

FORUM CLASSICUM

2017

ZEITSCHRIFT FÜR DIE FÄCHER LATEIN UND
GRIECHISCH AN SCHULEN UND UNIVERSITÄTEN

H.-J. Glücklich:
F. Maier:

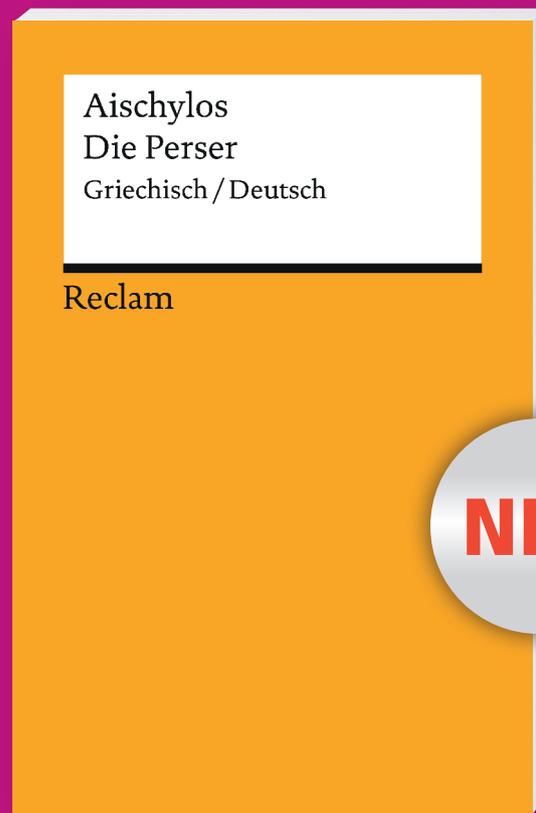
Der „Arbeitskreis Lateinunterricht“ (Forts.)
Naturam novare – imperium in naturam



Der Beginn der europäischen Theatergeschichte

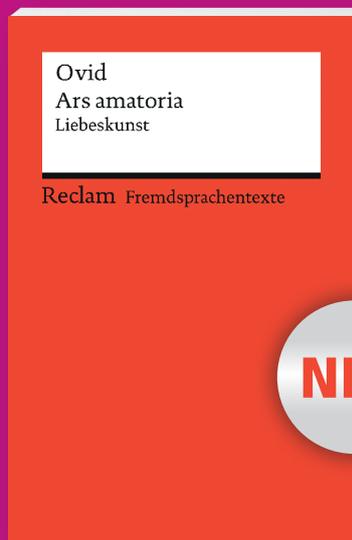
Kurt Steinmann legt in dieser zweisprachigen Ausgabe eine originalgetreue, metrische Neuübersetzung mit Anmerkungen und einem neuen Nachwort vor.

Übers. und hrsg. von Kurt Steinmann
128 S. · € 3,60
ISBN 978-3-15-019467-6

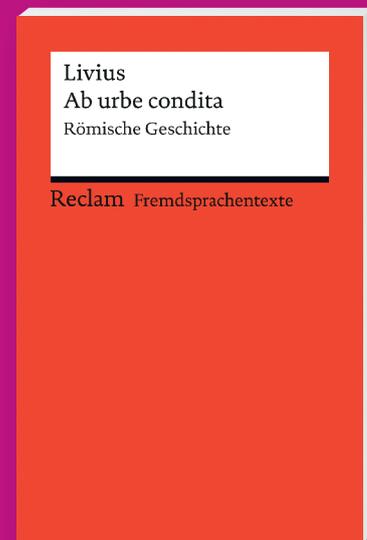


Reclams Rote Reihe

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

Reclam

Editorial

Im letzten Heft des Jahres 2017 bieten wir Ihnen weitere Ergebnisse aus der Latein-Kommission des DAV, deren Vorschläge mit Sicherheit intensive Diskussionen über die Zukunft des Lateinunterrichts anstoßen werden. Zusätzlich finden Sie einen anregenden Artikel unseres Ehrenvorsitzenden Friedrich Maier.

Bitte melden Sie sich zahlreich für den Kongress an, der vom 3.-7. April 2017 stattfinden wird. Unter der Adresse <http://bundeskongress.altphilologenverband.de/anmeldung> können Sie sich bequem anmelden!

Zum Schluss noch eine persönliche Bemerkung: ich danke allen sehr herzlich, die auch in diesem Jahr zum Gelingen des Forum Classi-

cum beigetragen haben. Die Zusammenarbeit war stets angenehm und produktiv. Die Zusammensetzung der Redaktion wird sich im neuen Jahr ändern, da ich nach Fertigstellung dieses Heftes aus der Redaktion des Forum Classicum ausscheide. Ich habe die Tätigkeit als Schriftleiter als sehr bereichernd empfunden, berufliche Verpflichtungen lassen mir jedoch nicht mehr die nötige Zeit, die das Forum Classicum verlangt.

So wünsche ich Ihnen, unseren geschätzten Leserinnen und Lesern, wieder einmal viel Vergnügen bei der Lektüre, schöne Weihnachten und ein ertragreiches Jahr 2018!

STEFAN KIPF

Hans-Joachim Glücklich	Der „Arbeitskreis Lateinunterricht“ des Deutschen Altphilologenverbandes (2)	208
Bärbel Flaig	Die Regelungen des Latinums in den Bundesländern	209
Hans-Joachim Glücklich	Textverständnis und seine Überprüfung	214
Hans-Joachim Glücklich	Forderungen an Textausgaben – Probleme von Textausgaben	227
Friedrich Maier	Naturam novare – imperium in naturam Ikarus – Europas Symbol für das „Ende der Welt“?	234
	Zeitschriftenschau	243
	Besprechungen	249
	Impressum	263
	Autorinnen und Autoren des Heftes	264
	Adressen der Landesverbände	266

Der „Arbeitskreis Lateinunterricht“ des Deutschen Altphilologenverbands (2) – Fortsetzung der Beiträge

Nach den ersten Beiträgen in Forum Classicum 3/2017 folgen nun weitere. Sie nehmen die Lage der Vorschriften zu Überprüfungen in den Blick (Bärbel Flaig) und drücken den dringenden Wunsch nach Änderungen in der Behandlung von Texten und der Überprüfung des Textverstehens aus (Hans-Joachim Glücklich: Textverständnis und seine Überprüfung; Hans-Joachim Glücklich: Forderungen an Textausgaben – Probleme von Textausgaben). Ein Beitrag (von Heinz-Jürgen Schulz-Koppe) zu den begrüßenswerten Versuchen, Lateinunterricht einem größeren Teilnehmerkreis zugänglich zu machen und seine Bedeutung als sogenannte Brückensprache zu zeigen, als Hilfe, besser Deutsch zu lernen, wird in der Buchveröffentlichung erscheinen, weil erst kürzlich erschienene Veröffentlichungen dazu berücksichtigt werden sollen.¹

Latein war schon oft auch ein Mittel, nicht-privilegierte Lernende zu fördern. Oft war sogar die Ausgangslage sowohl für Schülerinnen und Schüler aus sogenannten eher bildungsfernen und aus eher bildungsorientierten Familien dann ähnlich, wenn auch zu Hause niemand Lateinunterricht gehabt hatte.

Lateinunterricht möchte (insgeheim) auch wohl geliebt werden und populär sein. Die Beiträge zeigen, dass ohne Anforderungen zu senken, Textverstehen auch anders als durch das risikoreiche Übersetzen unbekannter Texte erreicht und geprüft werden kann.

Auf die Vorlage von Klassenarbeiten und Kursarbeiten wurde verzichtet. Das würde den im Forum Classicum gesetzten Rahmen sprengen. Die Veröffentlichung aller Beiträge wird mit mehr Materialien und Beispielen in einem Band der Reihe *Ars Didactica* erfolgen (*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).

Geneigte Leser sind eingeladen, dem Herausgeber des Bandes und Sprecher des Arbeitskreises entsprechende Klassen- und Kursarbeiten zuzusenden, die das Textverstehen anders als durch Übersetzung prüfen. Dabei ist es durchaus erwünscht, dass auch Klassenarbeiten in der Lehrbuchphase berücksichtigt werden, dass Lösungsvorschläge und eine Übersicht über die Ergebnisse und die Schülerreaktionen beigelegt werden.

Anmerkung:

- 1) Insbesondere: Maria Große: *Pons Latinus – Latein als Brücke zum Deutschen als Zweitsprache. Modellierung und empirische Erprobung eines sprachsensiblen Lateinunterrichts*, Frankfurt/M. 2017, (442 S.)

HANS-JOACHIM GLÜCKLICH

Die Regelungen des Latinums in den Bundesländern

Übersicht (Stand: 24.12.2016)

	Latinum	Großes Latinum	Kleines Latinum	Ergänzungsprüfung
Baden-Württemberg	Kl. 5–9 (G8) / Kl. 5–10 (G9) (mindestens „ausreichend“ in der Abschlussklasse) Kl. 6–10 (G8)/Kl. 7–11 (G9) (mindestens „ausreichend“ in der Abschlussklasse) Kl. 8–10 (G8)/Kl. 9–11 (G9) + Ergänzungsprüfung Kl. 9/10–12 (G8)/Kl. 11–13 (G9) mindestens 3 WS AG + 4 Kurse + Ergänzungsprüfung oder mdl. Abitur AG von mindestens 9 WS + Ergänzungsprüfung	Kurs von 4 WS oder Teilnahme an 4 Kursen in der Oberstufe im Pflichtbereich (Durchschnittsergebnis der 4 Kurse mindestens 05 NP oder Abiturprüfung); Latein als Kernkompetenz-, Profil- oder Leistungsfach		Zulassungsbedingung: Note „ausreichend“ im vorherigen Endzeugnis; Zulassung zur mündlichen Prüfung meist großzügig; Gewichtung 1:1
Bayern	Kl. 5–10 (G8) [bzw. 11 (G9)] (L I) (mindestens „ausreichend“ in der Abschlussklasse) Kl. 6–10 [bzw. 11 (G9)] (L II) (mindestens „ausreichend“ / 05 NP in der Abschlussklasse) Kl. 8–11/ (L II oder später beginnend) („mindestens“ 05 NP in der Abschlussklasse) schulinterne Feststellungsprüfung (nach 9) Schüler des 8-jährigen GY, Schüler des musischen GY in 6-jähriger Form schulinterne Feststellungsprüfung (nach Kl. 10) S des 9-jährigen GY mit Latein ab Kl. 7 (2. FS)		Kl. 5/6–9 (mindestens „ausreichend“ Ende Kl. 9) Kl. 12–13 (mindestens 04 NP in 13/2. Halbjahr)	schriftliche und mündliche Latinumsprüfung für Externe im Rahmen der Abiturprüfung; Gewichtung schriftlich: mündlich 2:1
Berlin	Kl. 5–10 (L I) (mindestens „ausreichend“ in der Abschlussklasse) Kl. 7–11/II (mindestens 05 NP in der Abschlussklasse) Kl. 8/9–12/II (mindestens 14 WS; mindestens 05 NP in der Abschlussklasse) Kl. 10/11–12/13/II + Abiturprüfung (mindestens 12 WS) (mindestens 05 NP in der Abschlussklasse/in der Abiturprüfung)			schriftliche und mündliche Prüfung; Gewichtung 1:1

Brandenburg	<p>Kl. 6–10 (L I) (mindestens „ausreichend“ in der Abschlussklasse)</p> <p>Kl. 7–10 (L II) (mindestens „ausreichend“ in der Abschlussklasse)</p> <p>KL. 9–12 (L III) (mindestens „ausreichend“ in der Abschlussklasse)</p> <p>neu einsetzend in Einführungsphase = in der Oberstufe neu gewählte und nicht fortgeführte FS: Ergänzungs- oder Abiturprüfung</p>			Ergänzungsprüfung (nur 3 Jahre aufsteigender und ununterbrochener Unterricht und schriftliche und mündliche Prüfung mit mindestens 05 NP als Gesamtnote aus beiden Prüfungsteilen)
Bremen	<p>Kl. 6–10 (L II) (mindestens „ausreichend“ in der Abschlussklasse)</p> <p>Kl. 9–12 (L III) (mindestens 05 NP in der Abschlussklasse)</p> <p>Kl. 10–12 / 11–13 mit zusätzlicher Abschlussklausur auf dem Niveau des Latinums (mindestens 05 NP)</p>	Kl. 6–12/13	<p>Kl. 6–9 (mindestens „ausreichend“ in Abschlussklasse)</p> <p>Kl. 10–12 (bei 4 WS im Kurs; mindestens 05 NP in der Abschlussklasse)</p>	Ergänzungsprüfung zum Erwerb des Kleinen Latinums, Latinums und Großen Latinums (schriftliche und mündliche Prüfung, Bewertung 1:1)
Hamburg	<p>Kl. 5–9 (L I), Kl. 6–10 (L II) (mindestens „ausreichend“ in der Abschlussklasse)</p> <p>Kl. 8–12 (L III) (mindestens 05 NP in der Abschlussklasse)</p> <p>Kl. 10–12 bzw. 11–13 (L IV) Laut § 35 der Ausbildungs- und Prüfungsordnung (APO-GrundStGy) wie folgt: fünf Jahre aufsteigender Unterricht, am Ende Note 4 (bzw. E 4) oder: mindestens drei Jahre aufsteigender Unterricht + schriftliche und mündliche Prüfung (= externe Latinumsprüfung, von Beauftragten der Schulbehörde geprüft) oder bei neu aufgenommener Fremdsprache: Zusatzprüfung (vgl. APO-AH)</p>	<p>Kl. 5–10 (L I) Kl. 6–11 (L II) sechs Schuljahre aufsteigender Unterricht und mindestens Note „ausreichend“ bzw. 05 NP in der Abschlussklasse oder: mindestens vier Jahre aufsteigender Unterricht + schriftliche und mündliche Prüfung (= externe Große Latinumsprüfung, Kl. 10–12 (bei 4 WS im Kurs) mindestens 05 NP in der Abschlussklasse</p>		schriftliche und mündliche Zusatzprüfung im Rahmen der Abiturprüfung; Gewichtung 1:1
Hessen	<p>Kl. 5–10 (L I) (mindestens „ausreichend“ in der Abschlussklasse) Feststellungsprüfung nach Kl. 9 möglich</p> <p>Kl. 6–10 (G8) / Kl. 7–11 (G9) (L II) (mindestens „ausreichend“ in der Abschlussklasse)</p>			Ergänzungsprüfung: Gewichtung schriftlich: mündlich 2:1

<p>Hessen (Forts.)</p>	<p>Kl. 8–12 (L III) (mindestens 05 NP in der Abschlussklasse) Kl. 11/12 (mindestens 05 NP in der Abiturprüfung oder in einer Ergänzungsprüfung, wenn Latein nicht als Abiturprüfungsfach gewählt wird)</p>			
<p>Mecklenburg-Vorpommern</p>	<p>Kl. 5–10 (mindestens „ausreichend“ in der Abschlussklasse) Kl. 6/7–11 (mindestens 05 NP in der Abschlussklasse) Kl. 8/9–12 (mindestens 05 NP in der Abschlussklasse) Kl. 10–12 + Abiturprüfung (mindestens 05 NP im Abitur)</p>	<p>Kl. 5/6–12 (mindestens 05 NP in der Abschlussklasse) Kl. 7–12 + Abiturprüfung (mindestens 05 NP in der Abiturprüfung)</p>		<p>Ergänzungsprüfung nur nach abgelegtem Abitur; Zulassung zur mündlichen Prüfung nur, wenn im schriftlichen Teil mindestens 01 NP erreicht werden; Gewichtung schriftlich: mündlich. 2:1; kein Prüfungsteil darf mit „ungenügend“ abgeschlossen werden; mindestens 05 NP als Gesamtprüfungsnote</p>
<p>Niedersachsen</p>	<p>Kl. 5/6/7–11/ 2 (mindestens „ausreichend“ in der Einführungsphase) Kl. 8–11/12/13 (in zwei Schulhalbjahren der Qualifikationsphase zusammen 10 NP, dabei im letzten Schulhalbjahr 05 NP) Kl. 11–13 (Latein als 4. Prüfungsfach mit insgesamt 20 erreichten Punkten)</p>	<p>Kl. 5/6/7–10 (mindestens „ausreichend“ in der Abschlussklasse) Kl. 8–11/ 2. Hälfte (mindestens 05 NP in der Abschlussklasse) Kl. 11–13 (4 Schulhalbjahre der Qualifikationsphase, dabei in den beiden letzten zusammen 10 NP, im letzten Schulhalbjahr 05 NP oder Latein als 5. PF mit 20 Punkten)</p>	<p>Kl. 5/6/7/–11/12/13 (in zwei Schulhalbjahren der Qualifikationsphase, im letzten Schulhalbjahr mindestens 05 NP) Kl. 8–13 (4 Schulhalbjahre der Qualifikationsphase, dabei in den beiden letzten zusammen 10 NP, im letzten Schulhalbjahr 05 NP) oder Latein als PF mit 20 Punkten</p>	<p>Ergänzungsprüfung: Gewichtung schriftlich: mündlich 2:1</p>
<p>Nordrhein-Westfalen</p>	<p>Kl. 5–10 (Latein ab Kl. 5) (mindestens „ausreichend“ in der Abschlussklasse) Kl. 6–10 (L II) GY (Latein ab Kl. 6) / 7–10 Gemeinschaftsschule (Latein ab Kl. 7) (mindestens 05 NP in der Abschlussklasse) Kl. 8–11 / 12 GY (Latein ab Kl. 8) / 9–12/13 Gemeinschaftsschule (Latein ab Kl. 9) (mindestens „ausreichend“ / 05 NP in der Abschlussklasse) Kl. 10–12 GY (L10) / 11–13 Gemeinschaftsschule (L 11) + Prüfung</p>		<p>bei Abwahl des Faches 1 Jahr vor Erreichen des Latinums bzw. mindestens „ausreichend“ auf dem letzten Halbjahreszeugnis</p>	<p>L5: Latein schon in Kl. 9 möglich, wenn 20 JWS erteilt worden sind. L6: mündliche – schriftliche Ergänzungsprüfung bei vorgezogenem Latein nach 4 Jahren, ebenso bei Beurlaubung im letzten Halbjahr vor dem Latein. L10/11: Wegfall der jeweiligen Prüfungsteils, wenn Latein als 3./4. Abiturfach gewählt wird.</p>

<p>Rheinland-Pfalz</p>	<p>Kl. 5–9 (G8) oder 5/6–10 (G9) (L I) (mindestens „ausreichend“ in der Abschlussklasse) Kl. 6–10 (G8) (L II) (mindestens „ausreichend“ in der Abschlussklasse) Kl. 8–12 (G8) oder 8/9 – 13 (G9) (L III) (mindestens 05 NP in der Abschlussklasse) Kl. 10–12 (G8) oder Kl. 11–13 (G9) (vier- bzw. fünfstündiger Grundkurs, meist bei neu einsetzend FS, und Ergänzungsprüfung oder mündliches Abitur)</p>	<p>Kl. 5/6–12 (G8) oder 5/6–13 (G9) Kl. 8–12 (G8) oder 8/9–13 (G9) + Ergänzungsprüfung oder Abiturprüfung (mindestens 05 NP) Kl. 10–12 (G8) oder 11–13 (G9) + Ergänzungsprüfung oder mündliches Abitur</p>		<p>gesonderte Prüfung im Zusammenhang mit dem Abitur; Verhältnis schriftlich: mündlich 1:1</p>
<p>Saarland</p>	<p>Kl. 5–9 (L I) (mindestens „ausreichend“ in der Abschlussklasse) Kl. 6–10 (L II) (mindestens „ausreichend“ in der Abschlussklasse) Kl. 8–12 (L III) (mindestens 05 NP in der Abschlussklasse) oder Kl. 8–10 + Ergänzungsprüfung Kl. 10–12 (L IV) + Ergänzungsprüfung</p>	<p>Kl. 5–10 (L II) (mindestens „ausreichend“ in der Abschlussklasse) Kl. 6–12 (L II) (mindestens 05 NP in der Abschlussklasse)</p>		<p>schriftliche und mündliche Ergänzungsprüfung im zeitlichen Zusammenhang mit der Abiturprüfung; Gewichtung schriftlich: mündlich 1:1</p>
<p>Sachsen</p>	<p>L 2 Kl. 5–9 („vorgezogene Prüfung“) oder Kl. 6–10 (mindestens „ausreichend“ in der Abschlussklasse) L 3 Kl. 8–11 (mindestens 05 NP in der Abschlussklasse) L 3/4 Kl. 10–12 („spät einsetzend“) (Ergänzungsprüfung obligatorisch wie bei fakultativem Unterricht)</p>			<p>Ergänzungsprüfung wird mit NP (wie in Sekundarstufe II) bewertet, Gewichtung schriftlich: mündlich 1:1, schriftlich: zentral gestellte Texte zum Abiturtermin (und zweimal jährlich für Latinumsprüfungen an Universitäten); Zulassung zur mündlichen Prüfung bei mindestens 01 NP; insgesamt bestanden bei 05 NP.</p>

