kasus, doch semantische Rollen finden bei seiner Behandlung der Ergänzungspositionen keinerlei Berücksichtigung. Dabei würde gerade eine Betrachtung des semantischen Gehalts, den jede Ergänzungsposition trägt, eine weitere Differenzierung ermöglichen; wünschenswert und naheliegend wäre sie etwa im Fall des Ablativs, eines „fusionierten“ Kasus, dessen ursprüngliche Bestandteile sich teilweise noch greifen lassen.

Nichtsdestoweniger lassen sich mit den formalisierten Kategorien der Ergänzungspositionen einige syntaktische Phänomene des Lateinischen klarer als in der traditionellen Grammatik erfassen. So liefert Prestel etwa eine Formel für die Passivtransformation: Die  $E_4$  der aktiv ausgedrückten Verbindung wird zur  $E_1$ , für die passivierte  $E_1$  nennt Prestel die Möglichkeiten *a/ab + Abl.* sowie den *dativus auctoris* (S. 89), ohne allerdings den reinen Ablativ als Passivtransformation einer unbelebten  $E_1$  zu berücksichtigen.

Unschlagbar ist dafür der Gewinn des valenzgrammatikalischen Ansatzes, wenn es um die Systematisierung der Kasusfunktionen unter syntaktischen Gesichtspunkten geht: Die traditionelle Terminologie etwa nach der Grammatik von Rubenbauer/Hofmann in der Bearbeitung von Heine schafft ein Problem, das sich insbesondere am Dativ gut illustrieren lässt: Sie beschreibt neben dem „Objektsdativ im engeren Sinne“ (S. 138-41) zwei weitere

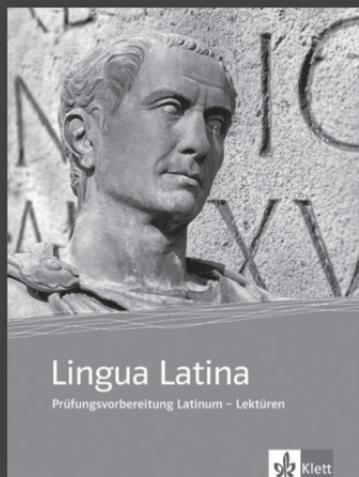
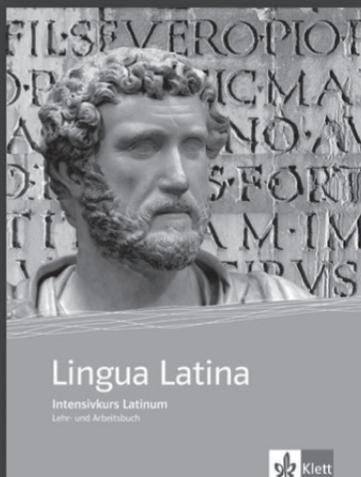
Gruppen von Kasusfunktionen des Dativs, den Dativ des Interesses, der in den *dativus (in)commodi* mit den Sonderformen *ethicus, iudicantis, auctoris* und den *dativus possessivus* zerfällt, sowie den *dativus finalis*. Die Frage nach der (Valenz-)Gebundenheit dieser Dative im Satz stellt bei dieser Kategorienbildung kein Kriterium dar. Prestel hingegen betrachtet den *dativus (in)commodi*, den *dativus ethicus* und teilweise den *dativus finalis* als freie Angaben im Bereich der Adverbialen; die *dativi iudicantis, auctoris, possessivus* sowie *finalis* nach *esse, dare, tribuere, vertere* sind valenzbedingt und echte  $E_3$ . Der Fall *auxilio venire/mittere alicui* hingegen ist aufgrund der Austauschbarkeit mit einem adverbialen *ut*-Satz als freie Angabe aufzufassen: *Venio, ut adiuvem* (S. 120).

Damit erreicht sein Ansatz einen deutlich höheren Grad an Systematik: Die Dative in *aliquid alicui crimini dare* und *alicui auxilio venire* werden bei Rubenbauer/Hofmann/Heine ausgehend von der Sprachoberfläche des Deutschen ohne nähere Unterscheidung als *dativi finales* aufgefasst, übersetzt werden nämlich beide Fälle mit „zu“. Prestel gibt reichen Anlass, darüber nachzudenken, ob diese Dative sich tatsächlich so ähnlich sind, wie sie es aus deutschsprachiger Perspektive zu sein scheinen.

