

FORUM CLASSICUM

2019

ZEITSCHRIFT FÜR DIE FÄCHER LATEIN UND
GRIECHISCH AN SCHULEN UND UNIVERSITÄTEN

A. Friedrich:

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)

S. Dentice:

Krieg oder Frieden? Zum persischen Kronrat

F. Maier:

Cäsarenwahn und „Pressefreiheit“

T. Sindermann:

Herkunft braucht Zukunft

S. Czinkota:

Warum ich trotz digitalem Wandel Latein
und Griechisch lerne



Zweisprachige Ausgaben in Reclams Universal-Bibliothek

Sophokles' dramatische Bearbeitung des Mythenstoffs als zweisprachige Taschenbuchausgabe, herausgegeben von Horst-Dieter Blume auf Basis der eingeführten Übersetzung von Kurt Steinmann.

Sophokles: König Ödipus

184 S. · 978-3-15-019595-6 · € 5,40

Sophokles
König Ödipus
Griechisch / Deutsch

Reclam

NEU

Weitere zweisprachige Ausgaben

Platon: Apologie des Sokrates

Griechisch/Deutsch
Übers. u. Hrsg.:
Manfred Fuhrmann
978-3-15-008315-4
123 S. · € 4,80

Epiktet: Handbüchlein der Moral

Griechisch/Deutsch
Übers. u. Hrsg.:
Kurt Steinmann
978-3-15-008788-6
108 S. · € 4,40

Aristoteles: Poetik

Griechisch/Deutsch
Übers. u. Hrsg.:
Manfred Fuhrmann
978-3-15-007828-0
182 S. · € 5,00

Euripides: Medea

Griechisch/Deutsch
Übers. u. Hrsg.:
Karl Heinz Eller
978-3-15-007978-2
175 S. · € 5,40

Alle Informationen zu unseren speziellen Bezugsbedingungen für Lehrerinnen und Lehrer: www.reclam.de/lehrerservice

www.reclam.de

Reclam

Editorial

Die Schriftleitung des Forum Classicum lag im Jahr 2018 in verschiedenen Händen, für das Heft 1, 2019, bin ich verantwortlich, ab dem Heft 2 haben die Redaktionsmitglieder Herrn Prof. Dr. Markus Schauer als ständigen Schriftleiter gewinnen können. Wir danken ihm für die Übernahme dieser Aufgabe, die stets mit viel Aufwand verbunden ist. Auf der diesjährigen Vertreterversammlung (Göttingen Anfang Februar 2019) wurde der Vorstand neugewählt; Herr OStD Hartmut Loos wurde als Vorsitzender bestätigt, ebenso Herr Prof. Dr. Ulrich Schmitzer als Vertreter. Herr Prof. Dr. Peter Riemer, der den Kongress in Saarbrücken wesentlich mitgestaltet hat – ihm sei auch an dieser Stelle für seine verdienstvolle Tätigkeit gedankt – widmet sich wieder verstärkt seinen universitären Aufgaben. Als weitere Stellvertreterin im Vorstand wurde Frau Dr. Anne Friedrich (Universität Halle) gewählt. Dem Vorstand obliegt vor allem die Vorbereitung des nächsten Kongresses, der in Würzburg stattfinden wird (2020). Die bisherigen Beisitzer wurden im Amt bestätigt (Frau Bärbel Flaig, Herr Rainer Schöneich, Herr Dr. Benedikt Simons, Frau Dr. Katja Sommer, Frau Else Zekl; neu gewählt wurde Herr Prof. Dr. Thomas Baier/Universität Würzburg).

Das aktuelle Heft enthält Beiträge zu verschiedenen Themenbereichen: Anne Friedrich stellt ein Projekt vor (BNE), das von Vertreterinnen und Vertreter aus Politik, Schule und Wissenschaft, aber auch aus der Verwaltung initiiert wurde, mit dem Ziel „das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung im gesellschaftlichen und individuellen Leben und in allen Bildungsbereichen zu verankern“ (S. 4). Stefano Dentice di Accadia Ammone präsentiert ein schülerorientiertes Interpretationsraster zum Persischen Kronrat und nimmt Bezug auf das 7. Buch von Herodots Historien. Während Friedrich Maier anhand verschiedener Quellen das Bild des Augustus und dessen Nachfolger prüft, versucht Thorsten Sindermann die Vorteile des Erlernens der alten Sprachen mit Gedanken zum Verständnis der Idee des Humanismus zu verbinden. Schließlich kommt eine Schülerin zu Wort, Sarah Czinkota, die ihre Gründe darlegt, warum sie in einer digital geprägten Welt Latein und Griechisch lernt. Ich wünsche unseren Leserinnen und Lesern bei der Lektüre der Beiträge einen Erkenntnisgewinn und einen Genuss, in Anlehnung an das horazische *Dictum prodesse et delectare*.

DIETMAR SCHMITZ

Anne Friedrich	Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE): Wo stehen die Alten Sprachen?	4
Stefano Dentice di Accadia Ammone	Krieg oder Frieden? Ein schülerorientiertes Interpretations- raster zum Persischen Kronrat	11
Friedrich Maier	Cäsarenwahn und „Pressefreiheit“ – „Wir erlebten das Äußerste an Knechtschaft“	23
Thorsten Sindermann	Herkunft braucht Zukunft – Über die Idee des Humanismus	32
Sarah Czinkota	Warum ich trotz digitalem Wandel Latein und Griechisch lerne	37
	Personalien	39
	Zeitschriftenschau	42
	Besprechungen	44
	Impressum	72
	Autorinnen und Autoren des Heftes	73
	Adressen der Landesverbände	74

Aufsätze

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE):

Wo stehen die Alten Sprachen?

Hinter dem Kürzel BNE gruppiert sich ein breiter Zusammenschluss von Vertreterinnen und Vertretern aus Politik, Schule und Wissenschaft, Verwaltung und Zivilgesellschaft (NROs, Vereine) mit dem Ziel, das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung im gesellschaftlichen und individuellen Leben sowie in allen Bildungsbereichen zu verankern. Ausgangspunkt ist der Befund, dass wir ohne grundsätzliches Umdenken und Ändern von Verhaltensdispositionen als Nation wie als Weltbevölkerung kaum in eine rosige Zukunft schauen werden. Als Stichworte seien nur die zunehmende Digitalisierung und Automatisierung von Wertschöpfungsprozessen, die damit einhergehende Beschäftigungsproblematik sowie die Umweltzerstörung genannt.

Nachhaltige Entwicklung zielt somit auf die Absicherung einer angemessenen und fair verteilten Lebensqualität der gegenwärtigen (Welt-) Bevölkerung, die zugleich gute Rahmenbedingungen für eine ‚enkelgerechte Zukunft‘ schafft und kommenden Generationen Wahlmöglichkeiten zur Zukunftsgestaltung lässt. Als normativer Begriff meint Nachhaltigkeit eine Nutzung von Ressourcen, die sicherstellt, dass sich regenerieren kann, was aktuell verbraucht wird. Dies macht ein Austarieren von ökonomischen Interessen mit ökologischen, politischen und sozialen Faktoren nötig – unter den schwierigen Bedingungen teils konträrer Wertvorstellungen. Hier setzt das Bildungskonzept BNE an, indem es Menschen und insbesondere Kindern und

Jugendlichen Kompetenzen vermitteln will, um ihre Entscheidungen aus einem Verantwortungsgefühl für zukünftige Generationen heraus zu treffen. Dazu gehört zum Beispiel, im Wissen um eigenes Herkommen und Wertekanon sowie den anderer kompromissbereit Visionen für die Zukunft entwickeln zu können, vorausschauend sowie interdisziplinär zu denken und zu forschen, sich aktiv in Entscheidungsprozesse einzubringen, selbständig und verantwortungsbewusst zu handeln sowie andere dazu zu motivieren.

Engagement Global organisiert im Auftrag der Bundesregierung und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung seit vielen Jahren verschiedenste Projekte in diesem Sinne. Herzstück für den schulischen Bereich ist der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (OR), im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) – in erster Fassung bereits 2007 erschienen. Die aktuelle, zweite Auflage des Orientierungsrahmens stammt aus dem Jahre 2016, betrifft Grundschule und Sekundarstufe I und umfasst neben den schon in der ersten Fassung vertretenen Fächern Geographie, Politische Bildung, Religion – Ethik, Wirtschaft nun auch Fächer und Fächergruppen des sprachlich-literarisch-künstlerischen Aufgabenfeldes, Geschichte, Mathematik, Naturwissenschaften und Sport.¹ Vertreten sind also alle gängigen Schulfächer. Das sprachlich-literarisch-künstlerische Aufgabenfeld wird

repräsentiert von Deutsch, den neuen Fremdsprachen im Zusammenschluss von Englisch, Französisch und Spanisch, dazu der Bildenden Kunst und Musik. Die Alten Sprachen finden in diesem auf den mittleren Bildungsabschluss ausgerichteten OR für die Sekundarstufe I bislang keine Berücksichtigung – doch steht die Altphilologie, was eine nachhaltige Bildung angeht, tatsächlich am Punkt Null?!

Um zu eruieren, inwiefern BNE auch eine Agenda für Latein und Griechisch darstellt, soll zunächst exemplarisch für das gesamte Bildungskonzept BNE die Genese und politische Implementierung des Orientierungsrahmens dargestellt, dann dessen Zieldimensionen sowie die Inhalte der fachspezifischen Beiträge anderer Fächer kurz umrissen und schließlich mögliche Perspektiven aufgezeigt werden.

BNE als politischer Prozess

Die Fixierung des OR versteht sich als Beitrag Deutschlands zur UN-Dekade ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ der Jahre 2005-2014, weitergeführt im Weltaktionsprogramm BNE der Unesco für die Jahre 2015-2019. Mit Auslaufen dieses Fünfjahresprojektes gibt es nun eine 2015 von den Vereinten Nationen beschlossene ‚Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung‘, die sich an 17 Nachhaltigkeitszielen (*Sustainable Development Goals* – SDGs) orientiert. Einer hochwertigen Bildung, die neben Fragen der Umweltbildung und des Globalen Lernens auch interkulturelle Aspekte wie die Wertschätzung kultureller Vielfalt, das Eintreten für Menschenrechte, Geschlechtergerechtigkeit und Gewaltfreiheit einzubeziehen versteht, kommt dabei eine Schlüsselrolle zu.²

Im Juni 2018 wurde zur Umsetzung dieser Agenda 2030 innerhalb Deutschlands der Nationale Aktionsplan BNE vom Bundesmi-

nisterium für Bildung und Forschung verabschiedet, welches somit das ursprünglich von BMZ und Engagement Global angestoßene Bildungskonzept mitträgt. Als dritter Partner auf Bundesebene kommt die KMK hinzu, die den nationalen Aktionsplan zustimmend zur Kenntnis genommen hat und über zwei BNE-Berichtersteller (im Schulausschuss der KMK) verfügt. Aufgrund der Länderhoheit in Bildungsfragen umfasst dieser ‚Nationale Aktionsplan BNE‘ natürlich keinen Katalog konkreter umzusetzender Maßnahmen, sondern schlägt als systemischen Ansatz folgende fünf Handlungsfelder³ vor, denen die Bundesländer zugestimmt haben und die sie eigenverantwortlich gestalten können:

1. Anerkennung von BNE als Gesamtaufgabe des Bildungswesens, als Leitbild von Schulen und Bildungseinrichtungen,
2. Ausbildung der Lehrkräfte und pädagogischen Fachkräfte für eine nachhaltige Entwicklung: BNE soll strukturell in Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte verankert werden, wofür Rahmenbedingungen und Qualitätsstandards zu entwickeln sind,
3. Öffnung von Schule in den sozialen Raum, Suche nach Kooperationspartnern (*Whole System Approach*), um lokale bzw. regionale Bildungslandschaften aufzubauen und Schülerinnen und Schülern nachhaltige Entwicklung auch im Alltag erfahrbar zu machen,
4. Strukturelle Verankerung von BNE in Lehr- und Bildungsplänen (fachgebunden und interdisziplinär),
5. Partizipation als Grundidee von BNE: sowohl von Schülerinnen und Schülern in der Schule als auch schulischer Akteure mit außerschulischen z. B. zivilgesellschaftlichen Akteuren (Ziel: Selbstwirksamkeit erfahren).

Dabei gehen die einzelnen Bundesländer das Thema sehr verschieden und auch unterschiedlich intensiv an: Manche Bundesländer verfügen bereits über komplexe BNE-Konzepte für den schulischen Bereich, andere nähern sich dem Thema über Materialplattformen.⁴

Inhalte und Zieldimensionen von BNE

„Das übergeordnete Bildungsziel besteht darin, grundlegende Kompetenzen für eine zukunftsfähige Gestaltung des privaten und beruflichen Lebens, für die Mitwirkung in der Gesellschaft und die Mitverantwortung im globalen Rahmen zu erwerben.“⁵ Die vier Zieldimensionen des Leitbildes für nachhaltige Entwicklung – soziale Gerechtigkeit, ökologische Verträglichkeit, demokratische Politikgestaltung und wirtschaftliche

Leistungsfähigkeit – wollen dazu anhalten, Zielkonflikte ganzheitlich zu betrachten und Orientierung für eigenes Handeln zu geben (Abb. unten).

Dafür stellt der OR elf Kernkompetenzen in den Niveaustufen Erkennen – Bewerten – Handeln⁶ auf, die dann fächerspezifisch in weitere Teilkompetenzen ausdifferenziert werden.

Als Themenbereiche, an deren Inhalten die entsprechenden Kompetenzen zu erwerben sind, werden folgende 21 Punkte benannt und seien hier zitiert:⁷

- Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse: Diversität und Inklusion
- Globalisierung religiöser und ethischer Leitbilder
- Geschichte der Globalisierung: Vom Kolonialismus zum „Global Village“

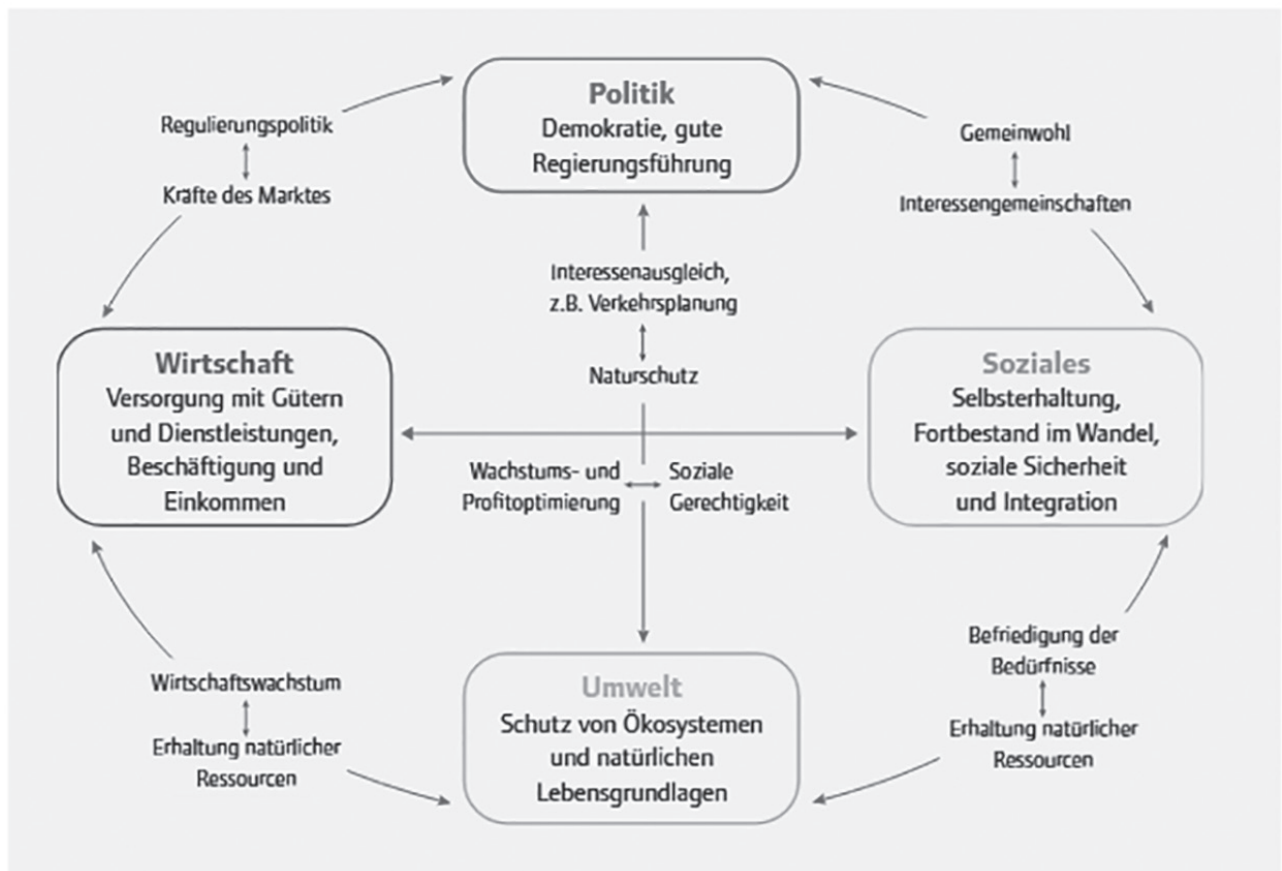


Abbildung „Zielkonflikte zwischen den Dimensionen des Leitbildes der nachhaltigen Entwicklung“ aus dem Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (siehe Anm. 1), S. 41

- Waren aus aller Welt: Produktion, Handel und Konsum
- Landwirtschaft und Ernährung
- Gesundheit und Krankheit
- Bildung
- Globalisierte Freizeit
- Schutz und Nutzung natürlicher Ressourcen und Energiegewinnung
- Chancen und Gefahren des technologischen Fortschritts
- Globale Umweltveränderungen
- Mobilität, Stadtentwicklung und Verkehr
- Globalisierung von Wirtschaft und Arbeit
- Demographische Strukturen und Entwicklungen
- Armut und soziale Sicherheit
- Frieden und Konflikt
- Migration und Integration
- Politische Herrschaft, Demokratie und Menschenrechte (*Good Governance*)
- Entwicklungszusammenarbeit und ihre Institutionen
- Global Governance – Weltordnungspolitik
- Kommunikation im globalen Kontext

Diesen 21 Themenfeldern werden in den fachspezifischen Kapiteln des OR, die je Fach oder Fächergruppe circa 15-20 Seiten umfassen, ausgehend von einer Beschreibung des jeweiligen fachspezifischen Beitrags zu BNE eine Liste konkreter Beispielt Themen zugeordnet, anschließend ein kompetenzorientiertes Unterrichtsprojekt zu mindestens einem dieser Themen vorgestellt sowie Anregungen für die Lernerfolgskontrolle gegeben.

Die von BNE-Akteuren angestrebte Implementierung dieser Themen will nicht bestehende Lehrpläne mit neuen Inhalten überfrachten, sondern die Komplexität der Betrachtungsebenen von Themen erweitern und auf eine methodische Umsetzung drängen, die

selbstbestimmtes Lernen, Problematisierung von Sachverhalten sowie Empathie zulassende Lernarrangements fördert.

Ziel ist es, Unterrichtsszenarien zu entwerfen und Impulse zu geben, die den Blick von Schülerinnen und Schülern öffnen – und besser noch Partizipationsmöglichkeiten aufzeigen – für gesellschaftliche Entwicklungsprozesse von lokaler hin zur europäischen bis zur globalen Ebene. Als Grundannahme gilt, dass die zunehmende Digitalisierung der Welt neue Partizipationsmöglichkeiten schafft, da die früher stärker geschiedenen Ebenen von Individuum, Kommune und Staat bis hin zur globalen Ebene nun leichter überbrückbar sind und Aktionsbündnisse sich über Ländergrenzen hinweg zusammenfinden können, um gemeinsame Ziele zu verfolgen und politische Prozesse zu beeinflussen.

Wo stehen die Alten Sprachen?

Die Arbeit zur Bestimmung des fachspezifischen Beitrages der Alten Sprachen beginnt gerade erst. Doch dürften bereits die bisherigen Ausführungen bei jedem Fachkenner vielfache Assoziationen und Vernetzungsideen von Latein und Griechisch mit der BNE- Thematik geweckt haben: Kulturentstehungslehren, griechische Staatstheorie, philosophische Schulen und die Hinterfragung von Sinn und Gestaltung des menschlichen Lebens, antike Medizin, Kunst der Rhetorik und Meinungsbildung, römischer Imperialismus, Fachschriftstellerei von Landwirtschaft bis Astronomie, Mythos als Narrativ von Individuum vs. Gesellschaft, polytheistische und monotheistische Religionen, Völkervielfalt und Völkerwanderungen, Romanisierung der Provinzen etc. etc.

Zum Beispiel ließen sich unter dem Thema 21 Kommunikation im globalen Kontext bezo-

gen auf den Mittelmeerraum die Alten Sprachen als *linguae francae* in der Antike, als Medien der Verständigung zwischen dem neuzeitlichen Europa, Byzanz und dem arabischen Raum, und insbesondere Latein als Literatur- und Wissenschaftssprache bis weit ins 18. Jahrhundert hinein in den Blick nehmen. Unter soziologischem Blickwinkel interessant sind die Veränderungen hinsichtlich dem zunächst auf eine Bildungselite begrenzten Autoren- und Leserkreis, und dem mit jedem neuen Überlieferungsmedium sich weitenden Adressatenkreis. Kenntnisse über Wissensgenerierung, Wissensweitergabe und Wissensspeicherung in diachroner Kontrastierung lassen den Blick schärfen für die – so formuliert im OR S. 40 – Gefahren der kontextlosen Verbreitung und Rezeption von Informationen mittels moderner Massenmedien. Altsprachenunterricht und Altphilologie als historisch ausgerichtete Schriftwissenschaft könnte hier einen wichtigen Ausbildungsakzent im Sinne von Quellenkritik und Hinterfragung der Intentionen von Äußerungen sowie ihrer ästhetischen Aufbereitung und ihrer Wirkmechanismen setzen.