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Sachsen-Anhalt</p>	<p>Kl. 5–10 (L I, Domgymnasium) (mindestens „ausreichend“ in Klasse 10) Kl. 6–10 (L I, Norbertusgymnasium) (mindestens „ausreichend“ in Klasse 10) Kl. 7–11 (L II) (mindestens 10 NP in zwei aufeinander folgenden Kurshalbjahren, davon mindestens 05 NP im jeweils späteren Kurshalbjahr) Kl. 9–12 (L III) (mindestens 10 NP im 3. und 4. Kurshalbjahr, davon mindestens 05 NP im 4. Kurshalbjahr) in Einführungsphase als 2. Pflichtfremdsprache (L IV) (mindestens 10 NP im 3. und 4. Kurshalbjahr und 20 Punkte des vierfach gewichteten Ergebnisses der Abiturprüfung auf erhöhtem Anforderungsniveau)</p>	<p>Kl. 5–12 (mindestens 10 NP in zwei aufeinander folgenden Kurshalbjahren, davon mind. 5 NP im jeweils späteren Kurshalbjahr oder 20 Punkte des vierfach gewichteten Ergebnisses der Abiturprüfung auf erhöhtem Anforderungsniveau) Kl.7–12 (L II) (mindestens 10 NP im 3. und 4. Kurshalbjahr oder 20 Punkte des vierfach gewichteten Ergebnisses der Abiturprüfung auf erhöhtem Anforderungsniveau) Kl. 9–12 (L III) + Abiturprüfung (mindestens 10 NP im 3. und 4. Kurshalbjahr, davon mindestens 05 NP im 4. Kurshalbjahr und 20 Punkte des vierfach gewichteten Ergebnisses der Abiturprüfung auf erhöhtem Anforderungsniveau)</p>	<p>Kl. 7–10 (L II) (mindestens Note „ausreichend“ / 05 NP, in Klasse 10) Kl. 9–11 (L III) (mindestens 10 NP in zwei aufeinander folgenden Kurshalbjahren, davon mindestens 05 NP im jeweils späteren Kurshalbjahr) in Einführungsphase als 2. Pflichtfremdsprache (LIV) (mindestens 10 NP im 3. und 4. Kurshalbjahr, davon mindestens 05 NP im 4. Kurshalbjahr)</p>	<p>Voraussetzung: Zulassung zur Abiturprüfung + Angabe der gelesenen Autoren; Gesamtergebnis: Addition der Punkte aus mündlicher und schriftlicher Prüfung; beide Prüfungsteile zusammen müssen mindestens 10 NP ergeben</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Schleswig-Holstein</p>	<p>Kl. 5–10 (L I) (mindestens „ausreichend“ in der Abschlussklasse) Kl. 6–10 (G8) / 7-11 (G9) (L II) (mindestens „ausreichend“ / 05 NP in der Abschlussklasse) Kl. 8–11 (G8) / 9–12 (G9) (L III) (mindestens 05 NP in der Abschlussklasse) Kl. 10–12 (G8) / 11–13 (G9) (L IV) + Abiturprüfung</p>	<p>Kl. 5–11 (G8) / 5–12 (G9) (L I) (mindestens 05 NP in der Abschlussklasse) Kl. 6–12 (G8) / 7–13 (G9) (L II) (mindestens 05 NP in der Abschlussklasse) Kl. 8–12 (G8) / 9–13 (G9) (L III) (05 NP in Abschlussklasse + Antrag auf Zuerkennung)</p>	<p>Kl. 5–9 (L I) (mindestens „ausreichend“ in der Abschlussklasse) Kl. 6–9 (G8) / 7–10 (G9) (L II) (mindestens „ausreichend“ in der Abschlussklasse) Kl. 8–10 (G8) / 9–11 (G9) (L III) (mindestens „ausreichend“ / 05 NP in der Abschlussklasse) Kl. 10–12 (G8) / 11–13 (G9) (L IV) (mindestens 05 NP in der Abschlussklasse)</p>	<p>Nur an 2 Schulen Externen-Prüfung für Studierende und Schüler von Schulen, die keinen Lateinkurs anbieten; Gewichtung schriftlich: mündlich 2:1; Kleines Latinum, Latinum und Großes Latinum möglich</p>

Thüringen	<p>Kl. 5–10 (L I) (mindestens „ausreichend“ in der Abschlussklasse)</p> <p>Kl. 5/6–12 (L II) (mindestens 05 Punkte im Abschlusskurs)</p> <p>Kl. 9–12 + Ergänzungsprüfung Kl. 11/12 + Ergänzungsprüfung</p>			<p>Bei fortlaufendem Pflichtunterricht von weniger als 4 Jahren: Teilnahme an einer „Besonderen Prüfung“ im Zusammenhang mit der Abiturprüfung, schriftliche (zentrale Aufgabenstellung) und mündliche Prüfung. Kann mit Sondergenehmigung nach Klasse 10 absolviert werden. Gewichtung schriftlich: mündlich 2:1; kein Prüfungsteil darf mit 0 NP bewertet sein, bei 0 NP im schriftlichen Teil auch keine Zulassung zur mündlichen Prüfung</p>
------------------	--	--	--	--

Anmerkungen:

Quelle: Informationen der Landesvorsitzenden im Abgleich mit den offiziellen Gesetzen, Erlassen und Verordnungen der Länder

Abkürzungen: FS = Fremdsprache, G8 = achtjähriges Gymnasium, G9 = neunjähriges Gymnasium, Gk = Grundkurs, GY = Gymnasium(s), L = Latein, NP = Notenpunkte, PF = Prüfungsfach, S = Schülerinnen und Schüler, WS = Wochenstunden

BÄRBEL FLAIG

Textverständnis und seine Überprüfung

1. Was ist Textverständnis?

Jedem reflektierten Philologen, Philosophen oder Leser ist klar, dass die Tiefe des Textverstehens von vielen Faktoren abhängt:

- Die Kenntnis der Sprache des Textes, seiner Grammatik und seines Aufbaus bringt der gelernte Lateiner mehr mit als andere.
- Die Vielfalt an Erfahrung, Lebenserfahrung, Gefühlen, Bildungsreminiszenzen ist bei jedem Leser individuell. Manchmal haben sprachlich weniger geschulte Leser doch einen größeren Gefühlsspielraum als der sprachlich Geschulte.
- Die Vielfalt des Assoziations- und Spielver-

mögens sollte ein Philologe mitbringen, aber auch hier wird er manchmal von Lesern, gerade von jungen Lesern, übertroffen.

Diese Verständnisformen und Textzugänge kann man beim Lesen nicht trennen, sie gehen im Leser oft gleichzeitig vor und stehen in Verbindung miteinander.

Das Denken und Erleben des Lesers funktioniert anders als das Herangehen des Lehrers, der den Text kennt und ihn einem Schüler vermitteln will. Da wird von Anfang an getrennt vorgenommen, was im Leser verbunden ist. Es soll grammatisch analysiert werden, es soll übersetzt werden, es soll interpretiert werden,

mal historisch, mal aktuell. Der eigentliche Weg aber ist der, dass vieles im Leser zusammen erfolgt und er dann eventuell trennen muss und sich auf den jeweiligen Bereich besinnen muss, in dem er etwas gründlicher betrachten, analysieren und herausfinden will.

Schon hierin liegt Konfliktpotential, das sich oft genug in der Divergenz von Schülervorgehen und Lehrervorgehen zeigt.

Der Lehrer ist voll auf die Übersetzung konzentriert und will grammatikalisch helfen, dabei springt er zwischen lateinischer und deutscher Grammatik hin und her. Der lesende Schüler will verstehen, lesen, er experimentiert mit Verstehensansätzen und denkt über den Inhalt nach. Das bedeutet nicht, dass er überhaupt kein Latein kann, und es bedeutet ebenso wenig, dass er kein Deutsch kann. Er rekodiert nur einfach als normaler Leser zwar in der Reihenfolge der Wörter des Satzes, aber so, dass er Satzabschnitte zusammen erfasst, also zumindest mehrere Wörter oder eine ganze Textzeile berücksichtigt. Er tut das für sich selbst und nicht für andere. Der Lehrer hat übrigens wahrscheinlich bei seiner ersten Begegnung mit diesem Text nicht viel anders als der Schüler agiert, wohl mit etwas mehr Lateinkenntnissen, aber sicher nicht übersetzend, sondern verstehend.

Der Lehrer ist hier nicht nur gefordert, den lesenden Schüler, wie es immer wieder so schön heißt, bei seinem Wissensstand abzuholen. Nein, er ist viel mehr noch gefordert, erst einmal aufgrund eigener gründlicher Auseinandersetzung mit dem Text zu erkennen, in welchem Bereich sich der lesende Schüler gerade mit seiner Darstellung des Textverstehens bewegt.

Leider wird dabei dem Lesen oft eine untergeordnete, zu kleine Rolle zugewiesen. Es gibt das stille und das gemurmelte und das laute Lesen. Römer lasen ihre Texte halblaut. Was sie mit den

Augen sahen, nahmen sie gleich durch einen zweiten Kanal, das Gehör, auf. Das verlangsamte das Lesen etwas, wirkte aber nachdrücklicher und einprägsamer. Im Unterricht wird selten gelesen, oft sogar gleich am Beginn statt am Ende als krönender Abschluss mit rhetorischer Grandezza und als Darstellung, wie man den Text verstanden hat, also gegliedert, semantische Bezüge durch Phrasierung und Lautstärke herausarbeitend, mit Lust am Klang und am Nachdruck. Man lese, was Quintilian zum „deutlichen und klaren Vortrag“ des Aeneis-Proömiums schreibt (Quintilian, *Institutio oratoria* 11,3,33–39)! Nur so hat auch das Lesen am Beginn der Lektüre einen Sinn und hilft bei der Erfassung des Textes.

2. Textverstehen ist nicht dasselbe wie Übersetzen

Sehr problematisch ist die Vorstellung, man solle als erstes sein Textverstehen in einer Übersetzung kundtun. Übersetzen ist insofern etwas Unnatürliches, als man liest und zu verstehen sucht und man Texte erst dann übersetzt und dies auch nur, wenn man Dolmetscher oder beruflicher Übersetzer ist. Der Normalmensch übersetzt höchstens stumm für sich, wenn er einen fremdsprachlichen Text nicht auf Anhieb versteht. Und das tut er nur bei den Teilen des Textes oder eines Satzes, die er nicht auf Anhieb versteht. Dabei ist die Übertragung einzelner Textteile ins Deutsche ein Hilfsinstrument, kein Ziel. Das Ziel ist Textverstehen.

Man muss es erlauben und beibringen, Texte zu lesen und zu verstehen und möglichst viel, möglichst gliedernd zu lesen. Dabei kann ruhig während des Lesens auch (still) übersetzt werden, aber nicht gegen die Reihenfolge der Wörter und Sätze und nicht mit sofortiger Ausrichtung auf einen deutschen kompletten und korrekten Satz.

Die Reihenfolge ist: erfassen, verstehen, ins Deutsche still umsetzen oder mit anderen die Umsetzung diskutieren, das Umgesetzte mit dem Lateinischen vergleichen, korrigieren, immer mehr Verständnis (Verstehen) entwickeln, dann den Text einigermaßen beherrschen, dann, wenn es verlangt wird, auch übersetzen.

Aber es sei wiederholt: Normal ist es nicht, einen verstandenen Text auch noch ins Deutsche zu übersetzen, und einen nicht verstandenen Text kann man gar nicht richtig übersetzen.

Wie man es auch sieht: Das Übersetzen ist oft eine Crux und eine Überforderung, es verlangsamt den Leseprozess, und es legt viele unterrichtliche Methoden nahe, die unproduktiv sind.

3. Warum Übersetzen das Textverstehen nur unzureichend überprüft

Beispiel: Ovid, Metamorphosen 4, 81–90 (Pyramus und Thisbe)

81 *Postera nocturnōs Aurōra remōverat ignēs*
82 *Sōlque pruīnōsās radiīs siccāverat herbās.*
83 *Ad solitum coiēre locum. Tum murmure parvō*
84 *multa prius questī statuunt, ut nocte silentī*
85 *fallere cūstōdēs foribusque excēdere temptent,*
86 *cumque domō exierint, urbis quoque tēcta*
relinquant,
87 *nēve sit errandum lātō spatiantibus arvō,*
88 *convenient ad busta Ninī lateantque sub*
umbrā
89 *arboris. Arbor ibī niveīs ūberrima pōmīs,*
90 *ardua mōrus, erat gelidō contermina fontī.*

Verschiedene Übersetzungen der vv. 83–89a:

(a) *Ganz schlimme und ganz falsche Version*

„Dann setzten die vorher mit kleinem Gemurmel vieles beklagt Habenden fest, dass sie in schweigender Nacht versuchen würden, die

Wächter zu täuschen und aus den Türflügeln hinauszugehen, und wenn sie aus dem Haus herausgegangen sein würden, auch die Stadtdächer zu verlassen und dass es den auf weitem Feld umherlaufenden ein nicht zu irrendes sei und am Grabmal des Ninus zusammenkommen und sich unter dem Schatten des Baumes verbergen.“

(b) *Schlimme Version*

„Nach vorheriger Beklagung vieler Dinge setzen sie fest, dass sie in schweigender Nacht versuchen mögen, die Wächter zu täuschen und aus den Türflügeln hinauszugehen, und wenn sie aus dem Haus herausgegangen sein werden, auch die Stadtdächer verlassen mögen und dass sie, damit die auf weitem Feld Umherlaufenden nicht irren dürfen, am Grabmal des Ninus zusammenkommen mögen und sich unter dem Schatten des Baumes verbergen.“

In den beiden „schlimmen“ Versionen habe ich angewendet, was zum Teil immer noch als Übersetzung von *Participia coniuncta*, -nd-Formen und Konjunktivformen ohne Rücksicht auf sprachliche Verluste in Lehrbüchern, Grammatiken und Textausgaben gelehrt oder vorgeschlagen wird. Natürlich habe ich auch einige „Konstruktionsfehler“ eingebaut, wie sie besonders bei fehlender Satzanalyse und dem Zwang zum schnellen Übersetzen entstehen.

Bei beiden Übersetzungen wird deutlich: Sie sind nicht schön. Man darf fragen, warum man sich mit solch hässlichen Texten beschäftigen soll. Aller Charme und alle Schönheit des lateinischen Texts sind verloren gegangen. Und steht nun bei der weiteren Auseinandersetzung mit dem Text die hässliche deutsche Version im Mittelpunkt, dann vergisst man die lateinische Formulierung, sieht weder Semantik

noch Wortfolge noch Satzbau; jede Aktion im lateinischen Text muss durch Arbeitsaufträge neu angekurbelt werden und der Schüler kann fragen, ob ein solcher Text den Aufwand lohnt. Ovid und seinen Stil wird er so nicht lieb gewinnen und schätzen. (Das gilt für alle Autoren.)

(c) Pendelverfahren-Version und Konstruktionsmethoden-Version

„Dann setzen sie, nachdem sie vieles vorher beklagt haben, fest, dass sie versuchen, in schweigender Nacht die Wächter zu täuschen und aus dem Haus herauszugehen, und auch die Stadt zu verlassen, wenn sie aus dem Haus herausgegangen sind, und am Grabmal des Ninus zusammenzukommen, damit sie beim Umhergehen keinen Fehler begehen müssen.“

Hier gelingt dieses etwas schematische Übersetzungsverfahren einigermaßen, weil *statuunt* ziemlich vorne im Satz steht. Man bedenke, was man tun sollte, wenn man den Lehrbuchempfehlungen folgt und schnell eine „Übersetzungsmethode“ anwendet: Die Übersetzung würde schlimmer klingen, wenn der Satzbau im Lateinischen anders wäre. Am Beispiel des Beginns der Pyramus-und-Thisbe-Geschichte:

55 *Pýramus et Thisbē – iuvenum pulcherrimus
alter,*

56 *altera, quās Oriēns habuit, praelāta puellis –*

57 *contiguās tenuēre domōs, ubi dīcitur altam*

58 *coctilibus mūrīs cīnxisse Semīramis urbem.*

Würde ich „pendeln“ müssen, dann ginge das so: Subjekt nehmen oder sogar nur das erste Wort und dann das Prädikat suchen, dieses nach vorn nehmen und dann den Anfang übersetzen: Pyramus (und Thisbe) bewohnten ... (das geht natürlich nur, wenn man *tenuēre* als Prädikat erkennt und nicht etwa an *contiguās* als 2. P. Sg. Indikativ

der a-Konjugation oder 2. P. Sg. Konjunktiv Präsens der konsonantischen Konjugation denkt).

Dann sollte man nach der sogenannten Pendelmethode oder Drei-Schritt-Methode weiter so übersetzen und „Minipendelschwünge“ dabei berücksichtigen: „Pyramus und Thisbe bewohnten zusammenhängende Häuser.“ Und jetzt steht man vor dem Dilemma, ob man erst mal nach *domōs* weiter übersetzen, sozusagen weiter im Text machen soll, oder lieber, wie es sinnvoller ist, den *ubi*-Satz auch im Deutschen anschließen soll, oder ob man nun vorne im Satz weitermacht und also so übersetzt: „Pyramus und Thisbe bewohnten zusammenhängende Häuser, der eine der schönste unter den jungen Männern, die andere ausgezeichnet vor den Mädchen, die der Orient hatte“. Jetzt kann man den *ubi*-Satz nur noch durch Wiederholungen anbringen: „Sie also bewohnten dort zusammenhängende Häuser, wo ...“

Und nun soll man ja, wie in deutschen Gliedsätzen üblich, das Prädikat oder das Subjekt so stellen: das Subjekt an den Anfang, das Prädikat an den Schluss: Das geht schon gar nicht und zudem überrascht den Leser hier gerade die umgekehrte Stellung des Prädikats: Es steht gleich nach dem Relativum *ubi* am Anfang des Gliedsatzes.

Regelübersetzung nach den Vorgaben der Lehrbücher und ihrer Pendelmethode wäre: „wo Semiramis die hohen Stadt mit Backsteinmauern umgeben zu haben gesagt wird.“ Dem lateinischen Satz folgte man aber besser, wenn man so formulierte: „wo, sagt man, Semiramis die hohen Stadt mit Backsteinmauern umgürtet hat.“

Hilfreich für die Interpretation ist keine der Übersetzungen. Denn man lernt nicht erst die Charakterisierungen der Protagonisten kennen, dann die Wohnsituation, dann die Stadt mit den Anspielungen auf Semiramis.

d) Konstruieren

Nach der Konstruktionsmethode wäre es noch schlimmer, denn jetzt würde man sich gar nicht mehr um die Art der Wortfolge und Darstellung bemühen, sondern sich den Satz neu zusammensetzen und dann das daraus gewordene deutsche Konglomerat zur Grundlage der Interpretation und des Verständnisses machen: „Such's Prädikat!": Sie bewohnten. „Wer?" – Pyramus und Thisbe. „Was?" – benachbarte Häuser. Dann wird es schon schwer, aus dem Fragenkatalog „wo, wann, womit, unter welchen Umständen" das Richtige herauszusuchen. Dann hilft jemand so: „Bestimme mal die Form, suche mal nach zusammengehörigen Wörtern". Und jetzt ist alles bei der Grammatikarbeit, beim Bestimmen und Übersetzen von Einzelformen angekommen. Was ist denn das für eine Konstruktion? N.c.I. „Was hast Du da gelernt, wie man ihn übersetzt?" (Gewichtsverschiebung: sollen).

Statt den Blick auf den Textinhalt und den Genuss seiner Darstellung beizubehalten, wird Grammatik dazwischen geschaltet. Der Schüler weiß nicht, was er nun eigentlich als Ziel gesetzt bekommt:

- Wortformen und Satzglieder bestimmen?
- Eine deutsche Übersetzung erstellen, egal, ob sie schön ist oder nicht, Hauptsache „richtig"?
- Den Text verstehen? Und verstehen, warum der Autor ihn gerade so wie zu beobachten formuliert und wie das wirkt?

Weg ist man vom Text und Inhalt.

In keiner dieser (erfundenen) Versionen ist die Reihenfolge eingehalten, die Ovid vorgibt. In keiner Version ist das Deutsch voll erträglich.

Pendeln als „Kleinpendeln" kann sinnvoll sein, es entspricht dem Text. Die Leseforschung sagt, dass das Auge des Lesers immer weiter

schaut als auf das einzelne Wort und das nächste Wort. Es hat oft das Zeilenende im Blick und springt auch über auf die nächste Zeile. Ein striktes Vorgehen nach der Pendelmethode ist aber falsch, weil das Prädikat ja oft sehr weit weg vom Satzanfang steht, nicht schon auf derselben Zeile. Das Pendeln ist richtig, wenn man Kola erfasst und innerhalb dieser Kola Zuordnungen vornimmt. Das ist Sinn des Satzgliederns und der Satzabbildungen und der daraus sich ergebenden kolometrischen Übersicht.

Sogar Römer mussten lernen, nicht Wort für Wort Sinn zu erfassen, sondern Kolon für Kolon. Quintilian schildert in seiner *Institutio oratoria* 1,1,32-34 die komplexen Anforderungen, die das Lesen mit gleichzeitigem halblautem Sprechen an das Kind stellt. Er zeigt dabei in § 34, dass auch er das vorausschauende Lesen (*prospicere in dextrum ... et providere*) kennt, dass es „alle anraten" (*omnes praecipiant*) und dass es eine Sache des Verstandes (*non rationis modo*), aber auch der Einübung ist (*sed usus quoque est*).

Dem Dichter eher gerecht werdende, aber immer noch die syntaktische Struktur nachahmende Version:

„Dann klagen sie erst über vieles und vereinbaren schließlich, den Versuch zu machen, in der Stille der Nacht die Wächter zu hintergehen und aus dem Haus herauszukommen. Und wenn sie erst mal aus dem Haus herausgegangen seien, auch die Dächer der Stadt hinter sich zu lassen. Und damit sie nicht irren mussten, wenn sie auf der weiten Flur immer weitergingen, wollten sie sich am Grab des Ninus treffen und sich unter dem Schatten eines Baumes verstecken.“

Dem Dichter eher gerecht werdende, die syntaktische Struktur nicht nachahmende, aber

die Reihenfolge der Informationen weitgehend bewahrende Version:

„Dann äußern sie erst mit leisem Flüstern viele Klagen. Schließlich vereinbaren sie ein Wagnis: in der Stille der Nacht die Wächter zu hintergehen und aus dem Haus herauszukommen – und wären sie erst mal aus dem Haus herausgegangen, auch die Dächer der Stadt hinter sich zu lassen – und damit sie nicht irren mussten, wenn sie auf der weiten Flur immer weitergingen, sich am Grab des Ninus zu treffen – und sich unter dem Schatten eines Baumes verstecken.

In dieser Version ist *temptare* sehr deutlich interpretiert und durch die Verbindung aller geplanten Vorhaben in einem Satz so wie bei Ovid wird die Vielzahl der träumerischen Planungen ausgedrückt. Ferner sind die vielen Reihungen in Gliedsätzen ersten Grades mit Unterbrechung durch Gliedsätze zweiten Grades berücksichtigt. Erzählt wird die Metamorphose von einer der Myniiden (der Töchter des Minyos). Sie würzen sich so die Arbeit beim Weben. Es muss also in der Übersetzung deutlich werden, wer erzählt, wem sie erzählt, wie sie erzählt. Der Satz ist der längste und einzig komplizierte in der ganzen Erzählung. Die Ausdrücke sind einfach, das Wort *arvum* ist hoch und fällt aus dem Rahmen.

4. Wie man einen Text erschließt¹

Wie kommt man zu Textverständnis und gegebenenfalls zu einer solchen Übersetzung? Jeder Mensch hat seine Lesestrategien, aber man kann einige Methoden entwickeln, die von solchen Gewohnheiten ausgehen, sie systematisieren und als Methode einüben.