Als Erkenntnis für den Sprachunterricht kann festgehalten werden, dass es von elementarer Wichtigkeit ist, die Valenzbaupläne der Vokabeln mitzulernen und, soweit vorhanden, auch Bedeutungsunterschiede an sie zu koppeln, außerdem in der Bestimmung der Kasusfunktionen zusätzlich nach Valenzgebundenheit zu differenzieren. Beides kann ein Textverständnis erleichtern, das sich von der Oberfläche der Muttersprache löst sowie den lateinischen Satz nach seinen eigenen Gesetzen analysiert und erfasst: Auch das ist

Lingua Latina

# Zur intensiven Vorbereitung auf das Latinum



**Intensivkurs Latinum**

978-3-12-528780-8

**Lösungsheft Intensivkurs**

978-3-12-528784-6

**Prüfungsvorbereitung Latinum**

978-3-12-528781-5

**Lösungsheft Prüfungsvorbereitung**

978-3-12-528784-6

**Vokabeltrainer (CD-ROM + Heft)**

978-3-12-528783-9

[www.klett-sprachen.de/lingualatina](http://www.klett-sprachen.de/lingualatina)

Z34690

*Sprachen fürs Leben!*



**Klett**

„Konstruieren“, im Unterschied zum Stellen der Satzfragen jedoch primär an der Fremdsprache orientiert. Die Kernkompetenz des schulischen Lateinunterrichts allerdings stellt, wie eingangs erwähnt, das Übersetzen dar – und dafür ist die Erfassung der lateinischen Satzstruktur erst die halbe Miete: Der Begriff einer  $E_4$  bleibt leer, wenn nicht auch die Semantik ihren Platz in diesem System erhält. Überdies stellt sich die Frage, ob die Einführung der Chiffren  $E_1$ – $E_7$  letztendlich nicht doch verzichtbar ist. Bietet es sich nicht vielmehr an, von den einzelnen Kasusobjekten, dem Präpositionalobjekt (statt  $E_6$ ), der adverbialen Ergänzung (statt  $E_7$ ) und ihren Ersatzmöglichkeiten zu sprechen, zumal den oben geäußerten Überlegungen zufolge  $E_2$ ,  $E_3$  und  $E_5$  gar nicht anders als durch die ihnen entsprechenden Kasus zu besetzen sind?

So mag Prestels Ansatz für die meisten Schüler in seiner Abstraktion vielleicht zu weit gehen; Studenten und anderen an der lateinischen Grammatik Interessierten wird die Lektüre dieses Buches aber trotz streitbarer Details ein Gewinn sein und nicht zuletzt auch Lehrern helfen, die Schwierigkeiten ihrer Schüler bei der Texterfassung nachvollziehen und einordnen zu können.

#### Anmerkungen:

- 1) Happ, Heinz: Grundfragen einer Dependenz-Grammatik des Lateinischen. Göttingen 1976.
- 2) Vgl. Rubenbauer, Hans/Hofmann, Johann Baptist: Lateinische Grammatik. Neubearbeitet von R. Heine. Bamberg/München <sup>12</sup>1995: 126.
- 3) Auf das Problem des *id* stößt auch Happ (1976); er tendiert dazu, die Varianten *id* und *quod* als Ausnahmen anzusehen und die Nebensätze in den Paradigmata der einzelnen Ergänzungen zu belassen, ohne allerdings endgültig Stellung zu beziehen (Vgl. 225 Anm. zu *studere*; 237 f. Anm. zu *laborare*; 525 Fußn. 257).

DOROTHEA KELLER

*Janosch: Quam mirabilis est Panama! Lateinische Nachdichtung des Buches von Janosch „Oh, wie schön ist Panama“ von Anna Elissa Radke, Opole 2017, 76 S. (ISBN 978-83-935016-6-3).*