Indirekt sind Themen und Kompetenzziele der Alten Sprachen im Orientierungsrahmen bereits in Fächern wie Deutsch, Neue Fremdsprachen, Geschichte und Religion – Ethik mit formuliert.

Dafür sei exemplarisch ein Blick auf die Unterthemen im Fach Geschichte gegeben: Im Themenfeld 1 „Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse“ finden sich die Beispielthemen „Alexander der Große und der Hellenismus, das Römische Reich, Leben in den Kreuzfahrerstaaten im Vorderen Orient, moderne Metropolen, Migration von und nach Europa“; im Themenfeld 4 „Waren aus aller Welt: Produktion, Handel und Konsum“

finden sich die Beispielthemen „Transregionale Handelsnetze von der Antike bis zur Gegenwart (z. B. Gewürze [...]); Sklaverei [...].“⁸

Im Kapitel zu den Neuen Fremdsprachen finden sich im Kompetenzbereich „Bewerten/ 5. Perspektivenwechsel und Empathie“ die ausdifferenzierten Kompetenzziele: „5.1 ... eigene und fremde Wertorientierungen in ihrer sprachlichen Ausdrucksform reflektieren./ 5.2 ... sich den Erwerb anderer Sprachen als Bereicherung in Bezug auf interkulturelles Verstehen und transkulturelle Verständigung bewusst machen./ 5.3 ... eurozentristisches Weltverständnis reflektieren./ 5.4 ... unterschiedliche Wertvorstellungen bewusst wahrnehmen und respektvoll bewerten./ 5.5 ... kulturelle Vielfalt als Wert anerkennen und begründen.“⁹

Die von den Neuen Fremdsprachen reklamierte Entwicklung von Text- und Medienkompetenz, Sprachlernkompetenz und Sprachbewusstheit¹⁰ lässt sich ebenso für die Altsprachen anführen. Überhaupt wirken manche Kompetenzen von BNE deckungsgleich zu bestehenden Latein- oder Griechisch-Fachlehrplänen, sind sie doch tradierter Kern des Altsprachenunterrichts; andere wie ‚Inklusiv denken und handeln‘ sind aktuellen Forschungsbereichen der Altsprachendidaktik und der zunehmenden Öffnung des Altsprachenunterrichts für eine stark heterogene Schülerschaft kongruent.¹¹

Die Alten Sprachen sind mit ihrer vertieften Textinterpretation, der kritischen Sichtung der Quellen, dem Herausarbeiten von Autorintentionen in mikroskopisch-textimmanentem sowie historisch-pragmatischem Zugriff unbedingt geeignet, historische Alterität aufzuzeigen, Perspektivenwechsel zu vollziehen und Schülerinnen und Schüler zu kritisch hinterfragenden, mündigen Bürgern zu erziehen.

Bestehende Inhalte gilt es aus einem erweiterten Blickwinkel zu betrachten, sie um andere Texte zu ergänzen – durchaus in Ausweitung des antiken Literaturkanons hin zu einer stärkeren Einbeziehung mittelalterlicher und neuzeitlicher lateinischer Autoren, wie dies in fachdidaktischen Publikationen immer wieder vorgeschlagen wird. Es gilt, die gängigen Fragestellungen um neue Facetten zu bereichern und insbesondere der gegenwartsorientierten Interpretation besonderes Gewicht zu verleihen. Das *quid ad nos* der Textdokumente muss in methodisch geschickt angelegten Unterrichtsszenarien so hinterfragt werden, dass es wirklich zum Diskurs unter den Schülerinnen und Schülern kommt und verschiedene Positionen und Werte verhandelt werden können.

Selbstorganisiertes Lernen und handlungsorientierter Unterricht sind für die Ausgestaltung von BNE-Unterrichtseinheiten für den Latein- und Griechisch-Unterricht, wie sie zum Beispiel auch im Referendariat oder für Fortbildungen entwickelt und als *Best-Practice*-Beispiel auf Landesbildungsservern zur Verfügung gestellt werden könnten, anzustreben.¹² Ein fächerübergreifender Ansatz ist sinnvoll und laut OR auch schon für die Sekundarstufe I erwünscht.¹³ Damit könnte man beginnen, die BNE-Potenziale der Alt Sprachen aufzuzeigen.

Abschließend noch ein Wort über den reinen Alt Sprachenunterricht hinaus: Neben der Implementierung von BNE in die einzelnen Schulfächer soll die Thematik, wie oben bereits erwähnt, zunehmend in Leitbilder von Schulen und Universitäten integriert werden. Vorstellbar ist zum Beispiel, BNE als vierwöchiges fächerverbindendes projektorientiertes Unterrichtsvorhaben – durch einen anderen Zuschnitt der Stundenkontingente – in der Schule umzusetzen: Warum nicht unter Beteiligung von Latein

oder Griechisch?! Auf universitärer Ebene werden die verschiedenen Optionen ebenfalls diskutiert, zum Beispiel, ob ein eigenständiges BNE-Modul im Rahmen der bildungswissenschaftlichen Anteile im Lehramtsstudium zu favorisieren sei oder BNE eher fachspezifisch ausgeprägt und in die fachdidaktischen Module integriert werden solle?¹⁴ Ministeriale Zielvorgaben für die Lehramtsbildung werden vermutlich bald neue Impulse setzen.

Fazit und Ausblick

Die Kultusministerien der Länder haben sich bereit erklärt, bei einer Revision von Fachlehrplänen und Kerncurricula in den nächsten Jahren den Nationalen Aktionsplan BNE zu berücksichtigen.¹⁵ Die Ausarbeitung des fachspezifischen Beitrages der Alten Sprachen zu BNE ist vor diesem Hintergrund mehr als dringlich: Zunächst müssten analog zu anderen Fächern im OR für die Sekundarstufe I rückwirkend die Fachspezifik inklusive Kompetenzraster entwickelt und Musterunterrichtseinheiten erarbeitet werden. Parallel dazu wäre es wünschenswert, dass Vertreter der Alten Sprachen, sobald die KMK der Erarbeitung eines Orientierungsrahmens für die Sekundarstufe II zugestimmt hat, in die entsprechenden Arbeitsgruppen einbezogen werden. Dabei gilt zu berücksichtigen, dass der OR für die Sekundarstufe II zwar auch fachspezifische Anteile enthalten soll, stärker aber noch auf fächerverbindenden und fächerübergreifenden, projektorientiert organisierten Unterricht ausgerichtet sein wird.

Anmerkungen:

- 1) KMK, BMZ & ENGAGEMENT GLOBAL (Hrsg.) (2016): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (2. aktualisierte und erweiterte Auflage). Bonn: Cornelsen; verfügbar unter <https://ges.engagement-global.de/orientierungsrahmen.html> (eingesehen am 7.1.2019). Zur Aufgliederung nach Fächern und Fächergruppen siehe OR S. 27 und 112. Die Druckausgabe des OR kann – auch in höherer Stückzahl – kostenfrei beim Cornelsen-Verlag bestellt werden. Aktuell bietet ENGAGEMENT GLOBAL auf seiner Webseite digitalisierte Teilfassungen der einzelnen Fächer(gruppen) sowie Unterrichtsmaterialien an: <https://ges.engagement-global.de/downloads.html> (eingesehen am 7.1.2019).
- 2) Zur Umsetzung dieser Agenda 2030 im Unterricht und den 17 Globalen Zielen für nachhaltige Entwicklung siehe die Broschüre ESD Expert Net & ENGAGEMENT GLOBAL (Hrsg.): Die Ziele für nachhaltige Entwicklung im Unterricht, insb. S. 6f. und 12f., sowie S. 26-29 zu SDG 4: „Inklusive, gerechte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten des lebenslangen Lernens für alle fördern.“ Verfügbar unter <https://www.globaleslernen.de/de/bildungsmaterialien/alle/die-ziele-fuer-nachhaltige-entwicklung-im-unterricht> oder auch http://www.bmz.de/de/ministerium/ziele/2030_agenda/17_ziele/index.html (eingesehen am 7.1.2019).
- 3) BMZ (Hrsg.): Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm, S. 23-39 Kapitel ‚Schule‘. Verfügbar unter <https://www.bne-portal.de/de/nationaler-aktionsplan> (eingesehen am 7.1.2019).
- 4) ENGAGEMENT GLOBAL bündelt diese Informationen auf der Plattform <https://ges.engagement-global.de/laenderinitiativen.html> (eingesehen am 7.1.2019); hier gibt es für übergeordnete öffentliche Institutionen im Schulbereich (z. B. Studienseminare, Landesinstitute für Lehrkräftebildung) auch Tipps zur Beantragung von Projekten. Siehe außerdem die Informationsmappe ‚Länderinitiativen zur Umsetzung des Orientierungsrahmens‘ (Stand November 2018), hrsg. von Engagement Global und BMZ, in der für alle Bundesländer die bereits beendeten, laufenden und in Planung befindlichen BNE-Projekte, deren Konzepte und Handlungsfelder zusammengestellt werden – man betrachte e. g. die Nachhaltigkeitskonzepte und Materialsammlungen unter www.bne-bw.de, <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/de/themen/nachhaltige-entwicklung/kompetenzen-bne/> und www.bne-sachsen.de.
- 5) Jörg-Robert Schreiber, Der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (OR)/ Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). Kurzfassung, hrsg. von KMK, BMZ & Engagement Global, Bonn 2017, S. 3. Verfügbar unter https://ges.engagement-global.de/files/2_Mediathek/Mediathek_Microsites/OR-Schulprogramm/unsere_komponenten/01_OR-GE_Kurzfassung_bf.pdf (eingesehen am 7.1.2019).
- 6) OR Langfassung (siehe Anm. 1), S. 95; OR Kurzfassung (siehe Anm. 5) S. 12.
- 7) OR Langfassung (siehe Anm. 1), S. 97: Diese 21 Themen stehen wiederum in Bezug zu den oben erwähnten 17 nachhaltigen Entwicklungszielen (SDGs).
- 8) OR Langfassung (siehe Anm. 1) S. 247.
- 9) OR Langfassung (siehe Anm. 1) S. 156-175, hier 160.
- 10) OR Langfassung (siehe Anm. 1) S. 157.
- 11) Zu nennen wären z. B. Stefan Freund & Leonie Janssen (Hg.): *Communis lingua gentibus. Interkulturalität und Lateinunterricht*, Speyer 2017; Maria Große: *Pons Latinus – Latein als Brücke zum Deutschen als Zweitsprache. Modellierung und empirische Erprobung eines sprachsensiblen Lateinunterrichts*, Frankfurt a. M. 2017; Katrin Siebel: *Mehrsprachigkeit und Lateinunterricht*, Göttingen 2017; Ulf Jesper: *Inklusiver Lateinunterricht*, in: Matthias Korn (Hg.): *Latein. Methodik*, Berlin 2018, 213-224; Anne Friedrich: *LRS und Lateinunterricht*. *Pegasus-Onlinezeitschrift* 2017, 1–56; Matthias Korn & Peter Kuhlmann: *Latein – nur gymnasial? – Herausforderungen und Lösungsansätze*, in: Stefan Kipf & Peter Kuhlmann (Hg.): *Perspektiven für den Lateinunterricht II*, Bamberg 2017, 70-79; Ingvalde Scholz: *Umgang mit Heterogenität*, in: Stefan Kipf & Peter Kuhlmann (Hg.): *Perspektiven für den Lateinunterricht I*, Bamberg 2015, 41–47; Ulf Jesper et al.: *Lateinunterricht integriert: Empfehlungen für Latein-Lehrkräfte zur Förderung von Schüle-*

rinnen und Schülern mit Schwierigkeiten im Gebrauch der deutschen Sprache, Bamberg 2015; Stefan Kipf (Hg.): *Integration durch Sprache. Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache lernen Latein*, Bamberg 2014.

- 12) Beispielhaft das Unterrichtsmaterial zu einer Schrift des Frühhumanisten Paul Schneevogel, in der Mutter Erde den Menschen wegen seiner Zerstörung der Natur durch den erzgebirgischen Bergbau des Muttermordes anklagt; siehe Matthias Peppel: Paulus Niavis. *Iudicium Iovis*. Lektüreeinheit o.J. [online unter https://lehrerfortbildung-bw.de/u_sprachlit/latein/gym/bp2016/fb5/6_leit/2_iudicium/ eingesehen am 20.6.2018]

- 13) OR Langfassung (siehe Anm. 1), S. 101 und 105.
 14) Vgl OR Langfassung (siehe Anm. 1), S. 433 und 435.
 15) Eine von der UNESCO herausgegebene Empfehlung *Textbooks for Sustainable development: A Guide to embedding* (2017) zur Verankerung von BNE in Schulbüchern ist nun auch auf Deutsch erhältlich: ENGAGEMENT GLOBAL, MGIEP & UNESCO (Hrsg.) (2019) *Schulbücher für Nachhaltige Entwicklung. Handbuch für die Verankerung von Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE)*.

ANNE FRIEDRICH

Krieg oder Frieden?

Ein schülerorientiertes Interpretationsraster zum Persischen Kronrat

Im 7. Buch von Herodots Historien (8-19) kündigt Xerxes vor den versammelten Persischen Fürsten seinen beabsichtigten Feldzug gegen die Griechen an und begründet diesen mit reichlichen Argumenten. Nach ihm ergreifen das Wort Mardonios, der Xerxes' Plan befürwortet, und Artabanos, welcher hingegen von einem seiner Meinung nach zum Scheitern verurteilten Unternehmen abrät. Auf die Argumente des Artabanos reagiert Xerxes zunächst unwillig, geht aber mit sich des Nachts zu Rate und sagt am folgenden Tag den Feldzug ab, ohne auf ein Traumgesicht zu achten, das ihn vor Wankelmüt warnt. Die Traumerscheinung sucht Xerxes erneut heim, bis er dann Artabanos nötigt, königliche Kleider anzuziehen und in seinem Bett zu schlafen, um das Traumgesicht ebenfalls zu erfahren. Artabanos wird tatsächlich von der Traumerscheinung heimgesucht, ändert daraufhin seine Meinung und rät zum Krieg.

Neben der Geschichte von Kroisos und Solon (Hdt. I, 26-33) und der Polykrates-Episode (ders. III, 39-43) gehört der Persische Kronrat mit den darauf folgenden Träumen zu den beliebtesten Herodot-Lektüren im Griechisch-Schulunterricht. Dafür gibt es viele gute Gründe.

Zunächst übt die Debatte über die Opportunität eines Feldzuges gegen die Griechen eine wichtige Funktion innerhalb von Herodots Werk aus. „Auf dem Höhepunkt der persischen Macht“ sollen die Reden nämlich „als Ruhepunkte in der Erzählung auf dramatische Weise die folgenden Handlungen motivieren und dem Leser den Entscheidungsprozess, der zum Xerxes-Feldzug führte, plastisch vor Augen führen, ihm wichtige Erfahrungsansätze zur Deutung der folgenden Ereignisse geben“.¹ Durch diese Debatte will Herodot „offenbar das Widerspiel der Kräfte vor Augen führen, die in diesem

geschichtlichen Augenblick um die Entscheidung rangen“.² Diese Entscheidung ist übrigens „von welthistorischer Bedeutung“.³

Außerdem wird der Leser hier mit einem äußerst mutigen Kampf der menschlichen Vernunft gegen die Affekte und mit deren Bestrebung nach einer nüchternen Lösungsfindung konfrontiert. Durch seine Intervention gegen den Krieg und seine rationale Traumdeutung weiß nämlich Artabanos über das Machtstreben und den Allmächtigkeitswahn des Xerxes zu siegen. Sein Sieg ist jedoch nur von kurzer Dauer, denn Artabanos wird von der Traumerscheinung dazu verleitet, seine Meinung zu ändern.

Der weitere Handlungsverlauf – die Perser werden eine bittere Niederlage durch die Griechen erleiden – erinnert den Leser daran, dass der menschliche Wille nichts gegen die Götter vermag und der Mensch keine Kontrolle über sein eigenes Schicksal hat. Herodot stellt also dar, „wie auch der kluge Warner den Vollzug des Schicksals nicht verhindern kann und letztlich eine Gottheit die Verantwortung für den Feldzug trägt“.⁴

Durch die Reden werden außerdem die handelnden Personen charakterisiert.⁵ Aus didaktischer Perspektive sind diese Episoden ebenfalls für den Schulunterricht besonders geeignet. Auch hierfür gibt es einige Gründe. Der novellenartige Charakter der Handlung wirkt insbesondere durch den Rollentausch zwischen Artabanos und Xerxes unterhaltsam. Außerdem werden anhand dieses Textausschnittes folgende in den Kernlehrplänen verankerten Inhaltsfelder und Schwerpunkte der Qualifikationsphase abgedeckt:

- Inhaltsfeld „Grundfragen der menschlichen Existenz“, Schwerpunkt „Mensch und Gottheit“;⁶
- Inhaltsfeld „Politische Geschichte der grie-

chischen Antike“, Schwerpunkt „Griechen und Perser“.⁷

Darüber hinaus bietet das System der Reden und Gegenreden im Persischen Kronrat einen wichtigen Gegenwartsbezug an. Man denke z. B. an moderne Plädoyers für oder gegen den Krieg. Ein Beispiel, das auch seinen Weg in aktuelle Schulbücher gefunden hat, liefert die *State of the Union Adress* von George W. Bush vom 29. Januar 2002. Es handelt sich um eine durchaus ausgeklügelte und rhetorisch strukturierte Rede an das amerikanische Volk, in der der Präsident für eine bewaffnete Reaktion auf die Attentate des 11. Septembers plädiert.⁸ Argumente und Rechtfertigungsstrategien für den Krieg zwischen Ost und West damals und heute können miteinander verglichen werden und die Schüler zur historischen Kommunikation anregen.

Durch diese Lektüre können die Schüler bestimmte Kompetenzen üben bzw. erlangen:

- wichtige textrelevante Ereignisse und Persönlichkeiten im Zusammenhang der Perserkriege benennen;⁹
- die in den Texten zu Tage tretenden Positionen mit Anschauungen, Werten und Normen der Gegenwart vergleichen;
- zu den in den gelesenen Texten thematisierten (...) ethischen Positionen Stellung nehmen;¹⁰
- sich mit Denkmodellen und Verhaltensmustern der Antike unter Bezugnahme auf die eigene Gegenwart auseinandersetzen und eigene Standpunkte entwickeln.¹¹

Im vorliegenden Beitrag möchte ich eine Interpretationsmethode vorstellen, die ich mit Schülern eines Leistungskurses am Bonner Beethoven-Gymnasium ausprobiert habe und die m. E. zufriedenstellende Ergebnisse hervorgebracht hat. Es handelt sich also dabei nicht um ein rein theoretisches Konstrukt.

Die Textstelle, welche anhand dieser Methode erarbeitet und ausgelegt wurde, umfasst lediglich den Persischen Kronrat (VII, 8-11); wie ich aber am Schluss dieses Beitrags kurz zeigen werde, könnte diese Methode die ganze Episode umfassen, d. h. am Persischen Kronrat und an der Traumsequenz mit Gewinn angewandt werden.

Die Schüler erhalten von der Lehrperson eine vorgefertigte Tabelle, die 6 Kästen aufweist. In der horizontalen Achse sind drei Kästen mit den Namen der drei sprechenden Akteure dieser Episode versehen: Xerxes, Mardonios und Artabanos. Die vertikale Achse weist ebenfalls drei Kästen auf: Der erste Kasten heißt „Argumente“ und bezieht sich auf die sachlichen Begründungen, die von Xerxes und Mardonios für und von Artabanos gegen den Krieg vorgebracht werden.

Ein zweiter Kasten verweist auf die rhetorischen „Tricks“, d. h. auf die von den Rednern zur Unterstützung der eigenen These verwendeten Überzeugungstechniken. Diese haben nichts mit beweisbaren Fakten zu tun, sondern durch sie wird eher die emotionale Ebene der Zuhörer angesprochen. Eine scharfe Trennlinie zwischen sachlichen und emotionalen Argumenten bzw. zwischen „Argumenten“ und „Tricks“ ist allerdings nicht immer einfach zu ziehen. Die Erfahrung hat gezeigt, dass den Schülern immer wieder präsent gemacht werden muss, ob und inwiefern der Redner über tatsächlich belegbare Daten zur Unterstützung seiner These verfügt. Ein Redner kann nämlich die Wahrheit verdrehen und etwas als standfestes Argument verkaufen, was er selbst frei erfunden bzw. verfälscht hat.

Der dritte und letzte Kasten in der vertikalen Achse heißt „Autorenintentionen“ und bedarf einer möglichst präzisen Erklärung durch den

Lehrer. Diese Kategorie ist nämlich ziemlich weit und kann je nach intendierten Lernzielen und Umfang der Unterrichtsreihe ausgedehnt werden. In meiner Reihe habe ich mit Autorenintention die Charakterisierung der Redenden durch Herodot bzw. die Wahrnehmung durch den Leser der Persönlichkeit der agierenden und sprechenden Personen verstanden, so wie sie möglicherweise von Herodot beabsichtigt wurde. Daher wird man in diesem Kasten Adjektive finden, welche Xerxes, Mardonios und Artabanos bezeichnen und eine Art Persönlichkeitsprofil bilden. Diese Adjektive geben allein wenig Auskunft über die übergeordneten Ziele der Episode, sie sollten deshalb um eine anschließende Diskussion im Klassenverband ergänzt werden. Der Kasten mit den Autorenintentionen wird dann erweitert, wenn man die Episode in ihrer Ganzheit, d. h. mitsamt der Traumsequenz betrachtet (s. unten).¹²

Die Kategorien für die Interpretationsarbeit sind zwar vom Lehrer vorgegeben, die Arbeit selbst ist jedoch schülerorientiert, weil die Schüler die herausgearbeiteten Aspekte (Argumente, Tricks und die von Herodot umrissene Persönlichkeitsprofile) so knapp und konkret wie möglich nennen sollen. Dieses Verfahren führt sie zur Präzisierung ihrer Gedanken und fördert ihre Selbstständigkeit. Der Lehrer überträgt die Schülerbeiträge in das Interpretationsraster, ohne sie zu verbessern. Sehr wichtig ist nämlich, dass das Raster für die weitere Textarbeit von den Schülern ökonomisch und zielführend benutzt werden kann. Philologische Genauigkeit weicht hier dem Prinzip der Schülerorientierung. Nichts ist für die Schüler besser verständlich und für die weitere Textarbeit hilfreicher als selbst formulierte Aussagen.