4.1 Gliedern eines Satzes

Man unterteilt die Verbformen und kennzeichnet sie als selbstständig formuliert (also als Hauptsatzprädikat: S) oder als bezogen formuliert (also Prädikat in Gliedsätzen oder eingebetteten Informationen wie *A.c.i.*, *participium coniunctum*, *ablativus absolutus*, *-nd*-Fügung: B). Dazu muss man auch die unterordnenden Konjunktionen markieren (z. B. einrahmen). Sie sind im folgenden Beispiel halbfett hervorgehoben. Dann hat man alle Satzkerne und kann von ihnen aus die Satzabschnitte erschließen:

S

81 *Postera nocturnōs Aurōra remōverat ignēs*
S

82 *Sōlque pruīnōsās radiīs siccāverat herbās.*
S

83 *Ad solitum coiēre locum.*

B S

Tum murmure parvō 84 multa prius questī statuunt,
B

ut nocte silentī 85 fallere cūstōdēs
B S

foribusque excēdere temptent,
B

86 *cumque domō exierint, urbis quoque tēcta*
B

relinquant,
B

B

87 *nēve sit errandum lātō spatiantibus arvō,*
B B

88 *convenient ad busta Ninī lateantque sub*
umbrā 89 arboris.

Arbor ibī, niveīs ūberima pōmīs, 90 ardua mōrus,
S
erat gelidō contermina fontī.

4.2 Satzabbildungen

Schwierigere Sätze kann man sich auch noch in einer Satzabbildung nach dem Einrücksystem verdeutlichen.

Satzabbildung vv. 83–88:

HS	<i>Tum murmure parvo / 84 multa prius questi statuunt,</i>
GS ₁	<i>ut nocte silenti / 85 fallere custodes foribusque excedere temptent,</i>
GS ₂	<i>86 cum-que domo exierint,</i>
GS ₁	<i>urbis quoque tecta relinquunt,</i>
GS ₂	<i>87 ne-ve sit errandum lato spatiantibus arvo,</i>
GS ₁	<i>88 convenient ad busta Nini lateantque sub umbra / 89 arboris.</i>

4.3 Kolometrische Darstellung

Aus dem Gliedern der Sätze und weiteren Analysen ergeben sich die kolometrische Gliederung und die kolometrische Darstellung:

Nr.	grammatische Beschreibung	lateinisches Kolon	S / B	deutsche Wiedergabe	Bezug auf
1	HS, Plusquamperfekt, resultativ	81 Postera nocturnōs Aurōra remōverat ignēs	S	Aurora hatte am nächsten Tag die nächtlichen Feuer entfernt	–
1	HS, Plusquamperfekt, resultativ	82 Sōlque pruīnōsās radiīs siccāverat herbās.	S	und Sol hatte mit seinen Strahlen die vom Reif feuchten Pflanzen getrocknet.	–
1	HS, Erzähletappe, Aktion, Erzählperfekt	83 Ad solitum coiēre locum.	S	Sie kamen am gewohnten Ort zusammen	–
1	HS, Einleitung	Tum	zu 3	Da	zu 3
2	p. c., vorzeitig	murmure parvō 84 multa prius questi	B	führten sie mit leisem Flüstern erst über vieles Klage	3
3	HS, Prädikat, Erzähletappe im Reportagepräsens	statuunt,	S	dann beschließen sie:	–
4	GS ₁ , erstes Objekt als Infinitiv mit Ergänzungen	ut nocte silenti 85 fallere cūstōdēs	B	Sie wollen versuchen, in schweigender Nacht den Wächtern unbemerkt zu bleiben	6
5	GS ₁ , zweites Objekt als Infinitiv mit Ablativobjekt	foribusque excēdere	B	und durch die Tür hinaus-zugehen	6
6	GS ₁ , Prädikat	temptent,	B	(bei 4 übersetzt)	3
7	GS ₂ , vorzeitig zu <i>relinquant</i> , Prädikat im Konj. Perf. zum Ausdruck der Vorzeitigkeit	86 cumque domō exierint,	B	und wenn sie dann das Haus verlassen haben,	8
8	zweiter GS ₁ , durch das an <i>cum</i> angehängte <i>que</i> an den <i>ut ... temptent</i> -Satz angeschlossen	urbis quoque tēcta relinquant,	B	wollen sie auch die Dächer der Stadt hinter sich lassen	3
9	GS ₂ , Finalsatz zum dritten GS ₁	nēve sit errandum	B	und damit sie, (Rest bei 10 übersetzt)	11
10	p. c. im dritten GS ₁ , gleichzeitig Dat. auctoris zur <i>-nd</i> -Form	lātō spatiantibus arvō,	B	wenn sie auf der weiten Flur laufen, ja keinen Fehler begehen müssen,	9

11	dritter GS ₁ , durch das an <i>nē</i> angehängte <i>-ve</i> mit den Prädikaten des vorigen GS ₁ gleichgestellt	88 <i>convenient ad busta Ninī</i>	B	wollen sie sich am Grabmal des Ninus treffen	3
12	vierter GS ₁ , durch <i>-que</i> abgeschlossen	<i>lateantque sub umbrā 89 arboris.</i>	B	und sich im Schatten des Baums verstecken.	3
1	Hintergrundinformation im durativen Imperfekt	<i>Arbor ibī niveīs ūberrima pōmīs, 90 ardua mōrus, erat gelidō contermina fontī.</i>		Ein Baum, der mit schneeweißen Früchten reich behangen war, ein hochaufragender Maulbeerbaum, stand da in direkter Nachbarschaft einer kalten Quelle.	–

Die hier gegebene Übersicht zeigt alles, was man in eine Darstellung zur Kolometrie einbringen könnte:

1. Spalte: ein Durchzählen der Kola; mit jedem Hauptsatz beginnt man wieder bei 1.
2. Eine satzgrammatische Analyse (Gliedsatz oder Hauptsatz? Gliedsatz wievielten Grades, wovon abhängig? Teil eines unterbrochenen Kolons eines unterbrochenen Satzabschnitts? Welcher Teil? Beobachtungen zur Form des Verbs).
3. Das lateinische Kolon selbst.
4. Die Wiederholung der schon beim Unterstreichen und Einklammern erfolgten Kennzeichnung der Verbformen als selbstständig formuliert (S) oder bezogen formuliert (B).
5. Eine deutsche Wiedergabe entweder in einzelnen Sätzen oder schon mit Blick auf den ganzen Satz. Faustregeln sollten sein:
 - Kein lateinisches Wort darf ausgelassen werden,
 - Wenn etwas unübersetzt bleibt oder bleiben soll, dann bitte vermerken, welches Wort nicht übersetzt wurde, möglichst mit Begründung (beim Auslassen der unterordnenden Konjunktionen kann dies unterbleiben, wenn Wiedergabe als Hauptsätze zugelassen wurde).
 - Wenn ein Kolon schon vorher übersetzt

werden musste oder erst später übersetzt werden kann (zum Beispiel weil sonst die deutsche Formulierung nicht möglich ist), dann bitte in Klammern vermerken, wo es übersetzt ist oder warum es an anderer Stelle übersetzt wird.

6. Zusätzlich wird in Spalte 6 noch einmal aufgrund inhaltlicher und grammatikalischer Überlegungen festgehalten, auf welchen anderen Satzabschnitt sich ein Kolon bezieht (die Nummern sind dabei die der Zählung in der ersten Spalte).

4.4 Kurzfassung der Gliederung

81 Postera nocturnōs Aurōra remōverat ignēs
| *82 Sōlque pruīnōsās radiīs siccāverat herbās.*
| *83 Ad solitum coiēre locum. | Tum murmure parvō*
84 multa prius questī | statuunt, | ut nocte silentī
85 fallere cūstōdēs | foribusque excēdere | temptent,
86 cumque domō exierint, | urbis quoque tēcta relinquunt,
| *87 nēve sit errandum | lātō spatiantibus arvō,*
| *88 convenient ad busta Ninī | lateantque sub umbrā 89 arboris. | Arbor ibī niveīs ūberrima pōmīs,*
| *90 ardua mōrus, | erat gelidō contermina fontī.*

Das kolometrische Gliedern und das vorbereitende Unterstreichen von Verbformen und Umrahmen von unterordnenden Konnektoren mag etwas mechanisch anmuten, aber es ist

erstens viel besser als das grammatische Exerzieren während eines meist fehlschlagenden Übersetzungsversuchs in Anwesenheit des Lehrers und der Klasse. Zweitens verbleibt es immer beim lateinischen Text. Drittens kann es noch erlebnisreicher gemacht werden, indem alle lesenden Schüler wissen, dass sie sich zu jedem Kolon inhaltliche Vorstellungen machen müssen und dürfen und dazu auch bildliche Vorstellungen entwickeln dürfen. Manchmal empfiehlt es sich sogar, die Erschließung eines Textes sofort mit einer produktiven Rezeption zu verbinden, indem man dazu auffordert: Erstelle zu jedem Kolon den Vorschlag einer Abbildung oder einer Filmszene. Berücksichtige dabei die Semantik der Wörter und die verwendeten Tempora und Modi.

Zudem kann man das kolometrische Gliedern bei genügend Erfahrung abkürzen und die Kola einfach durch Schrägstriche kennzeichnen.

In jedem Fall ist die kolometrische Erfassung Grundlage des gliedernden Lesens und wenn der Lehrer den Text zu Beginn vorliest, sollte er ebenfalls so gliedernd lesen, dass sich die Schüler gleich die Schrägstriche einsetzen können. Dann geht natürlich das Erfassen, ja sogar das Übersetzen eines Satzes und Textes schneller. Tipp: Man kann auch bei Klassenarbeiten den Text schön gegliedert vorlesen, zumindest für eine gewisse Zeit. Die Schüler werden es danken, die Korrekturarbeit geht schneller. Das Unterrichtsklima wird freundlicher.

4.5 Satz- und Textverlaufsbeschreibung

Diese ist zunächst eher von Lehrenden zu erstellen, damit er weiß, was er vermitteln will. Aber man kann versuchen, Oberstufenschüler dazu aufzufordern. Es ist eine Übung in Sprachreflexion und Verwendung einer abstrahierenden Reflexionssprache (Metaspra-

che) und zeigt das Ergebnis einer Satz- oder Textanalyse.

Beispiel: Der Abschnitt beginnt mit zwei Hauptsätzen (vv. 81–82); diese sind durch *-que* verbunden; sie parallelisieren zwei Vorgänge am Himmel und auf der Erde und führen sie auf Götter zurück, die für Morgenröte und Sonne stehen. Dadurch wird das folgende Geschehen in einen größeren kosmischen Rahmen eingeordnet. Die beiden Vorgänge werden im Plusquamperfekt ausgedrückt, das man als resultatives Plusquamperfekt auslegen kann: Das Ergebnis des Dargestellten liegt vor und ist Hintergrund für die folgende Darstellung. Durch die Voranstellung von *postera*, das prädikativ zu *Aurora* verwendet ist, wird der neue Zeitabschnitt markiert, Durch die Verwendung von *nocturnos* als Attribut zu *ignes* und von *pruinosas* als Attribut zu *herbas* wird der zeitliche Fortschritt am frühen Morgen angedeutet. Die Endstellung von *ignes* und *herbas* in den Versen 81–82 lenkt den Blick vom Himmel auf die Erde.

Es schließt sich die Darstellung zweier Aktionen an. Die erste steht im narrativen Perfekt *coiere* 83, das narrative Perfekt nennt in Erzählungen eine Aktion in der Vergangenheit und stellt eine Erzähletappe dar. Die zweite Aktion steht im Präsens (das gewöhnlich historische Präsens heißt, was aber nicht „vergangenes Präsens“ meint sondern „erzählendes Präsens“, der Terminus ist für Schüler ein irreführender Ausdruck). Damit wird diese Etappe in den Vordergrund gerückt, der Leser wird unmittelbar anwesender Augenzeuge. Deswegen ist es besser, von einem Reportagepräsens oder szenischen Präsens zu sprechen. In jedem Fall ist die Verwendung des Gegenwartstempus ein Zeichen der sogenannten *repraesentatio*.

Die Darstellung der Szene ist allerdings in zwei Etappen gegliedert: Eine Voretappe steht

als *participium coniunctum* ausgedrückt: *questī*; die Hauptetappe steht dann im szenischen Präsens *statuunt*.

Danach folgen in einem langen Gliedsatzgefüge die Inhalte der Beschlüsse (84–89): der dazu verwendete *ut*-Satz (Gliedsatz ersten Grades) ist dreiteilig, dem zweiten und dritten Teil geht jeweils ein Gliedsatz zweiten Grades voraus, einmal ein Temporalsatz, einmal ein Finalsatz: Die Beschlüsse werden Schritt für Schritt und in einem anreihenden Satzbau dargestellt, so als würden immer noch neue Planungen hinzukommen und als würden die beiden Gesprächspartner im Wechsel sagen: „Ach ja, das wollen wir auch noch tun.“ Im *ut*-Satz häufen sich die Verben des Weggehens und des Gegenteils dazu: *excēdere*, *exire*, *relinquere*, (eventuell *errāre*), *convenire*. Ferner wird der Gegensatz von Wagnis und Risiko hervorgehoben: *temptāre* – *errāre*, *latēre*.

Die Satzbeschreibung ist nicht etwas, was man sich traut, von Schülern der Mittelstufe zu erwarten oder zu verlangen. Aber sie übt die Verwendung einer Metasprache und sie legt die Basis für eine Übersetzung und Interpretation. Sie fasst alles zusammen, was man in einer längeren Lese-phase beobachtet und erarbeitet hat. Und was man in jedem Fall bedenken muss: Vieles von dem, was in der Satzbeschreibung dargestellt wird, wird ja als Denkleistung des lesenden und erst recht des übersetzenden Schülers vorausgesetzt, es kommt nur nicht zur sprachlichen Ausformung und statt dessen wird viel zu schnell eine Übersetzung und eine sprachlich unvollkommene deutsche Version verlangt. Kurzum: Die Anforderungen bei der Erstellung von Satzabbildungen, kolometrischen Gliederungen und Satzbeschreibungen sind nicht geringer als die beim groben Übersetzen, aber sie lassen dem Leser Zeit und

führen zu ästhetisch wie inhaltlich besseren Lösungen.

4.6 Semantische Erschließung des Abschnitts

Der Abschnitt vv. 81–90 beginnt mit der Nennung zweier Gottheiten, die das Klima und die Zeit der Menschen beeinflussen: Aurora und Sol. Es lassen sich die Aktivitäten dieser Gottheiten und Bereiche am Himmel und auf der Erde feststellen: Wechsel des Aussehens des Himmels, Wechsel des Aussehen des Bodens, Wechsel der Tageszeit.

Ab v. 83 wird von Pyramus und Thisbe berichtet (statt Singular nun Plural *coiēre*). Zunächst wird das Sachfeld „Götter und ihre Aktivitäten an Himmel und Erde“ nicht fortgesetzt, sondern ein früheres: das Zusammenkommen von Pyramus und Thisbe (so schon in den vv. 59 *gradūs*, *coissent* 60, *iter* 69, *per illud* 69, *trānsire* 70, *cōstitērant* 71, *obstās* 73, *iungī* 74, *patērēs* 75, *trānsitus* 77 *pervenientia contrā* 80): *solitum locum*, *coiēre*, *murmure parvo*, *questī*. Dann aber beginnt ein neues Sachfeld mit *statuunt*. Das Sachfeld der Beschlüsse umfasst erneut Wörter des Gehens und Treffens (*excēdere* 85, *exierint* 86, *relinquant* 87, *spatiantibus* 87, *convenient* 88) und des Gebäudes (*foribus* 85, *domō* 86, *urbis tēcta* 87), einer Spezialform der Baulichkeiten (*ad busta Ninī* 88) und des Gegensatzes dazu: Natur, freies Gelände (*lātō arvō* 87, *sub umbrā arboris* 88f., *arbor* 89, *niveīs ūberrima pōmīs* 89, *ardua mōrus* 90, *gelidō contermina fontī* 90). In diesem Sachfeld „Natur“ kann man auch einen Anschluss an das Sachfeld „Einflussbereich der Götter“ sehen. Die Natur ist ein Raum der Menschen und der Götter.

Wer sich so semantisch durch den Text bewegt, wird alle gefundenen Wörter in einen Zusammenhang bringen und dabei die Einordnung in den Satz vornehmen müssen, also die

Syntax zum Verständnis des Textes heranziehen müssen. Umgekehrt war selbstverständlich die syntaktische Gliederung der einzelnen Sätze von einer ständigen inhaltlichen Erschließung bzw. einem ständigen Versuch, den Inhalt zu erfassen, begleitet. Was jeweils die Leitlinie und die Zusatzlinie ist, wird der Leser selbst bestimmen. Als Aufgabe kann man manchmal sogar geben, gleich die Erfassung des Textes mit einer produktiven Rezeption zu verbinden. Das sind in der Regel diese beiden:

1. Erfasse die einzelnen Abschnitte und schlage eine Verbildlichung vor.
2. Erfasse die einzelnen Abschnitte und überführe sie in ein Film-Drehbuch unter Beachtung der Tempora und der Personen sowie der Hinweise, ob es sich um eine Rede, einen Dialog, einen Gedanken oder eine Aktion handelt.

4.7 Gliederung des Textabschnitts

Durch das Unterstreichen der Verbformen ist bereits eine Gliederung durch Tempora deutlich geworden, in diesem Textabschnitt unterstützt nur ein Zeitadverb die Gliederung, außerdem das Prädikativum *postera* 81 und eine lokale Verweisform *ibi* 89. Es ergibt sich:

81–82: zeitlicher Fortschritt gegenüber dem Vorigen; Hintergrund für das Folgende durch resultatives Plusquamperfekt (*remōverat* 81, *siccāverat* 82).

83: erste Erzähletappe: *coiēre* (narratives Perfekt).

84: zweite Erzähletappe *statuunt* im Reportagepräsens (szenischen Präsens) mit Voretappe *questī* als p.c.

Danach Inhalt der Beschlüsse **84b–88:** Sie gelten für die Zukunft. Es sind drei Abschnitte, aneinander mit *-que* (6) und *-ve* (87) ange-reiht. Der zweite wird durch einen Tempo-

ral Satz, der dritte wird durch einen Finalsatz erläutert.

89b–90: Erläuternder Kommentar der Erzählerin im durativen Imperfekt *erat contermina* (90).

5. Vergleich mit zwei anderen Erarbeitungsansätzen

Früher gab es das Verfahren der Filtersätze (*textes d'approche*) oder das Angebot vieler Hauptsätze, die dann zu einem Satz zusammengesetzt wurden, die von ihrem Erfinder Werner Kempkes so bezeichnete gradatim-Methode.²

Das ist ein sinnvolles Verfahren, wenn eine grammatische Erscheinung eingeführt wird, denn man kann so die Einbettung eines Satzes in einen anderen sehen, verstehen und lernen.

Mittlerweile gibt es Textausgaben, die einen Text in mehreren Versionen anbieten, erst sozusagen ein Gerüst eines Satzes, dann denselben Text mit den Gliedsätzen des Textes, dann wiederum diesen Text nun auch noch mit den typisch lateinischen Satzstrukturen wie *Participium coniunctum*, *Ablativus absolutus*, *-nd*-Fügungen.³

Dieses Verfahren ist eher langweilig. Mehrfach soll sich der Schüler mit Text in veränderter Form herumschlagen. Zudem kann man einen Text ohne die ausgelassenen Informationen gar nicht richtig verstehen, weil die Voraussetzungen fehlen, die der Autor des Originaltextes gegeben hat.

Das Verfahren soll zudem der Differenzierung dienen und Schülern mit weniger guten Leistungen helfen. Wie sollen sie aber jeweils sich mit dem Originaltext auseinandersetzen können?

Das kolometrische Verfahren geht den umgekehrten Weg und mutet allen Schülern den Originaltext zu, lässt sie dann aber nach festen

Regeln selbst die Sätze gliedern und in einzelne Segmente zerlegen. Das Verfahren des mehrfachen Angebots eines Textes in immer komplizierterer Form ist ganz vom Übersetzungszwang geprägt. Das Verfahren des kolometrischen Gliederns strebt das Verstehen an.

Zusatz: Am schönsten gelungen ist das Verfahren des Angebots von Filtertexten vor dem Originaltext nicht in einer deutschen Ausgabe sondern in einer amerikanischen Livius-Ausgabe.⁴ Diese gibt durchweg einen vereinfachten lesbaren Text und im Anhang den Originaltext. Die Einleitung hebt hervor: Livius Werk ist so bedeutend und hat so viel Nachwirkung, dass es gelesen werden muss. Aber für solche, die Beginner sind und erstmals einen lateinischen Text lesen, sind Hilfen geschaffen: ausführliches Vokabular, grammatische Erklärungen, Paraphrase des Inhalts in Lehrbuchlatein vor dem angebotenen vereinfachten Text (das bringt wirklich ein Vorverständnis und eine sogenannte Vorentlastung), Zwischenüberschriften in Englisch, die sofort auf den Inhalt führen. Die Kapitel jeden Buches sind so gestaltet, dass die des 1. Buches am meisten vereinfacht sind, die des sechsten am wenigsten, sodass sich nicht eine Progression durch dreifaches Lesen eines Kapitels ergibt, sondern durch langsame Steigerung des Schwierigkeitsgrads von Buch zu Buch.

6. Arbeitsaufträge

Würde man all die vorgeführten Aktionen in Arbeitsaufträge überführen, dann sähen diese etwa so aus:

1. Analysieren Sie die Sätze des Textes, indem Sie: a) alle Verbformen unterstreichen und als selbstständig (S) oder bezogen formuliert (B) kennzeichnen; b) alle unterordnenden Konnektoren umrahmen.

2. Erstellen Sie eine kolometrische Gliederung zum gesamten Text.
3. Geben Sie den Inhalt der einzelnen Kola genau wieder, wobei Sie jedes Wort berücksichtigen.
4. Stellen Sie aus dem gesamten Text Ausdrücke zu den folgenden Sachfeldern zusammen:
 - a) Natur / Kosmos / Götter
 - b) Tageszeiten / Zeitabfolge
 - c) Wagnis / Risiko
 - d) Weggehen / Verlassen
 Erörtern Sie den Bedeutung jeden Ausdrucks und eventuelle Sinnverbindungen mit Ausdrücken im Abschnitt vv. 55–80.

Alternativer Arbeitsauftrag (der ohne Vorgaben auskommt und daher anspruchsvoller ist): Stellen: Sie in v. 81 und v. 84 ein Thema fest und verfolgen Sie seine Ausbreitung anhand des jeweils begonnenen Themas bzw. Sachfelds. Erörtern Sie die Bedeutung jeden Ausdrucks und eventuelle Sinnverbindungen mit Ausdrücken im Abschnitt vv. 55–80.