Das anschaulich illustrierte und kurzweilige Kinderbuch des Autors Janosch „Oh, wie schön ist Panama“ ist nun (2016) erstmalig in lateinischer Sprache erschienen. Die freie Übersetzung bzw. Bearbeitung des Originaltextes wurde von Anna Elissa Radke, die bereits „Etwas von den Wurzelkindern“ (Olfers) ins Lateinische übertragen hat, vorgenommen. Wie sie in einem Nachwort erklärt, habe sie sich bewusst für eine mit Diminutiven gespickte Sprache und eine poetische äußere Form (Stabreim) entschieden, obwohl beides im Original nicht vorhanden sei. Allerdings mangelt es hierbei ihren Ausführungen an Konsistenz, wenn sie einerseits darauf hinweist, dass ein lateinischer Text wohl kaum kleine Kinder oder gar „arme Schüler“, sehr wohl aber erwachsene Lateinliebhaber ansprechen würde. Andererseits hält sie jedoch ihre Übersetzung für geeignet, Kindern ein „Aufwachsen mit Latein vom Kindergartenalter an“ zu ermöglichen oder zukünftigen Lateinschülern „das immer noch angstbesetzte Fach Latein von seiner liebevoll-einladenden Art zu zeigen“. Die hierbei zum Ausdruck kommende ambivalente Adressatenorientierung wird noch dadurch verstärkt, dass der „scheinbar naiv-kindliche Text durchzogen ist von Hinweisen auf klassische Texte und archetypische mythische Orte“. An wen ist also der Text „*Quam mirabilis est Panama!*“ gerichtet?

Schon bei Beginn der Lektüre trifft man auf zahlreiche Diminutive, deren Ableitung längst nicht immer offensichtlich ist (*casula*, *arbustum*, *habitaculum*, *fumariolus*). Ebenso ist der Wortschatz an einigen Stellen für den i.d.R. im klassischen Latein ausgebildeten Leser

gewöhnungsbedürftig, da die Wörter der gesamten Latinität entnommen sind (*beare, cunctim, totaliter, mare medium*; oder als Neuschöpfung: *praenare*). Doch in beiden Fällen hilft das hinten angefügte Vokabelverzeichnis (lateinisch, polnisch, deutsch), sofern das Wort dort angeführt wird, was nicht durchgängig zutrifft (*citrea, corticem, villula, potitur, asseclae*). Allerdings lassen sich in diesem Verzeichnis Unstimmigkeiten finden: So werden einige Verben mit ihrem Infinitiv Präsens (*stillo, are, atum; abeo, abire, abii, abitum*), andere wiederum ohne selbigen angegeben (*erro, avi, atum; struo, struxi, structum*). Außerdem werden für deutsche Leser ungewohnte Markierungen verwendet: Kürzungszeichen (*hab̂eo*) und ein Zirkumflex als Zeichen für Kontraktion (*qu<sup>^</sup>is – quibus*). Und obwohl es sich bei einigen Kollokationen angeboten hätte, sie als idiomatische Redewendungen zu bieten (*sine flosculo – unverblümt*), erscheint jedes Wort eigenständig (i.d.R. in alphabetischer Reihenfolge). Wendet man sich nun jedoch wieder dem Text zu und vergleicht ihn mit dem Original, trifft man auf Auslassungen („der braucht sich vor nichts zu fürchten“, S. 18), Hinzufügungen (12 Verse an die Enkel (*nepotes triplices*) der Autorin), „Gräzismen“ (wiederkehrendes Epitheton: „*Nos insuper et validi! Verumne sit, responde mi!*“) und Anspielungen auf Antikes (Elysium, Arcadia, „*Si tacuisses, Ursule, mansisses philosophulae.*“), so dass die ursprünglich kindliche Erzählung zu einem Text für gelehrte Erwachsene wird. Denn auch wenn Verniedlichungsformen und Endreime aus lautmalerischer Sicht eingängig erscheinen, so ermöglichen sie dennoch keinen inhaltlichen Zugang. Hier würden leichtes Vokabular, die Einhaltung klassischer grammatischer Strukturen und weiterführende inhaltliche Hilfen eher dazu beitragen, die Übersetzung

einem breiteren Lateinpublikum zugänglich zu machen.

Insgesamt erhält man den Eindruck, dass die Autorin in einem Spagat zwischen kindlicher Geschichte und persönlich geprägter Dichtkunst weniger an bestimmte Adressaten und an eine entsprechende Übertragung als vielmehr an das Schaffen an und für sich gedacht hat. Insofern muss es dem kundigen Leser überlassen bleiben, ob er *Quam mirabilis est Panama!* als ein weiteres Beispiel für ein ins Lateinische übersetztes Kinderbuch oder als eine dichterische Neubearbeitung mit klassischen Reminiszenzen auffasst.