Hier wird zunächst das herausgearbeitete Interpretationsraster in der Form wiederge-

geben, in welcher es tatsächlich im Unterricht entstanden ist. Dementsprechend lassen sich die knappen und teilweise umgangssprachlichen Ausdrücke erklären. Den einzigen Unterschied zum Original bilden die eingeklammerten Zahlen, die der Lesbarkeit wegen nur im vorliegenden Beitrag auf die Erläuterung der

einzelnen Aspekte verweisen. Einen Teil des Herodot-Textes, der die drei Reden umfasst (aus VII, 8-10), wird – unwesentlich verändert – in der deutschen Version von J. Chr. F. Bähr (1855-1861) wiedergegeben und ist notwendige Voraussetzung, um die Erläuterungen am Text zu verifizieren und zu verstehen.

	Xerxes	Mardonios	Artabanos
Argumente	<ol style="list-style-type: none"> 1) Brauch beibehalten 2) es ist alles bisher gut gelaufen (Beispiele werden angeführt) 3) motiviert dazu, die Macht (dynamis) und die Ehre (timé) der Perser auszudehnen 4) möchte nicht hinter den anderen Königen zurückbleiben 5) Nachfolger 6) fruchtbares Land 7) Rache an den Griechen (Dareios kann sich nicht mehr rächen) 8) ich werde vor dem Sieg keine Ruhe finden 9) Beispiele für Schandtaten der Griechen 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Griechen sind schwach und planlos → hohe Siegesschancen 2) selbst wenn sie sich verteidigen, dann nur aus Torheit 3) Griechen bekriegen sich untereinander 4) die Unschuldigen sind erobert und die Griechen, die mit dem Unrecht begonnen haben, nicht? 5) die Perser sind mächtiger als die Griechen (diese sind bereits fast erobert worden) 6) Griechen an der kleinasiatischen Küste sind schon erobert worden 7) Perser sind kampftüchtig 	<ol style="list-style-type: none"> 1) vergangene Niederlagen = hohes Risiko 2) Griechen sind noch stärkere (auf See und aufs Land) Gegner als die Skythen 3) Plan mit der Brücke schon mal fast gescheitert 4) planloser Krieg ist kein ehrenvoller Krieg 5) Menschenmaß ist notwendig
Überzeugungstechniken (Tricks)	<ol style="list-style-type: none"> 10) göttlicher Beistand 11) „wir“ 12) ich als König weiß, ... 13) spricht die Zuhörer direkt an 14) positive Darstellung des Krieges 15) ich will... 16) Wiederholung des Rachegedankens 17) Ausruf! 18) Belohnung 	<ol style="list-style-type: none"> 8) Gnome: wer nicht wagt, gewinnt nicht 9) rhetorische Fragen und Hyperbel 10) Griechen werden herabgestuft 11) Schmeichelei 12) Struktur der Rede 13) verschweigt seine Misserfolge 14) wir sind gut, die Besten! (Nationalstolz wird geweckt) 	<ol style="list-style-type: none"> 6) mit den Ängsten des Königs spielen 7) Miteinbezug des Ansprechpartners 8) nennt nur Niederlagen 9) appelliert an die Vernunft 10) Hyperbel 11) durch Konditionalsätze stellt er das Risiko dar 12) Gnomen

	19) zeigt Respekt dem Volk gegenüber (Bitte an die Zuhörer)		
Autorenintention(en)	20) prinzipienorientiert 21) ehrgeizig 22) machthungrig 23) fühlt sich minderwertig	15) rachsüchtig 16) kriegslustig 17) entschlossen 18) arrogant 19) schleimt sich ein	13) vorsichtig 14) friedfertig 15) wahrheitstreu 16) fromm
	24) zielstrebig 25) (gemeinschaftlich) 26) naiv, kindisch 27) selbstüberschätzend 28) rachsüchtig 29) entschlossen 30) pflichtbewusst 31) größenwahnsinnig 32) beharrlich 33) scheinheilig	20) schmeichelhaft 21) unehrlich	17) realistisch, rational denkend, vernünftig 18) gemäßigt

Argumente

Xerxes:

- 1) Andere Völker zu unterwerfen ist kein Novum, sondern ein ganz normaler Brauch unter den Persern.
- 2) Kyros, Kambyzes und Dareios haben tatsächlich Feinde unterworfen. Das Argument 1) wird durch Beispiele und konkrete Namensnennungen bekräftigt.
- 3) Die Macht und die Ehre der Perser können durch die Beibehaltung dieser Expansionspolitik nur steigen.
- 4) und 5) Xerxes trägt eine gewisse Verantwortung seinen Vorfahren und seinem Volk gegenüber und muss zeigen, ein so ehrenvolles Erbe zu verdienen. Er ist schließlich Nachfolger der genannten Könige.
- 6) Andere Völker zu unterwerfen lohnt sich finanziell, denn man erlangt dadurch neues fruchtbares Land.
- 7) und 9) Neben materiellen Werten trägt der Krieg gegen die Griechen auch immaterielle Werte wie Rache und Vergeltung ein. Dareios

ist tot und kann sich nicht mehr rächen, also ist jetzt Xerxes dran. Die Angriffe der Griechen gegen die Perser, welche die Notwendigkeit der Rache rechtfertigen, werden ausführlich beschrieben.¹³

- 8) Xerxes' Vergeltungsdurst ist ein physiologisches Bedürfnis. Vor dem Sieg wird er keine Ruhe finden.

Mardonios:

- 1), 6) und 7) Die Griechen sind einfach zu unterwerfen; dies wird durch die Tatsache bewiesen, dass griechische Völker wie die Ionier, die Aoler und die Dorer im Persischen Reich als Untertanen des Großkönigs leben.
- 2) und 3) Die Griechen bekriegen sich untereinander und würden sich höchstens aus Torheit trauen, gegen die Perser zu marschieren.
- 4) Es wäre inkonsequent von den Persern, die unschuldige Völker angegriffen haben, ausgerechnet die Griechen, die mit dem Unrecht begonnen haben, zu verschonen.
- 5) und 7) Die Tatsache, dass Mardonios selbst fast die Tore von Athen erreicht hatte, ohne

auf irgendeinen Widerstand zu stoßen, beweist, dass die Perser mächtiger als die Griechen sind.

Artabanos:

- 1) und 2) Vergangene Niederlagen der Perser beweisen, dass in einem Feldzug gegen die Griechen ein hohes Risiko steckt. Bereits gegen die Skythen, die den Griechen weit unterlegen sind, hat das Persische Heer beträchtliche Verluste erlitten. Daher kann man sich nur zu gut vorstellen, was gegen die Griechen passieren könnte.
- 3) Die Brückenstrategie hat sich bereits in der Vergangenheit als kontraproduktiv erwiesen. Ein konkretes Beispiel wird angeführt.
- 4) Eine zu hastige Entscheidung ist nicht ratsam. Xerxes soll sich lieber Bedenkzeit nehmen, denn eine falsche Entscheidung wirft ein unauslöschlich schlechtes Licht auf denjenigen, der sie getroffen hat.
- 5) Bisher hat Artabanos über Dinge von dieser Welt gesprochen (taktische Argumente gegen den Krieg); nun betrifft seine Argumentation eine höhere Sphäre.¹⁴ Er sagt, Menschenmaß sei notwendig, „denn die Gottheit lässt keinen andern übermütig sein als sich selbst“. Die Götter erschlagen alles, was hervorragt. Xerxes will mit der Brücke über den Hellespont aus Meer Land machen und wird sich damit den Zorn und den Neid der Götter (*ftónos tón theón*) zuziehen.

Überzeugungstechniken (Tricks)

Xerxes:

- 10) Die Vorherrschaft der Perser über die anderen Völker ist von den Göttern gewollt und geleitet.
- 11) und 13) Xerxes setzt auf eine gemeinsame Aktion gegen die Griechen. Indem er das

„Wir“ betont und die Zuhörer direkt anredet, versucht er ihr Zusammengehörigkeitsgefühl zu stärken.

- 12) Xerxes erinnert an seine Rolle als König, kraft derer er weiß, wovon er redet, und vor allem die höchste Verantwortung trägt.
- 14) Der Krieg wird ausschließlich als lohnendes Unternehmen dargestellt. Mögliche negative Aspekte werden dagegen verschwiegen.
- 15) Neben der „Wir-Strategie“ betont der Redner seine eigene Entschlossenheit.
- 16) und 17) Die Rache an den Griechen bildet ein Leitmotiv dieser Rede. Wiederholungen sollen den Wunsch der Zuhörer nach Vergeltung schüren. Ein Ausruf soll sie zur Aktion anspornen.
- 18) Den Zuhörern wird eine verlockende Belohnung für ihre Teilnahme am Krieg in Aussicht gestellt.
- 19) Xerxes will den Eindruck geben, er sporne an, ohne unwiderrufliche Befehle auszusprechen. Durch den Miteinbezug der Perser macht er sie einerseits wohlgesonnen und andererseits zeigt er sich als volksnaher und respektvoller König.

Mardonios:

- 8) und 9) Stilmittel werden zur Unterstützung der eigenen These eingesetzt: so rhetorische Fragen, Hyperbel und die Gnome „von nichts kommt nichts; und unter den Menschen gewinnt gewöhnlich nur, wer wagt“.
- 10) Griechen werden ohne fundierte Beweise als ungefährliches Volk herabgestuft.
- 11) Xerxes wird als der Beste unter allen – auch den zukünftigen! – Königen Persiens geschmeichelt.
- 12) Die Rede weist eine durchdachte Struktur auf: Sie beginnt mit einer *captatio benevolentiae*, mit der Mardonios dem Entschei-

Träger Xerxes schmeichelt. Danach wird die *Argumentatio* (der Feldzug gegen die Griechen ist machbar, sogar notwendig) durch zur Aktion auffordernde Fragen geleitet. Der *Argumentatio* folgt eine sorgfältige Beweisführung (die Griechen sind schwach, planlos, uneinig usw. ...). Die Rede schließt ringförmig ein paränetischer Appell zur Aktion ab.

- 13) Mardonios verschweigt nicht nur, dass sein Feldzug im Jahre 429 v. Chr. gescheitert war, sondern er verkauft ihn sogar als Erfolg.
- 14) Wie Xerxes setzt auch Artabanos auf einen den Gemeinschaftssinn stärkende und den Nationalstolz weckende „Wir-Strategie“.

Artabanos:

- 6) und 8) Die Erinnerung an die gescheiterten Feldzüge (und nur an diese) soll den König auch auf emotionaler Ebene von einem erneuten, vorausgesagten Desaster abhalten.
- 7) Artabanos redet Xerxes direkt an.
- 9) Der Redner appelliert an die Vernunft des Zuhörers und setzt dabei implizit voraus, dieser könne vernünftig denken.
- 10)-12) Hyperbel, Konditionalsätze und Gnomen (z. B. „die Gottheit pflegt alles, was hervorragend ist, zu beschneiden,“) sollen das mit einem Feldzug gegen die Griechen verbundene Risiko vor Augen führen.

Autorenintentionen

Xerxes:

In der Schülerwahrnehmung des Xerxes hielten sich Adjektive mit negativer und Adjektive mit positiver Konnotation die Waage. Der Großkönig ist prinzipienorientiert [20] und gleichzeitig machtbesessen und großwahnhaft [22] und 31)]. Das Adjektiv „gemeinschaftlich“ steht in Klammern, weil

nur ein Schüler darauf bestanden hat, es in das Raster einzutragen, während alle anderen der Meinung waren, Xerxes täusche lediglich vor, auf das Gemeinwohl abzielen zu wollen, in Wirklichkeit nur sein eigenes maßloses Ego befriedigen.

Mardonios:

Abgesehen vom Adjektiv (17) („entschlossen“) wurden Mardonios nur negative Eigenschaften im Bereich der Kriegslust und der Schmeichelei zugeschrieben.

Artabanos:

Das Persönlichkeitsprofil des Artabanos ist nahezu spiegelbildlich zu dem des Mardonios. Selbstlosigkeit und vernünftiges, nüchternes Denken charakterisieren seine Rede.

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

Man beachte, dass die hier vorgestellten Ergebnisse selbstständig formulierte Schülerbeiträge sind, die nur einen möglichen Interpretationsansatz darstellen. Noch nicht alle Deutungsmöglichkeiten, die der Text anbietet, sind dadurch erschöpft. Die Strukturen der Reden des Xerxes und des Artabanos sind z. B. mindestens so komplex und durchdacht wie in der Rede des Mardonios, sie wurden jedoch nicht beachtet. Außerdem ist es nicht immer einfach – wie oben bereits erwähnt – zwischen Argumenten und Tricks klar zu unterscheiden.¹⁵ Der Punkt 8) in Xerxes' Rede wird z. B. zwar als rationales Argument verstanden, Xerxes argumentiert hier aber eher auf emotionaler Ebene. Wenn er sagt, er könne keine Ruhe finden, ehe die Griechen nicht unterworfen seien, bringt er nämlich ein subjektives und grundsätzlich nicht belegbares Gefühl zum Ausdruck.

Die Punkte 5) und 7) in Mardonios' Rede – er habe mit seinem Heer fast die Tore Athens erreicht – werden als Argumente verkauft, sind aber letztendlich eine reine Lüge und dementsprechend eher als Trick (2. Kasten in der vertikalen Achse) und als Zeichen von Unehrllichkeit (3. Kasten) zu verstehen. Mardonios' Feldzug von 429 war alles andere als ein Erfolg gewesen (s. in der Tabelle Mardonios, Punkt 13)].

Der Kasten mit den Autorenintentionen ist besonders aufbaufähig, denn die philosophischen Überlegungen des Artabanos geben die Weltanschauung des Herodot wieder. Artabanos führt Xerxes vor Augen,¹⁶ wie der Gott alles Hervorragende (Bäume, Tiere, Menschen) mit Blitzen erschlägt, während er von kleinen, bescheidenen Erscheinungen nicht gereizt wird. Er gestattet keinem, sich zur Schau zu stellen, denn die Götter sind die einzigen, die übermütig sein dürfen. Diese in Form einer Gnome ausgedrückte Überlegung¹⁷ soll auf taktvollste Art

Xerxes verdeutlichen, dass sein durch Hybris geprägtes Vorhaben zum Scheitern verurteilt ist. Obwohl das persische Heer zahlenmäßig größer ist als das griechische, wird nämlich die neidvolle Gottheit dem übermütigen, größenwahnsinnigen persischen Anführer eine bittere Lektion erteilen. Die philosophischen Überlegungen des Artabanos betreffen genau Xerxes' Vorhaben, sie sind rhetorisches Mittel, damit die Zuhörer von dem frevelhaften Unternehmen Distanz nehmen.

Wenn man dann die darauffolgende Traumsequenz und noch den Ausgang des Krieges mitberücksichtigt, wird das Bild noch klarer. Die durch die Träume bedingte Meinungsänderung erst von Xerxes und dann von Artabanos präzisiert nämlich Herodots Weltansicht: Der Mensch versucht mit seinem Verstand eine heikle Situation zu meistern, kommt zwar aus eigener Kraft zu der bestmöglichen (=vernünftigsten) Entscheidung, muss dann aber feststellen, dass sein Wille nichts gegen den Willen der Götter, deren Marionette er ist, ausrichten kann. „Menschen können in ihrem Handeln moralisch schuldig werden oder sich in Hybris überheben, das Göttliche führt jedoch die menschliche Existenz wieder auf Menschenmaß zurück“.¹⁸

Abschließend soll das vorgestellte Interpretationsraster als Arbeitsvorschlag unter und möglicherweise in Kombination mit anderen Ansätzen verstanden werden. Die Schüler sollen damit ermutigt werden, sich eingehend und so weit wie möglich selbstständig mit einem spannenden Text aus der Antike auseinanderzusetzen; sie sollen diesen in „ihrer eigenen Sprache“ deuten, die intendierten Ziele einer antiken Stimme entlarven und diese in Dialog mit der Aktualität reflektieren.¹⁹

Anhang

(Übersetzung von J. Chr. F. Bähr, Die Musen des Herodotus von Halicarnassus, Stuttgart 1859-1863).

a) Rede des Xerxes

„Perser, nicht ich will diese Regel bei euch festsetzen und einführen, sondern übernehme sie und will sie so anwenden. Wie ich nämlich von den Älteren erfahre, waren wir nie untätig, seit wir diese Vorherrschaft von den Medern übernommen haben, nachdem Kyros Astyages entmachtet hatte. So führt uns ein Gott und uns selbst erweisen sich unsere vielfältigen Bemühungen als Erfolg. Welche Völker nun Kyros, Kambyses und mein Vater Dareios unterworfen und dazugewonnen haben, wisst ihr wohl und muss man euch nicht erzählen. Seit ich aber diesen Thron übernommen hatte, überlegte, wie ich nicht hinter denen zurückbliebe, die vor mir diese Würde bekleideten, und nicht weniger Macht den Persern dazugewänne. Diese Überlegung zeigt mir, dass uns sowohl Ruhm zuteilwird, als auch ein ebenso bedeutendes und gutes Land wie unser jetziges, überaus fruchtbar; dass uns zugleich aber auch Rache und Genugtuung zuteilwird. Deswegen habe ich euch jetzt versammelt, um euch meine Pläne vorzulegen: Ich will den Hellespont überbrücken und mein Heer durch Europa gegen Griechenland führen, damit ich die Athener für alles bestrafe, was sie den Persern und meinem Vater angetan haben. Ihr habt ja gesehen, wie auch mein Vater Dareios geradewegs gegen diese Leute ziehen wollte. Aber der ist jetzt tot, ohne dass ihm Rache zuteilwurde. Ich aber werde nicht ruhen, bis ich für ihn und die anderen Perser Athen genommen und niedergebrannt habe. Haben sie doch gegen mich und meinen Vater mit dem Unrecht begonnen! Erstens zogen sie

mit unserem Sklaven Aristagoras aus Milet nach Sardis und zündeten die Haine und Tempel an. Was sie zweitens uns antaten, als Datis und Artaphernes gegen sie zogen, wisst ihr doch alle. Deswegen also halte ich daran fest, gegen sie zu ziehen. An Vorteil zeigt mir meine Überlegung dabei so viel: Wenn wir diese unterworfen haben und ihre Nachbarn, die das Land des Phrygers Pelops bewohnen, haben wir erreicht, dass Persien nur noch an Zeus' Luftreich angrenzt. Denn die Sonne wird kein Land erblicken, das an unseres angrenzt, sondern mit euch werde ich alle Länder zu einem vereinigen, indem ich ganz Europa durchquere. Denn wie ich erfahre, wird es so sein: Keine Stadt von Männern, kein Menschevolk wird übrig bleiben, das sich uns zum Kampf stellen kann, wenn die ausgeschaltet sind, die ich genannt habe. So werden das Joch der Knechtschaft die tragen, die es uns schulden, und auch die Unschuldigen. Ihr aber seid mir mit Folgendem zu Diensten: Sobald ich die Zeit angebe, zu der ihr da sein müsst, muss sich jeder von euch bereitwillig einfinden. Dem aber, der mit dem bestgerüsteten Heer da ist, werde ich Geschenke geben, die bei uns als die ehrenvollsten gelten. Diese Befehle sind so auszuführen. Damit ich euch aber keine einsamen Beschlüsse zu fassen scheine, stelle ich die Sache zur Diskussion. Jeder der will, soll seine Ansicht darlegen“.

b) Rede des Mardonios

„Herr, du bist nicht nur von allen früheren Persern der beste, sondern auch von den zukünftigen. Unter allem sonst hast du besonders darin das Beste und Wahrste getroffen, dass du die in Europa wohnenden Ionier uns nicht Hohn lachen lässt. Sie sind es nicht wert. Es wäre ja auch schlimm, wenn wir die Saken, Inder, Aithiopen, Assyrer und viele andere

mächtige Völker, obwohl sie den Persern kein Unrecht zugefügt haben, nur um unsere Macht zu mehren, unterwerfen und zu Sklaven haben, an den Griechen aber, die mit dem Unrecht begonnen haben, keine Rache nähmen. Aus Angst wovor? Vor welcher Volksmenge? Vor welcher Finanzmacht? Auf dem ganzen Weg nach Makedonien, als ich fast schon Athen erreicht hatte, trat mir keiner zum Kampf entgegen. Indes treten die Griechen, wie ich erfahre, aus Unverstand und Ungeschick gewöhnlich ganz planlos in den Krieg ein: Sobald sie einander den Krieg angekündigt haben, suchen sie den schönsten und ebensten Ort aus. Dort ziehen sie hin und kämpfen, so dass die Sieger nur mit hohen Verlusten davonkommen. Von den Verlierern rede ich gleich gar nicht. Denn sie gehen ganz zu Grunde. Da sie die gleiche Sprache sprechen, müssten sie durch Herolde und Boten ihre Streitigkeiten schlichten, auf jede Art eher als im Kampf. Geht es aber wirklich nicht ohne gegenseitigen Krieg, müssten sie herausfinden, wo jeder am wenigsten verwundbar ist, und dort antreten. Trotz dieser untauglichen Kampfweise kamen die Griechen also bei meinem Feldzug bis Makedonien nicht einmal auf die Idee zu kämpfen. Wer also, o König, sollte dir zum Krieg entgegentreten, wenn du die Volksmassen Asiens und die gesamte Flotte heranziehst? Nach meiner Meinung werden sich die Griechen nicht zu so viel Dreistigkeit versteigen. Sollte ich mich aber täuschen und sie aus Torheit den Kampf gegen uns suchen, dürften sie erfahren, dass wir unter allen Menschen am kriegstüchtigsten sind. Nichts soll also unversucht bleiben! Denn von nichts kommt nichts; und unter den Menschen gewinnt gewöhnlich nur, wer wagt“.