5. Paraphrasieren Sie den Text Zeile für Zeile unter Berücksichtigung aller Verbalinformationen.
6. Gliedern Sie den Text anhand der verwendeten Tempora und sonstiger Zeitangaben (in Attributen Prädikativa, Gliedsätzen).
7. Gliedern Sie den Text in Abschnitte (z.B. Vorbericht, Aktionen, Erläuterungen). Berücksichtigen Sie auch dabei die verwendeten Tempora.
8. Erstellen Sie zu den vv. 83–88 eine Satzabbildung.
9. Beschreiben Sie die Struktur aller Sätze des Textes und werten Sie sie für eine Interpretation aus.
10. Erstellen Sie eine Textverlaufsbeschreibung zum gesamten Text.

11. Interpretieren Sie Aufbau, Formulierung und Inhalt des Textes

Diese elf Arbeitsaufträge werden nie alle nötig sein. Im Unterricht wird der Lehrer oder die Lehrerin anhand der Beiträge der Schülerinnen und Schüler aktuell entscheiden, welche Arbeitsaufträge zum Textverständnis erforderlich sind.

Zur Grundlegung der Arbeitsweisen muss man mehrfach alle gezeigten Arbeitsaufträge an geeigneten Texten bearbeiten.

7. Schriftliche Überprüfungen

Eine Überprüfung des Textverstehens ist durchaus und sogar mit mehr Gründen und mit mehr Sinn durch die genannten Aktionen möglich und das Übersetzen kann höchstens eine Zusatzleistung sein, die an einem kleinen überschaubaren Textstück erfolgt. Auch hier ist eine Auswahl aus den verschiedenen dargestellten Arbeitsaufträgen zu treffen.

Auf die Wertung durch Punkte gehe ich hier nicht ein, weil dies eine weitere ausführliche Darlegung erforderte. Es möge jetzt erst einmal genügen, diese Überprüfungsformen zur Diskussion zu stellen und ihren Wert allgemein akzeptabel zu machen, zumindest ihre Gleichrangigkeit mit einer Übersetzung zu zeigen.

An die genannten Arbeitsweisen und Aktionen kann jeder Schüler in einer Überprüfung herangehen und er kann sie anwenden, auch wenn er den Text nicht kennt. Einen unbekanntem Text sofort übersetzen zu müssen ist auch für geschulte Philologen eine Herausforderung und ein Risiko. Gemeint ist der Fall, dass sie tatsächlich einen Text übersetzen sollen, der von einer gewissen Schwierigkeit ist und den sie noch nie vorher gesehen und gelesen haben. Für Schüler sind das alle lateinischen Texte und

sie sollen ihre erlernten Fähigkeiten auch bei Überprüfungen anwenden und zeigen können statt vor der Komplexität eines Textes, den sie übersetzen sollen, zu kapitulieren.⁵

Anmerkungen:

1) Leider erwähnt Wilhelm Pfaffel: Satz- und Texterschließung, in: Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen (Hg.): Fachdidaktik Latein, Dillingen 2013, 95-110 die meisten der genannten Verfahren entweder gar nicht oder reiht sie nur unter „Weitere Verfahren zum Textverstehen“ ein. Er beschränkt sich dazu auf eine sehr subjektive Literaturliste. Die wichtigen Hefte des Altsprachlichen Unterrichts vom Ende der 80er Jahre des 20. Jahrhunderts nennt er ebensowenig wie die Darstellungen von Glücklich und Kipf:

- Hans-Joachim Glücklich: Lateinunterricht. Didaktik und Methodik, Göttingen 1978, 2. veränd. u. erw. Aufl. 1993, 3. Aufl. mit neuem Vorwort 2008.

- Hans-Joachim Glücklich (Hg.): Satz- und Texterschließung: Der Altsprachliche Unterricht 30, 1/1987.

- Hans-Joachim Glücklich (Hg.): Theorie und Praxis der Interpretation: Der Altsprachliche Unterricht 30,6, 1987.

- 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, 80-92, 257-264.

Seine These 1, die er seinen Darlegungen voranstellt (S. 110) passt dazu: „Satz- und Texterschließung werden im Wesentlichen durch die Übersetzung vermittelt und überprüfbar. Aufgaben der Übersetzung: Die Übersetzung soll Äquivalenz und Skopos-Adäquatheit anstreben und nach Möglichkeit von solcher zielsprachlicher Qualität sein, dass sie ohne das Danebenhalten des Originals gut gelesen und verstanden werden kann.“ Bei „Texterschließung ohne Übersetzung“ noch in die Überschrift mitzugeben: „z. B. Suche nach Eigennamen, neuen Wörtern“ ist eine Entstellung dessen, was Texterschließung ist. Warum ein Lesen lateinischer Texte ohne Übersetzen reine Kulturkunde sein soll, so S. 110, begrün-

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

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

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

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

HANS-JOACHIM GLÜCKLICH

Forderungen an Textausgaben – Probleme von Textausgaben

Textausgaben sind anders als normale Bücher

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

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

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

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

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

Teile der Textausgaben

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

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

2. Textauswahl

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

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

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

3. Vokabular

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

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

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

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

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

4. Lernbarkeit des Wortschatzes der Textausgaben

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

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

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

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

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

5. Vokabelbedeutungen und sogenannte Übersetzungshilfen

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

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

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

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

6. Fragwürdige Hilfen

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

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

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

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

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

7. Art der Arbeitsaufträge

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

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

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

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

8. Falsche Erschließungsfragen

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

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

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

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

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

9. Reihenfolge der Arbeitsaufträge

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

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

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

10. Informationstexte, Zweittexte

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

11. Sonstige Hilfen

Viele Ausgaben bieten Interpretationsanleitungen, Satzerschließungsanleitungen, Texterschließungsanleitungen, Übersetzungsanleitungen.

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

12. Namensverzeichnis

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

Anmerkungen:

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

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

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

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

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

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

HANS-JOACHIM GLÜCKLICH

Naturam novare – imperium in naturam

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

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

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

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

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



John Armstrong. *Ikarus*. 1940.
Bristol Museum & Art Gallery

Destruktion entgegen, der Rückfall der Welt vom Kosmos in das Chaos, in die durch irgendein Faktum, ein Missgeschick, ein Schicksal, eine Schuld bedingte Katastrophe. Ihr haften tragische Züge an. Die Erde, als Globus angedeutet, erscheint in einem neuen Zustand, der ihr in ihrer Gesamtheit und den auf ihr lebenden Menschen keine Zukunft offen lässt.

1. Dädalus' Drang: NATURAM NOVARE

Wo ist das Urbild dieser „Naturtragödie“, die in die Chiffre „Ikarus“ gefasst ist? Im antiken Mythos, ohne Zweifel. In welchem antiken Dokument aber führt das *naturam novare*, das sich hintergründig im Armstrong-Bild andeutet, durch menschliches Fehlverhalten unausweichlich in die Katastrophe? Wo ist eine solche „Tra-

gödie“ kernhaft in einem antiken Text angelegt? Der Künstler stellt den Betrachter ohne Zweifel vor ein Rätsel.

Ein Lösungsversuch sei gewagt. Zunächst die Hypothese: Der Künstler orientiert sich an Ovids Text.² In der Fassung des Ikarus-Mythos, die der römische Dichter geschaffen hat, liegt eine Konstellation vor, die über die Jahrhunderte hin, in denen sie rezipiert worden ist, zu der im Bild fassbaren Ausprägung geführt hat. Der Mythos war in der Antike allgemein bekannt, es gab ihn in kurz- und langgefassten Erzählungen. Bei Ovid liegt die Langfassung des Mythos vor. Hält man diese gegen die eher knapp angelegte Beschreibung des Mythographen Hygin (2. Jh. n.Chr.), so kann man Ovids genuine, richtungsweisende Leistung erkennen.

Bei **Hygin** (*fab. XL*) ist ein linearer Erzählstrang gegeben. Das Geschehen ist in eine zeitlogische

Abfolge gebracht, wie aus folgendem Schema deutlich wird.³

Hygin					
Dädalus im Exil auf Kreta wegen Mord an Perdix: Künstlerneid →	Ermöglicht Zeugung des Minotaurus, baut für ihn das Labyrinth →	Wird von Minos dafür eingesperrt, von Pasiphaë befreit →	Flieht mit Ikarus durch selbstgebaute Flügel →	Ikarus stürzt, da zu hoch fliegend, ins Meer, das nach ihm benannt wird →	Dädalus kommt nach Syrakus oder mit Theseus nach Athen →
					
Linearer Erzählstrang					
in logisch konsequenter Abfolge					

Bei Hygin bleibt alles auf der Ebene des rein Faktischen. Der Autor, der das mythologische Wissen in einer Art Lexikon für die Leser seiner Zeit bereit gestellt hat, präsentiert die griechische Version des Mythos. Sie ist nicht mehr als eine bloße Realiendarstellung. Fern ist dem Text alle motivationale Begründung des Tuns. Demnach fehlt dem Text auch jede tragische Dimension. Bei Hygin bleibt zudem die ganze Erzählung auf die Gestalt des Dädalus bezogen. Ikarus ist nur Nebenfigur, fungiert sozusagen als Begleitobjekt des handelnden Vaters.

Bei Ovid sind, soweit aus den überlieferten Texten zu erschließen ist, erstmals tragische Züge der mythischen Geschichte gegeben. Innerhalb der *Metamorphosen* (VIII 195 – 235) erhält das Geschehen auch die psychologische Durchdringung, gewissermaßen den existentiell humanen Tiefgang, worin man heute überhaupt das *Signum* des Ovid-Werkes erkennt. Dieses Spezifikum hat man offensichtlich schon in der Antike festgestellt. Der Mythograph Apollodor (1. Jh. n. Chr.), der Ovids Werk kannte, hat in seinem Handbuch als das handlungsleitende Motiv des Geschehens Ikarus' seelische Verfasstheit, seinen inneren Drang als *ψυχαγωγούμενος* betont, der ihn ins Verderben führt. In der Ovidischen Fassung ist deshalb die Handlung geradezu als Tragödie angelegt. Ihre

Aufbauelemente lassen sich klar herausarbeiten, wie das Schema auf der nächsten Seite zeigt.⁴

Die differenzierte Ausgestaltung des Ovid-Textes bestätigt diese Grobanalyse, zugleich wird darin der dem Mythos innewohnende Impuls fassbar, der seiner Entwicklung in der späteren Rezeption die Dynamik gab. Daraufhin soll zunächst der Text untersucht werden, ehe auf seine Wirkungen in der europäischen Rezeption eingegangen wird.

Dädalus leidet an seiner Verbannung in Kreta; er will sich aus der Gefangenschaft befreien. Der Versuch, das Glück der Freiheit mit einer ganz neuen Methode zu erreichen, endet in der Katastrophe. Unwillkürlich stellt sich dem Leser die Frage nach dem Grund dieses Unglücks, danach, was oder wer daran schuld ist. Die Geschichte hat, das ist unverkennbar, eine existentiell ethische Dimension. Sie entwickelt sich am Kern des Geschehens.

In der erzählerischen Phantasie des Autors besiegen zwei Personen die Schwerkraft der Erde; sie fliegen, den Vögeln gleich, durch den Äther. Eine Not hat Dädalos, den „Kunstsinnigen“ – im Griechischen *τεχνίτης*, im Lateinischen *artifex* genannt – dazu veranlasst, die ihm gegebene technische Fähigkeit, seine *ars/ artes* (*τέχνη*) für etwas bislang noch nie Dagewesenes einzusetzen: *ignotas animum dimittit*

Ovid					
Exposition	Erregendes Moment mit Schürzung des tragischen Knotens	Entwicklung des Konfliktes bei steigender Handlung	Peripetie durch Fehlverhalten des Menschen	Katastrophe	Epilog
Entschluss zur Flucht aus Kreta mit Hilfe von unbekannten Künsten <i>ignotae artes</i>	Bau der Flügel „Erneuerung der Natur“ <i>naturam novare</i> Fluggebot an Ikarus	Aufbruch in den Äther unter Staunen der Menschen ... <i>credidit esse deos</i>	Plötzliches Ausbrechen des Ikarus <i>cum ... coepit gaudere volatu altius egit iter</i>	Absturz des Sohnes <i>ora excipiuntur aqua</i>	Vater verflucht seine Künste <i>devovit suas artes</i>
Dramatische Gestaltung					



in artes (v. 187). Der Künstler will durch die Luft, einen Bereich, über den der allmächtige Minos keine Macht hat (*Omnia possideat, non possidet aera Minos*, v. 187) die Flucht wagen. Mit Nachdruck wird betont: Auf diesem Gebiet hat sich bislang noch kein Mensch mit seinem technischen Geschick versucht. Offenbar liegt dies – nach antiker Vorstellung – nicht im dem von der Natur vorgegebenen Entfaltungsspielraum des Menschen.

Ovid nennt deshalb dieses Unterfangen *naturam novare*, „die Natur erneuern, verändern“. Was meint dies? Zunächst wohl: die spezifische Natur des Menschen durch Verwandlung in vogelartige Wesen neu machen, doch im erweiterten Sinne, da der Mensch aus dem ihm von der Natur gesetzten Rahmen ausbricht, die Natur, ihre von Anfang an festgelegte Bedingung, ihre Gesetze verändern, erneuern, geradezu revolutionieren. Für antike Ohren hat

ja das Wort *novus/novae res* immer die Konnotation von Umsturz, Revolution.

Das Revolutionieren der Naturgesetze ist in der Tat eine Leistung, die als wundervoll, als sensationell angesehen werden muss, als ein *mirabile opus* (v. 219f.), das den, der es macht, den „Macher“, den „Meister“ (*opifex* v. 201) über menschliches Maß hinaushebt, und mit ihm auch den, der an dem technischen Machwerk teilhaben darf, den Nutznießer. Als nämlich beide, Dädalus und Ikarus, nach dem Anlegen der Flügel, sich in die Luft erhoben haben und ihre Bahn nach Norden in Richtung Athen ziehen, geraten sie – die Erzählung macht dabei einen abrupten „Filmschnitt“ hin zur Blickrichtung von unten nach oben – in den Gesichtskreis der Menschen auf der Erde, die ihren einfachen, natürlichen Arbeiten nachgehen, des Bauern, des Fischers, des Hirten. Wie reagiert der normale, ‚naive‘ Mensch im Anblick

des Ungewohnten, Unbekannten, Unerhörten?
*Vidit et obstipuit, quique aethera carpere possent,
credidit esse deos.* (v. 219f.)

Sehen, Staunen, Glauben, dass dies Götter seien, die durch den Äther ihre Bahn ziehen können. Gottähnlichkeit vermutet man also bei dem, der die Gesetze der Natur außer Kraft zu setzen, der dieses *naturam novare* vermag. Dicht neben dem Staunen liegt jedoch der Schauer, die ängstliche Spannung, nicht so sehr bei den Betrachtern, eher bei den Akteuren. Vater Dädalus zittert, als er dem Sohn die Flügel anlegt. Seine Wangen befeuchten sich mit Angstschweiß oder mit Tränen, weil er, der seinen Sohn in die schädliche Kunst einweist (*damnosas erudit artes*, v. 215), das Gefährliche des Abenteuers ahnt. Ovid baut das dafür treffende Wort in den Kontext ein: *pericla*, Gefahr (v. 196). Der Vater gibt deshalb dem Sohn Flugregeln. Er solle die mittlere Bahn zwischen Himmel und Erde einhalten. Doch der ist Vernunftgründen nicht zugänglich. Ihn fasziniert

die Chance des Spiels, die Lust zur Freiheit, der Rausch des Fliegens.

Ikarus ist vom unbändigen Drang in die Höhe erfasst: *cupidine caeli tractus* (v. 224), so als wäre er in das Wirkungsfeld einer unbeherrschbaren Anziehungskraft geraten. Er stürzt ab, von der Hitze der Sonne seiner Flügel beraubt. Der Vater, der schmerzerfüllt nur noch die Federn im Meer erblickt, verflucht seine Kunst (*devovit suas artes* v. 234). Darin offenbart sich – im Rahmen der als Tragödie angelegten Geschichte – die tragische Bewusstheit des Helden. Das Fehlverhalten, die Schuld, die die Peripetie der Handlung hin zur Katastrophe bedingt, ist sowohl dem Schöpfer wie dem Nutznießer des technischen Wunderwerks anzulasten. Beide haben die Natur zu revolutionieren versucht und dafür Strafe erlitten. Das Tragische der Situation verursacht – nur verhalten angedeutet – die Betroffenheit, das Leid des einen. In Ovids Fassung werden Emotionen wach gerufen.



Wolfgang Mattheuer.
Sturz des Ikarus II.
1978

Die spätere Rezeption des Mythos hat sich nachweislich aus dieser erarbeiteten inneren Konstellation der Geschichte entwickelt.⁵ Wobei sich allerdings die „Tragödie“ fast ausschließlich auf Ikarus fokussierte. Ikarus ist zur europäischen Symbolfigur für die Ambivalenz technischer Leistungskraft und ihrer Folgen geworden. Die Erneuerung der Natur im Verbund mit dem technischen Werk erfasst zu allererst dessen Nutznießer. Wie etwa das Rezeptionsdokument von Wolfgang Mattheuer „Der Sturz des Ikarus II“ (1973) zeigt.⁶

Ikarus ist hier einer totalen Wesensänderung ausgeliefert. Ein Interpret drückt dies so aus:

„Ins Nachtdunkel getaucht zieht der ‚Astronauten-Ikarus‘ seine kosmische Bahn. Halb technoides, halb geflügeltes Wesen befindet sich diese Symbiose von Natur und Technik schon im Zustand der Auflösung. Die Flammen haben bereits seine Flügel zerstört und greifen den verbliebenen an, der im Widerschein der Sonne metallisch kühl erstrahlt. Auch hier ist das Ende des Fluges programmiert.“

Der Vogel, den der Mensch hier nachahmt, ist kein echter mehr. Er ist eine Metallkapsel. Ikarus sitzt darin zusammengekauert in der Spitze, dem Ende durch das Feuer wehrlos ausgeliefert. In der Phantasie des Künstlers hat der Held seine Identität an das technische Produkt abgegeben. Ikarus geht in der Weltraumkapsel auf, sie ist seine Existenz. Das Ovidische *naturam novare* ist hier bereits in einer extremen Form vollzogen. Hier koinzidiert in der Ikarus-Metapher Technik und Mensch. Die kunsthistorische Interpretation spricht von einer „Mensch-Technik-Symbiose“. Und doch ist, wie es Armstrongs Vision suggeriert, noch ein weiterer Schritt dieser Totalisierung der Identität von Mensch und technoidem Werk

möglich. Das Ikarus-Schicksal ist da zur Metapher für die Erdkatastrophe, für die Naturtragödie schlechthin geworden. Wie hat es dazu kommen können?

2. Francis Bacons Zwang:

IMPERIUM IN NATURAM⁷

Die „Große Erneuerung“, die der Philosoph Francis Bacon (1561-1626) in seinem Werk *Instauratio Magna* propagiert, stellt einen Frontalangriff auf die Natur dar. Erstaunlicherweise ist dabei auch hier wieder ein antiker Mythos mit im Spiel. Es ist der von König Ödipus und der Sphinx. Zur Metapher für die Erneuerung des Verhältnisses „Mensch und Natur“ hat der Engländer die Gestalt des Ödipus gemacht. Die Neuheit seines Denkansatzes ist im Titelbild des weltbekannt gewordenen Werkes von 1620 angezeigt.

Ein Schiff fährt durch die Säulen des Herkules hinaus auf den Atlantik in „eine neue Welt“ (*MUNDUS NOVUS*). Dazu die Subscriptio: *Multi transibunt et augebitur scientia*. Diese neue Welt ist die der Wissenschaft, durch deren Erkenntnisse „das Wissen der Menschheit“ vermehrt wird. Was dadurch möglich wird, offenbart sich eben am Mythos des thebanischen „Helden“.

Offen gelegt wird dies in der Geschichte *Sphinx sive Scientia* innerhalb seines Werkes *De sapientia veterum* (1609), in dem vor allem mythische Stoffe der Antike als Deutungsmuster für Politik und Wissenschaft – gerade in ihrem Bezug auf deren praktische Verwirklichung – ausgewertet werden.⁸

Kurz gefasst besagt sie Folgendes: Wie Ödipus die Rätsel der vor Theben lauernden Sphinx gelöst und sich so die Herrschaft (*regnum*) über die Stadt erworben hat, so wird sich der Mensch, wenn er die in der Natur liegenden Rätsel löst, Macht erwerben. Die Natur

wird für ihn zum Objekt seines Erkenntnisdranges. Der Zugriff auf sie kann und soll ohne Vorbehalte sein.

„Man muss die Natur auf die Folter des Experiments spannen, um ihr die Geheimnisse abzupressen“ (Novum Organum I, 129, 10).⁹

Dazu ist der Mensch aufgefordert. Er steht unter diesem Zwang. Die Sphinx als das in die Natur geheimnisvoll gelegte Wissen stellt dem Menschen verschiedene und schwierige Rätsel zur Aufgabe: *Proponit quaestiones et aenigmata mortalibus varia et difficilia*. Wer sie, vom Forschungszwang dazu angehalten, nicht lösen kann, dem zerreißt es den Geist, wer sie lösen kann, dem steht Macht (*imperium*) in Aussicht. Wer sich nämlich auf eine Sache versteht, so argumentiert Bacon, der erreicht sein Ziel, er bemächtigt sich „seines Zieles“. Und jeder *artifex*, jeder, der seine Kunst (*ars, τέχνη*) beherrscht, jeder „Techniker“ hat Macht über sein Werk (*opus*). Dabei stellt die Sphinx zwei Arten von Rätseln: über den Menschen und

über die Natur. Demzufolge ergeben sich auch zwei Formen von Macht, von Herrschaft über den Menschen und über die Natur: *imperium in homines und imperium in naturam*. Das eigentliche und letzte Ziel aber der echten Naturwissenschaft (*vera philosophia naturalis*) ist die Herrschaft über die in der Natur vorgegebenen Objekte (*res naturales*), also die Körper, die Heilmittel, die Maschinen usw.

Bacon will – damit in hartem Widerspruch zum Verständnis von Wissenschaft in der Antike stehend – sich nicht mit der reinen Erkenntnis, dem Wissen um die Natur allein begnügen; kein *ipsum Scire*, kein Wissen an sich. Er bezieht alles Wissen auf die Praxis, auf die praktische Anwendung (*practica*). Nur solches Wissen verschafft Macht. Darin liegt der tiefere Sinn seiner weltbekannten These: *Scientia est potentia*. Allein das in die Praxis umgesetzte Wissen der Wissenschaft verschafft dem technisch begabten Menschen das *imperium in naturam*. Der Zugriff auf die Natur vollzieht sich



als Eingriff in sie, der, wie die Foltermetapher zeigt, auch gewaltsam sein darf. Solcher Eingriff bewirkt Veränderung, Umgestaltung zu etwas anderem, zu etwas Neuem, ist also ein *naturam novare*. Er ist eine revolutionäre Tat. Genau hier liegt der wohl entscheidendste Wendepunkt der Menschheitsgeschichte. Bacon inauguriert, das ist gesicherte Erkenntnis der Wissenschaftsgeschichte, die technologische Revolution, die bis in die unmittelbare Gegenwart fort dauert.