ANDREA BEYER

*Kürschners Deutscher Gelehrten-Kalender 2017. Bio-bibliographisches Verzeichnis deutschsprachiger Wissenschaftler der Gegenwart. 29. Ausgabe, 4 Bde. Walter de Gruyter, Berlin/Boston. XIII, 4.693 Seiten, EUR 1.279,00.*

Der „Kürschner“, seit 1925 existent, ist hier seit 2003 kontinuierlich besprochen worden. Grundsätzliches zu diesem Werk steht in FC 1/2003, 60ff. Es erscheint jetzt wieder alljährlich. Das ist erstaunlich, zumal bei seinem hohen Preis für vier allerdings auch inhaltlich stattliche Bände. Vorliegende Ausgabe umfasst über 74000 Personen, davon 1200 erstmalig. Im Ruhestand befindliche Wissenschaftler werden nicht in jedem Fall (weiter) aufgenommen. Das bedauert man besonders bei Emeriti, die, von Lehrverpflichtungen sowie Verwaltungsdingen unbehindert, weiterhin beachtenswerte Forschungen erbringen wie der Gräzist Helmut Flashar (ich habe in FC schon darauf hingewiesen, und in „Forschung und Lehre“ 5/2014 hieß es über sein neuestes Buch „Aristoteles. Lehrer des Vaterlandes“: „höchst gelehrt und bestens lesbar“). Wie soll da der Kürschner

„einen möglichst vollständigen Überblick über das wissenschaftliche Leben“ bieten? Positiv zu bewerten ist, dass auch ausländische Wissenschaftler berücksichtigt werden, soweit sie an einer deutschen wissenschaftlichen Einrichtung tätig sind (so der FU-Neogräzist Milto Pechlianos, von dem man sich eine Belebung seiner Wissenschaftsdisziplin über die FU hinaus erhofft), ebenso im Ausland tätige deutsche Wissenschaftler, so der Neogräzist und Theaterwissenschaftler Walter Puchner (an der Universität Athen) und der weltweit bedeutendste Parömiologe Wolfgang Mieder (Universität Burlington, Vermont); ferner Ausländer, die auch außerhalb des deutschen Sprachgebiets mit deutschsprachigen Publikationen hervortreten (z. B. der auf vielen Wissenschaftsgebieten aktive georgische Gräzist Rismag Gordesiani, s. „Zur Klassischen Philologie in Georgien“, FC 4/2016, 253f.). Zum Fehlen des Mittelalterspezialisten Wolfgang Kirsch demnächst bei anderer Gelegenheit. – Der wie schon bisher

stets nützliche Nekrolog verzeichnet etwa den Gräzisten Günther Christian Hansen, den Latinisten Werner Krenkel (zu ihm s. Claudia Klodt, Herausgeberin der Krenkel-Festschrift „Satura Lanx“, 1996), den Neogräzisten Pavlos Tzermias, noch nicht den 2017 verstorbenen germanistischen Linguisten Rudolf Große. Soeben erreicht mich die Mitteilung, dass der international renommierte Altertumswissenschaftler Ernst Vogt nach schwerer Krankheit am 09.08.2017 verstorben ist. (In FC 4/2013, 300ff. wurden seine Ausgewählten Schriften, im Gymnasium 103, 1996, 301ff. die ihm gewidmete Festschrift vorgestellt.) – Das Fachgebietsregister in Bd. 4 umfasst 30 Gruppen; darauf sei hier nur in einem Fall eingegangen: die Philologin Foteini Kolovou erwartet man nicht in der Gruppe „Klassische Philologie“, sondern in „Byzantinistik/Neogräzistik“. Druckfehler sind selten, z. B. in Bd. 4, S. 4000, linke Sp. Z. 24 von unten muss es zweimal *Phineus* heißen.