c) Rede des Artabanos

„König, wenn keine entgegengesetzte Reden geäußert werden, kann man keine bessere wählen, sondern muss die geäußerte umsetzen. Andernfalls aber ist es möglich, wie wir das reine Gold für sich allein nicht erkennen; wenn wir es aber an anderem Gold reiben, erkennen wir das bessere. Auch deinem Vater, meinem Bruder Dareios riet ich ab, gegen die Skythen zu ziehen, Leute die nirgends in der Welt eine Stadt bewohnen. Der aber folgte mir in der Hoffnung, das Nomadenvolk der Skythen zu unterwerfen, nicht und kam von dem Feldzug nur unter Verlust vieler tapferer Männer zurück. Du aber, König, willst gegen Männer ziehen, die viel tapferer sind als Skythen, die zu Land und zu Wasser die tapfersten sein sollen. Welches Risiko damit verbunden ist, darf ich dir sagen: Du willst, wie du sagst, den Hellespont überbrücken und dein Heer durch Europa nach Griechenland führen. Und doch hat es schon manchmal eine Niederlage zu Land oder zu Wasser oder sogar in beidem gesetzt – denn die Männer sollen wehrhaft sein; man kann es auch daraus ermessen, dass die Athener allein das riesige Heer, das unter Datis und Artaphernes nach Attika kam, vernichtet haben. Nun ist es ihnen nicht in beiden Fällen gelungen; aber wenn sie deine Schiffe angreifen und nach einem Seesieg zum Hellespont segeln und dann die Brücken abbrechen, so wird dies, o König, wirklich gefährlich. Ich schließe dies keineswegs aus eigener Einsicht, sondern daraus, dass uns fast ein solches Unglück getroffen hätte, als dein Vater, als er den thrakischen Bosphorus überbrückte und gegen die Skythen über den Istros setzte. Damals baten die Skythen die Ionier, denen die Bewachung der Brücke über den Istros anvertraut war, wie sie nur konnten, den Übergang abzubrechen; wäre damals Histi-

aios, der Herrscher von Milet, der Meinung der übrigen Herrscher gefolgt und hätte sich nicht widersetzt, wäre es um die Macht der Perser geschehen gewesen. In der Tat ist es arg, auch nur zu hören, dass die ganze Macht des Königs an einem einzigen Mann hing. Wolle du dich nun nicht ohne Notwendigkeit in eine solche Gefahr stürzen, sondern folge mir: Entlasse jetzt diese Versammlung; später aber eröffne uns, wenn es dir gefällt und du es dir zuvor überlegt hast, was dir am besten zu sein scheint. Denn gut zu planen halte ich für den größten Gewinn. Denn mag auch ein Hindernis auftreten, war die Planung trotzdem gut, und der Plan scheiterte nur am Zufall. Wer aber schlecht geplant hat, tut, wenn er Erfolg hat, zwar einen Glücksfund, seine Planung aber war trotzdem schlecht. Du siehst, wie die Gottheit die hochragenden Tiere mit dem Blitz trifft und sich nicht groß tun lässt, die kleinen sie aber nicht reizen? Du siehst, wie sie immer auf die größten Häuser und solche Bäume ihre Geschosse schleudert. Denn die Gottheit pflegt alles, was hervorragend, zu beschneiden. So wird auch ein großes Heer von einem kleinen in folgender Weise vernichtet: Wenn sie die Gottheit aus Neid scheucht oder schreckt, wodurch sie ihrer selbst unwürdig zugrunde gehen. Denn durch die Verleumdung der Hellenen reizt du den König selbst zu einem Feldzug, und genau darauf scheint mir all dein Eifer abzuzielen. Und doch sollte dies nicht geschehen; denn Verleumdung ist sehr schlimm, insofern es zwei sind, die Unrecht tun, und Einer, der Unrecht erleidet. Der Verleumder nämlich tut Unrecht, da er einen Abwesenden anklagt, aber auch der Andere tut Unrecht, da er glaubt, ehe Genaueres erfahren hat. Der aber, der bei der Rede nicht dabei ist, erleidet darin Unrecht, dass er von dem Einen verleumdet und von dem Anderen für schlecht gehalten

wird. Wenn aber nun durchaus ein Feldzug gegen jene Männer stattfinden soll, wohlan, so bleibe der König selbst im Perserland; wir beide aber wollen unsere Kinder dransetzen; führe du selbst das Heer, nachdem du die Männer ausgewählt, die du willst, und ein Heer hast, so groß du es nur wünschst. Und wenn dem König die Sache so ausgeht, wie du sagst, sollen meine Söhne getötet werden und ich mit ihnen; wenn aber so, wie ich es vorhersage, sollen deine dies erleiden und mit ihnen auch du, wenn du zurückgekehrt bist. Willst du aber darauf nicht eingehen, sondern unbedingt ein Heer gegen Griechenland führen, so wird, wie ich behaupte, noch mancher von denen, die hier zurückbleiben, hören, dass Mardonios großes Leid über die Perser brachte und dass du von Hunden und Vögeln irgendwo im Land der Athener oder der Lakedaimonier, wenn nicht schon vorher unterwegs, zerrissen wurdest, nachdem du erkannt hast, was das für Männer sind, gegen die du den Großkönig in den Krieg zu ziehen überreden willst“.

Anmerkungen:

- 1) C. Scardino, *Gestaltung und Funktion der Reden bei Herodot und Thukydides*, Berlin/ New York 2007, 172.
- 2) Pohlenz 1937, zit. in Scardino 2007, zit., 172.
- 3) Ibid.
- 4) Ibid., 167. Über das Verhältnis zwischen menschlichem Handeln und göttlichem Wille bei Herodot s. A. Maddalena, *L'umano e il divino in Erodoto*, in *Studi di filosofia greca*, Bari 1950.
- 5) „Auf der Stufe des Charakter-Textes haben direkte Reden grundsätzlich die Funktion, an wichtigen Scharnierstellen der Erzählung auf dramatische Weise ohne Eingriff des primären Narrators die Situation zu beleuchten und plastisch darzustellen“ [C. Scardino, *Die Rolle der Reden in Herodots Erzählungen des Skythenfeldzugs*, in D. Pautsch (Hrsg.), *Stimmen der Geschichte: Funktion von Reden in*

der antiken Historiographie, Berlin/New York 2010, 17-44, 41]. Über die Rolle der Rhetorik und die Beziehung zwischen Reden und Taten in Herodots Werk s. V. Zali, *The Shape of herodotean Rhetoric. A Study of the Speeches in Herodotus' Histories with special Attention to Books 5-9*, International Studies in the History of Rhetoric 6, Leiden 2014, P. Hohti, *The interrelation of speech and action in the Histories of Herodotus*, Helsinki 1976 und E. Schultz, *Die Reden im Herodot*, Greifswald 1933. Zu einzelnen wichtigen Reden in den Historien s. L. Solmsen, *Speeches in Herodotus' Account of the Ionian revolt*, *AJPh* 64 (1943), 194-207, ders., *Speeches in Herodotus' Account of the Battle of Plateae*, *CP* 39 (1944), 241-253 und R. L. Enos, *Rhetorical intent in Ancient Historiography, Herodotus and the battle of Marathon*, *CQ* 24, 1 (1976), 24-31. Über einzelne Charaktere der Historien sei auf folgende Dissertation verwiesen: E. Hermes, *Die Xerxesgestalt bei Herodot*, Diss. Kiel 1951.

- 6) Kernlehrplan für das Gymnasium, Griechisch, Sekundarstufe II in Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf 2013 (im Folgenden mit Klp Gr. II abgekürzt), 36.
- 7) *Ibid.*, 26.
- 8) Einen Ausschnitt aus dieser Rede liest man z. B. in C. Utz (Hrsg.), *Buchners Lesebuch Latein*, Ausgabe A2, Bamberg 2013, 29-30.
- 9) Klp Gr. II, 26.
- 10) *Ibid.*, 36.
- 11) Hier wird bewusst auf die Erläuterung der sprachlichen Kompetenzen verzichtet. Es genüge zu sagen, dass in sprachlicher Hinsicht der Text einerseits wegen des ionischen Dialekts, andererseits wegen des teilweise komplexen Satzbaus nicht wenige Schwierigkeiten aufweist. Solchen Schwierigkeiten kann man sowohl durch ausführliche Besprechung der Besonderheiten der herodoteischen Sprache als auch durch reichliche Hilfestellung zur Syntax sowie durch mäßiges Zurückgreifen auf die synoptische Lektüre entgegenwirken.
- 12) Literarisch betrachtet ist der Kronrat nicht von der darauf folgenden Traumsequenz zu trennen.

Nach Scardino 2007, a. a. O., 168, wird gerade in dieser Episode (Kronrat und Träume) dann die Entscheidung des Feldzuges gegen die Griechen auf zwei Ebenen begründet: einmal im Kronrat und einmal durch die Träume, die die metaphysische Basis des persischen Imperialismus liefern. „Die Traumsequenz ist somit keineswegs eine die Erzählung überdeterminierende Dublette, sondern eine notwendige Ergänzung zu den Reden im Kronrat, mit denen sie formal und thematisch eng verflochten ist und eine Einheit bildet“ (Scardino *ibid.*, 171). Unter der Bedingung, dass Herodots Weltsicht, welche sich teilweise bereits in Artabanos' Rede offenbart, ausführlich besprochen wird, kann man allerdings im Sinne der didaktischen Reduktion das hier vorgestellte Interpretationsraster auch nur bei den Reden und den Gegenreden anwenden. Über die Rolle der Träume s. P. Frisch, *Die Träume bei Herodot*, Meisenheim am Glan 1968.

- 13) Zur Rolle der Rache in Herodots Werk s. J. de Romilly, *La vengeance comme explication historique dans l'œuvre d'Hérodote*, in *Revue des Études Grecques* LXXXIV (1971), 314ff.
- 14) Das rekurrierende Wort *theós* im Nominativ zeigt deutlich, dass der Redner jetzt eine andere Ebene anspricht.
- 15) Überdies entspricht die Sequenz der Beiträge der Schüler nicht immer der Reihenfolge der in den Reden angestellten Überlegungen.
- 16) S. im Originaltext das rekurrierende *horás*.
- 17) S. im Originaltext der gnomische Aorist *eftháresan*.
- 18) M. Heber/A. Weileder (Hrsgg.), *Kairos neu*, Lesebuch, Bamberg 2013, 114.
- 19) Bei verbleibender Zeit wird der Aktualitätsbezug („quid ad nos“) des gelesenen Textes im Plenum besprochen. Welche Beispiele können die Schüler für Menschen nennen, die auf dem Höhepunkt ihres Glücks und Erfolgs dem Elend verfallen sind? Heute kann man nicht von göttlicher Strafe oder göttlichem Neid sprechen. „Hochmut kommt vor dem Fall“ ist jedoch ein geläufiger, immer gültiger Ausdruck.

STEFANO DENTICE DI ACCADIA AMMONE

Cäsarenwahn und „Pressefreiheit“ – „Wir erlebten das Äußerste an Knechtschaft“

Die *pax Augusta* dauert fort, auch nach der hochfestlich zelebrierten Bestattung des Princeps. Der geschaffene Frieden verliert seinen Zauber nicht. Er überdeckt schützend wie ein Baldachin das neue Zeitalter, obwohl dessen Gold bald seinen Glanz verliert. Augustus' Nachfolger disqualifizieren das Imperium, im Innern und nach außen. Woher wissen wir dies? Eine kritische Presse ist nicht am Werke. C. Iulius Caesar führt zwar unter seinem Konsulat 59 v. Chr. die sog. *Acta diurna* („Tägliche Geschehnisse“) ein, ein tägliches Nachrichten-Bulletin, das über Verhandlungen im Senat oder Gericht, auch über Gesellschaftsklatsch – wohl in öffentlichen Aushängen – berichtet, kritische Kommentare zur Regierung jedoch sind da allerdings fehl am Platz. Im Gegenteil. Diese Nachrichten werden unter Augustus sogar zum Sprachrohr für Propaganda, genauso wie auch die Münzen, deren Aufprägung in Schrift (z. B. „*Pax Augusta*“) oder Bild (z. B. „Sieg über die Parther“) Botschaften des Cäsarenhofes bis in die entferntesten Teile des Imperiums tragen.

Unkritische Historiographie?

„Mit dem Untergang der Republik erstarb in Rom die freie politische Diskussion“ (Barbara Maier).¹ Raum für eine objektive Darstellung der öffentlichen Ereignisse böten allenfalls die Werke der zeitgenössischen Historiker. Doch deren Objektivität leidet unter dem Druck der allgemeinen Hochstimmung, auch durch die Nähe der Autoren zum Herrscherhaus. Von solcher „Presse“ ist zudem wenig erhalten geblieben. Livius, der große Historiker im „Goldenen Zeitalter“, steht, von Augustus gefördert, dem Regime eher kritiklos gegenüber, stellt

sich sogar in den Dienst des augusteischen Erneuerungsprogramms, in dem er die „guten Beispiele“ der echten Männer der Frühzeit in seinen „Annalen“ nachdrücklich zur Geltung bringt. Er propagiert das ideologische Programm des Herrschers – darin den Dichtern am Cäsarenhof kaum hintanstehend. „Vergil, Horaz und Livius sind der dauernde Ruhm des Prinzipats. Alle verkehrten mit Augustus in einer Art persönlicher Freundschaft.“ So der englische Historiker Ronald Syme.²

Cäsarenlob bei Velleius Paterculus

Auch nach Augustus' Tod stehen die Historiker im Banne der monumentalen Größe des ersten Princeps. Dessen *RES GESTAE*, weltweit propagiert, türmen sich als imperiale Leistungsschau vor jeden so mächtig auf, dass daran aller intellektueller Widerstand scheitert. Schlagender Beweis ist der Historiker Velleius Paterculus, der, 20 v. Chr. zu Augustus' Lebzeiten geboren, sein Werk „Römische Geschichte“ wohl erst unter seinem Nachfolger zu schreiben beginnt. Im Jahr 30 n. Chr. hat er es veröffentlicht. Er widmet darin der Herrschaft des Tiberius „eine begeisterte Schilderung“ (Anton D. Leemann)³ und erkennt im Prinzipat den Höhepunkt der römischen Geschichte. Demzufolge erfährt dessen Schöpfer einen Lobpreis, der alle bisherigen Rekorde bricht. Ein ganzes Kapitel 2, 89 stellt darin, wie Velleius selbst sagt, ein „Gesamtbild des Prinzipats“ (*universam imaginem principatus*) unter Augustus dar, es mit hymnischen Tönen wohlkomponierend.

Der Lobpreis setzt geradezu mit einem Furioso ein, indem der Princeps mit den Himmlichen gleichgesetzt wird. Nichts könnten die

Menschen von den Göttern erbitten, nichts könnten die Götter den Menschen bieten, nichts lasse sich in ein Gebet fassen, nichts am Glück vervollkommen, was nicht Augustus nach seiner Rückkehr in die Hauptstadt für den Staat, für das römischen Volk und für den ganzen Erdkreis Wirklichkeit habe werden lassen. Der Leistungskatalog des „Staatsführers“, der offensichtlich seine uneingeschränkte Gültigkeit bewahrt hat, wird anschließend – stilistisch ausgefeilt –, in geraffter Folge aufgeführt:

„Beendet sind im 20. Jahr die Bürgerkriege, begraben die Kriege gegen die äußeren Feinde, eingeschlafert ist die rasende Furie der Waffen, zurückgerufen der Frieden, zurückgegeben die Kraft den Gesetzen, den Gerichten das Ansehen, dem Senat die Würde. Die Befehlsgewalt der Ämter ist auf das ursprüngliche Maß zurückgeschnitten: Nur acht Prätores sind hinzugewählt worden. Nach Rückgewinn jener frühen und altherwürdigen Form des Staates, ist auf die Felder die Pflege, in die Heiligtümer die Ehrfurcht, für die Menschen die Sicherheit, für jede einzelne Person der sichere Besitz seiner Habe zurückgekehrt; verbessert worden sind Gesetze auf nützliche, neu eingebracht auf heilsame Weise.

Der Senat ist ohne raue Härte, nicht aber ohne Strenge gewählt worden. Führende Männer, die Triumphe und höchste Ehren erreicht haben, sind auf Veranlassung des Prinzipats zur schmuckvollen Ausgestaltung der Stadt auserwählt worden. [...]

Die vom Imperator geführten Kriege und die durch Siege befriedete Welt sowie wie alle seine außerhalb und in Italien vollbrachten Leistungen würden einen Geschichtsschreiber, wollte er sein ganzes Leben allein auf deren Darstellung verwenden, in den Zustand der Erschöpfung bringen.“

(Velleius Paterculus, *Historia* 2, 89 m. A.,
Übersetzung: F. Maier)

Panegyrisch im Ton, präzise in der Aussage zielt dieser Bericht auf die Verherrlichung des Begründers des Prinzipats. Enthält er doch alle von Augustus selbst verkündeten „*Res gestae*“. Ganz massiv ins Auge springt dabei die massierte Verwendung von Verben mit der Vorsilbe „*re-*“: *revocata*, *restituta*, *redactum*, *revocata*, *redii*. Das ideologische Programm der „Restauration“, wie es Augustus selbst formuliert hat, spiegelt sich in diesem Text ab. Die Elemente der Prinzipatsideologie – man vgl. etwa Horaz’ Augustus-Preis – sind, so scheint es, zu gängigen Klischees der Herrschaftsbilanz des Princeps geworden. Dabei ist die Struktur dieses „Fürstenspiegels“ raffiniert angelegt. Die „Fakten“ sind so zueinander geordnet, dass gleichsam in ihrem Zentrum die Formel der *pax revocata* („der zurückgerufene Frieden“) zu stehen kommt.

Die Leitidee der augusteischen Ära, das, was die ganze Epoche trägt und die Herrschaft des einen Mannes legitimiert, wird durch Stil und Struktur nachhaltig herausgehoben, geradezu mit plakativer Wirkung. Im Rückblick erscheint Augustus vorbehaltlos anerkannt, im Vorausblick wird für Tiberius, seinem Nachfolger, der Boden dazu bereitet, die „wiederhergestellte“ *res publica* unter seine imperiale Führung zu nehmen – ein Beleg dafür, dass, wie Werner Suerbaum annimmt, der Begriff „*res publica* in der Kaiserzeit zu einem Schlagwort der kaiserlichen Propaganda geworden ist“.⁴ Diese Formulierung wirkt sinnenleert, fast zur Phrase ausgehöhlt, sie lässt etwas von der „inneren Unwahrheit“ (Carl Becker)⁵ des Prinzipats erahnen. Entlarvend ist auch: Der Begriff der Freiheit (*libertas*), deren Wiedergewinnung von Augustus in seinem „Tatenbericht“ als stolze Leistung betont wird, bleibt hier unerwähnt, er hat aufgehört, eine politisch relevante Größe

zu sein. Für Freiheit, auch im Sinne der freien Meinungsäußerung, ist die Uhr abgelaufen.

Crementius Cordus' Selbstmord auf Befehl

Die „*documenta di propaganda*“, wie der Italiener Italo Lana⁶ das Geschichtswerk des Velleius nennt, sind nicht für Augustus geschrieben; der gilt dem Autor nur als Vorläufer des von ihm hofierten Cäsaren; jener ist nur der Inaugurator des neuen Systems. Indirekt soll jedoch die begeisternde Hymne auf Augustus auch ein gleißendes Licht auf Tiberius werfen. Der Nachfolger freilich fällt dem ersten Princeps gegenüber an Glanz und Größe mächtig ab. Velleius huldigt trotzdem seinem Herrn vorbehaltlos. Nach seiner Vorstellung laufe die römische Geschichte über Caesar und Augustus auf ihren Höhepunkt unter Tiberius zu. Deshalb sind alle dunklen Ereignisse in dieser Entwicklung übertüncht und ins Positive gewendet. „Dem Bild des römischen Imperiums fehlen bei ihm die grausamen Züge“ (Michael v. Albrecht).⁷

Tiberius erscheint als der vollkommene Monarch. Verschwiegen bleiben die Intrigen und Morde am Cäsarenhof. Die unter diesem Herrscher massenhaft einsetzenden Majestätsprozesse, die fast alle mit der Hinrichtung der Angeklagten enden, finden ebenso wenig einen Niederschlag im Geschichtswerk wie die Denunzierungen und falschen Beschuldigungen, die den politischen Schaumanövern vorausgehen. Freimütige Äußerungen oder gar kritischer Widerspruch werden nicht geduldet, sie haben die härteste Strafe zu Folge. Ein anderer Geschichtsschreiber unter Tiberius, hochangesehen und vielgelesen – leider ist von seinem Werk kaum etwas erhalten geblieben – wird verfolgt, mutmaßlich weil er die Caesar-Mörder Brutus und Cassius gerühmt hat, und kommt grausam zu Tode. Sein Name ist

Crementius Cordus – ein Mann, dem Tacitus in seinem Geschichtswerk „ein leidenschaftliches Plädoyer für die Freiheit der Geschichtsschreibung“ (Werner Suerbaum)⁸ in den Mund legt. Ein Scherge des Princeps zwingt ihn zum Selbstmord. Eine „inoffizielle“ Hinrichtung ähnlich der, wie sie Cicero durch Marcus Antonius mit Octavianus' Duldung widerfahren ist. Mit ihm stirbt nochmals die Freiheit des Wortes. Der Prinzipat ist zu einer grausamen Autokratie entartet. Vollends unter Tiberius erweist es sich, dass – wie Ronald Syme meint – die Sache der Freiheit und die des Friedens unvereinbar sind. „Als der Friede kam, war es der Friede des Despotismus.“⁹

Der Freimut der Philosophen

Cicero hat sich gegen die Rom und dem Imperium drohende Gefahr gestellt – von seinem patriotischen und staatsphilosophischen Gewissen dazu getrieben. Sein Freimut kostet ihm das Leben. Nach ihm gelingt es der Philosophie nicht mehr, einen solch mutigen Kämpfer für die Freiheit auf die Bühne der Weltpolitik zu stellen. Die Philosophenschulen, die zumal am Ende der Republik in Rom Wurzel geschlagen haben, überstehen die Revolution. Doch welche Rolle spielen sie unter Augustus? Die Epikureer und Stoiker leben weiter. Doch engt der Prinzipat den Raum ihres öffentlichen Wirkens, überhaupt aller Diskussionskultur äußerst ein. In privaten Zirkeln leben und lehren sie ihr Glücksprogramm. Der epikureischen Schule kommt diese Entwicklung gewissermaßen entgegen, denn der Grundsatz „Lebe im Verborgenen!“ wird ihnen jetzt zu einem politischen Gebot. Die Epikureer kehren wieder in ihre Gärten zurück.