3. Ikarus und Bacon in Symbiose¹⁰

Von der erarbeiteten Position aus lässt sich der Bogen zu Ikarus zurückschlagen. Die Nähe zum Kern des Ikarus-Mythos, den der römische Dichter ihm gegeben hat, liegt auf der Hand. Hier wie dort bemühen sich *opifex* und *artifex* um die Lösung einer Aufgabe, eines Rätsels kraft ihrer *ars/artes* (τέχνη). Beide „erneuern“ tendenziell die Natur. Das *naturam novare* betrifft bei Ovid den Einzelmenschen, vielleicht den Menschen an sich, bei Bacon die Natur *in toto*. Das *naturam novare* wird hier gewissermaßen globalisiert – auch die Folge, die sich daraus ergeben kann. Schicksal und Ende des Ikarus sind zu Schicksal und Ende der ganzen Erde geworden. Die Tragödie des griechischen „Helden“ erleidet also zutreffend und konsequent der ganze Globus. Der Natur widerfährt die vom Forschungsdrang und Herrschaftszwang des Menschen ausgelöste Katastrophe. Der antike Held hat hier nicht an ein spezielles technoides Werk seine Identität abgegeben. Für Armstrong stellt sich die ganze Welt als Experimentierfeld, als technoides Objekt dar, das gefährdet ist. Darin wird seine Darstellungsintention fassbar. „Icarus is a splendid example of the artist's use of a modern presentation of powerful, emotive classical symbolism to convey a message of enduring importance to humanity“

(Jonathan Gibbws in: Wikipedia ad John Armstrong, Ikarus).

Bei Ovid der Rausch der Freiheit im Fliegen, bei Bacon der Rausch der Freiheit im Forschen und Schöpfen. Die Folgen sind analog. Wie sich das Gerüst aus Federn und Wachs in der Sonnenhitze auflöst, wie die Metallkapsel im Feuer verglüht, so zerspringt der Globus in Trümmer und Fetzen. Die Weite des trostlosen Meeres, das Inferno rings um den Flugkörper, das Tohuwabohu am Ende der Welt: die Szenarien der jeweils sich vollziehenden Katastrophe. Kein Mythos, keine Metapher kann diesen Befund einer grundsätzlichen Identität authentischer symbolisieren als Ikarus, jene führende Gestalt des europäischen Mythos. „The world flying too close to the sun of knowledge and getting destroyed in the process. In other words it is mankind, or humanity, that has aspired too

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

high ... and the world is irretrievably broken in consequence.“ (In: Wikipedia a. O).

Im Ovid-Text werden in den Schlussversen Emotionen wachgerufen, Angst und Schmerz. Im mehrmaligen Ruf des Vaters „Ikarus, wo bist du?“, der ohne Antwort bleibt, klingt ein Unterton von verbitterter Trauer an. Wie ist die Gestimmtheit derer, die Armstrongs Bild betrachten? Beklommenheit, Betroffenheit, vielleicht sogar Angst? Dem Maler lag gewiss daran, beim Anblick der von ihm gestalteten Vision den Betrachter nicht emotionslos zu lassen. Das gelingt ihm auch. Die intendierte Wirkung trifft freilich tiefer nur den, der den Ikarus-Mythos kennt, und zwar in seiner Ovidischen Fassung. Nur dann entfaltet er ganz seine Symbolkraft, wird zur Manifestation einer totalen Verschmelzung von Antike und Gegenwart.

Anmerkungen:

- 1) Zur Ikarus-Rezeption äußerte sich der Verfasser früher ausführlich in:
Ovid – Dädalus und Ikarus. In: Interpretationsmodelle. Auxilia 2, Bamberg 1981, S. 5-46.
Europa – Ikarus – Orpheus. Abendländische Symbolfiguren, Antike und Gegenwart, Textausgabe, S. 53, Lehrerkommentar S. 47. Siehe dazu auch: Ikarus – Europas Symbol für die Gefährdung von Mensch und Welt. In: Antike aktuell – Bamberg 1995, 119ff., bes. 227.
Ikarus – Fürst der abendländischen Mythologie. In: Pegasus. Das lateinische Lesebuch der Mittelstufe, Bamberg Textband 2002 (2. Aufl.), S. 114ff., bes. 127, Lehrerkommentar S. 180ff., bes. 191.
Dädalus und Ikarus. In: Phoenix 2. Lektüre für die Jahrgangstufe 10, Bamberg 2013/14, Textband 2013, S. 77ff.; Lehrerkommentar, 76ff.
- 2) Ob der Künstler Armstrong den Ovid-Text selbst im Original gelesen oder nur durch Übersetzung davon Kenntnis erhalten hat, ist kaum nachweisbar. Auf jeden Fall war er sich der darin angelegten Problematik wohl bewusst; sonst hätte er sein Bild nicht mit dem blanken

Stichwort „Ikarus“ benannt. Allerdings gilt als gesichert, dass John Armstrong wie alle symbolistischen Maler seiner Zeit sehr oft ihre zu Symbolen ausgeprägten Gestalten aus dem antiken Mythos entnommen haben.

- 3) Ausführlich dazu Verfasser: Europa – Ikarus – Orpheus, Lehrerkommentar, a.O. S. 49ff.
- 4) s. dazu Pegasus, Lehrerband, a.O., S. 190; hier liegt auch der Vergleich zwischen der Hygin- und Ovidfassung vor.
- 5) Die spätere Rezeption des antiken Mythos in der europäischen Kunst (Malerei, Skulptur und Literatur) ist vom Verfasser bereits ausführlich erarbeitet worden (mit Bezug auf weitere sekundäre Literatur) in: Europa, Ikarus, Orpheus. Lehrerkommentar a.O. S. 55-63).
- 6) Das Bild ist dem Bild- und Interpretationsband entnommen: Wolfgang Mattheuer (hg. von Schönemann H.), Frankfurt a. M./Olten/Wien 1988, Bild 74, Interpretationen zu den Ikarus-Gemälden S. 89ff.
- 7) Ausführliche Interpretation der Textgrundlagen für diesen zweiten Teil des Beitrags s. Autor, „Wissen ist Macht.“ Der Aufbruch in das naturwissenschaftliche Zeitalter. In: Grundtexte Europas. Antike und Gegenwart, Bamberg Textband 1995, S. 17ff., Lehrerkommentar. S. 24ff. (hier Verweis auf alle einschlägige weiterführende Literatur). Der Text von *Instauratio Magna* ist in deutscher Übersetzung in vielen Verlagen zugänglich.
- 8) Das von Bacon später ins Latein übersetzte Kleinwerk *De sapientia veterum* („The Wisdom of the Ancients“) nennt die Forschung „eine eigenartige Mischung aus Mythographie, politischer Theorie und Wissenschaft“ (Brian Vickers). Der ganze lat. Text zum Part „Sphinx sive Sapientia“ ist abgedruckt in: „Wissen ist Macht“, Textband, S. 18-23.
- 9) Text in deutscher Übersetzung in verschiedenen Verlagen zugänglich.
- 10) Das Ikarus-Thema und das Bacon-Thema sind vom Verfasser seit langem in Einzeluntersuchungen veröffentlicht worden (s. o. Anm. 1 und 7); beide Themen zu einer Vorstellungs- und Deutungseinheit zu verbinden, ist hier erstmals versucht.

FRIEDRICH MAIER

Zeitschriftenschau

A. Fachwissenschaft

Im Folgenden werden zunächst die aktuellen Aufsätze, Beiträge und Miszellen aus den Zeitschriften *Gymnasium*, *Hermes* und *Rheinisches Museum für Philologie* mitgeteilt. Anschließend werden ausgewählte Aufsätze näher vorgestellt.

Heft 124/5 der Zeitschrift *Gymnasium* bietet Beiträge zu aktuellen Inszenierungen griechischer Tragödien, zum Losverfahren im antiken Sport, zum Begriff der χάρις in zwei Schriften des Corpus Hippocraticum und einen Emendationsvorschlag zu Ovid, *Tristien* 2,359:

- Hellmut Flashar: Inszenierung der Antike. Supplement III (409-427)
- Christian Mann: Losverfahren in der antiken Agonistik. Überlegungen zum Verhältnis von Religion und Sport (429-448)
- Giulia Ecca: Zur Bedeutung der χάρις in den deontologischen Schriften des Corpus Hippocraticum (449-465)
- Thorsten Burkard: Ist conviva Terentius esset in Ovids Apologie ein sinnvolles Gedankenspiel? Zu *Tristien* 2,359 und zur Bedeutung von conviva – ein Emendationsvorschlag (467-477)

Heft 145/3 der Zeitschrift *Hermes* wartet u. a. mit Beiträgen zur 1. Ekloge von Calpurnius Siculus, zu Ciceros philosophischen Schriften und zu Aristoteles als Naturwissenschaftler auf:

- J. H. Richardson: The Development of the Treaty-Making Rituals of the Romans (250-274)
- Gunnar Seelentag: Der Xenios Kosmos und die Freigelassenen von Latosion (275-287)
- Martin Stöckinger: Geschriebene und gesungene Prophezeiungen. Die 1. Ekloge des Calpurnius und ihre Intertexte (288-302)
- Jochen Sauer: Philosophie im politischen Raum? Überlegungen zu Ciceros *Philosophica* der 50er Jahre (303-316)
- David J. Jacobson: Word Order and Meaning in the Determiner Phrases ΕΓΩ ΟΔΕ and ΟΔΕ ΕΓΩ (317-338)

- Wolfgang Kullmann: Nachträge zu Aristoteles' Naturwissenschaft, insbesondere zu seinen Forschungsreisen (339-349)

Miszellen:

- Emanuele Berti: Tra Arato e Nicandro. Una nota a Germanico, *Arati Phaenomena* 646 ss. (350-356)
- Ursula Bittrich: Neues zum Pindar-Testimonium fr. 31 SNELL-MÄHLER: Textkritik und Interpretation (357-363)

Heft 160/2 der Zeitschrift *Rheinisches Museum für Philologie* enthält u. a. Beiträge zur stoischen Dichtungstheorie, dem möglichen Einfluss des Alexanderromans auf Theodotions Übersetzung des Danielbuches, der Panegyrik des spätantiken Dichters Claudian und zur Nachwirkung der Odyssee in Horkheimers und Adornos „Dialektik der Aufklärung“:

- Elizabeth Asmis: The Stoics on the Craft of Poetry (113-151)
- Benjamin Garstad: The Goat from the Southwest in Theodotion's Daniel Translation, Theodore's Commentary, and the Alexander Romance (152-160)
- Václav Němec: Zum Problem der Gattung des Seienden bei Marius Victorinus und um antiken Neuplatonismus (161-193)
- Randolph Lukas: Laudes Honorii – Laudes Stilichonis? Die Werbung für Stilicho in Claudians Festgedichten anlässlich des dritten und vierten Konsulatsantritts des Kaisers Honorius (194-222)
- Thomas Backhuys: Dialektik der Aufklärung und Odyssee. Bemerkungen zu einem Fehlzitat (223-234)

Miszellen:

- Vittorio Höfle: A Confusion of ἐλάσσονα and μείζονα in our Text of Proclus' Commentary on the First Book of Euclid's Elements (235-238)
- Stefano Vecchiato: Un' emendazione ad Esichio (η 83 L.) (239f.)

Nun zu Einzelaufsätzen: Fangen wir mit dem griechischen Theater an! Einen interessanten Überblick über aktuelle Inszenierungen griechischer Tragödien an deutschsprachigen Theatern aus den Jahren 2015 bis 2017 gewährt der bekannte Münchner Emeritus Hellmut Flashar in seinem Bericht „Inszenierung der Antike. Supplement III“ (Gymnasium 124/5, 409-427), der Ergänzungen zu seinem einschlägigen Buch „Inszenierung der Antike“ (München 2009) bietet. Flashar stellt darin sortiert nach den drei Tragikern Aischylos, Sophokles und Euripides die wichtigsten neuen Inszenierungen vor. Chronologisch beginnt er mit Aischylos und kommt dabei auf Inszenierungen der „Hiketiden“, „Perser“ und der „Orestie“ zu sprechen (409-416). Es folgt Sophokles mit Inszenierungen der „Antigone“, der Oidipus-Dramen sowie der „Elektra“ (416-422). Am Ende stehen Inszenierungen der Euripideischen Stücke „Alkestis“, „Medea“, „Bakchen“ und „Troerinnen“ (422-426). In seinem Überblick berücksichtigt Flashar nicht nur Inszenierungen der antiken Stücke im engeren Sinne, sondern auch moderne Bearbeitungen, Adaptionen und sogar Opern. Zurecht kann Flashar angesichts der Vielfalt von einer unverminderten Präsenz der griechischen Tragödie in der Gegenwart sprechen (426). Die antiken Stücke werden vielfach auch zusammen mit modernen aufgeführt oder sogar vermischt. Die „Flüchtlingsproblematik“ und aktuelle kriegerische Auseinandersetzungen fließen oft bei Aktualisierungen ein. Allerdings betont Flashar resümierend, „dass diejenigen Aufführungen eines antiken Dramas eine nachdenklichere und nachhaltigere Wirkung zu entfalten vermögen, deren Inszenierungen das Fremde als das Fremde belassen und nicht in den Alltag des Heute ziehen, sei es durch die Art der Inszenierung, sei es durch Änderungen am Text.“ (427)

Aus eigener Anschauung darf der Berichtende noch die bewegende Inszenierung am Schauspielhaus des Theater Magdeburg „Antigone und Ödipus. Trilogie der Verfluchten“ (29.9.2017) in der Regie von Cornelia Crombholz ergänzen, die auf Grundlage der Übersetzung von Dietrich Ebener in mythenchronologischer Reihenfolge Sophokles' „König Ödipus“, (stark gekürzt) Aischylos' „Sieben gegen Theben“ und nochmals Sophokles' „Antigone“ zeigte.

Ebenfalls der modernen Auseinandersetzung mit der griechischen Literatur gilt der Aufsatz „Dialektik der Aufklärung und Odyssee. Bemerkungen zu einem Fehlzitat“ von Thomas Backhuys (Rheinisches Museum 160/2, 223-234). Backhuys geht darin der Ausdeutung der Namensliste des Odysseus aus der Kyklopen-Episode in Max Horkheimers und Theodor W. Adornos „Dialektik der Aufklärung“ nach: Statt des in der Odyssee überlieferten Οὐτις (zur Akzentuierung: 231f.) geben Horkheimer und Adorno das Pseudonym des Odysseus als „Udeis“/Οὐδεῖς wieder und bauen darauf ihre Interpretation von der Selbstbehauptung durch Selbstverleugnung auf. Diese Selbstverleugnung werde schon in dem Namen „Odysseus“ deutlich, den Horkheimer und Adorno in eine etymologische Verbindung zu ihrem „Udeis“ bringen (229f.). Demgegenüber streicht Backhuys heraus, dass Odysseus weder etymologisch mit οὐτις oder οὐδεῖς zusammenhänge noch dass die Selbstverleugnung wesentlich sei, da Odysseus ja später dem Polyphem gegenüber seinen wirklichen Namen stolz enthülle und das Spiel dadurch als reine List entlarve. Die Wiedergabe und Herleitung des Odysseus als „Udeis“ bei Horkheimer und Adorno führt Backhuys darauf zurück, dass nicht mit dem griechischen Text, sondern einer deutschen Übersetzung (vermutlich der

Voß'schen) gearbeitet worden sei und man die deutsche Übersetzung „Niemand“ schlicht ins Griechische als Οὐδείς „zurückübersetzt“ habe (224. 233). Angesichts der Fortsetzung und Fortdeutung dieses Fehlzitats in der Sekundärliteratur zur „Dialektik der Aufklärung“ resümiert Backhuys: „Das Beispiel von ‚Udeis‘ zeigt exemplarisch, wie ein Fehlzitat aus einem antiken Text die Interpretation, die es vermutlich überhaupt erst heraufbeschworen hat, vorantreibt, und von dort aus seinen Weg durch die spätere Sekundärliteratur nimmt.“ (234)

Von der Philosophie zur Welt des Sports führt uns Christian Mann in dem Beitrag „Losverfahren in der antiken Agonistik. Überlegungen zum Verhältnis von Religion und Sport“ (Gymnasium 124/5, 429-448). Er wertet darin antike Quellen zum Losverfahren aus, um es innerhalb der Auseinandersetzung über die Bedeutung der Religion für den griechischen Sport zu situieren. Außerhalb der Extrempositionen, die einerseits von der Religion als Schlüssel zum Verständnis des griechischen Sports ausgehen und andererseits vor einer Überbewertung derselben in einem im Grunde „säkularen“ Sport warnen (430), beschreitet er einen dritten Weg, indem er eine Differenzierung zwischen „dem organisatorischen Rahmen der Wettkämpfe“, „der individuellen Religiosität der Athleten“ und „der offiziellen Kommunikation über das sportliche Geschehen“ vorschlägt (432). Da sich über die individuelle Religiosität kaum valide Aussagen treffen lassen, beschränkt er sich bei seiner Untersuchung auf die „offizielle Kommunikation“. Hierzu gibt er zunächst eine Beschreibung des Losverfahrens anhand der Quellen und geht dabei vor allem auf die Anwendung bei der Verteilung der Startpositionen beim Rennen, der Festlegung des Siegers bei zeitgleichem Zieleinlauf und der Festsetzung

der Paarungen bei den Kampfsportarten ein (434-439). Als Besonderheit wird in letzterem Fall das Freilos bei ungleicher Anzahl der Kontrahenten hervorgehoben, wodurch der Empfänger (ἔφεδρος) eine Runde überspringen kann und dadurch seinen Kontrahenten gegenüber einen Vorteil hat. In einem zweiten Schritt wendet sich Mann nun der „Wahrnehmung und Deutung des Losentscheids“ zu und kommt zu dem Ergebnis, dass es sich in der offiziellen Kommunikation nicht, wie in der Forschung bisweilen angenommen, um ein „Gottesurteil“ gehandelt habe. Als Belege dafür führt er Textbeispiele an, in denen betont wird, dass ein Sportler, obwohl er kein Freilos erhalten (ἀνέφεδρος), trotzdem gesiegt habe, was naturgemäß als besonderer Ruhm galt (440-442). Außerdem wird in den Quellen mehrfach die Zufälligkeit erwähnt, so dass nach Mann „in allen diesen Texten“ „der Losentscheid vielmehr als rationales Verfahren“ „erscheint“, „eine zwangsläufig eintretende Ungleichheit dem Zufall zu überlassen und so die Chancengleichheit unter den Kontrahenten zu gewährleisten“ (443). In den „Schlussfolgerungen“ (444f.) hebt Mann allerdings nochmals hervor, dass der Losentscheid trotz der profanen Funktion von den einzelnen Betroffenen, zumal den durch Freilos Begünstigten, als Zeichen göttlicher Fügung aufgefasst werden konnte (445).

Um schließlich der Römer nicht zu vergessen, sei noch kurz Jochen Sauers Aufsatz „Philosophie im politischen Raum? Überlegungen zu Ciceros *Philosophica* der 50er Jahre“ (Hermes 145, 303-316) vorgestellt. Sauer geht zunächst von der in der Forschung festgestellten „Inkompatibilität zwischen griechischer Philosophie und römischem Normengefüge“ (304) aus, die in Ciceros *Laelius de amicitia* dazu geführt habe, dass die traditionellen Verhaltensregula-

tive durch ein philosophisches Konzept „quasi entlegitimiert worden“ seien (304). Dem starren Konzept des Laelius aus der Zeit nach den Iden des März 44 v. Chr. stellt Sauer nun die Konzeption von *summa lex* und *ratio* in den staatsphilosophischen Schriften *De legibus* und *De re publica* aus den 50er Jahren gegenüber. Darin zeigt sich eine viel offenere Konzeption, die darauf zielt, die römischen Normen philosophisch zu stützen. Dem Philosophen bzw. „Weisen“ falle dabei nicht die Rolle zu, eigene Normen zu setzen, sondern als „Verstärker“ lediglich die „*Exempla*, d. h. normgebenden Beispiele richtigen und falschen Verhaltens wirkungsvoll zu ‚kommunizieren‘ und auf diese Weise ein entsprechendes Verhalten bei seinen Mitbürgern zu erzeugen.“ (311f.) So ist Cicero bemüht, hier die griechische Philosophie dem römischen Staat anzupassen (314). Als Grund für die Diskrepanz zu den späteren Schriften Laelius *de amicitia* und *De officiis* vermutet Sauer, „dass Cicero zu diesem Zeitpunkt nicht mehr davon ausging, dass in diesem Punkt die traditionelle politische Kultur für die Zukunft erfolgreich sein würde [...]“ (315).