JÜRGEN WERNER

## Impressum

ISSN 1432-7511

60. Jahrgang

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

**Herausgeber:** Der Vorsitzende des Deutschen Altphilologenverbandes: <https://www.altphilologenverband.de>  
OStD Hartmut Loos, Am Roßsprung 83, 67346 Speyer, Tel. 06232-854217, E-Mail: [info@altphilologenverband.de](mailto: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](mailto: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](mailto:anne.friedrich@altertum.uni-halle.de)  
OStD Michael Hotz, Wilhelmsgymnasium München, Schulpavillon, Oettingenstr. 78, 80538 München, E-Mail: [michael.hotz@wilhelmsgymnasium.muenchen.musin.de](mailto:michael.hotz@wilhelmsgymnasium.muenchen.musin.de)
3. **Fachwissenschaft:**  
Prof. Dr. Markus Schauer, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Klassische Philologie, 96045 Bamberg, E-Mail: [markus.schauer@uni-bamberg.de](mailto:markus.schauer@uni-bamberg.de)
4. **Schulpolitik:**  
OStR i.K. Dr. Benedikt Simons, Bilkrather Weg 30, 40489 Düsseldorf, E-Mail: [kontakt@benedikt-simons.de](mailto:kontakt@benedikt-simons.de)
5. **Personalien, Varia:**  
OStD Hartmut Loos (s.o.)
6. **Rezensionen:**  
StD Dr. Dietmar Schmitz, Am Veenteich 26, 46147 Oberhausen, E-Mail: [monikaunddietmar@gmx.de](mailto: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](mailto:weise@uni-wuppertal.de)
8. **Zeitschriftenschau Fachdidaktik:**  
Dr. Roland Granobs, Nordhauser Str. 20, 10589 Berlin, E-Mail: [granobs@aol.com](mailto:granobs@aol.com)  
StD i.R. Dr. Josef Rabl, Kühler Weg 6a, 14055 Berlin, E-Mail: [Josef.Rabl@t-online.de](mailto: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](mailto: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](mailto:franziska.eickhoff@yahoo.de)

**Herstellung:** BÖGL DRUCK GmbH, Spörerauer Straße 2, 84174 Eching/Weixerau, E-Mail: [info@boegl-druck.de](mailto:info@boegl-druck.de)

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

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

Andrea B e y e r , Dolziger Str. 17, 10247 Berlin, *beyeranq@hu-berlin.de*

Dr. Burkard C h w a l e k , Dromersheimer Chaussee 31 b, 55411 Bingen

Prof. Dr. Hans-Joachim G l ü c k l i c h , Myliusstraße 25, 60323 Frankfurt am Main, *GlueHJ@aol.com*

StR Ivo G o t t w a l d , M.A., Tschaikowskistr. 9, 04105 Leipzig, *ivo.gottwald@t-online.de*

Prof. Dr. Michael H i l l g r u b e r , Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg,

Institut für Altertumswissenschaften, Seminar für Klassische Altertumswissenschaften,

Universitätsplatz 12, 06099 Halle (Saale), *michael.hillgruber@altertum.uni-halle.de*

Dorothea K e l l e r , Institut für Klassische Philologie, Humboldt-Universität zu Berlin,

Unter den Linden 6, 10099 Berlin, *kellerdo@hu-berlin.de*.

Dr. Michael L o b e , StD, Melanchthon-Gymnasium Nürnberg, Sulzbacher Str. 32, 90489 Nürnberg

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

Dr. Carolin U l l r i c h / Dr. Heiko U l l r i c h , Eggerten 42, 76646 Bruchsal

Hans Dietrich U n g e r , Konrad-Zirkel-Str. 43, 97769 Bad Brückenau

Prof. Dr. Jürgen W e r n e r , Peter-Huchel-Str. 40, 12619 Berlin, *Juergen@werner-berlin.net*

**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](http://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).

# Alte Sprachen modern unterrichtet



**Zusätzlich im Abo: Online-Ausgabe  
mit bearbeitbaren Materialien**

In sechs Ausgaben pro Jahr erhalten Sie regelmäßig neue Ideen und Impulse zu zentralen Autoren, literarischen Gattungen, historischen Epochen, der Rezeption der Antike und fachspezifischen Methoden.

Die Praxisbeiträge liefern Unterrichtsideen zum Thema – mit anschaulichen Materialien, die Sie direkt im Unterricht einsetzen können.

Das macht den Altsprachlichen Unterricht zum idealen Begleiter für Unterricht, Aus- und Fortbildung.

- ✓ Arbeitsblätter und Materialien downloaden und selbst bearbeiten
- ✓ Themen gezielt suchen
- ✓ Filtern nach Klassenstufen
- ✓ Bequemes Archivieren

## **Ganz einfach testen:**

Für nur 5 Euro\* erhalten Sie ein Probeabo und Ihren digitalen Zugang mit zwei aktuellen Digital-Ausgaben.