Dem Rückzug von der öffentlichen Bühne folgen die Stoiker nicht; es wäre wider ihre

Überzeugung und die Fundamente ihrer Lehre. Sie versuchen im neuen System ihrer philosophischen Doktrin Geltung zu verschaffen und mit der vom Herrscher anvisierten „Erneuerung“ der Sitten und öffentlichen Moral ihre Prinzipien vom moralisch richtigen Handeln in Einklang zu bringen. Augustus gilt ihnen als „starker Mann“, der den aus den Fugen geratenen Staat wiederherstellt und stabilisiert. Die Stoiker wirken demnach über ihre privaten Zirkel hinaus und vertreten – fast alle sind von aristokratischer Abkunft – im Senat ihre Position – mit Zurückhaltung und Vorsicht, aber nicht ohne Widerspruch. Unter Augustus – er hat ja die Freiheit dem Staat wiedergegeben – scheint solche Opposition noch möglich. Man hat noch Mut zur Freiheit des Wortes.

Unter Tiberius erweist sich Opposition als gewagt und gefährlich, zuweilen als tödlich. Von den beginnenden Majestätsprozessen sind zumeist schon stoische Senatoren betroffen. Die stoische Senatsopposition steht in der Folgezeit zunehmend unter dem Generalverdacht, Feinde des Cäsarenhofes zu sein. Wo immer nur freiheitliches Denken aufglimmt, setzen Verleumdungen, Denunzieren und Anklagen ein. Von Caligula über Claudius bis Nero steigert sich das Szenario. Der Furor der selbstherrlichen Staatsführer gipfelt im Cäsarenwahn Neros. Unter ihm artet der Prinzipat zu nackter despotischer Willkür aus. Mit der Meinungsfreiheit wird nun zugleich die „Pressefreiheit“ eingekerkert.

Senecas bitteres Scheitern

Leidtragender des neronischen Machtrausches ist Seneca, der stoische Philosoph. Sein Schicksal ist eng mit dem des Cäsaren verbunden. Als Stoiker lebt er in und für die Freiheit. Autoritäre Selbstherrlichkeit trifft ihn ins Mark. Schreibt man doch der Philosophie, die er vertritt, „die

Entdeckung der Menschenrechte“ (Hasso Hoffmann)¹⁰ zu. Seneca, im spanischen Corduba um die Zeitenwende geboren, sollte nach dem Willen seines dem Ritterstand angehörigen Vaters schon von klein auf im Herzen der Weltmacht heranwachsen. In Rom macht er sich deshalb mit der Rechtslehre und der Philosophie vertraut. Obwohl von schwächlicher Gesundheit steigt er etwa zur Lebensmitte in die Ämterlaufbahn ein, verlegt sich aber mehr und mehr auf das Verfassen philosophischer Schriften. Wohl angeregt durch Erfahrungen aus nächster Nähe widmet er sich in einem seiner Hauptwerke „Über den Zorn“ (*De ira*) dem Problem der Affektkontrolle. Ruhe und Gelassenheit setzt er gegen das bei zorniger Erregung aufkommende „unmenschliche Verlangen nach Verwundungen durch Waffen und dem Blutbad der Hinrichtungen“. Eine Formulierung, die gewiss ein Reflex der aktuellen Politik am Cäsarenhof ist und indirekt eine freie Meinungsäußerung im Schutz des philosophischen Traktats.

In der Frühgeschichte des Prinzipats gerät Seneca persönlich nach Caligulas Tod (41 n. Chr.) in die Mühlen der höfischen Intrigenspiele. Claudius, der nachfolgende Cäsar, verbannt ihn aufgrund einer Verleumdung auf die Insel Korsika, wo ihm die Abgeschiedenheit, der Verlust des weltstädtischen Lebens zunächst scheinbar kaum Qualen bereitet. Er verfällt nicht wie Ovid unter Augustus in Trauer. Zumindest tröstet er seine unglückliche Mutter in einer „Trostschrift“ mit aufheiternden Worten:

„Lasse dir sagen, wie du dir mich vorstellen sollst: Ich bin fröhlich und lebhaft, als sei alles zum Besten. Es ist ja auch alles zum Besten, da mein Verstand von jeder mühevollen Beschäftigung entlastet ist, für eigene Arbeiten Zeit

hat und sich manchmal an leichten Studien erfreut, manchmal sich zur philosophischen Betrachtung seines eigenen Wesens und der Beschaffenheit der Welt erhebt.“

(De consolatione ad Helviam matrem 20,1,
Übersetzung: Marion Giebel)

Stoische Gelassenheit oder Verstellung der Mutter zu liebe? Eher Letzteres. Der Philosoph sehnt sich doch nach baldiger Rückkehr in die große Welt. Bittschriften ergehen an den Cäsarenhof, seine Verbannung aufzuheben, da er das Unglück, von einem „niveaulosen und selbst einem relativ gebildeten Nichtrömern schwer aufstoßendes Barbarengerabbel umgeben zu sein“, auf die Dauer nicht ertragen kann. Also doch: Ovid lässt grüßen. Wie dieser klagt und fleht freilich auch Seneca umsonst. Nur dass „die Nachwelt ihm diesen Kotau, das Erzeugnis einer Depression, ziemlich übel genommen hat“ (Manfred Fuhrmann).¹¹ Später, aus der Verbannung nach Rom zurückgekehrt, wird er sogar Erzieher des jungen Nero, dem durch innerfamiliäre Machenschaften die Nachfolge im Prinzipat zugesichert ist; Seneca nimmt den „Kronprinzen“ unter seine philosophischen Fittiche.

Die Erziehung scheint zu gelingen. Mit sechzehn Jahren gelangt Nero zur Herrschaft, wobei er durchaus mit glücklicher Hand die Regierungsgeschäfte erledigt, von Seneca zum guten Handeln geformt und aktiv unterstützt. Nero zeigt sich dem freien Wort seines Lehrers zugänglich. Der Philosoph sitzt mit am Steuer des Staatsschiffes. Wie hätte sich Platon, „der Fürst der abendländischen Philosophie“, darüber gefreut! Sein Ideal verwirklicht sich, wie es aussieht, im größten Imperium der Welt. „Ein Staat wird erst dann glücklich sein, wenn entweder der König ein Philosoph wird oder

der Philosoph zum König“ (Platon, Politeia 473c–d). In Neros Adern fließt jedoch das Blut seiner Vorgänger; in seinen Genen stecken alle Triebe zu exzessiver Lebensführung. Die Macht berauscht ihn. Senecas Werk „*De clementia*“, mit der er den Regenten zu einem maß- und verantwortungsvollen politischen Handeln anhalten will, beeindruckt den zur Selbstreflexion unfähigen Potentaten nicht oder kaum. Nero wird zum skrupellosen Gewaltherrscher, er lässt den mit ihm konkurrierenden Stiefbruder Britannicus ermorden, schließlich die eigene Mutter durch einen inszenierten Schiffbruch gewaltsam zu Tode kommen.

Senecas Huldigung gegenüber dem Herrscher ist spätestens hier am Ende. Er zieht sich aus dem politischen Machtzentrum zurück, zumal dort der Cäsarenwahn bislang unvorstellbare Kapriolen schlägt – bis hin zu monströser Entartung. Nero tritt bei den Olympischen Spielen als Sänger auf, besingt beim Brand Roms zur Leier den Untergang Trojas, berauscht sich am Feuer der ans Kreuz geschlagenen Christen, darunter Petrus und Paulus. Wie sollte solch „exorbitanter Brutalität“ (Georg Maurach)¹² des Tyrannen noch Einhalt geboten werden? Das offene, freie Wort wäre für jeden tödlich, auch oder erst recht für den einstigen Lehrer.

Im politischen Untergrund jedoch formiert sich der Widerstand zur „Entfernung des Monstrums“ (Marion Giebel).¹³ Republikanische Senatoren, meist stoisch gebildete, hecken unter der Führung eines gewissen Gaius Calpurnius Piso den Plan zu einem Attentat aus – nach dem Vorbild der Caesar-Ermordung. Doch die Verschwörung wird vorher verraten. 65 n. Chr. wird zum Jahr der Rache des Wahnsinnigen. Sie reißt auch den Philosophen mit in den Abgrund. Der ist zwar, wie die Forschung annimmt, nicht unmittelbar am geplanten

Komplott beteiligt, doch kommt ihm sicherlich „die Rolle des geistigen Wegbereiters“ zu. „Sein Name hatte die Bedeutung eines Fanals und diente als Inbegriff dessen, was man erstrebte“ (Manfred Fuhrmann).¹⁴ Wie Cicero hinter der Verschwörung gegen Caesar, so steht Seneca hinter der gegen Nero. Wie jener entkommt auch er der Hinrichtung nicht.

Der Philosoph wird am Cäsarenhof denunziert; er weist die Beschuldigung zurück. Und doch schickt Nero ihm einen Offizier mit der Aufforderung zur Selbsttötung ins Haus. Nach Art des Sokrates verbringt Seneca die letzten Stunden seines Lebens im Gespräch mit seinen Freunden. Mit ihnen ist ihm die Freiheit des Wortes noch möglich, anderen Menschen hinterlasse er nach eigenen Worten – gewissermaßen zu einem imaginären freien Gedankenaustausch – das Schönste, „das Bild seines Lebens“ (*imaginem vitae*), das sich in seinen Werken und Wirken präsentiert. Seneca nimmt den Freitod bewusst auf sich. Wer ihn ablehne, so meint er schon in seinem 70. Brief, sehe nicht, „dass er der Freiheit den Weg versperrt.“ Der Philosoph stellt zwar seinen Tod zur Schau, letztlich aber erträgt er seine „Hinrichtung“ wie sein Vorbild Sokrates – frei und glücklich, in einem Zustand, den man erreichen kann, selbst „wenn man in Ketten gelegt ist“ (Hans-Georg Gadamer). Er selbst schreibt:

„Das verbürgt uns die Philosophie: heiter zu sein selbst im Angesicht des Todes.“

(Epistula 4, 30, 3)

Nachrufe – ein Kapitalverbrechen

So grausam wie Neros Leben, ist auch sein Tod. Dem in seinem Künstler-Wahn Befangenen versagen am Ende selbst die Treuesten die Gefolgschaft, auch das Heer. Der Senat erklärt ihn zum „Staatsfeind“. Allein gelassen drängt man

ihn zum Selbstmord. „Welch Künstler stirbt mit mir?“ (*Qualis artifex pereo*). Mit diesen Worten auf den Lippen soll er sich den Dolch in den Hals gestoßen haben. Seine Schreckensherrschaft ist 68 n. Chr. zu Ende. Doch das Grauen macht nur eine kurze Pause. Das Geschlecht der Flavier stellt die nächsten drei Cäsaren: Vespasian, Titus und Domitian. An die Spitze des Imperiums gelangt bald, 81 n. Chr., mit Titus Flavius Domitianus eine Cäsaren-Gestalt, die in autoritärem Gebaren und Brutalität Nero in nichts nachsteht – zumal gegenüber dem Senat und dem Freiheitssinn seiner Vertreter. Domitian will absoluter Monarch sein, weshalb er für sich die Anrede „Herr und Gott“ (*Dominus et Deus*) fordert.

„Als er auf den Thron gelangte, impfte er seinen Zeitgenossen ein, es sei keine Demütigung, vor dem Kaiser zu Boden zu fallen und seine Knie schutzflehend zu umfassen. Denn in Wirklichkeit rage auch der aufrechtste Mensch dem von göttlicher Kraft erfüllten Kaiser höchstens bis an die Knie.“ (Reinhard Raffalt)¹⁵

Die religiöse Verehrung allerdings wollen die Senatoren Domitian, der u. a. auch den Titel „Augustus“ annimmt, auf keinen Fall zuteilwerden lassen. Sie konspirierten ein ums andere Mal. Weshalb sie sich den tödlichen Hass des Princeps zuziehen. Anhaltender Terror ist die Folge, gerichtet gegen die Meinungsfreiheit des Senats; vor allem deren stoisch gebildete Wortführer geraten ins Visier des Machthabers. Mäjestätsprozesse und Hinrichtungen schaffen eine Atmosphäre von Misstrauen, Furcht und trotziger Widerspenstigkeit.

Sie manifestiert sich in einer neuen Form von indirekter Meinungsäußerung, gewissermaßen von kritischer Presse. Die Literaten unter den Oppositionellen schreiben Nachrufe auf hingerichtete Vertreter ihres Standes und Ranges.

Großen Gestalten von beispielhafter politischer Korrektheit soll dadurch ein würdiges Gedenken in der Nachwelt gesichert werden. Im Spiegel von deren Vorbildhaftigkeit werden sich, so die Absicht der Autoren, die aktuellen Taten des Mannes auf dem Cäsarenthron als eklatant verwerflich erweisen.

Da ist ein gewisser Paetus Thrasea, Senator und Stoiker, zu Zeiten Neros kühn und furchtlos darin, dem Despoten öffentlich, auch im Senat die Stirn zu bieten. Ihm gelingt es sogar, die Senatoren vom Todesurteil gegen einen Regimegegner abzubringen. Zum Missfallen Neros, der sich daraufhin, wie überliefert ist, geradezu „danach sehnt, die Tugend selbst in der Person des Paetus Thrasea in den Tod zu schicken“ (Tacitus, Ann. XVI 21, 1). Der Mann wird angeklagt und verurteilt. Die Hinrichtung muss er selbst an sich vollstrecken. Auf ihn schreibt der Volkstribun Arulenus Rusticus später unter Domitian einen Nachruf, der zur Lobschrift gerät. Was ihm die Verfolgung durch die cäsarischen Schergen und den Tod einbringt.

Nicht weniger elend ergeht es Paetus Thraseas Schwiegersohn Helvidius Priscus. Ihn ereilt das Schicksal unter Vespasian, dem ersten Vertreter des flavischen Geschlechts auf dem Cäsarenthron. Als prinzipientreuer Stoiker und glänzender Redner verschafft sich dieser schnell hohes Ansehen in der Kurie – und die

Missgunst des Monarchen. Da er die Ideale der alten Republik vertritt, setzt er sich zwangsläufig hoher Gefahr aus. Mehrmals aus Rom verbannt, wird er am Ende auf Anordnung Vespasians hingerichtet. Auf ihn verfasst – auch unter Domitian – der Jurist Herennius Senecio als ehrenden Nachruf eine Biographie, durch dessen lobpreisende Tendenz Domitian sein flavisches Geschlecht in Misskredit gebracht sieht. Auch dieser Vertreter einer freien „Presse“ entgeht der Rache des Cäsaren nicht; er wird angeklagt, verurteilt und hingerichtet.

Tacitus' vernichtendes Urteil

Weit über 100 Jahre sind vergangen, bis die Geschichte ein tiefer greifendes und wohl auch objektives Urteil fällt – in der Gestalt des Historikers Tacitus, der in der Zunft seiner römischen Kollegen gewiss den ersten Rang einnimmt. Eine Zeitenwende im Imperium Romanum weckt in den Menschen das berausende Gefühl der Befreiung, lässt sie aufatmen und auf eine glücklichere Zeit hoffen. Domitian, „der verhasste und skrupellose Autokrat“, ist 96 n. Chr. ermordet worden. Noch am selben Tag hat der Senat beschlossen, das Andenken des Herrschers aus dem Gedächtnis der Menschheit zu streichen (*damnatio memoriae*). Nach ihm gelangen Nerva, dann Trajan auf den Cäsarenthron. Schon 98 n. Chr.

**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

erscheint Tacitus' erste Schrift: „Agricola“, eine Biographie, in dessen Vorwort er, ganz erfüllt von der Stimmung des geistigen Umbruchs wie in einem Rückspiegel die zurückliegende Epoche kritisch bewertet – dabei „in einem bis dahin in der Geschichtsschreibung noch nicht gekanntem Ausmaß Personen und Handlungen moralischen Maßstäben unterwerfend“ (Egon Flaig).¹⁶

Die Idee, die ihn dabei über die Maßen leitet, ist die Freiheit, als politisches Prinzip und als Voraussetzung menschlicher Selbstverwirklichung. Der Autor setzt ein mit einem Bedauern über die „brutalen und allen sittlichen Werten feindlichen Zeiten“, die hinter ihm liegen. Dann setzt er fort:

„Wir haben es gelesen, dass, als Arulenus Rusticus den Paetus Thrasea und als Herennius Senecio den Helvidius Priscus gepriesen haben, ihnen das den Tod eingebracht hat. Und nicht nur gegen die Menschen, sondern auch gegen ihre Bücher ist brutal verfahren worden; hat doch die Polizei den Auftrag erhalten, die Denkmäler erlauchteter Geister auf dem Comitium und Forum zu verbrennen. Natürlich, mit dem Feuer damals gedachte man die Stimme des römischen Volkes und die Freiheit des Senats und das Bewusstsein des menschlichen Geschlechts auszutilgen, wobei obendrein die Lehrer der Weisheit vertrieben worden sind und jedes geistig-sittliche Bestreben in die Verbannung gejagt, damit nirgends etwas Edles anzutreffen sei. Wir haben wirklich einen rechten Beweis gegeben, wieviel man sich gefallen lässt. Und wie die Vorzeit gesehen hat, wieweit die Freiheit gehen kann, so wir, wieweit die Knechtschaft, wobei durch Überwachung selbst der Austausch durch Sprechen und Hören genommen war. Auch das Gedächtnis hätten wir noch mit der Stimme verloren, wenn es

ebenso in unserer Macht stünde zu vergessen wie zu schweigen.“

(Tacitus, Agricola 2, 1-14;
Übersetzung: Friedrich Klingner,
Römische Geisteswelt, 1956, 458)

In diesem Text, einem der bedeutendsten und zeitlos gültigsten der antik-römischen Literatur, ist das geistige Dilemma in der Zeit des Prinzipats wie in einem Brennspiegel eingefangen. Tacitus geht von den Schicksalen der Freigeister unter Domitian aus und entfaltet daran die ganze Problematik der freien Meinungsäußerung im autoritären Staat, an deren Spitze brutale Machtmenschen alle Ansätze von Freiheit im Keim ersticken. Mit der Ermordung der Literaten und der Verbrennung ihrer Bücher ist es zwar gelungen, den freien Gedankenaustausch zu verhindern, gewissermaßen einer „Pressefreiheit“ jede Chance der Verwirklichung zu nehmen. Das Regime, das in Nero und Domitian gleichermaßen eine Ausgeburt des Bösen hervorgebracht hat, bedeutet für das römische Volk „das Äußerste an Knechtschaft“ (*ultimum in servitute*).

„Jetzt endlich kehrt der Mut zurück“, fährt Tacitus (Agricola, 3,15) fort. Unter Nerva und dann unter Trajan wachse von Tag das Glück der Zeiten. Die leuchtende Helle der Gegenwart, die auf die Ungeheuerlichkeit von Neros und Domitians Cäsarenwahn folgt, verschattet total die Vergangenheit, die ganze Epoche des Prinzipats von ihrem Anfang an. Die goldene Ära des Augustus, jener hymnisch gefeierte „römische Frieden“, die *pax Romana*, verlieren aus dieser Perspektive ihre Strahlkraft. Tacitus reißt als Erster dem glorifizierten Prinzipat die Maske vom Gesicht. Wenn er in seinem Spätwerk „Annalen“ den „Frieden“ unter Augustus einen „blutigen Frieden“ (*pax cruenta*) nennt,

so liegt diesem vernichtenden Urteil auch und vor allem das seiner historischen Forschung zugängliche Bild zugrunde, dass die ganze Zeit der Cäsaren-Herrschaft seit der Schlacht von Actium 31 v. Chr. bietet. Seine Erkenntnis: Nur eine „geknechtete“ Freiheit macht den Frieden dauerhaft. Die römische Geschichte ist dafür beispielhaft.

Gerade am Prinzipat, wie ihn Tacitus der Nachwelt vermittelt, erhält das viel bemühte Motto „Gegenwart der Antike“ seine volle Bestätigung. Weshalb sich das 1990 abgelegte Bekenntnis des Regisseurs Gustav Rudolf Söllner hier gut nachvollziehen lässt:

„Die Antike ist für mich das große dramatische Menschheitsmuster mit allem drin, was uns heute bedrängt und bewegt wie vor Tausenden von Jahren.“

Anmerkungen:

- 1) Maier, Barbara: Philosophie und römisches Kaisertum, Wien 1985, 39.
- 2) Syme, Ronald: Die römische Revolution, Stuttgart 2003, 487.
- 3) Leeman, Anton, D.: Die römische Geschichtsschreibung. In: Neues Handbuch der Literaturwissenschaft. Römische Literatur (hg. von Fuhrmann, M.), Frankfurt 1974, 130.