STEFAN WEISE

B. Fachdidaktik

AU 4+5/2017: Textverständnis überprüfen. Unter einem eher unspektakulären Titel spricht dieser AU-Band ein zentrales Problemfeld an, das sowohl in Hinblick auf eine konzeptionelle Neuorientierung als auch auf die Außenwirkung des Faches Latein Bedeutung hat. Wegweisend ist der BASISARTIKEL von Andreas Hensel: „Überprüfen von Textverständnis – neue Wege der schriftlichen Leistungsfeststellung im altsprachlichen Unterricht. Vertieftes Textverständnis als Leitziel der Alten Sprachen – Anspruch und Wirklichkeit“ (S.2-11). Hensel fordert einen der Unter-

richtspraxis angemessenen Einbezug von Dekodierung auch in Klassen- und Kursarbeiten. Damit sollen nicht nur ein „strukturloses Herumraten“ und „deutsche Texte von enttäuschendem Sprachniveau“ (S. 4) vermieden werden; die Reduzierung des „schweren“ AFB III-Anteils führt auch zu weniger Frust und Abwahlverhalten der Schüler. Dem stehen wiederum die Vorgaben der EPA entgegen, die – dabei nicht ohne innere Widersprüche – dem AFB III ein zu starkes Gewicht beimessen. Auch die „Pro-Minute-ein-Wort“-Regel sowie die sogenannte 10%-Regel der EPA führen zu „katastrophal schlechten Klausurergebnissen“ oder „ausgesprochen kreativen Ideen im Umgang mit der Fehlergewichtung“ (S. 4). Vorschläge für neue Prüfungsformate vor allem im Bereich der Dekodierung hat Hensel am Ende (S. 10f.) übersichtlich zusammengefasst. – Im PRAXISTEIL betont Hans-Joachim Glücklich („Textverstehen und Überprüfungsformen“, S. 12-23), dass „das Übersetzen [...] erst nach der textimmanenten sprachlichen und semantischen Interpretation gelingen“ kann (S. 12). Deshalb hält er auch aktuelle Abituraufgaben wie reine Übersetzung oder Interpretation eines zweisprachig gegebenen Textes für unangemessen. Glücklich analysiert ausführlich Nepos, Hamillkar 4 nach semantischen und syntaktischen Gesichtspunkten und stellt entsprechende „Arbeitsaufträge für Klassenarbeiten“ vor (S. 20f.). Deren Bearbeitung soll vor einer Übersetzung liegen, denn „nach der ‚Eindeutschung‘ ist das fruchtbare Moment, Eigenarten des lateinischen Textes zu erkennen, vorbei“ (S. 16). Bei der Auflistung „Typen von Klassenarbeiten“ (S. 17, 19) spielt die Übersetzung keine zentrale Rolle mehr. – Nach Lena Florian: „Verstehen sichtbar machen – methodische Anregungen“ (S. 24-31) bietet die Kontrolle von Schülerübersetzungen zu wenig Mög-

lichkeiten zur differenzierten Diagnose eingebrachter Kompetenzen (eine Mischung von „Verstehen und Übersetzen“, S. 25). Sie schlägt daher die Fokussierung auf einzelne Kompetenzbereiche und die Diagnose von Teilprozessen vor (Aufgaben dann etwa: begründete Auswahl einer Übersetzung, Monosemierung im Kontext), außerdem wiederholte Überarbeitung von Übersetzungen, Reflexionsbögen und -gespräche sowie Übersetzungskommentare. – Wilfried Lingen-Berg: „*Erat quondam ...* – Klassenarbeitstexte der Lehrbuchphase einmal anders“ (S. 32-37). Statt an Lehrbuchtexte angelehnte Klassenarbeitstexte möchte Lingenberg „attraktive Themen, die mitunter nahe an der Lebenswelt der Schüler liegen“ (S. 32), als Prüfungstexte vorlegen. Grundlage für die sieben Beispieltexte „auf Basis von Märchen, biblischen Geschichten und Filmen“ (ebd.) sind Lektionen aus den Lehrbüchern Felix Neu, Lumina Nova und Cursus. Eine „Fangemeinde“ für den *Herrn der Ringe* mag sich vielleicht noch in manchen Lerngruppen finden (Mat. 3: Übersetzungstext „Auf dem Schicksalsberg“), doch Lingenbergs Feststellung: „Für alle Klassenstufen eignen sich die Legenden bekannter Heiliger“ (S. 32) dürfte frommes Wunschdenken sein. Lingenberg hält es für „zuweilen verblüffend, wie weit man mit dem durch die Lehrbuchlektionen vorgegebenen Vokabular kommt“ (S. 32) – kein Wunder, wenn Maria und Joseph in der Weihnachtsgeschichte dann *navigare debent* und Schneewitchen auf zehn Zwerge trifft. – Peter Kuhlmann („Kompetenzorientierte Klassenarbeiten. Aufgabenformate und Bewertungskriterien“, S. 38-43) moniert wie Hensel das zu starke Gewicht der Rekodierung als AFB III in den EPA und manchen Curricula. Er stellt eine Reihe von Aufgabenformaten des AFB I und II für Klassenarbeiten vor, die der Erschließung oder Sicherung des

Textverständnisses dienen, begleitet von Hinweisen zur Verpunktung und Gewichtung. – Burkhard Chwalek: „Vorschläge für Leistungsüberprüfungen“ – Klausuren im Lateinunterricht der Sekundarstufe II“ (S. 44-49). Mit zwei Klausurvorschlägen zu Ovid, Met. 11, 421-429 (Ceyx und Alcyone) und Seneca, De providentia 5,6-8 möchte Chwalek zeigen, „dass mit einer Gewichtung der Bewertung zugunsten des Erschließungs- und Interpretationsteils keineswegs eine Niveausenkung einhergehen muss“ (S. 44). Dies gelingt beim Ovid-Text mit einem Aufgabenkatalog, welcher von der Erschließung über eine Teilübersetzung bis hin zur Interpretation reicht (Grundkurs). Für den inhaltlich anspruchsvollen Seneca-Text (Determinismus und Freiheit) sollen nach der Übersetzung des ersten Abschnitts für den zweiten lediglich die Kernaussagen herausgeschrieben werden, dann folgt eine eigenständige Erörterung des Themas und ein Vergleich mit den Thesen eines modernen Hirnforschers (Leistungskurs). Eine detaillierte Verpunktung fehlt allerdings. – Gerade für unerfahrenere Kollegen hilfreich kann Marina Keips Beitrag „Konzeption von Hilfen und Einsatz des Wörterbuchs in Lateinklausuren“ sein (S. 50-59). Hier finden sich differenzierte Hinweise zum Verhältnis von Wörterbuchbenutzung und Hilfen zu Klausurtexten, ergänzt durch einen Fahrplan zur Klausurkonzeption (S. 55) und eine „Checkliste zur Schwierigkeitsanalyse eines Klausurtextes“ (S. 57f.). Der zugrundeliegende Textabschnitt (Cicero, Verr. 2,1,133) ist für einen Klausurtext zwar bedenklich voraussetzungsreich, für Demonstrationszwecke aber gut geeignet. – Thomas Doepner/Godehard Hesse/Marina Keip/Stephanie Kurczyk: „Würdigung und Sinnverständnis. Kompetenzorientierte Übersetzungsbewertung nach dem Duisburger Modell“ (S. 60-69). Aus Platzgründen hier nur einige Merk-

male dieses Bewertungskonzepts: In einem Erwartungshorizont wird der Text in sinntragende Messeinheiten eingeteilt (Sätze oder Teilsätze/Kola). In einem ersten Durchgang werden die Schülertexte in Hinblick auf das Textverständnis den Stufen A (Notenbereich 1-2), B (3-4) und C (5-6) zugeteilt, als mögliches Korrektiv für die folgende „Kontrolle der inhaltlich-sprachlichen Textkompetenz“ (S. 63). Bei „Fehlernestern“ zählt nur der ursächlich erste Fehler. Pro Wort gibt es maximal einen halben Fehlerwert. Sinnkonforme Abweichungen (Diathese, Modus usw.) zählen nicht als Fehler. Besondere Leistungen im Bereich der Modulation und Transposition können zur Verbesserung von maximal einer Notenstufe führen. Als einen positiven Effekt nennen die Autoren verstärktes Bemühen der Schüler um Zielsprachenorientierung. – Ingvalde Scholz („Differenzierung – auch bei der Leistungsbeurteilung?“, S. 70-80) möchte „Impulse für eine weiterführende schulpolitische und fachdidaktische Diskussion“ (S. 70) geben. Sie schlägt für Klassenarbeiten der Mittelstufe im Sinne vertikaler Differenzierung entweder einen alternativen adaptierten Übersetzungstext mit Hilfen (Note dann maximal „2,5“) oder die Inanspruchnahme von „Hilfekärtchen“ (dann Punktabzug) vor. Dies ermöglicht „leistungsschwachen Schülern, ihre Fähigkeiten zu entfalten statt gänzlich zu resignieren“ (S. 73). Im Sinne horizontaler Differenzierung können im Interpretationsteil unterschiedliche Aufgaben mit gleicher Punktzahl gestellt werden. Bei der „Differenzierung nach Lernumfang“ erhalten schnelle Übersetzer einen Zusatztext, dessen Bearbeitung sich nur positiv auf die Gesamtnote auswirken kann. – Wiebke Czaplinsky/Jochen Sauer: „Kompetenzorientierte Diagnose des Textverständnisses mittels freier Schülertexte“ (S. 81-87). Schüler sollen so das Textverständnis hinsichtlich

Kohärenz, zentraler Problematik und historischem Kontext nachweisen. Am Beispiel der Lucretia-Episode bei Livius (1,58,1-12) wird gut nachvollziehbar erläutert, wie Schüler für jeden Kompetenzbereich eine von drei Stufen erreichen können. Für das Problembewusstsein etwa bedeutet Stufe 1: „Gut gegen Böse“ (Lucretia vs. Sextus Tarquinius); Stufe 2: differenzierte Begründung; Stufe 3: Grundproblematik „unschuldig schuldig“. Eine interessante Alternative zur Kontrolle von Textverständnis (mit tabellarischem „Analyseleitfaden“, S. 85-87). – Isabell A. Meske: „*While-reading activities* zur Feststellung und Sicherung von Textverständnis in Prüfung und Alltag“, S. 88-97). Meske stellt hier Aufgabenformate vor, durch welche Schüler „mit der eigentlichen Texterarbeitung beginnen, ohne schon zu übersetzen“ (S. 88). Diese bei modernen Fremdsprachen häufig eingesetzten *activities* können Texterschließungsmethoden des altsprachlichen Unterrichts „ersetzen oder ergänzen“ (ebd.), sie aufgrund des teilweise spielerischen, Abwechslung schaffenden Charakters jedenfalls aber bereichern. Beispiele u. a. zu Prima Nova L 13 und 14, jeweils Text Z: Wahr/Falsch-Fragen bzw. Textaussagen ordnen; zu Caesar BG 6,16: Multiple-Choice-Fragen; differenziertere Aufgaben zu Catull c.51 und ganz ausführlich zu Ovid, Met. 2, 272ff. (Cornix, mit Bildvergleich). Scheinen hier einige Aufgaben zur Texterschließung zu komplex, darf man sie wohl auch in den Bereich der *post-reading activities* verlagern. – Im MAGAZIN: Fritz Lošek/Hermann Niedermayr: „Die standardisierte kompetenzorientierte schriftliche Reifeprüfung in Österreich. Ein neues Modell für das Überprüfen von Textverständnis“ (S. 98-104). Im zentral vorgegebenen Korrekturraster für den Übersetzungsteil (max. 36 Punkte) werden 12 Punkte für das Erkennen von Kerninformationen vergeben,

6 Punkte für Zielsprachenorientierung und 18 für das Erfassen sprachlicher Detailinformationen, wobei hier der Grundsatz „Sinn vor Form“ der Zielsprachenorientierung mehr Gewicht verleiht. – Anne Uhl („Sprachmittlung – ein Blick über den Gartenzaun“, S. 105-109) möchte den Aspekt der Sprachmittlung, welchen die Curricula moderner Fremdsprachen im Zusammenhang mit dem GeR („Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen“) anführen, auch auf die Alten Sprachen beziehen. Weniger im Bereich des Dolmetschens, sondern eher bei der Paraphrasierung oder einer „fokussierten Informationsentnahme“ können die modernen Sprachen hier Anregungen liefern. – Fazit: Einer der wichtigsten AU-Bände aus letzter Zeit. Hier wird

– gegen offizielle Richtlinien (EPA) und wohl noch teilweise gängige Praxis – ein umfassenderes Konzept von Textverständnis und Textkompetenz für Klassenarbeiten und Klausuren propagiert. Die Zielsprachenorientierung erhält verstärkte Bedeutung. Bei allem spielen innere Gründe (Anpassung an die Unterrichtspraxis) wie äußere eine Rolle (Verringerung des Frustrationspotenzials auf Seiten der Schüler). Wer wenig Zeit hat, dem sei zumindest der Basisartikel von Andreas Hensel empfohlen, der alles Wesentliche enthält. – Fast schon ein Nachruf: Deprimierend, dass kein Vertreter des Faches Altgriechisch zu diesem Thema etwas zu sagen hat.

ROLAND GRANOBS

Besprechungen

Franziska C. Eickhoff (Hrsg), *Muße und Rekursivität in der antiken Briefliteratur*, hrsg. v. F. C. Eickhoff. *Otium. Studien zur Kulturgeschichte der Muße I*, Tübingen 2016 (Mohr Siebeck), EUR 69,- (ISBN 978-3-16-154538-2).

„Literatur und Muße gehören zusammen wie zwei Seiten einer Medaille.“ Mit diesem schönen Satz beginnt der Sammelband mit dem zunächst etwas sperrig abschreckenden Titel. Im hektischen Schulbetrieb und vor allem unter seinen ökonomisierten Rahmenbedingungen von Praxisbezug und materiell utilitaristischer Verwertbarkeit ein Satz, bei dem jedem Lehrer von (Alten) Sprachen, Musik, Kunst oder Literatur das Herz höher schlagen dürfte. Da der Begriff des *otium* für die römische Literatur prägend ist, von Cicero in *pro Sestio* geradezu zum Motto erhoben wurde (*otium cum dignitate*) scheint es

für die Lehrkraft des Lateinischen durchaus lohnenswert, einen Sammelband zu studieren, der aus einem aktuellen Forschungsprojekt, „Muße. Konzepte. Räume. Figuren“, hervorgegangen ist. Alle 16 Beiträge des klugen Buches hier im einzelnen zu betrachten, würde den Rahmen sprengen. Die notwendige Beschränkung ergibt sich aus den Bezügen zu Autoren und Werken, die innerhalb des engen Stundenkontingents des Lateinunterrichts noch weitgehend behandelt werden können.

Der Begriff der „Muße“ ist für Schüler unserer Zeit kaum noch ein fassbarer Begriff, die andere häufige Bedeutungsangabe aktueller Lehrwerke, „Freizeit“ erfasst den lateinischen Begriff auch nicht angemessen. Insofern lud ein Beitrag, der einen „semantischen Streifzug als literarische Spurensuche durch die römische

Briefliteratur“ verspricht, zu einer näheren Betrachtung ein. Denn die intensive Auseinandersetzung mit dem Bedeutungsfeld des *otium* kann für Schüler durchaus sehr ertragreich sein. Insofern erhofft man sich eine Fülle von Stellen, an denen eine entsprechende Auseinandersetzung ansetzen kann, von diesem Beitrag B. Harters (21-42). Um es vorweg zu nehmen, inhaltlich erfüllt er diese Anforderungen durchaus. H. möchte die unterschiedlichen Schattierungen des Begriffs auf unterschiedlichen zeitlichen, räumlichen und inhaltlichen Ebenen erfassen. Hilfreich ist daher zu Beginn schon die geradezu modernistisch anmutende Visualisierung des Bedeutungsfeld von *otium* mittels einer „Mind Map“. Auch die Fülle an Stellen, ihre thematische Strukturierung („im Kontext von *negotium*“ (Cic., ad Att. 1,17,5/ Plin. ep. 7,7,2), von „Müßiggang“, von *honestum*“ (Sen. ep. 56,9/ Fronto ad Ver. 2,1,19/ Plin. 2,2,2), von „geistiger Betätigung“ (Plin. ep. 3,1,11f./ Cic. Fam. 7,33,2/ Sen. Ep. 82,3), „von Rückzug und Flucht“ (Sen. ep., 82, 2-5/ Cic. Ad Att. 4,6,2/ fam. 4,4,4), von „Freiheit“ (Hor. ep. 1,7,29-36), von „Landidyll“ (Plin. ep. 1,31,1ff./ 5,6,45f.), von „Glück!“ und auch manche Deutung sind für eine Lehrkraft ausgesprochen hilfreich. Das Problem des Beitrags sei an folgender Passage veranschaulicht: „In einer derartigen kontextualen Verortung, in dem so geschaffenen lexematischen Umfeld unter Aufrufung bestimmter konnotativer Elemente wird ein Rahmen aufgespannt und ein Implikationsraum eröffnet, worin das vieldimensionale *phainomenon* „Muße“ ereignishaft möglich und erfahrbar wird.“ Abgesehen davon, dass das deutsche vieldimensionale Wort „Muße“ nicht dem mehrdimensionalen lateinischen *phainomenon* „*otium*“ entspricht, wie der Beitrag selbst darlegt, und auch nicht Thema des Beitrags ist, schreckt eine derart

latinisiert akademisch posierende Sprache von der Lektüre ab. Alle anderen hier betrachteten Beiträge befließen sich einer klaren, luziden Sprache, die Gedankengang und Inhalt sofort ersichtlich macht.

Ziel des nächsten Beitrages, „*Otium* als Mittel der literarischen Selbstinszenierung römischer Aristokraten in Republik und früher Kaiserzeit“ (43-60) von D. Wiegandt (W.) soll die „Ausdifferenzierung“ des Begriffs und die historische Kontextualisierung im Rahmen der literarischen *corpora* der Autoren sein, von denen die meisten lateinischen Briefe erhalten und die im Unterricht weidlich thematisiert werden, Ciceros, Senecas und des jüngeren Plinius. W. legt Wert darauf, dass die Vorstellung von *otium* nicht nur zeit- und personengebunden ist, sondern auch von der Gattung geprägt ist. So sei *otium* innerhalb der Historiographie Sallusts und Tacitus' eher negativ konnotiert, weil beide Autoren letztlich damit die politische Untätigkeit kritisieren. Cicero hingegen habe sich auch wider die zeitgenössischen Vorstellungen auch zur Wehr setzen müssen, da er mit Nachdruck das *otium* defensiv bestimme, als die Zeit, in der er literarisch nützlich für die *res publica* sei. Neben der von W. angegebenen Stelle (Planc. 66) sei auch auf den Eingang von *de re publica* hingewiesen, in der letztlich das Werk als ein solcher Akt literarischen Nutzens für die *res publica* verteidigt wird. In seinen Reden habe Cicero daher das *otium* häufig als die „Freiheit“ von (politischen) Zwängen gesehen, geistig (für die *res publica*) tätig zu sein. In den Briefen hingegen, so die empirische Auswertung W.'s, sei *otium* ein vielseitiger Begriff, nur 20% könne der deutsche Begriff der „Muße“ erfassen. Auch wenn sich daraus der Begriff eines falschen *otium* ableiten ließe, bringe Cicero diesen nicht explizit zum Ausdruck.

Er dürfte aber Senecas Bestimmung teilen, der im falschen *otium* eine Zeit nutzlosen Luxus sehe. W. erklärt diese präzise Abgrenzung als Reaktion auf das zeitgenössische Phänomen, dass die (jungen) Mitglieder des Senats, ihres ursprünglichen Einsatzfeldes im Dienste der *res publica* beraubt. Tatsächlich sei auch für Seneca sinnvolles *otium* eine Zeit der „eigenen Vervollkommnung“ und „Vorbereitung auf politische Aktivitäten.“ Die persönlichen Auswirkungen solcher politischen Aktivitäten sind im Prinzipat nicht mehr dieselben wie zu Zeiten Ciceros, so dass das die von Seneca kritisierten Verhaltensweisen von Angehörigen des *ordo senatorius* nachvollziehbar sind. Senecas eigenes Beispiel zeigt aber auch den persönlichen Gewinn, den man aus politischer Aktivität in Diensten der *res publica* ziehen kann. Das Verhältnis zum *otium* habe sich zu Zeiten des jüngeren Plinius schon dahin geändert, dass er eben einen solchen (Zeit)Raum intellektueller Bildung vom Kaiser einfordern kann. Cicero musste sich für ein solches *otium* noch verteidigen.

Da der Epikureismus als Gegenmodell der stoischen Lehre thematisiert wird, bietet der klar formulierte Beitrag M. Erlers (E.), „*otium* als *negotium* – Epikureische Briefe: Themen und Funktionen“ (61-74), nicht nur einen guten Ausgangspunkt, sondern auch eine für Schüler durchaus ungewohnte Textform, eine öffentliche Inschrift in Oinoanda, in die ein Brief Epikurs integriert worden ist. E. arbeitet heraus, dass epikureisch Typische, die Zurückgezogenheit, nicht als apolitische Isolation zu verstehen ist, wie Cicero und Seneca (z. B. Dial. 8,3,2) insinuieren. Epikurs Briefe wie auch die Inschrift des Diogenes aus Oinoanda sind als öffentlichkeitswirksame Publikationen gedacht und damit philanthropische Akte, die Menschen zur Beschäftigung mit ihrem Innern, ihrer Seele,

nach sokratischem Vorbild (vgl. Gorg. 521 d) anleiten sollen. Insofern sei der Begriff des *otium* in epikureischem Sinne so zu verstehen, dass er den (Reflexions)Raum schafft, einerseits auf die Öffentlichkeit einzuwirken, andererseits das Ziel philosophischen Reflektierens, die Betrachtung des eigenen Selbst, zu fördern. Auch wenn der Bezug zum Begriff des *otium* etwas bemüht erscheint, führt der Beitrag selbst zu einigen Kernelementen der epikureischen Lehre und erweist sich so als ausgesprochen nützlich für eine Lehrkraft.

G. Hutchinson (H.), „Muße ohne Müßigang: Strukturen, Räume und das Ich bei Cicero“ (97-112), versucht das gesamte Corpus an Briefen Ciceros zu strukturieren. Im Grundsatz, auch wenn er selbst viele Einschränkungen, Nuancierungen und Schattierungen zugesteht, findet er drei Prinzipien: Briefe, in denen Cicero den Gegensatz zwischen Rom und Villen, Politik und Philosophie und der Masse und dem Zusammensein mit wenigen konstruiert. Insofern wird ein Grundprinzip deutlich, auf der einen Seite steht Rom als Ort der politischen Auseinandersetzungen und Begegnungsort überaus vieler Menschen, auf der anderen Seite die Zurückgezogenheit der Villen, in denen Cicero mit wenigen Philosophie betreibt. Cicero konstruiere innerhalb dieses Rahmens die Villen als Ort der Ruhe und Zurückgezogenheit, auch um sich von den gewalttätigen Konflikten in der *res publica* zu distanzieren und innerhalb dieser Ruhe sich vom Trubel der Großstadt im Kreise weniger zurückzuziehen und zu erholen. Innerhalb dieser Gegensatz kann man auch Ciceros Vorstellung vom *otium* verorten, auch wenn der Bezug in H.'s Beitrag etwas blass bleibt.