\* zzgl. 1,80 Euro Versand



Telefon: 05 11/4 00 04 -150  
leserservice@friedrich-verlag.de

Jetzt bestellen:  
[www.friedrich-verlag.de](http://www.friedrich-verlag.de)

# 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**  
Dr. Anne Uhl  
Steenwisch 36  
22527 Hamburg  
Tel.: (040) 25 30 89 19  
*anne\_uhl@hotmail.com*
- 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 Rudolf Weis  
Richard-Wagner-Str. 7  
66386 St. Ingbert  
Tel.: (0 68 94) 37637  
*abkmrw06897@arcor.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.: (03 45) 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*

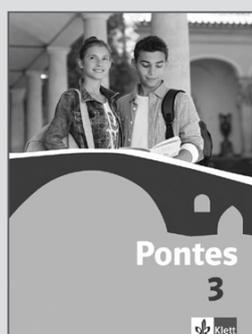
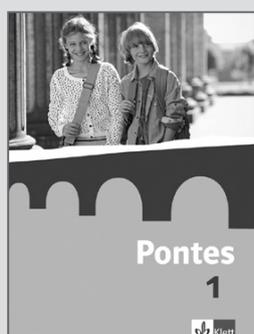
(Stand: Oktober 2017)



# Pontes – das neue Lateinlehrwerk

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

[www.klett.de/pontes](http://www.klett.de/pontes)



**3-bändig oder  
als Gesamtband**

Ernst Klett Verlag,  
Postfach 10 26 45, 70022 Stuttgart  
[www.klett.de](http://www.klett.de)



**B 4044**

Deutsche Post AG

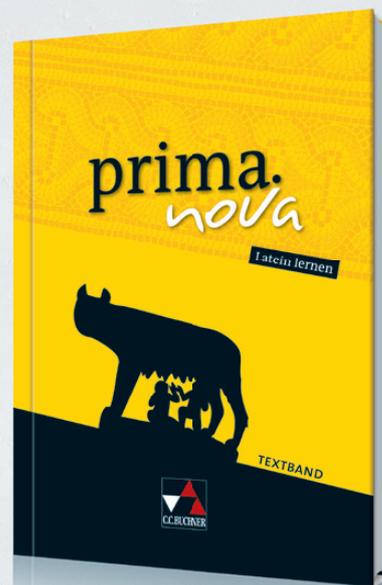
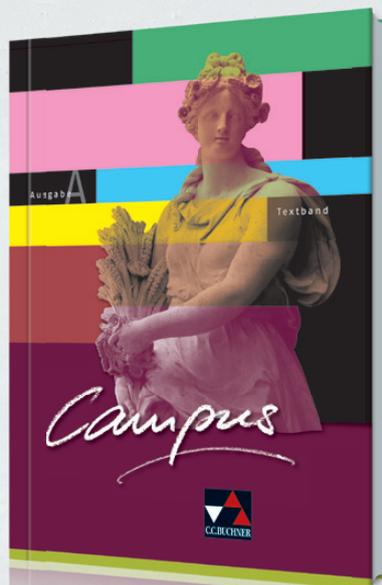
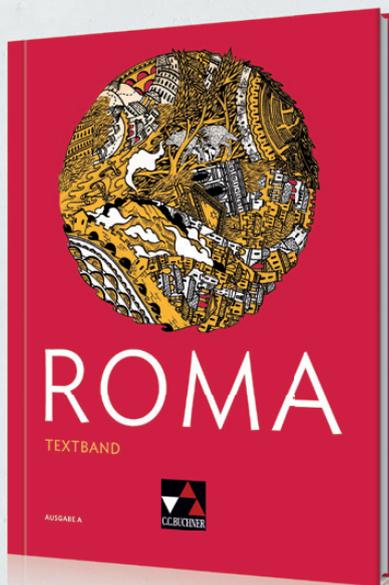
Postvertriebsstück  
Gebühr bezahlt

C. C. Buchner Verlag  
Postfach 1269  
96003 Bamberg



# Ganz einfach einfach!

Mit **click & teach**, unserem digitalen Lehrmaterial, können Sie Ihren Unterricht rund um die Lehrwerke von C.C.Buchner einfach vorbereiten und gestalten.



Weitere Informationen, kostenfreie Demoversionen und einen Erklärfilm finden Sie unter [www.click-and-teach.de](http://www.click-and-teach.de) oder unter [www.ccbuchner.de](http://www.ccbuchner.de).



**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](http://www.ccbuchner.de)