- 4) Suerbaum, Werner: Vom antiken zum mittelalterlichen Staatsbegriff, Münster 1970, 88f.
- 5) Becker, Carl.: Wertbegriffe im antiken Rom. Ihre Geltung und ihr Absinken zum Schlagwort. Münchner Universitätsreden, Neue Folge, Heft 44. München 1967, 7f.
- 6) Lana, Italo: Velleio Patercolo o della propaganda, Turin 1952, bes. 211ff.
- 7) v. Albrecht, Michael, Geschichte der römischen Literatur, Bd. 2, München/New Providence/London/Paris 1994, Bd. 2, 848.
- 8) Suerbaum, Werner: Der Historiker und die Freiheit des Wortes. In: Suerbaum, W.: In Klios und Kalliopes Diensten 1993, 9.
- 9) Syme, Ronald, ebenda, 540.
- 10) Hofmann, Hasso: Das antike Erbe im europäischen Rechtsdenken. Römische Jurisprudenz und griechische Rechtsphilosophie. In: Gymn. 108, 1 (2001), 1ff.
- 11) Fuhrmann, Manfred: Seneca und Kaiser Nero, Berlin 1997, 316f.
- 12) Maurach, Gregor: Senecas Leben und Werk, Darmstadt 2007, 39.
- 13) Giebel, Marion: Seneca, Reinbek 1997, 104.
- 14) Fuhrmann, Manfred, ebenda 315f.
- 15) Giebel, Marion: Seneca, Reinbek 1997, 104.
- 16) Raffalt, Reinhard: Große Kaiser Roms, München 1977, 135.
- 17) Flaig, Egon: Tacitus. In: DER NEUE PAULY, Bd. 11, 1211, Sp. 1f.

FRIEDRICH MAIER



Odysseus-Verlag
 CH-5023 Biberstein
www.odysseus-verlag.ch

Bonbons (sugarless)
 mit 15 latein. Sprichwörtern
 (Übersetzungen auf Rückseite)

500 Stück € 50 portofrei
 Versand in Deutschland,
 deutsches Konto

Herkunft braucht Zukunft – Über die Idee des Humanismus –

Der Titel „Herkunft braucht Zukunft“ ist weder ein Wortdreher noch eine Provokation. Er soll vielmehr den Eindruck ausdrücken, dass die Bedeutung des Labels „Humanismus“ auf zwei Seiten einseitig dargestellt wird: Im allgemeinen Bewusstsein bzw. im öffentlichen Diskurs scheint erstens zu guten Stücken die notwendig mit dem Begriff einhergehende Referenz und Reverenz in Bezug auf die antiken Griechen verloren gegangen zu sein, so dass „humanistisch“ mehr oder minder gleichbedeutend mit „human“ oder „humanitär“ verwendet wird. Zweitens scheinen die antik-akademischen Stimmen derjenigen, die „Humanismus“ das Wort reden wollen und mitunter mit dem Slogan „Zukunft braucht Herkunft“ werben, umgekehrt zu sehr und zu einseitig einer Sache anzuhängen, die nur deswegen ein Wert zu sein scheint, weil sie eine lange Tradition oder irgendwelche vermeintlichen Bildungsgüter generiert hat; oftmals aber lassen diese Stimmen ungesagt, was genau die Sache „Humanismus“ sein und welchen Wert sie haben könnte; noch mehr aber lassen sie ungesagt, welchen Wert sie heute haben könnten und für die Zukunft. Denn klar sein muss: Wenn die humanistische Idee, welche immer es sei, keinen Wert für einen Schüler oder Studenten heute und für seine Zukunft hat, dann ist der Humanismus seiner Sache nicht zwangsläufig mehr wert, zumindest nicht mehr wert als andere Sachen auch. Oder anders formuliert: Wenn Herkunft keine (sinnvolle) Zukunft hat, dann braucht man sie auch nicht unbedingt.

Man muss daher die humanistische Idee plausibel machen als eine für die Zukunft rele-

vante, sonst hat sie keinen Sinn außer einen historischen. Sie ist nur dann auf relevante Weise plausibel, wenn sie sich darstellen lässt als ein Mehrwert und sie uns mehr Wert geben kann als ohne sie. Ich denke, eine solche Darstellung ist möglich. Denn die Idee des Humanismus steht für eine Sache, die jeden Menschen angeht – und deswegen auch angehen sollte. Das liegt nicht nur bereits im Begriff, sondern es liegt noch mehr natürlich in der Bedeutung: Humanismus wird eine solche Zeit – genauer: eine solche Idee einer Zeit – genannt, die sich auf besondere Weise mit dem Menschlichen des Menschen beschäftigt hat. Allein an dieser Formulierung wird deutlich, dass es nicht nur um eine anthropologische, sondern um eine durch und durch ethische Idee geht. Der Humanismus ist eine durch und durch ethische Idee: Er steht nicht für eine Idee, was der Mensch ist oder kann oder macht, sondern dafür, was der Mensch, will er wirklich Mensch und menschlich werden, aus sich machen soll. Das wiederum basiert freilich auf einer anthropologischen Annahme, die sich mit Pindar aphoristisch etwa so zusammenfassen ließe: „γένοι' οἷός ἐσσι“: Werde, wer du bist – der Mensch ist dasjenige Wesen, das sein Wesen erst ausbilden muss, um Mensch zu werden.

Der Mensch kann sein Wesen auf vielfache und vielfältige Weise ausbilden; der Möglichkeitsspielraum ist nicht nur weit, sondern seine Grenzen werden ständig neu definiert und erweitert. Jede Zeit, Epoche und Kultur hat auf die ein oder andere Weise irgendetwas aus diesen Möglichkeiten und dem Menschenmöglichen – sei es in der Praxis, sei es in der The-

orie – akzentuiert. Was und wie sie allerdings akzentuiert hat – da trennt sich die Spreu vom Weizen, der Humanismus von nicht humanistisch genannten Ideen. Warum also stehen die Griechen seit 2000 Jahren Pate für den Inbegriff dieser Idee, und warum andere Zeiten und Völker nicht oder nur weniger? Weil sie die Grundfrage des Menschen – wie man ein gutes und gelingendes und glückliches Leben führen kann und soll – zunächst einmal zuerst auf den Punkt gebracht haben. Sie haben – und das eigentlich ist schon Wert genug – erst einmal diese Frage gestellt und den Menschen in Frage gestellt. Das ist nötig, damit der Mensch nicht einfach funktioniert, vegetiert und robotiert und sich dann irgendwann wundert, warum er so gelebt hat, wie er gelebt hat. Diese Frage ist die Sokratische Frage und die Begründung von Ethik und Philosophie, und sie ist deswegen die notwendige Grundfrage des Menschen und nicht nur ein Bildungsluxus, weil der Mensch im Gegensatz zu allen anderen Lebewesen seinem Tun und Lassen eine Richtung geben muss, weil er nämlich immer einen mehr oder minder großen Spielraum von Möglichkeiten hinter ebenso wie vor sich hat. Und unabhängig davon, ob er das will und weiß oder nicht, ergreift er immer eine oder einige der Möglichkeiten und lässt andere fahren, wobei jedoch nicht alle Möglichkeiten zu dem führen, was eigentlich jeder Mensch will.

Auf diese Grundfrage haben die Griechen auf eine vielfache Weise geantwortet. Sie haben als Theoretiker und als Praktiker geantwortet, also in der Weise, wie sie über den Menschen nachgedacht haben und wie sie zum Teil gelebt haben. Sie haben auf eine Weise über den Menschen nachgedacht und ihn dargestellt, als Einzelnen wie als Kollektiv, wie es für den Menschen nachzudenken nötig ist, so

lange wir von Menschen reden. Sie haben den Menschen gedacht und dargestellt mit allen für das Menschsein nötigen existentiellen und ethischen Strukturen. Die verschiedenen Antworten sind viele: Mal sind es Beispiele für das Gelingen, mal für das Misslingen, mal für das Tugendhafte, mal für das Lasterhafte, mal für Glück, mal für Pech, mal für Zufriedenheit, mal für Unzufriedenheit, mal für Gerechtigkeit, mal für Ungerechtigkeit usw. Aber es sind Antworten, die das Grundlegende und das Menschsein grundlegend treffen. Es sind all die verschiedenen Antworten, die in der Literatur, im Epos und im Drama und in der Lyrik gegeben werden, in der Geschichtsschreibung, die vor allem in den verschiedenen Philosophien verhandelt werden, die Eingang in die diversen wissenschaftlichen Disziplinen erhalten haben, die mit den politischen Theorien und Praktiken aufzufangen gesucht wurden. Die Grundausrichtung der griechischen Ethik und der humanistische Kern – der auch in der akademischen Philosophie erst die letzten Jahre wieder eine zunehmende Renaissance erhalten hat – ist, dass es nicht nur um Handlungsanweisungen in Bezug auf andere Menschen und Ge- und Verbote im Sinne der Bibel oder à la Kategorischem Imperativ und also um reine Moral geht, sondern dass der Mensch als ganzer im Fokus steht, als Einheit aus Geist und Körper, mit allen dafür relevanten Dimensionen: wie der Mensch sich zu anderen Menschen und Lebewesen gut verhält, klar, aber auch, wie er sich gut zur und in der unbelebten Welt und Umwelt und Natur verhält, und natürlich, wie er sich gut zu sich selbst verhält und das Ziel eines jeden Mensch, glücklich zu sein, auf fundierte Weise erreicht. Die Grundeinsicht der griechischen Ethik und deshalb ihr humanistischer Kern ist, dass ein gutes Leben und ein glückliches Leben

nicht nur als zwei Dimensionen berücksichtigt werden müssen, sondern dass sie notwendig zusammen gehören: Ein glückliches Leben ist nur dann wirklich glücklich, wenn es gut ist, und ein gutes Leben ist nur dann wirklich gut, wenn es zu einem glücklichen führt.

Man erkennt diesen fundamentalen Unterschied zu vielen traditionellen und modernen Verständnissen allein an der Tugenddiskussion der Griechen und insbesondere der Kardinaltugenden, die allesamt zunächst Tugenden des Menschen in Bezug auf sich selbst sind: Der Mensch soll erst einmal – gerecht, weise, beherrscht, tapfer etc. – zu sich selbst sein, er soll erst einmal bei sich selbst anfangen – das „γνώθι σαυτόν“ ist die humanistische Oberbildungsmaxime; er soll sich erst einmal über seine Pflichten gegenüber sich selbst Gedanken machen, bevor er seine vermeintlichen Rechte gegenüber anderen einklagt; wenn ein Mensch auf bedachte und reflektierte Weise gut zu sich ist, dann ist die Wahrscheinlichkeit nicht gering, dass er in eins gut zu allen und allem anderen ist; gut zu sich kann er aber nur sein, wenn er auch gut zu anderen ist, sich in einer guten Gemeinschaft oder Gesellschaft gut einfügt, wenn er weiß, dass er nicht alles in der Hand hat, sondern von Zufall und Schicksal abhängig ist. Das ist der große Wurf der Griechen, der sich in vielen kulturellen Formen als Antworten niedergeschlagen hat bzw. zur Idee des Humanismus gehört: der ethische Entwurf, der den Menschen als ganzen und insgesamt betrachtet, mit Rücksicht auf sich, aber auf sich als ein Teil von allem und allen.

Dass diese Antworten 2500 Jahre überlebt haben, ist allein kein Legitimierungsgrund, außer ein traditioneller und historischer. Aber Humanismus ist mehr als eine traditionelle und historische Idee und wir lesen nicht Platon oder

Homer oder schauen uns eine Tragödie an oder denken über Demokratie nach, weil wir uns historisch ausbilden wollen. Ich denke vielmehr, die Angebote, die die Griechen uns gemacht haben, sind solche, die nicht nur jeder Mensch nutzen sollte, sondern die wir heute und gerade in Schule und Universität nutzen sollten, und zwar aus zwei Gründen: Erstens tendieren wir bildungstechnisch weiterhin immer mehr einer marktorientierten Ausbildung zu, so dass wir mit den Angeboten der Griechen die Frage nach dem Verhältnis von Bildung und Ausbildung fokussierter angehen müssen. Zweitens haben die Griechen ihre Angebote ausformuliert und Antworten – in Mythen, Erzählungen und Theorien und vielem mehr – gegeben, die bereits früher einen Schritt weiter waren als die oben genannte erste Bedeutung von „humanistisch“, die „Humanismus“ ersetzt durch Schlagworte wie „Liberalismus“ und „Pluralismus“. Der Witz von „Humanismus“ und Bildung ist aber nicht, dass Freiheit und Vielfalt das Menschliche am Menschen sind – das ist für die Griechen eine so selbstverständliche Voraussetzung, dass sie darüber nicht mehr groß nachdenken mussten –, sondern eben, welche von den vielen Möglichkeiten die besseren sein könnten und welche die schlechteren. Bildung und Humanismus sind immer normativ, sie machen bestimmte Vorschläge, was und wie zu leben besser sei als auf andere Weise. Wer das restriktiv oder dogmatisch findet, der übersieht schlichtweg, dass Freiheit und Pluralismus nicht Tugend oder Wert an sich, sondern ethisch ambivalent sind und – das zeigt ja die ganze Welt – zum Guten wie auch zum Schlechten genutzt werden können.

Ganz so bedeutungslos ist Freiheit freilich auch nicht, und mit Recht gehören die Freiheitskämpfe der Griechen bzw. Athener gegen fremde Völker oder Staaten ebenso zur humanistischen

Idee wie etwa Platons ständige Akzentuierung, dass ein guter und glücklicher Mensch innerlich und gegenüber sich selbst frei sein müsse. Aber auf dieser Grundlage baut die Ausformulierung der eigentlich humanistischen Idee auf, wie man gut leben könne. Und auch da muss man genauer werden: Wie es sich eigentlich verbietet, bei einer fast 1000-jährigen Kultur einfach von „die Griechen“ zu sprechen, so verbietet es sich auch, alles, was wir der griechischen Antike entnehmen, schlicht „humanistisch“ zu nennen. Es ist klar, dass wir von den Griechen ebenso viel Unfug und A- und gar Antihumanistisches überliefert bekommen haben wie von allen anderen Kulturen auch. Das betrifft sogar ihre größten vermeintlichen Helden, denn in humanistischer Hinsicht ist es äußerst fraglich, ob beispielsweise eine Figur wie der vielfach unmoralisch-treulose, strategisch-rationalistische, listig-lügende Odysseus in den Kanon humanistisch relevanter Ideen gehört. Deswegen ist ebenso klar, dass es beim Humanismus nur um einen Fokus auf bestimmte Aspekte gehen kann – auf bestimmte Aspekte, die andere Kulturen in dieser Weise nicht gesehen und gelebt haben, und dies sind eben die umfassenden Aspekte eines umfassenden und bedachten Bildes vom Menschen in ethisch durchdachter Hinsicht. Es sei nur nebenbei angemerkt, dass jenseits der Frage nach der Idee des Humanismus das Griechische natürlich auch viele weitere Kenntnisse vermitteln kann – die etwa für ein historisches Bewusstsein, geschichtliche Kenntnisse, so genannte Allgemeinbildung, sprachliche und literarische Bildung usw. nötig oder hilfreich sind –, aber das allein begründet in meinen Augen nicht hinreichend – und auch nicht notwendig – die Idee des Humanismus.

Wer den Gedankengang bis hierher akzeptieren kann, kann sagen, dass es schön und gut

wäre, die Griechen inhaltlich kennenzulernen, aber der kann fragen, warum man das Altgriechische sprachlich lernen sollte. Warum betreiben wir dann nicht „*cultural studies*“ oder in diesem Sinne „*humanities*“? Da kommt man ja dann auch viel eher zu viel mehr Inhalten! Diese Frage wird mit Recht gestellt, und sie richtet sich vor allem an Lehrer, Dozenten und Professoren, die in ihrem Griechischunterricht (und Gleiches gilt für Latein) zu sehr Sprachunterricht betreiben, und die, gerade heute, sich durch abnehmende Sprachkompetenz der Lernenden genötigt fühlen, umso mehr die Sprachausbildung zu fokussieren. In meinen Augen hat das Lernen von Griechisch (und auch Latein) an sich überhaupt keinen humanistischen Wert. Aber es ist ein Hilfsmittel, das auf indirekte Weise äußerst wertvoll werden kann. Meines Wissens ist es Hegel, der in all den Statements zum Humanismus seinerzeit als Rektor eines humanistischen Gymnasiums in Nürnberg diesen Gedanken am klarsten formuliert hat. Sein Argument ist, dass das Formale bei der Sprachausbildung, gerade bei einer toten Sprache, so wichtig ist, weil es zu einer Genauigkeit des Lesens und Lernens ausbildet, die die neuen, gesprochenen Sprachen und andere Fächer im Umgang mit Texten von sich aus nicht zeitigen. Die Kompetenz, die Hegel anspricht, reicht weit über das Griechische hinaus, sie ist eine Kernkompetenz aller Bildung und auch Ausbildung, sie führt dazu, dass man sich genauer mit dem beschäftigt, womit man sich beschäftigen muss oder will, dass man sich auch formal und abstrakt üben und auswendig lernen muss, um vielfältig denken zu können, dass man sensibel wird für Differenzierungen, die manchmal nur in einem Wort bestehen, manchmal nur in einer Endung oder nur in einem Buchstaben oder Zeichen, dass man zwischen den Zeilen

und Buchstaben zu lesen und denken lernt, ohne den Blick für das Ganze zu verlieren. Das Lästige an einer Sprache wie Griechisch kann auf diese Weise wertvoll werden, weil es eine Einsicht ausbildet, die notwendig ist: Es ist die Erkenntnis, dass nicht alles, was wertvoll ist, prima vista Spaß machen muss und darf und wie von selbst geht. Die Griechen hatten eine Bildungsmaxime, die, wohlverstanden, dafür steht: „πάθει μάθος“, durch Leiden lernen, mit der Hintergrunderfahrung, dass es ja wohl lächerlich wäre, wenn die großen und tiefen menschlichen Lebensphänomene einfach, vergnüglich und spaßig angeeignet werden könnten. Der Spruch gilt aber keineswegs nur für tiefe, existentielle Leiderfahrungen, sondern er gilt immer, wo es um Lernen und Trainieren geht: Wer im geistigen wie körperlichen Bereich immer dann aufhört, wenn es anfängt zu schmerzen oder schwer zu werden, der wird, wenn nicht einen großen, so doch tiefen Bereich des Menschseins nicht erfahren können. Oder konkreter: Wer sich nicht auch einmal, obwohl er natürlich Besseres zu tun hätte, durch einen Roman oder eine Theorie oder einen Gedanken durchbeißt, der wird ebenso einige Aspekte der Welt und seiner selbst nicht erfahren können wie derjenige, der sich in einen Sessellift setzt oder den Weg ganz abbricht, sobald er lang oder steil oder steinig zu werden scheint.

Es mag durch die Darstellung scheinen, dass Griechisch ein ganz tolles Fach ist, das alles in Sachen Bildung abdecken kann. Das ist aber nicht so. Selbst wenn es stimmen würde, dass die griechische Kultur uns Angebote macht, die überkulturell, weil existentiell und für jeden Menschen geltend sind, muss klar sein, dass sie adaptiert werden müssen in dem Sinne, dass sie auf unsere Zeit und auf je mein Leben angepasst werden müssen. Die existentiellen

Grundstrukturen müssen übersetzt werden – das ist die einzig relevante Übersetzung, auf die es bei Griechisch (und auch Latein) letztlich ankommt. Das ist etwa die „historische Kommunikation“, die das Land NRW mit gutem Grund zur Kernkompetenz des Faches gemacht hat. Man muss jedoch auch kommunizieren, und das nicht nur mit der Sprache, sondern über die Inhalte. Noch besser aber kann man kommunizieren, wenn man viele Stimmen nicht-griechischer Provenienz ins Spiel bringt. Das Griechische kann seinen vollen Wert nur dann und am besten entfalten, wenn es mit vielen anderen Inhalten und das heißt: mit den anderen Fächern kommunizieren kann – sei es, um sie oder sich dadurch zu ergänzen, sei es, um ein Korrektiv bilden zu können. Griechisch ist nicht wichtiger als andere Fächer. Aber ohne Griechisch werden andere Fächer unwichtiger, jedenfalls dann, wenn wir von Bildung sprechen. Und das scheint mir der Knackpunkt in Diskussion und Praxis von Politik und Bildungsverwaltung: Wollen wir Schüler für den Markt ausbilden? Oder wollen wir Schüler zu Menschen bilden? Die Frage ist also nicht, ob Informatik, Digitalisierung, Ökonomie oder Naturwissenschaften wichtiger als Griechisch sind, sondern was aus Schülern wird, die nur noch jene Fächer haben bzw. die immer mehr Fächer bekommen, welche Menschen nicht ermöglichen, über das Menschsein und das Menschliche auf eine wirklich grundlegende Weise nachzudenken. „Grundlegend“ meint, dass auch nicht alle Fächer, die den Menschen zum Gegenstand haben, wirklich zu den Grundstrukturen gelangen können: Politik, Pädagogik oder Psychologie sind interessant, aber sie allein kommen oft nicht einmal bis zu den relevanten Fragen, teils wegen ihrer etablierten Methodik, teils wegen ihrer notwendig mit dem Fach ge-

benen Fokussierung auf einseitige Aspekte des Menschseins.

Soll Griechisch weiterhin eine Chance haben oder noch mehr Chancen erhalten, dann muss es auch seine Chancen nutzen. Dazu bedarf es natürlich der strukturellen Voraussetzungen derjenigen, die für Bildungsverwaltung verantwortlich sind, also seitens Ministerien, Dezenten, Dekanen und Rektoren. Dazu bedarf es aber ebenso natürlich der inhaltlichen Voraussetzungen derjenigen, die das Fach lehren, also seitens der Lehrer und Dozenten. Nur dann,

wenn sie sich mehr auf die wichtigen Inhalte statt auf die unwichtigen und die Sprache versteifen, und nur dann, wenn sie sich und ihren Schülern und Studenten klarmachen können, dass und warum Griechisch auch und gerade heute und morgen noch ein elementarer Teil von Bildung im Gegensatz zu Ausbildung ist – nur dann kann klar werden, welchen Sinn und welche Bedeutung Humanismus hat und warum es heißen kann und muss: Herkunft braucht Zukunft.

THORSTEN SINDERMANN

Warum ich trotz digitalem Wandel Latein und Griechisch lerne.

Wie ein Wirbelsturm weht der digitale Wandel durch das Land! Kaum eine Messe ohne Hackathon, MINT-orientierte Schulen sprießen wie Pilze aus dem Boden. Laut Manager-Magazin schickt die Elite ihre Kinder sogar auf Hackerschulen.

Der Aufbruch ist da! Deutschland wird digital! Und ich? Ich lerne Latein und Griechisch an einem altsprachlichen Gymnasium, und das auch noch aus Überzeugung – geht's noch?