Plinius der Jüngere und Seneca „verstehen *otium* lokal“, so das Urteil J. Hindermanns

(„*Locus amoenus* oder *locus horribilis* – zur Ortsgebundenheit von *otium* in den Epistulae von Plinius dem Jüngeren und Seneca“ (113-132)). Betrachtet man die anderen Beiträge zu Cicero und seinem Verständnis von *otium* und dem jeweiligen Ort, an dem ihm nachgegangen wird, wird deutlich, dass sowohl Seneca als auch Cicero davon ausgehen, dass es eine Beeinflussung gibt. Sie sind für beide Rahmung des „mußevollen Tuns“ im Gegensatz zum *negotium* (z. B. ep. 1,3/ 1,9). Für Seneca sei das *otium* der Raum philosophischer Tätigkeit oder (natur)wissenschaftlicher Betätigung (z. B. de otio 1,1). Dabei sehe Seneca (im Gegensatz zu Cicero) die Beschaulichkeit und Anmut eines Ortes eher negativ, als Abschreckung von diesem Tun. Diese Thematik behandelt er oft (ep. 51/ 55/ 56/ 62/ 68); insbesondere im 56. Brief stellt er dem Bad und seinem chaotisch lärmenden Treiben die ruhige Zurückgezogenheit des eigenen kleinen (Studier)Zimmers gegenüber, in dem Seneca seinen philosophischen Studien nachgehen könne. Insofern formuliert Seneca einen ähnlichen Gegensatz zwischen lautem, ablenkenden Großstadtleben und der Beschaulichkeit philosophischen Tuns. Aber Seneca sehe auch in einer idyllischen Villa einen ähnlich gefährlichen Ort, weil der *locus amoenus* von der philosophischen (Selbst)Reflexion ablenke. Ganz anders sehe dagegen Plinius die Villen (dabei ganz in Tradition zu Cicero) als *loci amoeni*, die in höchstem Maße die Tätigkeiten des *otium* befördern würden. Bezeichnend sei in diesem Zusammenhang, dass Plinius nie das Interieur der Villen, sondern stets ihre Baustruktur und die Einbettung in die Umgebung beschreibe (z. B. ep. 1,6/9,6). Diese sinnliche Unterstützung sei auch durch die andere Vorstellung von *otium* bestimmt, das für Plinius literarische Tätigkeit bedeute, entweder die

gewichtige zur Vorbereitung von öffentlichen Reden oder die leichte zur Niederschrift von Stegreifgedichten o. ä. Tändeleien. Es wurde hoffentlich deutlich, dass der klar aufgebaute Beitrag H's eine schöne Erweiterung des *otium*-Begriffs mit Blick auf die Briefe Senecas und des jüngeren Plinius bietet.

Die letzten Beiträge des Bandes sind nicht sklavisch eng der Suche nach dem Begriff des *otium* in der lateinischen Briefliteratur unterworfen. Hier sei mit Nachdruck auf Zimmermanns Erörterung des *otium* bei Catull verwiesen („*Otiosi sumus*. Muße und Muse in Catulls Gedichten“ (253-268)), einem der Autoren, die den Schülerinnen und Schülern auch heute noch sehr häufig im Unterricht begegnet. Z.'s Beitrag ist deswegen so erwähnenswert, weil er zu Beginn gleichsam aus dem reichen Fundus seiner langjährigen Tätigkeit die (literarische) Rahmung für das Auftreten der Neoteriker schafft. Sie ist grundlegend für die folgende Argumentation, bietet aber in knapper Form einen hervorragenden Einblick, der für die Beschäftigung mit Catull im Lateinunterricht grundsätzlich mehr als nur hilfreich ist. Z. legt so dar, dass die *σχολή*, das Innehalten im alltäglichen Arbeiten, um sich nicht unmittelbar verwertbaren, geistig musischen Tätigkeiten hinzugeben, dieses alte Ideal griechischer Aristokratie, seitens römischer Tradition(alisten) sehr kritisch gesehen wurde. Z. verweist auf Sallusts kritische Haltung (bell. Cat. 10,2) und das apologetische Bedürfnis Ciceros (z. B. Tusc. 1,3,5f./de fin. 1,1,1f.), das nicht so ausgeprägt gewesen wäre, wenn nicht die Notwendigkeit, sich vor solchen Traditionalisten zu rechtfertigen, bestanden hätte. Vor diesem Hintergrund sei die deutliche und ausschließliche Hinwendung der Neoteriker auf das *otium* als Zeit literarischer Tätigkeit, *l'art pour l'art*, eine

bewusste Haltung, fast ein *statement*, gegen die traditionelle Haltung anzusehen: Im Gegensatz zu Cicero, der sich noch zur Verteidigung genötigt sah, definieren die neuen Dichter bewusst ihr *otium* als eine dezidiert geistige Tätigkeit, frei von politischen Zwängen.

Die hier betrachteten Aufsätze können nur ersten Eindruck vermitteln, verwiesen sei noch auf die Beiträge N. Holzbergs und W. Koflers auf Ovids Exilliteratur (163-194) und F. Eickhoffs Betrachtungen der Inszenierungen von Muße in den Briefen des Horaz (75-96). Zudem freut es den Graezisten, wenn sich drei weitere Aufsätze mit griechischer Briefliteratur der Kaiserzeit auseinandersetzen, zumal der Rhetor Libanios, ein Zeitgenosse und Bewunderer Kaiser Julians, ein reiches Corpus an Briefen hinterlassen hat (195-252). Es ist hoffentlich deutlich geworden, dass dieser Band einen vielschichtigen Einblick in den komplexen Begriff des *otium* in der antiken Briefliteratur und damit viele Anknüpfungspunkte und Impulse für den Unterricht bieten kann. Gerade deswegen sei er empfohlen.

BENEDIKT SIMONS

Karl-Heinz von Rothenburg, Die Eroberung Galliens durch Cäsar. Ruhmestat oder Verbrechen? Verlag Rubricastellanus: Aachen 2017. EUR 14,95 (ISBN 978-3-00-055898-6).

Karl-Heinz von Rothenburg (R.), bekannt durch seine Übersetzungen der Asterixbücher ins Lateinische, befasst sich in seiner Studie mit der Person Caesars und der Wirkung dessen Hauptwerkes *Bellum Gallicum*. Seit vielen Jahren wird Caesar in der Schule gelesen, allerdings gab es immer wieder kritische Stimmen, die dafür eintraten, diese Lektüre aus dem Unterricht zu verbannen. Manfred Fuhrmann stellte bereits 1976 die Alternative Caesar oder Erasmus zur Diskussion (Caesar oder Erasmus?

Überlegungen zur lateinischen Lektüre am Gymnasium, in: Ders., *Alte Sprachen in der Krise? Analyse und Programme*, Stuttgart 1976, 83-94). Bis heute ist die Lektüre des *Bellum Gallicum* in den Richtlinien/Vorgaben der meisten Bundesländer fest verankert. Daher ist es zu begrüßen, dass die Diskussion darüber neu entfacht wird. Die Hauptthese von R. besteht darin, dass Caesar nicht der geniale Feldherr war, durch dessen militärische Meisterleistung tapfere und gefährliche Barbarenstämme niedergeworfen wurden; vielmehr habe Caesar gegen primitiv ausgerüstete Gallier mit seinen Soldaten gekämpft, die sehr gut trainiert waren und über „Hightech-Waffen“ verfügten.

Im ersten Kapitel (Cäsars Renommee als Feldherr, 5-7) beleuchtet R. die Wirkung Caesars auf die Nachwelt. Dabei stand für dessen Bewunderung, die bis an „distanzlose Verehrung“ (5) grenzte, der Feldherr, nicht der Staatsmann im Vordergrund. Glühende Verehrer wie Theodor Mommsen und Friedrich Gundolf gibt es nach R. heutzutage nicht mehr (5), gleichwohl werden auch in jüngsten Publikationen die besonderen Fähigkeiten Caesars als Feldherr betont (Werner Dahlheim: *Julius Caesar. Die Ehre des Kriegers und die Not des Staates*, Paderborn 2006, 11). Daher hat es sich R. zur Aufgabe gemacht, das *Bellum Gallicum* (BG) und andere literarische und archäologische Quellen genau zu prüfen. Über die Ausrüstung der Barbaren erfährt der Leser des BG häufig nur indirekt. R. untersucht Caesars Angaben zu den Schilden und der übrigen Ausrüstung (7-18) und gleicht sie mit Erkenntnissen der Archäologen ab. So lässt sich nachweisen, dass die Barbaren nicht nur über Angriffswaffen verfügten, sondern auch Verteidigungsschutzmaßnahmen ergriffen haben. In vielen Gräbern fand man allerdings

nur Reste von Lanzen, aber keine Schilde. Das ist darauf zurückzuführen, dass diese vollständig aus Holz bestanden. Die Behauptung des Germanicus (12), „die Germanen hätten keine Brustpanzer, keine Helme, auch keine mit Eisen oder Leder verstärkten Schilde sondern Weidengeflechte“ (ebenda) verwendet, kann durch Kombination der Erkenntnisse der Archäologie mit der Auswertung der literarischen Überlieferung als korrekt angesehen werden. Waren also die Barbaren bezüglich der Ausrüstung den Römern unterlegen, galt dies ebenso in Fragen des Trainings. Neben Caesar (BG IV 1, 9) ist Tacitus Gewährsmann (Germ. 15,1) für die Erkenntnis, dass die Barbaren ein strenges Exerzieren nicht kannten. R. bemüht sich, seine Aussagen und Interpretationen der unterschiedlichen Quellen visuell zu unterstützen, indem er passende Bildmaterialien verwendet. Dies ist zum Beispiel beim Vergleich der römischen Legionäre mit den barbarischen Kriegeren besonders augenfällig (Bild 12, 33). R.'s These, dass Caesar die Gefährlichkeit der barbarischen Gegner übertriebe (49ff.), lässt sich gut nachvollziehen. R. legt auch die Gründe für Caesars Vorgehen dar. Ein römischer Statthalter war auf die Zustimmung des Senats angewiesen, wenn er die Finanzierung neuer Legionen benötigte. Daher arbeitete Caesar nicht nur mit falschen Zahlen, sondern übertrieb in jeder Hinsicht die große Gefahr, die mit den Barbaren einherging (49ff.). Die Angaben Caesars hinsichtlich der Schlacht gegen Ariovist und gegen die Helvetier hält R. für zweifelhaft (56ff., 58ff.). Aus all seinen Beobachtungen stellt sich für R. die Frage, ob Caesar wirklich ein großer Feldherr war (69). Er beruft sich dabei auf Cicero (De imperio Cn. Pompei ad Quirites oratio 28, nicht wie R. zitiert Pro lege Manilia), demzufolge ein hervorragender Feldherr vier Tugenden besitzen

muss: Kenntnis des Kriegswesens, Tapferkeit, Ansehen und Glück (*scientia rei militaris, virtus, auctoritas, felicitas*). Das galt nach einhelliger Auffassung schon in der Antike nur für den Fall, dass ebenbürtige Gegner miteinander kämpften. R. versucht den Nachweis zu erbringen, dass Caesar bei der Eroberung Galliens weder über herausragende militärische Kenntnisse noch über Tapferkeit verfügen musste. Er habe die Erfolge seiner „Mitarbeiter“ als seine eigenen ausgegeben (70). Seine Unterfeldherren und andere Spezialisten hätten die wesentlichen Aufgaben übernommen. Caesar wollte den Eindruck vermitteln, er habe sich alle Techniken selbst ausgedacht, und lieferte mit dem BG Argumentationshilfen gegen die wenigen kritischen Senatoren.

In dem Abschnitt über römische Rechtsfragen im Zusammenhang mit der Eroberung Galliens weist R. daraufhin, dass sich Caesar – wie auch andere Feldherren seiner Zeit – „über eindeutige Regeln der Eröffnung und Durchführung eines Krieges“ (73) hinweggesetzt und sich damit schuldig gemacht hat. Für Caesar waren die Barbaren Untermenschen und hatten es nicht verdient, dass man gewisse Formalitäten einhielt (76). Für R. ist der Fall klar: „Hätte es in Rom ein dem Internationalen Strafgerichtshof in Den Haag vergleichbares unabhängiges für die Einhaltung des damals geltenden Kriegrechts zuständiges Gericht gegeben, hätte dieses Gericht Cäsar für schuldig befinden und verurteilen müssen“ (78). Letztendlich ist der Eroberer Galliens in den Augen R.'s ein Kriegsverbrecher (81).

Aus all seinen Beobachtungen zieht R. Konsequenzen für die unterrichtliche Behandlung des BG (81-83). Das Bild, das Caesar von sich selbst gezeichnet hat (erfolgreicher Feldherr usw.), war in der Wilhelminischen Ära und

natürlich auch in der Zeit des Nationalsozialismus willkommen und sollte im Unterricht vermittelt werden. R. beruft sich dabei zu Recht auf die erhellenden Ausführungen von Stefan Kipf (Altsprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Bamberg 2006, 393-440). Interessanterweise plädiert R. nicht auf den Verzicht jeglicher Lektüre der Schriften Caesars, weil dies offenbar nicht realisierbar sei (91), sondern tritt für eine kritische Lektüre ein. Er begründet seine Meinung folgendermaßen: „... ein Verzicht auf die Beschäftigung mit Cäsars Kommentarien wäre gleichbedeutend mit dem Verzicht, Schülern zu vermitteln, mit welchen Mitteln sich diese Erkenntnis dem kritischen Leser erschließt“ (92). Und weiter: „Daher sollen Auszüge aus Cäsars BG weiterhin auf dem lateinischen Lektüreplan stehen. Allerdings muss eine unkommentierte Behandlung des BG, die sich im Wesentlichen auf die Übersetzung des lateinischen Textes beschränkt, ohne die Aussagen des Textes kritisch zu hinterfragen, unbedingt vermieden werden“ (92).

Der Rezensent stimmt in vielen Ausführungen R. zu, aber nicht in der Konsequenz für die Lektüre in der Schule. Wenn Caesar wirklich ein Kriegsverbrecher war, wie R. es dargestellt hat, ist die Behandlung des BG im Unterricht nicht zu verantworten.

DIETMAR SCHMITZ

S. Döpp, *Das Rätsel um Bismarcks geliebtes Lesebuch und A. G. Meißner, Deutsches Schauspiel zu Venedig*. Berlin 2016. EUR 15,99 (ISBN 978-3-7418-7321-8).

Lehrkräfte wissen genau, dass Schulbücher junge Menschen, die damit arbeiten, durchaus nachhaltig prägen können. Wenn man das Fach Latein in den Focus nimmt, muss man feststellen, dass die Schülerinnen und Schüler einen

großen Teil ihrer Schulzeit mit dem jeweiligen Lehrwerk arbeiten, Zeit für Originallektüre bleibt meist nur wenig. Der Göttinger Emeritus Siegmund Döpp versucht in seiner jüngsten Publikation der Frage nachzugehen, warum der Reichskanzler Otto von Bismarck fünfzig Jahre nach seiner Schulzeit einem Reichstagsabgeordneten gegenüber den Wunsch geäußert hat, er würde gern wieder einmal zu dem von ihm benutzten Lesebuch greifen und sich der damaligen Lektüre widmen (Einleitung, 4). S. Döpp (D.) berichtet von einem nachhaltigen Echo in Journalen und Bismarckbiographien bezüglich der Anziehungskraft dieses Lesebuchs auf den jungen Bismarck (ebenda). Im zweiten Kapitel seines Buches (5-11) geht D. der Frage nach, in welchen Publikationen von Bismarcks Wunsch die Rede war und wie sich die Suche nach dem in Frage stehenden Lesebuch (Eutonia) gestaltet hat. D. gelingt es, in Form eines Krimis dieser Frage systematisch nachzugehen und dabei zahlreiche interessante Details aufzudecken. So erfährt der Leser gewissermaßen nebenbei die schulischen Stationen des späteren Reichskanzlers (Plamansche Anstalt in Berlin, Friedrich-Wilhelms-Gymnasium, Gymnasium zum Grauen Kloster). Die Rekonstruktion, in welchen Situationen Bismarck von dem besagten Lesebuch gesprochen hat, gestaltete sich in der Darstellung D.'s durchaus als schwierig. Insbesondere die Aufzeichnungen des bekannten Verlagsbuchhändlers Eduard Brockhaus, der enge Kontakte zu Bismarck pflegte, führten schließlich zu einem Ergebnis. Bismarck kannte nämlich nur den Titel, nicht aber den Autor des Werks. Auf Umwegen ließ sich herausfinden, dass der Pädagoge Johann Heinrich Philipp Seidenstücker (1766-1817), Lehrer und Schulleiter in Westfalen (Lippstadt und Soest) das Lesebuch verfasst hatte (7). In

Anmerkung 14 liefert D. Informationen über das griechische Etymon und dessen Bedeutung sowie den Bedeutungswandel im 19. Jahrhundert. 1807 war das Buch zum ersten Mal mit den Nebentitel „Ein Geschenk für junge Leute, welche schon fertig lesen können, und schön zu lesen wünschen“ erschienen. Die Zielsetzung bestand darin, „Gedanken“ zu lesen, man würde heute eher sagen „Texte“ zu lesen (8). Dem Verfasser des Lesebuchs ging es darum, dass die Benutzer sich im deklamatorischen Lesen übten, d. h. akzentuierendes Vortragen eines vorgegebenen Textes, so dass der Sinngehalt deutlich erkennbar wurde. D. erinnert daran, dass Seidenstücker mit seinem Programm im Wesentlichen auf die Vorstellungen des Auctor ad Herennium zurückgriff, vor allem auf die fünfte Aufgabe eines Redners, nämlich die *actio / pronuntiatio* (3, 11, 19-3, 14,25). In diesem Zusammenhang verweist D. auf einen instruktiven Aufsatz von W. Stroh (*Declamatio*, in: B.-J. und J.-P. Schröder (Hrsgg.), *Studium declamatorium*. Untersuchungen zu Schulübungen und Prunkreden von der Antike bis zur Neuzeit. München 2003, 5.34), in dem der Münchner Latinist die drei Vorzüge der Stimme (*magnitudo*/Stärke, *firmitudo*/Ausdauer, *mollitudo*/Modulationsfähigkeit) erläutert. Auffällig ist, dass Seidenstücker es für schädlich hielt, „dem Schüler drucktechnische Hilfen wie Akzente oder Sperrungen“ zu gewähren (10). D. vergisst natürlich nicht, auf die Autoren hinzuweisen, die Eingang in das Lesebuch gefunden haben, u. a. Goethe, Klopstock, Krummacher, Lessing, Schiller, Uhland und Voß. Schließlich vermochte Brockhaus 1875 Bismarck ein Exemplar des Lesebuchs Eutonia zu schicken. D. hat auch das Dankschreiben Bismarcks an Brockhaus ausfindig gemacht (11).

Im dritten Kapitel (12-21) steht ein Zeitungs-

artikel im Focus, der im Zusammenhang mit der Auffindung des Lesebuchs Eutonia steht. Dieses Buch habe dazu beigetragen, dass der junge Bismarck sein Nationalgefühl als Deutscher stärken konnte (12). D. war es zwar nicht vergönnt, den Artikel des Westfälischen Anzeigers. Wochenblatt für die Stadt und den Kreis Hamm einzusehen, es gelang ihm aber, den besagten Artikel in der Deutschen Allgemeinen Zeitung vom 3.2.1876 als Zitat vollständig lesen zu können. Insbesondere ging es dabei um eine Erzählung (Erstveröffentlichung 1777), die auf Bismarck einen starken Eindruck gemacht habe; es stellte sich heraus, dass es sich bei der Erzählung um einen Text folgenden Titels gehandelt hat: Deutsches Schauspiel zu Venedig, mit dem Zusatz Anekdote. Verfasser war der damals erfolgreiche Schriftsteller August Gottlieb Meißner (1753-1807) (13). D. paraphrasiert im Folgenden den Inhalt der Erzählung. Warum er dies recht ausführlich tut, ergibt sich aus dem Faktum, dass in der Geschichte der Geist Ciceros eine Rolle spielt. Dabei wird der berühmte Redner aus Arpinum als Vater des Vaterlandes, als Besieger der Parther und als der Beredteste unter den Sterblichen (15), vor allem aber als bescheidener Mensch charakterisiert; hier handelt es sich ganz offensichtlich um eine Karikatur, denn Meißner kannte sicherlich das nur fragmentarisch überlieferte Epos Ciceros *De consulatu suo*, das schon in der Antike getadelt wurde. Die Pointe der Erzählung besteht darin, dass den Deutschen in klischeehafter Manier Tugenden wie Kraft, Fleiß und Erfindergeist, den Italienern hingegen Eitelkeit, Arroganz und Ruhmredigkeit zugesprochen wurden (17). Der Kern der Erzählung Meißners stammt offenkundig nicht von ihm selbst, sondern lehnt sich an die lateinische Komödie *Iulius redivivus* des Nicodemus Frischlin an (1547-1590) (18). D.

verweist auf Textausgaben und Übersetzungen sowie weitere Publikationen der Komödie, die auch im heutigen Lateinunterricht behandelt wird (vgl. die Ausgabe von J. Hamacher, *Iulius redivivus. Caesar et Cicero in comoedia*, Text mit Kommentar und Lehrerbeiheft, Münster 1997). In dieser Komödie treffen Cicero und Caesar auf den Heerführer Hermannus, der sie mit Helius Eobanus Hessus, einen bekannten Humanisten, zusammenbringt, durch den sie die Buchdruckerkunst kennenlernen. D. berichtet nun Details darüber, dass die Lektüre der Erzählung von Meißner ihre Wirkung auf Bismarck nicht verfehlt und seinen Nationalstolz gestärkt habe, eine freie Erfindung war. Gleichwohl hat diese angebliche Äußerung Bismarcks in der Folge zu zahlreichen Stellungnahmen geführt.