Schlimmer, meine Schule fördert den Umgang mit MINT-Bereichen kaum. Eine erfolgreiche Teilnahme am Bundeswettbewerb Informatik wird von meiner Schule geflissentlich ignoriert und als Privatvergnügen abgetan.

Schule und Schüler leben in unterschiedlichen digitalen Welten

Die Bundesregierung nimmt unter dem Schlagwort ‚Digitalisierung‘ derzeit den Aufbau einer angemessenen Infrastruktur für Schulen in Angriff. Innovative Lehrer nutzen *Facebook*, *Whatsapp* und drängen auf *Threema* zur sicheren Kommunikation. Der Lehrplan für Informatik des Bundeslandes Hessen sieht vor,

den Schülern das Internet zu erklären und das Programmieren mittels der Programmiersprache Delphi näherzubringen.

Wir Schüler dagegen treffen uns abends via Internet zur *Houseparty*, besprechen dort in Gruppen die Hausaufgaben. *Alexa*, *Siri*, *Google*, *Wikipedia*, *DeepL* und *Wolfram Alpha* unterstützen uns hierbei. Über *Snapchat* habe ich ständig Kontakt mit Freunden in Singapur, Kalifornien und Washington D.C. und informiere mich aus erster Hand über Land, Leute und das aktuelle Geschehen.

Kurzum, Schule und Schüler leben beim Thema Digitalisierung inhaltlich in verschiedenen Welten. Kann ich hier wirklich auf die schulische Bildungshängematte vertrauen?

Eigeninitiative ist angebracht

Ich denke, nein. Wenn ich tatsächliche, inhaltliche digitale Kompetenz aufbauen will, muss ich selbst initiativ werden. Angebote und Möglichkeiten dazu gibt es zuhauf: z. B. freie Programmierkurse im Internet und Online-Kurse auf *YouTube*. Auf einem Raspberry Pi stehen mir selbst teure Entwicklungsumgebungen wie

Mathematica kostenlos zur Verfügung. Wettbewerbe wie der Bundeswettbewerb für Informatik oder die *World Robotik Olympiad* (WRO) gestatten es mir, meine so erworbenen Kenntnisse auf verschiedene Weise zu vergleichen und anzuwenden. All dies kann eine Schule kaum leisten. Was kann Schule dann für mich leisten?

Digitalisierung und Latein besitzen gemeinsame Bildungsziele

Die Notwendigkeit selbst schon bei der Elementarbildung, d. h. im Vorschulalter Kinder mit dem Computer und dem Programmieren in Berührung zu bringen wird mit wichtigen Bildungszielen begründet. So würde die Beschäftigung mit dem Computer das analytische und logische Denken fördern. Die Kinder lernen Sachverhalte in einen Kontext einzuordnen und Ursache-Wirkungsbeziehungen herzustellen. Sie lernen Aufgaben in ihre Bestandteile zu zerlegen, Strukturen und Zusammenhänge zu erkennen und alle Teilaspekte zu berücksichtigen. Bei einer Veranstaltung zu diesem Thema im „Haus der kleinen Forscher“ in Berlin brachte es ein Diskussteilnehmer auf den Punkt: „All diese Gründe wurden früher als Argumente genannt, Latein zu lernen.“

Wenn sich allerdings die Bildungsziele nicht verändert haben, sondern lediglich die Methoden diese zu erreichen, dann sollte ich die zuverlässigste Methode wählen, diese Ziele zu erreichen.

Schule weiß die Bildungsziele zu unterrichten

Digitales verändert sich ständig. Unter dem Schlagwort ‚Disruption‘ werden selbst die bisherigen Paradigmen in Frage gestellt. Gestern galt die Berechnung eines Computers als determiniert und unveränderbar. Heute erscheint es uns als selbstverständlich, dass Alexa und Siri auf das gleiche Kommando immer neue Empfehlungen geben. Gibt man sich der Digitalisierung hin, fällt man in einen Wirbel von Aktu-

alität und Vergangenem. Es wird zunehmend schwierig, das Beständige vom Unbeständigen zu trennen. Nicht von ungefähr wirbeln die Begriffe und Inhalte von Medienkompetenz, Digitalkompetenz und Was-Weiß-Ich-Kompetenz durcheinander. Wo ist der Anfang, wo ist das Ende? Schulen und Lehrer stehen dem chancenlos gegenüber. Wie soll das unterrichtet werden?

Dagegen wissen Schulen und Lehrer, wie sie Latein unterrichten sollen. Latein als Sprache ist abgeschlossen, die Texte sind didaktisch aufbereitet und der Lehrplan ist seit vielen Dekaden erprobt. Zusätzlich wird mit Latein, durch die geschichtlichen, philosophischen und mythologischen Themen, ein historisches Basiswissen vermittelt. Es werden unsere europäischen Wurzeln aufgezeigt und es findet eine Wertevermittlung statt. Dieser Aspekt der Bildung findet bei einem MINT-Unterricht in der Regel nicht statt.

Schule kann zusätzlich die Vermittlung von Werten leisten

Dabei sind es gerade die ethischen und gesellschaftswissenschaftlichen Fragen, die sich in Verbindung mit dem Computer immer stärker in den Vordergrund drängen. War Künstliche Intelligenz bis vor Kurzem noch nahezu eine Geheimwissenschaft, so ist es heute möglich, mit wenigen Programmzeilen ein eigenes neuronales Netz zu bauen. Die technischen Herausforderungen bei der Umsetzung treten dabei gegenüber den ethischen, gesellschaftlichen und sozialen Fragestellungen zunehmend in den Hintergrund.

Die Vermittlung von Digitalem kann Schule weder inhaltlich noch methodisch wirklich leisten – dagegen die Vermittlung von Werten und Bildung sehr wohl. Die Schule ist der richtige Raum und der richtige Ort, mir bedeutungsvolle und nachhaltige Dinge zu lehren, zu denen ich später im zielorientierten Studium

oder im konkurrenzbetonten Beruf kaum noch die Gelegenheit bekommen werde.

Und deshalb lerne ich Latein und Griechisch an einem altsprachlichen Gymnasium. Nicht weil ich mich dem digitalen Wandel verweigere, sondern weil ich bestmöglich auf ihn vorbereitet sein will.

SARAH CZINKOTA

Sarah Czinkota (16) ist Schülerin des altsprachlichen Bischof-Neumann-Gymnasiums in Königstein. Das Latinum hat sie vorzeitig mit Erfolg bestanden und arbeitet an ihrem Graecum. Sie nimmt erfolgreich an Wettbewerben der World Robotic Olympiad (WRO) und dem Bundeswettbewerb für Informatik teil. Ihre Leistung wurde mit der Zulassung zum Fit-for-BwInf-Camp (2019) vom Hasso-Plattner-Institut (HPI) anerkannt.

Personalia

Im Gedenken an Dr. Volker Werner, Wittenberg

Volker Werner starb Anfang Oktober, völlig unerwartet, in Wittenberg. Die Lutherstadt war ihm Heimat und Lebensmittelpunkt geworden, nachdem er Anfang der 1990er Jahre hierhergekommen war. Er hatte in Bonn studiert, war promoviert worden zum Thema „Die Rezeption der Vita des C. Marius in der antiken Literatur“ und begann nun in Wittenberg seine Tätigkeit als Latein- und Geschichtslehrer am Luther-Melanchthon-Gymnasium, der „Hundertwasserschule“ (ehemals Martin-Luther-Gymnasium). Volker Werner war Lehrer mit Leib und Seele. Er war stolz auf „seine“ Schule und gestaltete sie mit durch zahlreiche außerunterrichtliche Angebote, wie zum Beispiel die Leitung einer Theatergruppe. Dennoch fand er Zeit für die wissenschaftliche Arbeit. Er übersetzte (als Erster!) die Biographie Philipp Melanchthons von Joachim Camerarius. Die Erstausgabe, erschienen 2011 in der Evangelischen Verlagsanstalt Leipzig, war schnell vergriffen. Im August dieses Jahres stellte er die zweite Auflage, erschienen im Drei Kastanien Verlag Wittenberg, vor. Zu würdigen wären auch sein Engage-

ment als Stadtrat der Freien Wähler und seine Aktivitäten im Reformationsjahr, das wurde an anderer Stelle getan. (siehe Mitteldeutsche Zeitung, Ausgabe Wittenberg, vom 5.10.2018, www.mz-web.de >nachruf).

Uns, den Altphilologen Sachsen-Anhalts an Schulen und der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, werden sein Einsatz für den Aufbau des Latein- und Griechisch-Unterrichtes an den Gymnasien des Landes besonders in Erinnerung bleiben. Er war viele Jahre Mitglied unseres Vorstandes, brachte seine Fähigkeiten und sein Wissen bei der Gestaltung von Fortbildungen zum humanistischen Latein und den Schriften der Humanisten in Wittenberg ein und bereicherte die Diskussionen mit Ideen und Kenntnis. Wir trauern um ihn, wir waren und sind sehr betroffen über dieses so plötzliche Ende eines erfüllten Berufslebens. Unser Mitgefühl gilt im Besonderen seiner Familie. Wir erinnern uns seiner mit Respekt und Dankbarkeit.

KRISTINE SCHULZ

im Namen des Altphilologen-Verbandes
Sachsen-Anhalt

Carl Werner Müller zum Gedenken

Am 10. August 2018 verstarb der namhafte Gräzist Carl Werner Müller, zuletzt Ordinarius für Klassische Philologie an der Universität Saarbrücken. Angesichts seiner vielfältigen Verdienste um die Altertumswissenschaft insgesamt wäre ein weit ausführlicherer Nachruf angemessen. Die Leipziger Gelehrtenengesellschaft, der Müller seit langem als Korrespondierendes Mitglied angehörte, ist stolz, mit ihm wieder einen so profilierten Klassischen Philologen in ihren Reihen gehabt zu haben. Zu Müllers Oeuvre zählen mehrere bedeutsame Monographien: *Legende, Novelle, Roman. Drei Kapitel zur erzählenden Prosaliteratur der Antike* (2006); *Platon, Werke* (kommentierte Übersetzung mehrerer Werke); *Kleine Schriften zur antiken Literatur- und Geistesgeschichte* (1999), *Nachlese. Kleine Schriften 2* (2009); weitere Titel gibt Kürschners *Deutscher Gelehrten-Kalender 29* (2017). Dazu traten mehrere Dutzend ebenso gewichtige Aufsätze – hier einige Beispiele – vor allem zur frühgriechischen Dichtung, zum griechischen Drama (nicht, um es mit Aristophanes’ „Fröschen“ zu sagen, zu den *μειρακύλλια ... ἅπαξ προσουρήσαντα τῇ τραγωδίᾳ*, sondern zu ihren *γόνιμοι ποιηταί*), zur griechischen Philosophie (er begann sich ihr als einer der Herausgeber der neuen kommentierten Platon-Übersetzung in besonderer Weise zu widmen), *Novellistik* und *Historiographie*, zur hellenistischen Dichtung und *Poetologie*, zum hellenistischen und kaiserzeitlichen Roman (auch zum römischen), zur älteren römischen Dichtung; zur *Mentalitätsgeschichte* und *Ikonographie*, zur *Geschichte der Klassischen Philologie*. Aufgelistet sind die Veröffentlichungen 1964–2000 in seinen *Kleinen Schriften* (s. o.) 658ff. Zur Würdigung des Verstorbenen s. unter anderem die *Festschrift*

„Lenaika“ zum 65. Geburtstag (1996), die *Laudatio* auf den Jubilar in „Phasis“ 9 (Tbilisi 2006), 223f. und die Rezension der „Nachlese“ in *Forum Classicum* 9, 2011, 234f. Als Ordentliches Mitglied des Deutschen Archäologischen Instituts hat er sich wiederholt mit Archäologischem beschäftigt. Das entsprach seinem Verständnis der Klassischen Philologie als integrativer altertumswissenschaftlicher Disziplin, die in engem Kontakt nicht zuletzt zur Klassischen Archäologie arbeitet. Ausdrücklich dazu bekannt hat er sich in seiner Antrittsrede vor der Leipziger Akademie der Wissenschaften, einer Rede, die so pointenreich ist, dass ich mühsam der Versuchung widerstehe, daraus – gar ausführlich – zu zitieren. Carl Werner Müller publizierte über Höhlen mit doppeltem Eingang auf der griechischen Bühne, die Bildtradition des Erysichthon-Mythos, Io und Argos auf einem frühkaiserzeitlichen Wandmosaik, Philoktet und Odysseus in der etruskischen Kunst, die Silberbecher von Hoby. Zu dieser Hoby-Forschung tritt eine – sich ebenfalls als gewichtig erweisende – mit Doppel-b: über Pfälzische Brunnen, über Grabmal und Taufstein in dem Weinort Hainfeld, seinem Sabinum bzw. Tusculum, über die Herren von Hainfeld, über Rheinische Dorfschullehrer ... – dies alles hat etwas mit seiner *Vita* zu tun, deren Linien ich hier nicht nachzeichnen kann; ich werde also nicht vom Besuch des Gymnasiums in Bad Godesberg sprechen, nicht vom Studium in Bonn, das bereits ein Punkt seines Godesberger Programms war ... Dass Müllers Publikationen durchweg ein sehr positives Echo fanden und finden, wurde auch in der Leipziger Gelehrtensozietät mit Genugtuung vermerkt. Seit über einem Jahrzehnt war er Herausgeber des „Rheinischen Museums für

Philologie“, der ältesten noch existierenden und einer der international renommiertesten altertumswissenschaftlichen Zeitschriften.

Müller hat sich auch schon vor 1989 vielfältig um die Klassische Philologie in Ostdeutschland verdient gemacht, so durch Anbahnung der Forschungskooperation der Klassischen Philologie der Universitäten Saarbrücken und Leipzig, sowie durch die Mitwirkung in Leipziger und Dresdener Berufungskommissionen. Die Forschungskooperation zum Thema „Umgang mit fremden Sprachen in der griechisch-römischen Antike“ – ein Projekt, das seinen Höhepunkt in einer gemeinsamen Tagung unserer beiden Institute 1989 in Saarbrücken hatte und dessen Ergebnisse in „Palingenesia“ 36 vorliegen – ist, wie Müller einmal formulierte, „paradoxerweise ein Kind der deutschen Teilung“. Wir lernten einander in Tbilisi (Tiflis) kennen. 1986, als Glasnost und Perestroika für die Weltöffentlichkeit noch nicht im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit standen. Herr Müller sprach damals mit mir über die Möglichkeit eines gemeinsamen Forschungsprojektes. Der „Umgang mit fremden Sprachen“ spielte in meinem Leipziger Institut schon lange eine Rolle. Müller wollte

das Projekt auch dazu nutzen, die deutsch-deutschen geisteswissenschaftlichen Beziehungen ein wenig „aus der Erstarrung herauszuführen“. Der Saarbrücker Universitätspräsident Meiser unterstützte das Projekt sofort, der Leipziger Rektor genehmigte es schließlich, gegen den Widerstand einiger Hardliner. Auf so komplizierte Weise, durch einen Kongress im fernen, nach der üblichen Einteilung zu Asien gehörenden Georgien kamen Carl Werner Müller und ich gemeinsam auf den west-östlichen Diwan zu sitzen.

Im Folgenden zitiere ich auszugsweise einmal mehr, was ich 1996 bei einer Veranstaltung in Saarbrücken sagte und was die „Phasis“-Herausgeber liebenswürdigerweise in Band 9 ihrer Zeitschrift noch einmal gedruckt haben. Ich schloss seinerzeit: „Nachlese“ ist, ebenso wie Carl Werner Müllers andere Veröffentlichungen, ein inhaltsreiches Buch, das durch beträchtliche Fülle gesicherten Wissens und durch Hinweise auf noch offene Fragen vielfältige Anregungen vermittelt.

Wir freuen uns der Veröffentlichungen, die wir von ihm besitzen.

JÜRGEN WERNER

Manfred Simon zum 85. Geburtstag

Herr Dr. Manfred Simon, Jena, hat Ende Januar seinen 85. Geburtstag gefeiert. Der Direktor des Jenaer Instituts für Altertumswissenschaften, Prof. Dr. Meinolf Vielberg, hat den Jubilar in einer Feierstunde geehrt und seine Verdienste für die Klassische Philologie in Forschung und Lehre ausführlich hervorgehoben. Manfred Simon ist vielen bekannt als Übersetzer des Horaz. Seine Interessen gelten außerdem der Wissenschaftsgeschichte, hier besonders der neuzeitlichen

Astronomie, der Geschichte der Salana (wie die Friedrich-Schiller-Universität Jena auch heißt) und der Jenaer Lokalgeschichte. So hat Manfred Simon als Beitrag zum jüngsten Reformationsjubiläum Martin Luthers Grabplatte, die in der Jenaer Stadtkirche St. Michael aufbewahrt wird, für ein breites Publikum beschrieben und ihre Inschriften übersetzt. Der Altphilologenverband verdankt ihm (und seinem Team) die lokale Organisation des Bundeskongresses 1996 in Jena.

a.d. III. Kal. Feb. MMXIX

*In Doctorem Manfredum Simonem, virum
humanissimum*

Musa, refer laetos Simon quot carpserit annos!

*Grandaevus quamquam est, mens sua regna
tenet.*

Illum felicem vidit sapientior aetas;

Nec tamen Aurorae prosper amore caret.

Explicat effigiem summa virtute Lutheri,

Enumerat stellas: voce docente sonat.

Nunc fruitur fama florentis Nestoris alta.

Haec felix maneat, conferat omne bonum!

RODERICH KIRCHNER

Zeitschriftenschau

AU 6/2018: Sprachbildung und Sprachförderung. Bei einer immer heterogeneren Schülerschaft lässt sich auch im Lateinunterricht eine tendenziell abnehmende Sprachkompetenz feststellen. So scheint es geraten, dessen Möglichkeiten in Sachen Sprachbildung und Sprachförderung im Sinne eines sprachsensiblen Unterrichts genauer zu betrachten. Im BASISARTIKEL (S. 2-11) stellen Carolin Karl und Nina Tiedemann ausführlich dar, dass Latein „neben dem Fach Deutsch das größte sprachbildende Potenzial hat“ (S. 3), was sie mit Beispielen aus den Bereichen Wortschatzarbeit (erweiterter deutscher Wortschatz), Grammatik (Strukturen, Fachterminologie) und natürlich der Übersetzungsarbeit (Satzstrukturen, stilistische Gestaltung usw.) illustrieren. Zu Recht weisen die Autorinnen jedoch darauf hin, dass den bei einzelnen Lernenden oder ganzen Lerngruppen festgestellten sprachlichen Defiziten nur in zeitlich begrenztem Rahmen und ggf. durch innere Differenzierung begegnet werden kann. – Im ersten Beitrag des PRAXIS-Teils „Satzstrukturen verdeutlichen“ (S. 12-19) empfiehlt Hendrik Eden die Verwendung des „Topologischen Feldermodells“: Es „visualisiert und systematisiert [...] die Positionen des

Verbs bzw. der Verbteile“ (S. 12). Gerade bei Lehrbuchtexten herrscht die Endstellung des Prädikats vor; das Feldermodell ermöglicht es, die deutlich komplizierteren Verhältnisse bei der deutschen Übersetzung zu veranschaulichen und mögliche Varianten zu diskutieren. Auf vier Arbeitsblättern werden die Lernenden behutsam an das System herangeführt. Ob dies auf Dauer eine effiziente Hilfe oder eher instrumenteller Ballast ist (so gibt es für Modalverben ein eigenes Feldermodell), muss die Alltagspraxis zeigen. – Stefan Paffrath: „Strukturiertes Sprechen im Lateinunterricht“ (S. 20-27). Die Lernenden stärken ihre „bildungssprachlichen Kompetenzen“ (S. 20), indem sie nach dem Prinzip des Scaffoldings mit strukturierenden Formulierungshilfen arbeiten (vor allem mit Satzanfängen). Dabei lässt sich nach Paffrath bei der mündlichen Zusammenfassung von Sachtexten, bei Interpretationsaufgaben usw. zugleich auch ein inhaltlich höheres Niveau erreichen. Das Spektrum an Vorgaben reicht von „In der Geschichte kommt ... vor / tritt ... auf“ (frühe Lehrbuchphase, S. 24) bis „Tertullian greift bei der Darstellung von ... auf besonders ... Formulierungen zurück“ (Interpretation im Abitur, S. 27). Es ist sicherlich

richtig, dass inzwischen nicht nur Lernende mit nicht-deutscher Herkunftssprache für solche Vorgaben dankbar sind (vgl. Anm. 1, S.23); wichtiger erscheint indes die Frage nach einem nachhaltigen Kompetenzgewinn besonders bei komplexeren Inhalten, da die Formulierungshilfen ja stets auf einen konkreten Text Bezug nehmen. – Differenziertes sprachförderndes Üben stellt Ulf Jesper vor („Sprachförderung durch Differenzierung“, S. 28-32): Nach der ersten Übersetzung eines Textes (Beispiel: „Cato in Asien“, Pontes, L 16) führen die Lernenden anhand einer Musterübersetzung eine Selbstdiagnose durch und bearbeiten anschließend differenzierte Übungen (vom Arbeitskreis mit dem Lehrer für die Schwächeren bis hin zu Addita für die Stärkeren). – Katrin Siebel: „Wortschatzarbeit, Sprachbildung und Mehrsprachigkeit“ (S. 34-41). Siebel führt als Beispiele Aufgaben aus neueren Lehrwerken (teilweise „optimiert“) zur Sprachverwandtschaft, zur Segmentierung (Komposita) und zur Bedeutungserschließung („inferieren“) an. Hier eröffnen sich viele Möglichkeiten; doch natürlich sind viele Übungen nur dann effizient, wenn die Lernenden mehr als eine moderne Fremdsprache kennen. – Maria Grosse („Sprachbildende Übungen im Lateinunterricht“, S. 42-48) präsentiert nach einem Überblick über bewährte sprachfördernde Maßnahmen im Lateinunterricht eine Unterrichtsstunde zur Förderung der Sprachbildung (Konzept: Jens Augner): Nach der Übersetzung eines Lektionstextes (Prima Nova, L 18) sollen die Lernenden bei ausgewählten Sätzen noch einmal genau überdenken, ob jeweils ein bestimmter oder unbestimmter Artikel, ein Possessivpronomen oder gar kein Artikel angemessen ist, und dies schriftlich begründen (dazu drei Arbeitsblätter: „Das Problem mit den fehlenden Artikeln“). Gern hätte man noch mehr über das „äußerst

lebhaft“ (S. 45) verlaufene Abschlussgespräch im Plenum erfahren, ebenso über den abschließenden gemeinsamen „Hefteinschrieb“ (S. 45), der „unter Zuhilfenahme einer Grammatik [...] in Fachsprache formuliert“ wurde. – Im AU EXTRA plädiert Stefan Kipf dafür, dass sprachbildende Arbeit nicht nur in der Lehrbuchphase, sondern auch im Lektüreunterricht der Mittelstufe ihren Platz haben sollte, etwa durch Formulierungshilfen bei der Interpretation (dazu Paffrath, s. o.), durch Adaption von Texten zur allmählichen Steigerung der sprachlichen Komplexität (und damit auch der Übersetzung), oder auch durch Übersetzungen „in unterschiedlichen sprachlichen Registern“ (S. 51) zur Förderung des Sprachbewusstseins („Bildungssprachliche Handlungskompetenz“ – auch im lateinischen Lektüreunterricht!“, S. 49-51). – Im MAGAZIN stellt Dominik Arenz die Internetseite <http://www.kahoot.it> vor, mit deren Hilfe sich ohne großen Aufwand ein Quiz erstellen lässt. Für jede Frage können vier Antworten und ein Bild oder Video eingestellt werden. Die Lernenden loggen sich per App über ihr Handy ein und können so in Echtzeit gegeneinander antreten („Eine willkommene Unterbrechung: Kahoot!“, S. 52f.). – Fazit: Der Band bietet eine Reihe interessanter und praktikabler Anregungen. Jedoch: Sprachbildung ist seit eh und je Kerngeschäft des Lateinunterrichts. Zusätzliche Maßnahmen zur Sprachförderung sollten daher mit Augenmaß und nur in genauer Abstimmung auf substantielle Bedürfnisse der Lerngruppe eingesetzt werden, sonst „besteht bei aller Wertschätzung der Sprachbildung die Gefahr, dass sich der Unterricht insgesamt verlangsamt und andere wichtige Ziele des Fachs nicht mehr erreicht werden“ (Jesper, S. 28) – oder das Fach Latein muss Ziele und Ansprüche neu definieren.