Im vierten Kapitel erörtert D. „spätere Stellungnahmen zu Bismarcks Äußerungen über die Eutonia (1876-1929)“ (22-30). Im fünften Kapitel untersucht D., „was Bismarck wohl an der Eutonia geschätzt hat“ (31-32). D. konnte keinen Beleg dafür finden, dass die häufig publizierte Behauptung richtig sei, die Lektüre der Eutonia und vor allem der Meißnerschen Erzählung habe die politische Ausrichtung Bismarcks beeinflusst (31). Nach Auffassung D.'s hat Bismarck an dem Lesebuch die Vielfalt der literarischen Genera sowie die große Anzahl von Gegenständen verschiedener Bereiche geschätzt (32). Im sechsten Kapitel analysiert D. die Frage, ob Bismarck sich bei der Konzeption seiner Reden im Parlament durch die pädagogischen Ziele der Eutonia hat inspirieren lassen (Bismarcks rednerisches Auftreten im Blick auf das pädagogische Ziel der Eutonia, 33-41). Dazu hat D. umsichtig die Angaben einiger Autoren untersucht, dabei auch einige durchaus kritische Stimmen. Allerdings ist bekannt, dass

Bismarck seine Reden sehr sorgfältig vorbereitete (L. Gall, *Bismarck. Die großen Reden*. Berlin 1981, 15), sogar auswendig vortrug (nur wenige Stichworte reichten ihm), er aber so gut wie nie aus dem Stegreif sprach. Es gab auch Hinweise, dass Bismarck von der Lektüre der Eutonia profitierte (34). D. hat auch die Publikationen jüngerer Forscher zur Beurteilung der Redekunst Bismarcks herangezogen (39f.). Dazu schreibt er: „Was die Forschung als Kennzeichen Bismarckscher Redeweise benannt hat: affektisches, den Hörer packendes Sprechen, markante Wechsel des Sprechtempo, Kunstpausen, zahlreiche Abstufungen in den Betonungen – all das sind Ausdrucksmittel, die zu Seidenstückers Programm des Deklamatorischen gehören“ (39). Schließlich thematisiert D. im siebten und letzten Kapitel „Das öffentliche Interesse an Bismarcks Äußerungen zur Eutonia“ (42-45). Fakt ist, dass die Öffentlichkeit ein großes Interesse daran hatte, dafür zu sorgen, dass Bismarck seine Jugendlektüre wieder in Händen halten konnte. Dies lässt sich nur mit einer weit verbreiteten Bewunderung Bismarcks erklären, die bereits in den 1860er Jahren eingesetzt hat (43). Am Schluss des Buches findet der Leser Literaturangaben, auf die sich D. gestützt hat (46-56). Wenn man nur den Titel des Buchs von Döpp liest, scheint es keine Bezüge zu den altsprachlichen Fächern zu geben. Die Lektüre bietet aber gleichwohl zahlreiche Informationen über das Cicero-Bild im 19. Jahrhundert, über den Wert der Rhetorik durch die Jahrhunderte, über die *declamatio* im Speziellen, über einige bekannte Humanisten wie Nicodemus Frischlin oder Helius Eobanus Hessus und über einen Kulturvergleich zwischen Deutschen und Römern. Es ist dem Autor sehr zu danken, dass er mit großer Akribie einschlägige Publikationen durchforstet hat und aus der Perspektive eines Gelehrten

immer den rechten Blick auf die Wirkung der klassischen Kultur hat. Das Büchlein ist jedem zu empfehlen, der sich mit den zuletzt genannten Aspekten befassen möchte.

DIETMAR SCHMITZ

Nicola Gardini: Latein lebt. Von der Schönheit einer nutzlosen Sprache. Aus dem Italienischen von Stefanie Römer, Reinbek: Rowohlt 2017. 304 S., EUR 19,95.

Nicola Gardini: Con Ovidio. La felicità di leggere un classico, Milano: Garzanti 2017. 176 S., EUR 15,-

„Diese stete Verknüpfung mit der italienischen Sprache und Literatur ... macht das Buch einerseits zu einem spannenden kulturgeschichtlichen Werk über die eigentliche Intention hinaus, aber wohl auch unübersetzbar.“ So hatte ich in meiner Besprechung von Nicola Gardinis italienischem Bestseller „Viva il Latino“ im FC 4/2016, 248-250, geschlossen. Nun bin ich ein knappes Jahr später eines Besseren belehrt: Der Rowohlt-Verlag, der sonst eher nicht für Publikationen aus dem Bereich der Alten Sprachen steht, hat die von Stefanie Römer besorgte Übersetzung als Hardcover-Ausgabe (allerdings ohne Register) publiziert. Aus dem imperativischen Original-Titel „Viva il Latino!“ ist – wohl auch, um zu große Nähe zu Wilfried Strohs „Latein ist tot, es lebe Latein!“ zu vermeiden – ist ein konstatierender Aussagesatz geworden, während die von Gardini emphatisch hervorgehobene Nutzlosigkeit im Untertitel erhalten bleibt.

Ich muss mich hier über den Inhalt des Buches nicht wiederholen. Der Übersetzung, um die es hier geht, gelingt es durchaus, Gardinis Plädoyer für das Lateinische aus dem Italienischen ins Deutsche zu holen. Sie muss da an ihre Grenzen stoßen, wo die sehr persönlichen Erfahrungen des Autors eine Rolle spielen,

etwa wenn Gardini seine Übersetzung der 1. Ekloge Vergils ausdrücklich als eigenen Versuch benennt („provo a tradurre“, 129), woraus im Deutschen ein objektivierendes „Doch lesen wir nun die Übersetzung“ (166) wird. Auch die etymologischen Kontinuitäten vom Lateinischen zum Italienischen (*desiderium* – *desiderio*; ital. Orig. 73) sprengen die Möglichkeiten zielsprachenorientierter Übersetzung (91).

In einigen Fällen korrigiert und ergänzt die Übersetzerin auch den Autor: Gian Biagio Conte (89) wird dem deutschsprachigen Publikum als „Altphilologe (warum nicht „Klassischer Philologe“?) und Professor für Lateinische Literatur“ näher gebracht (112), „la grande scrittrice rumena Herta Müller“ (217) wird stillschweigend (inhaltlich völlig zutreffend) zu „die große deutschsprachige Schriftstellerin aus Rumänien“ (282). Der Schlusssatz „ricominciamo dal latino“ (217) wird zu einer Art von Ringkomposition ergänzt „Wagen wir einen Neuanfang – Latein lebt“ (282)

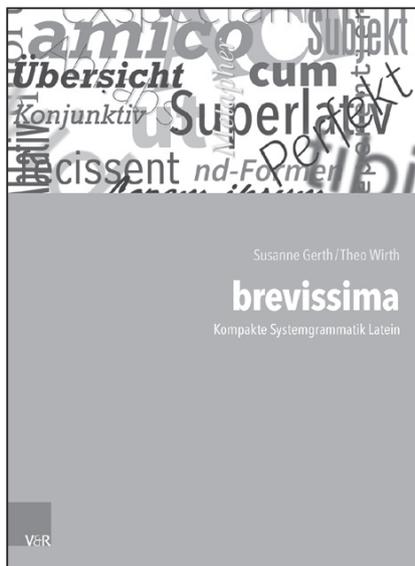
Diese Beispiele sollen illustrieren, dass es sich für den, der es zutraut, weiterhin lohnt, das italienische Original zu lesen. Für alle anderen und besonders für alle, die mit der Vermittlung des Lateinischen und der lateinischen Kultur befasst sind – in welchem Kontext auch immer –, ist die deutsche Ausgabe hoch willkommen – möge sie großen Absatz finden! –, nur sollten die Leser und Nutzer nicht vergessen, dass die auch hierorts verbreitete schulische und universitäre Praxis der mikroskopischen Lektüre antiker Texte massiv in Frage gestellt wird. Die Aufforderung richtet sich also auch die Lehrenden: Lesen wir mit unseren Schülern und Studenten (und warum nicht auch: mit unseren Kollegen?) Latein, und zwar so, dass es wirklich um das Lesen von Texten in ihrer Gesamtheit und damit ihrer Schönheit geht.¹

Zwischen der Publikation von „Viva il Latino“ und der deutschen Übersetzung liegt die Publikation eines weiteren autobiographischen und zugleich protreptischen Buches von Nicola Gardini. „Con Ovidio“ – „mit Ovid“ – ist die Geschichte einer jahrzehntelangen geistigen Gemeinschaft mit Ovid und Ovids Werken. Der Untertitel „La felicità di leggere un classico“ legt unmissverständlich nahe, dass es sich um eine glückhafte Beziehung handelt. Gardinis gewissermaßen Initiationserlebnis ist eine Reise im Jahr 1991 in das Rumänien der Nach-Ceausescu-Zeit. Während die Freundin, mit der er reiste, sich für die aktuellen Umgestaltungen interessierte, begab sich der Autor auf die Spuren Ovids in Rumänien und vor allem in Costanza, dem antiken Tomi. Davon ausgehend durchstreift Gardini das Werk Ovids

nicht linear, sondern eher assoziativ. Es werden so gut wie alle Dichtungen (bis auf die Fasti, wie so häufig) mal paraphrasierend, mal in intensiverer Beschäftigung behandelt. Die dabei (in italienischer Übersetzung) vorgestellten Texte stellen zugleich eine „antologia essenziale“ (18) dar, die dem Leser Lust auf mehr, auf Ovid als Ganzen machen soll.

Die fünf immer wieder variiert erörterten Hauptthemen (179) des Buches sind: das Exil, die Auffassung von der Liebe, die Konstruktion des Autors, die Sprache und die Metamorphosen bzw. das Thema der Verwandlung. Man merkt schon an dieser Zusammenstellung, dass es sich um einen nicht-linearen, nicht-chronologischen Zugang handelt, der vielmehr assoziativ und vor allem durch die (Lese-)Erfahrungen des Autors bestimmt ist. Und so bekommt der

Lateinische Grammatik: kurz und einfach zu begreifen!



Susanne Gerth / Theo Wirth

breivissima

Kompakte Systemgrammatik Latein

2017. 63 Seiten, kartoniert

€ 12,- D

ISBN 978-3-525-71125-5

Leseprobe
www.v-r.de

Diese Lern- und Nachschlagegrammatik ist systematisch aufgebaut und erklärt die für die Lektüre notwendigen Grammatikphänomene kurz und verständlich. Die Beispielsätze sind einfach gehalten und kommen mit nur wenigen, immer gleichen Basisvokabeln aus. Die Grammatik kann daher sowohl begleitend zum Spracherwerb als auch in der Lektüre eingesetzt werden.



Verlagsgruppe Vandenhoeck & Ruprecht | V&R unipress

www.v-r.de

Leser ein durchaus subjektives, aber ebenso stimulierendes Panorama, das nachdrücklich dazu anregen kann, Ovids Werk aus neuer Perspektive wieder einmal zu lesen – und zwar nicht nur in mikroskopisch kleinen Portionen, sondern *in toto*. Diese stimulierende Kraft des Buches ist wichtiger als die philologischen Defizite, der Verzicht auf die Rezeption der Forschungsliteratur etwa, was sich mit dem gewählten Ansatz beinahe naturnotwendig verbindet.²

Das ist vielleicht die wichtigste Lehre aus beiden Büchern Gardinis: Klassiker, auch antike Klassiker, muss man lesen – immer wieder neu lesen –, um sie am Leben zu erhalten, sonst werden sie zwar auf ein Podest gestellt und bewundert, aber trotz scheinbarer äußerlicher Unversehrtheit in Wahrheit mumifiziert – und das wusste schon Lessing:

*Wer wird nicht einen Klopstock loben?
Doch wird ihn jeder lesen? Nein!
Wir wollen weniger erhoben
und fleißiger gelesen sein.*

Anmerkungen:

- 1) En passant hingewiesen sei auf das Pendant für das Griechische: Andrea Marcolongo: *La lingua geniale. 9 ragioni per amare il greco*, Bari: Laterza 2016, EUR 15,- (UVP; ebook-Version je nach Anbieter z.T. deutlich billiger).
- 2) Wenn dennoch ein wesentlicher Kritikpunkt formuliert werden soll, so ist das (trotz auch bei Gardini zu findender gegenteiliger Prämissen) die weitgehende Gleichsetzung von Autor und Werk, so schon im ersten Satz: „Ovidio nacque a Sulmona ... trovo il successo e la felicità a Roma e mori esule a Tomis ... distrutto nel corpo e nello spirito“ (11). Die Forschung zur Exildichtung der letzten Jahrzehnte hat klar gezeigt, dass von einer solchen Zerstörung von Ovids Schöpferkraft – unbeschadet seiner Selbstinszenierung – nicht die Rede sein kann. – Man könnte auch noch allzu plakative Gegenüberstellungen bemängeln, etwa den durchgängig aufgespürten Konflikt zwischen Macht und Geist, Augustus und Ovid, oder die ins Feld geführte schulische

Abwertung („l'Ovidio salottiero, l'Ovidio da dolce vita, l'Ovidio artista decadente ...“ [17]), gegen die emphatisch die Rehabilitation durch Gardini gestellt ist. So einfach ist es nicht.

ULRICH SCHMITZER

Lena Florian: So übersetzen Schüler wirklich. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2017, 164 S., EUR 16,00 (ISBN 978-3-525-71117-0).

Im Anschluss an ihre ebenfalls im Vandenhoeck & Ruprecht Verlag publizierte Dissertation („Heimliche Strategien – Wie übersetzen Schülerinnen und Schüler?“) hat die Autorin Lena Florian jüngst eine Kurzfassung mit dem Titel „So übersetzen Schüler wirklich“ veröffentlicht. Diese Neuerscheinung lässt eine praxiserfahrene Lehrkraft zunächst aufgrund des Titels interessiert aufhorchen. Gibt es endlich neue, wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse und Schlussfolgerungen, wie das Übersetzen im Lateinunterricht besser gelingen kann? Doch bereits das Lesen des Klappentextes wirkt ernüchternd: Wie informativ und instruktiv kann wohl ein Buch sein, wenn es sowohl an einem für einen Fachtext angemessenen sprachlichen Register („Denn das brauchen sie ja fürs Übersetzen.“) als auch an sachlicher Distanz („Mit verstörenden Ergebnissen, die ...“) fehlt? Diese latente, von der Autorin vermutlich gar nicht zu verantwortende Enttäuschung wächst allerdings beim Blick auf das Inhaltsverzeichnis, da den Leser dort allzu plakative, z. T. sogar inhaltlich fragwürdige Kapitelüberschriften, wie bspw. „Die Übersetzung zeigt das Textverständnis“ oder „Die Wörterbuchbenutzung ist intuitiv“, erwarten. Aber vielleicht sollen sie auch nur zum Nach- und Mitdenken anregen ...

Beginnt man dann das Buch aufmerksam zu lesen, wird deutlich, dass Lena Florian weniger theoriegeleitet vorgeht als angenommen. Vergeblich hofft man nämlich z. B. auf eine Ein-

führung in die zugrunde gelegte Theorie oder Methodik des Übersetzens. Dementsprechend lassen sich auch keine Antworten darauf finden, auf welcher Basis die Autorin Lesen und Übersetzen gleichsetzt, wie sie bestimmte Begriffe wie deklaratives und metakognitives Wissen durchgehend verstanden wissen will und welche allgemeinen, theoriebildenden Konsequenzen sie aus ihrer Darstellung zieht. Diese Tendenz setzt sich fort, wenn der Leser bereits zu Beginn des Buches leider weitgehend darüber im Unklaren gelassen wird, wie Lena Florian – zwei Seiten Erklärung reichen ihr – die diesem Buch zugrundeliegende Studie ihrer Dissertation angelegt, durchgeführt und ausgewertet hat. Warum diese Kürze, die der Transparenz und Transferierbarkeit der Ergebnisse abträglich ist? Das Anliegen der Autorin war doch wohl gerade eine Abkehr von einer „anekdotischen Evidenz“, die die meisten Lehrenden ebenfalls hätten beisteuern können. Daher wäre insgesamt eine professionellere Darstellung der Forschungs-

methode sowie der gewonnenen Erkenntnisse wünschenswert gewesen. Demzufolge wäre es sinnvoll gewesen,

- explizite Bezüge zwischen einzelnen Informationen herzustellen („...wurden als Ergänzung zu den Video- und Audioaufnahmen Fragebögen ... erhoben, ...“ (S. 16) und „Insgesamt nahmen 45 Schüler an der Untersuchung teil – 12 davon wurden videographiert.“ (S. 17), d. h. wie viele Lernende haben warum (nur?) Fragebögen ausgefüllt?),
- eine differenzierte Erläuterung der Untersuchungsmethode zu geben (Anmerkung: das Laute Denken ist keine Methode, die in Partnerarbeit durchgeführt werden kann),
- eine Strukturierung der beispielhaften Ergebnisse vorzunehmen, um dadurch häufige Wiederholungen der Beispiele und ihrer Zusammenfassungen zu vermeiden,
- korrekt beschriftete (s. Säulendiagramme ohne Legende und Beschriftung der Ord-

**Wir nehmen
Ihnen den
Druck ab**

BÖGL
DRUCK GmbH

Spörerauer Straße 2 • 84174 Eching/Weixerau

Tel. 08709 / 15 65 • Fax 33 19

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

natenachse, S. 19ff.) und auch schwarz-weiß lesbare Graphiken (s. Histogramme, S. 27f.) anzubieten sowie

- ein dem Inhalt angemessenes sprachliches Register zu wählen (unpersönliche Formulierungen, keine direkte Leseransprache, komplexere Syntax).

Insgesamt wirkt die Darstellung daher etwas unausgewogen, da bspw. die methodischen Anregungen zu wenig systematisiert erscheinen und es kein abschließendes Kapitel gibt. Dieses hätte nicht nur die Erkenntnisse der Untersuchung zusammenfassen, sondern auch potentielle Entwicklungsperspektiven aufzeigen können, um Lateinlehrkräfte anzuregen, mehr über die Art und Weise des Übersetzungsunterrichtes zu reflektieren.

Doch trotz dieser offensichtlichen Schwächen darf nicht übersehen werden, dass Lena Florian mit ihrer Studie einen wertvollen Bei-

trag zur Diskussion um die Entwicklung des Lateinunterrichts bietet. Ihre Idee, die Übersetzungstechnik der Lernenden empirisch mithilfe einer Methodentriangulation (Befragung, Video- und Audiographie, Dokumentenanalyse) zu untersuchen, erschließt das zentrale Unterrichtsgeschehen des Lateinunterrichts, das Übersetzen, aus der Schülerperspektive, auf die in Zeiten der Kompetenz- und Schülerorientierung ohne Zweifel fokussiert werden sollte. Wenn nämlich eines durch die Ausführungen der Autorin deutlich geworden ist, dann dies, dass viele Lernende ohne entsprechende Unterstützungsangebote auch nach mehr als vier Jahren Lateinunterricht weder mit einem Wörterbuch noch mit einem lateinischen Text kompetent umzugehen gelernt haben, ein für den Lateinunterricht und seine Didaktik in der Tat „verstörendes“ Untersuchungsergebnis.

ANDREA BEYER

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

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

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

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

Die mit Namen gekennzeichneten Artikel geben die Meinung des Verfassers, nicht unbedingt die des DAV-Vorstandes wieder. – Bei unverlangt zugesandten Rezensionsexemplaren ist der Herausgeber nicht verpflichtet, Besprechungen zu veröffentlichen, Rücksendungen finden nicht statt. – **Bezugsgebühr:** Von den Mitgliedern des Deutschen Altphilologenverbandes wird eine Bezugsgebühr nicht erhoben, da diese durch den Mitgliedsbeitrag abgegolten ist (**Wichtiger Hinweis** zur Mitgliedschaft, Adressenänderung usw. am Schluss des Heftes). Für sonstige Bezieher beträgt das Jahresabonnement EUR 16,50; Einzelhefte werden zum Preis von EUR 5,20 geliefert. Die angegebenen Preise verstehen sich zuzüglich Porto. Abonnements verlängern sich jeweils um ein Jahr, wenn sie nicht spätestens zum 31.12. gekündigt werden.

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

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

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

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

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

Andrea Beyer, Humboldt-Universität zu Berlin, Unter den Linden 6, 10099 Berlin, *beyeraq@hu-berlin.de*

Bärbel Flaig, Weinbergstr. 1, 07407 Rudolstadt

Prof. Dr. Hans-Joachim Glücklich, Myliusstraße 25, 60323 Frankfurt am Main, *GlueHJ@aol.com*

Prof. Dr. Friedrich Maier, Mitterlängstr. 13, 82178 Puchheim-Ort

Dr. Benedikt Simons, OStR, Bilkrather Weg 30, 40489 Düsseldorf, *Benedikt.Simons@gmx.de*

FORUM CLASSICUM im Internet

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

Bitte an die Verfasser von Rezensionen

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

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

DEUTSCHER



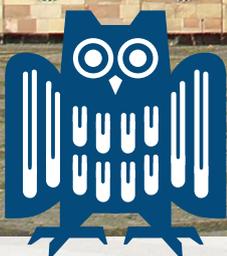
ALTPHILOLOGENVERBAND

Polis Europa:
Latein und Griechisch
verbinden

BUNDESKONGRESS
DES DEUTSCHEN
ALTPHILOLOGEN
VERBANDES

2018

Anmeldung unter:
[http://bundeskongress.altphilologenverband.de/
anmeldung](http://bundeskongress.altphilologenverband.de/anmeldung)



03.–07. April 2018 | Universität des Saarlandes, Saarbrücken

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: Dezember 2017)



Pontes – das neue Lateinlehrwerk

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

www.klett.de/pontes



**3-bändig oder
als Gesamtband**

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

 **Klett**

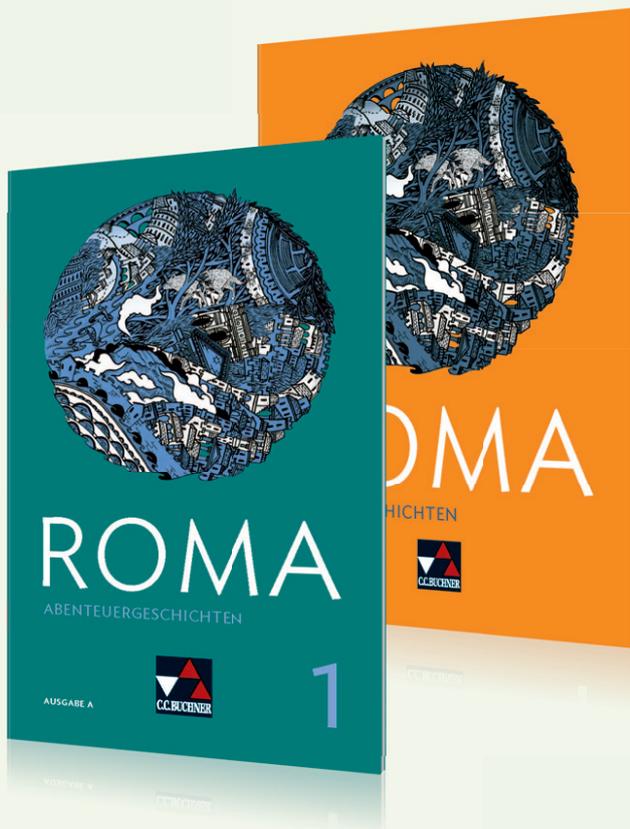
B 4044

Postvertriebsstück
Gebühr bezahlt

Deutsche Post AG

C. C. Buchner Verlag
Postfach 1269
96003 Bamberg

BEGLEITMATERIAL ZU ROMA A



Abenteuergeschichten 1

978-3-661-40013-6,
56 + 12 Seiten, € 8,40

Spannende deutsche Lesetexte des **Kinder- und Jugendbuchautors Frank Schwieger** wechseln an Schlüsselstellen ins Lateinische. So entstehen Lesefluss und Neugier aufs Übersetzen.

Bildergeschichten

978-3-661-40023-5, ca. € 8,90.
Erscheint im 1. Quartal 2018

Die Bildergeschichten bieten eine visuelle Aufbereitung der ersten Lektionstexte, die motiviert, die Fantasie anregt und das Übersetzen erleichtert.

Mehr Informationen auf
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