ROLAND GRANOBIS

Besprechungen

Aischylos. Die Tragödien, übertragen von Johann Gustav Droysen, durchgesehen von Walter Nestle, 7. Auflage, von Bernhard Zimmermann neu herausgegeben, gründlich überarbeitet und neu eingeleitet (Kröners Taschenausgabe 152), Alfred Kröner Verlag, Stuttgart 72016, 391 S, EUR 22,90 (ISBN 978-3-520-15207-7).

2016 hat der Alfred Kröner Verlag in seiner bibliophilen Reihe Kröners Taschenausgabe mit der siebten Auflage eine gründlich überarbeitete und von Bernhard Zimmermann (Z.) neu eingeleitete Ausgabe der erhaltenen Tragödien des Aischylos der Leserschaft vorgelegt. Der Kröner Verlag hat, wie von ihm gewohnt, einen ansprechend gestalteten Band ediert, den wohl jede Leserin und jeden Leser gerne zur Hand nehmen wird.

Da das Kernstück des Buches wie in den vorangegangenen Auflagen die Tragödien in der jeweiligen bekannten Übersetzung von Gustav Droysen bilden, ist es im Rahmen der Rezension angebracht, vorrangig auf die anderen Teile des Buches, insbesondere das neue Vorwort und den Anhang des renommierten und verdienten klassischen Philologen Bernhard Zimmermann einzugehen, der nicht zuletzt durch seine zahlreichen Publikationen und durch seine Herausgebertätigkeit dafür prädestiniert ist.

Die umfangreiche Hinführung (fast 35 S.) gliedert sich in 11 Kapitel. Nach der amüsanten Illustration der großen Wertschätzung anhand der „Frösche“ des Aristophanes, die Aischylos entgegengebracht wurde (I), folgen instruktive Informationen zur historischen Situation und zum Bios des großen Tragikers, von denen die Bemerkungen zum durch die Volksversamm-

lung verliehenen Wiederaufführungsrecht hervorgehoben zu werden verdienen (II).

Kritisch sieht Z. die Aischylos zugeschriebenen Neuerungen wie die Einführung des zweiten Schauspielers und die Reduzierung der Chorpartien zugunsten der gesprochenen Partien, ehe er den Forschungsstand zur Echtheit des „Gefesselten Prometheus“ referiert, v. a. die Argumente, die zu Zweifeln an der Authentizität geführt haben. Z. selbst trifft hier keine Entscheidung (III).

Der gattungsgeschichtliche Abriss (IV) legt den Schwerpunkt auf die chorischen Ursprünge und die Bedeutung des Chores für die Tragödie, während im nächsten, sehr kurzen Kapitel (V) das Verhältnis zwischen Griechen und Fremden betrachtet wird, wie es in den „Persern“ und „Hiketiden“ zum Ausdruck kommt – weniger von Hochmut gekennzeichnet als vielmehr zur Reflexion anregend und zur eigenen Positionsbestimmung.

Den Stoff der Tragödien (VI) bildet der Mythos, wobei Aitiologie und Grenzüberschreitung als Grundelemente von herausragender Bedeutung für die Handlung seien. Homers Präsenz in Aischylos' Tragödien wird beispielhaft an den „Sieben gegen Theben“ und dem 6. Buch der Ilias demonstriert, und zwar nicht nur hinsichtlich der formalen Strukturen (Handlungsführung, Parallelität der Szenenfolge), sondern auch unter dem Gesichtspunkt, wie die Bezüge die Tragödien mit zusätzlicher Bedeutung aufladen.

Die Verstrebung des Mythos mit der Gegenwart des Dichters und den Rezipienten seiner Tragödien lassen die Tragödien auch zu einem



Creativ Collection Verlag GmbH

AD ASTRA – Innovationen für den Unterricht

Nachwuchswettbewerb für Latein und Griechisch

Der Deutsche Altphilologenverband (DAV) und der Ernst Klett Verlag schreiben alle zwei Jahre, erstmalig für das Jahr 2019/20 einen Nachwuchswettbewerb für Latein und Griechisch aus. Dieser Wettbewerb AD ASTRA richtet sich an junge Lehrkräfte im Referendariat sowie in den ersten fünf Berufsjahren.

Eingereicht werden kann eine eigene und in der Praxis selbst erprobte Idee, die ein innovatives

Element enthält: eine kluge, clevere und vielleicht auch mutige methodische oder didaktische Neuerung. Diese Idee sollte das Lernen der Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt stellen, die Freude am Fach wecken und auf andere Lerngruppen übertragbar sein. Die Idee muss schlüssig, überzeugend und nachvollziehbar dargestellt werden.

Bitte reichen Sie zur Teilnahme am Wettbewerb folgende Unterlagen ein:

- Deckblatt (Name und Anschrift der Schule /Thema /Jahrgangsstufe(n) / Postanschrift, Telefonnummer und E-Mail-Adresse der Bewerberin/des Bewerbers),
- Darstellung der Idee und ihrer Umsetzung unter Benennung des innovativen Elements, max. 3 Seiten DIN A4 (PDF),
- Unterrichtsmaterialien (PDF, PPT, MPEG, MP3, MP4 etc.) als Anhang unter Angabe der verwendeten Quellen und Literatur, insgesamt max. 15 MB,
- Bestätigung des Bewerbers/der Bewerberin, dass es sich um eine eigene und selbst erprobte Idee handelt,
- Kurzvita (im Schuldienst seit ...).

Teilnahmebedingungen:

Referendarinnen und Referendare können prüfungsrelevante Lerneinheiten aus ihren schriftlichen Arbeiten und Lehrproben vor dem Abschluss der Ausbildung weder in Teilen noch als Ganzes einreichen. Eine Jury aus Fachleuten des DAV und des Ernst Klett Verlages trifft eine Auswahl aus den Einsendungen und befindet über die Zuerkennung der Preise. Das Preisgeld wird vom Ernst Klett Verlag gestiftet. Für Platz eins werden 750 €, für Platz zwei 500 € und für Platz drei 250 € ausgelobt. Die Verleihung der Preise findet im Rahmen des DAV-Kongresses in Würzburg am 14. April 2020 statt. Im Falle der Platzierung werden die Teilnehmer zum Kongress eingeladen, um ihre Idee vorzustellen. Ferner wird die Veröffentlichung der prämierten Ideen angestrebt.

Der Beitrag ist einzureichen per E-Mail an: adastra@altphilologenverband.de. Einsendeschluss ist der 31.10.2019.

Der Rechtsweg ist ausgeschlossen.

politischen Genos werden (VII). Z. illustriert das an den „Eumeniden“: „Das ganze Stück durchzieht eine die politischen Gegensätze ausgleichende Tendenz.“ (Vorwort, XXII) Er spielt dabei auch mögliche Rezeptionshaltungen durch.

Die griechische Tragödie hat nicht nur den einzelnen Menschen, gerade auch in seinen Verstrickungen, das Verhältnis des Einzelnen zur Gemeinschaft, sondern auch seine Stellung gegenüber dem Göttlichen zum Gegenstand; dies macht ihre religiöse, theologische Dimension aus (VIII).

Dem Zusammenhang von Theologie und Dramaturgie geht Z. im Anschluss anhand der Orestie nach, wobei er Aischylos' Meisterschaft der treffenden Charakterisierung wie seine dramaturgische Könnerschaft unterstreicht (IX).

Abschließend (XI) folgt eine Skizze des Weiterwirkens des großen Tragikers. Beginnend bei Sophokles und Euripides führt die Linie ins 19. Jahrhundert (Nietzsche), zu Gerhart Hauptmann und Eugene O'Neill bis hin zu aktueller Aufführungspraxis (Peter Stein, Ariane Mnouchkine).

Das Leben des Dichters, Gattungsgeschichte, Inhalt und Handlung der Tragödien, Bedeutung des Mythos und literarischer Bezüge bzw. Vorbilder, existenzielle, politische und religiöse Dimension, Möglichkeiten der Rezeption und Forschungsprobleme – das alles und zudem in einer ausnehmend gefälligen und unpräzisen Sprache auf etwa 35 Seiten unterzubringen, ist eine didaktische Meisterleistung.

Den einzelnen Tragödien ist jeweils eine ca. zwei Seiten umfassende Einleitung mit kurzen Erläuterungen zum Stück vorangestellt. Diese skizzieren in geraffter Form den jeweiligen Inhalt und versuchen z. T. verlorene Partien inhaltlich zu rekonstruieren. Ein Anhang (345 – 383) enthält Walter Nestles Betrachtungen zur

Übersetzung Droysens mit kurzen Hinweisen des Herausgebers zum Philologen (367), ein Kapitel zu den Aufführungsbedingungen des griechischen Dramas und zur Überlieferung der Tragödien. Nestles Ausführungen bieten zunächst viele Hintergrundinformationen zu Droysen, ehe sie als wesentliche Prinzipien der Übersetzung Originaltreue und Klarheit des Gedankens gewinnen, illustriert im Vergleich mit Humboldt und Wilamowitz.

Nicht sehr zahlreiche Angaben zur Literatur finden sich auf den Seiten 384-385, zwei Stammbäume (Atriden und Labdakiden, 386) und ein viereinhalbseitiges Glossar (387-391) beschließen den Band.

Der schön gestaltete und handliche Band ist ja schon deshalb ein großer Gewinn, weil er als einzige deutsche Gesamtausgabe die Tragödien des Aischylos einer breiteren Leserschaft als Ganzes erschließt, durch die aktuelle und überaus lehrreiche Einleitung Z.s hat er zusätzlich gewonnen.

BURKARD CHWALEK

Polyainos: Strategika, Griechisch – Deutsch. Herausgegeben und übersetzt von Kai Brodersen. Berlin / Boston (W. de Gruyter) 2017 [Sammlung Tusculum] 720 S., EUR 69,95 (ISBN 978-3-11-053664-5).

Mit den *Stratēgiká* oder *Stratēgēmata*, einer Sammlung von Kriegslisten oder auch Tricks, die der gebürtige Makedone Polyainos, Redner und Anwalt in Rom, „seinen“ Kaisern Marc Aurel und Lucius Verus im Jahre 161 n. Chr. für eine erfolgreiche Führung des Partherkrieges an die Hand gab, haben wir nicht unbedingt einen Grundtext des schulischen oder studentischen Lektürekansons vor uns. Allerdings zeigen diese, nach Völkerfamilien geordnet und mit Beispielen aus dem Mythos und der gesamten Alten Geschichte, wie

durch strategisch geschicktes Vorgehen, mittels Verängstigen und Überraschen, Überreden und Bewerben, kurz: mit List und Tücke Feldzüge erfolgreich zu gestalten waren.

Die vorliegende Ausgabe von K. Brodersen (B.) basiert auf der nach wie vor maßgeblichen Edition von J. Melber (Leipzig 1887); die Überlieferungslücke zwischen 6.25 und 6.45 ist ebenso beibehalten wie Ergänzungen im griechischen Text. Die letzte deutsche Übersetzung von Blume/Fuchs datiert aus den Jahren 1833-1855. B. führt unmittelbar in Anlass und Umstände, unter denen dieses Corpus von acht Büchern strategischer Ratschläge zustande gekommen ist, hinein: den Marsch der Parther über Armenien in die Provinz Cappadocia und damit auf das Gebiet des Imperium Romanum, nachdem der Römische Kaiser Antoninus Pius dem übermäßigen Genuss von Alpenkäse zum Opfer gefallen sein soll. Den Oberbefehl über den imperialen Gegenschlag erhielt der Mit-Augustus Verus. Über den Autor selbst – kriegstüchtig von ererbtem Wesen, dem Alter nach ratgebend aus dem Schatze der *stratēgēmata* früherer Zeiten (1 pr. 1 f.), berufsmäßig vor Gericht (2; 8 pr.) – erfahren wir nur so viel, wie er uns in seinen *praefationes* jeweils wissen lässt;

dass es solche zu jedem der Bücher gibt, hat die Frage aufgeworfen, ob diese zunächst und kurz nacheinander als Einzelbände herausgebracht wurden; das Werk (mit seinen 900 Kunstgriffen [1 pr. 13]) bleibt ohne Gesamtschluss (S. 9), allerdings weist die letzte *praefatio* (8 pr. 1) auf seine Vollendung hin. Die Quellenlage ist offen (namentlich allein Homer): der römische Senator Iulius Frontinus aus dem 1. Jh. sammelt griechische und römische Kriegslisten, der griechische Anonymus *De mulieribus* indes *Stratēgēmata* von Frauen, die Schriften Plutarchs (45-125) zeigen Gemeinsamkeiten mit unserem Autor (S. 15) – B. ordnet das vielfältige literarische Umfeld, aus welchem (bzw. aus dessen Quellen) Polyainos geschöpft haben kann, chronologisch um ihn herum und erschließt dies in einem überaus nützlichen Anhang (S. 697-710) detailliert und bis in die einzelnen Paragraphen hinein nach möglichen Vorlagen und Parallelen.

Eine (auch zeitliche) Struktur gibt Polyainos eher im Großen vor: vier mythische *stratēgēmata* zu Beginn (aber auch 1.13; 6.52; 8.18) – Erfinder (Sisyphos) wie Vollender (Odysseus) sind in der umfangreichsten ersten *praefatio* bereits gewürdigt worden; immerhin erklären sie uns die Her-

Studienfahrten/Klassenfahrten (bundesweit)

5 Tage Rom

4 Übernachtungen m. Frühstück

je 325,- Euro pro Person

November bis März 299,- Euro pro Person

In Rom zzgl. der vor Ort zu zahlenden Hotelsteuer von 3 Euro/Nacht und Person.

5 Tage London

4 Übernachtungen m. Frühstück

Preis inklusive:

- Transferkosten Schulort – Flughafen – Schulort
- Flug nach London oder Rom und zurück mit Handgepäck (RYANAIR 2 Stück je 10 kg, EASYJET 1 Stück ohne Gewichtsbeschränkung)
- Transferkosten Zielgebiet Flughafen – Hotel und zurück
- 4 Übernachtungen mit Frühstück. Schüler Mehrbettzimmer, Lehrer Einzelzimmer. Alle Zimmer mit Dusche, Bad und WC.

Für andere Zielorte bitte gewünschte Reisezeit, Teilnehmerzahl und Leistungen nach Möglichkeit per E-Mail an uns und wir schicken Ihnen ein individuelles Angebot.

Ruzica Schoennagel • Schoennagel Reisen GmbH • Ellerbeker Moordamm 4 • 22457 Hamburg
Tel.: 040-5583220 • Fax: 040-5583404 • E-Mail: Schoennagel-Reisen@t-online.de

kunft der Panik (1.2) und zeigen, dass auch ein Herakles mitunter taktisch vorgehen musste. Es folgen Beispiele aus dem Griechenland des 7. bis 5. Jh.; herausragend hier mit Solon, Pittakos und Bias von Priene drei feste Mitglieder der Sieben Weisen, der legendäre Gesetzgeber Lykurg und der (spätere) Tyrann Peisistratos, Prominente der Perserkriege und des Peloponnesischen, die Kriegsautoren Tyrtaios und Xenophon. Buch 2 stellt Sparta (Agesilaos) und Theben (Epameinondas), Buch 3 Athen nach dem Peloponnesischen Krieg (wendig Iphikrates 3.9, schillernd Chabrias 3.11) zusammen, aus welchem folgerichtig mit dem 4. Buch die Makedonen auf den Plan treten, dynastisch gruppiert (Diadochen) um die zentralen Figuren Philipp II. und Alexander – wir erfahren zu Beginn (4.2, 6), wie man Gehaltsforderungen aussitzt, nein: ausplanscht (alternativ: 6.1, 2f.), und am Ende führt Perseus (4.21) vor, wie man Pferde an Elefanten gewöhnt. Buch 5 behandelt Machtkämpfe seit dem 6. Jh. (Phalaris) auf und um Sizilien (Karthager) und Seegefechte im östlichen Mittelmeerraum. Das sechste Buch rundet die Griechen ab (6.13-25 behandeln Stämme) und führt buchübergreifend die Reihe der Karthager (6.16; die Barkiden im verlorenen Teil) fort, Buch 7 bietet Meder, Ägypter, Perser sowie ‚Barbaren‘ (7.42ff. Stämme) in West und Ost, und erst mit dem Eingangsdrittel von Buch acht erscheinen die Römer, von der Gründerzeit in loser Folge bis zu Caesars diversen Schachzügen (8.23) und Augustus.

Der Umfang der einzelnen Kriegslisten, von taktischem Kniff bis hin zu breiter angelegter Strategie(nfolge), variiert naturgemäß in allen Büchern erheblich, e. g. die in Teilen geradezu demagogischen Kunstgriffe Alexanders d. Gr. (4.3) gegenüber einem Einzeltrick seines Generals Parmenion (4.5) nach Issos, oder

Scipios Menschenführung (8.16) im Vergleich zu Catos Einmal-Passepartout (8.17) in Iberien. In der *praefatio* zu Buch 6 kündigt Polyainos zu gegebenem Zeitpunkt eine ausführliche Niederschrift der militärischen Großtaten seiner Adressaten an.

Die (wo nötig) klärende und genaue Übersetzung bleibt weithin am Sprachduktus des Originals (Periodenbau) orientiert, zeigt sich zugleich aber stets der Verständlichkeit in der Zielsprache verpflichtet und flüssig lesbar (kleinere Auslassungen I pr. 2; 4.21, 1). Ausgesprochen hilfreich sind die vielerorts eingefügten Sacherläuterungen und entlasten einmal mehr eine durchaus vergnügliche Lektüre. In einer Serie (8.26ff.; auch 7.45ff.) von Frauen – brillant 8.42: ... ist Gold wirklich Alles? – bricht der erhaltene Text der *Stratēgiká* mit den Lakone-rinnen ab ...

Literaturhinweise (S. 711-716) verzeichnen nicht nur Primär- und Sekundärliteratur zu Polyainos, sondern auch Textausgaben und Übersetzungen zu Parallelautoren. Das Namenregister könnte durch eine zeitliche wie städtische Zuordnung der Listenreichen (zumal derjenigen aus der ‚zweiten oder dritten Reihe‘) noch gewinnen; denkbar vielleicht ein ‚nach Sachgruppen‘ geordneter Index der taktischen Kunstgewerke für eine kommende Wiederauflage dieser kompakten und gehaltvollen Edition.

MICHAEL P. SCHMUDE

Josefine Kitzbichler/Ulrike C.A. Stephan (Hrsg.), *Studien zur Praxis der Übersetzung antiker Literatur. Geschichte – Analysen – Kritik. De Gruyter: Berlin 2016. EUR 79,95 (ISBN 978-3-11-042649-6).*

Das Übersetzen nimmt im Lateinunterricht in der Schule (und natürlich auch in der Ausbildung der Studentinnen und Studenten der

Alten Sprachen an der Universität) traditionell einen breiten Raum ein. Die Fachdidaktik für die klassischen Sprachen Latein und Griechisch hat zwar zahlreiche Texterschließungs- und Übersetzungsmethoden entwickelt, eine zeitgemäße Theorie des Übersetzens blieb indes stets ein Desiderat. So betonen Wolfgang Rösler und Ulrich Schmitzer, die das Vorwort des zu besprechenden Buches verfasst haben, dass bereits um 1800 Johann Heinrich Voß, Friedrich Schleiermacher und Wilhelm von Humboldt „die Konzeption eines die spezifischen Eigenschaften des Originals erschließenden Übersetzens einst gerade in Deutschland entwickelt, erprobt und theoretisch ausgearbeitet“ haben (Vorwort V), eine Konzeption, die später (im 20. Jh.) von Wolfgang Schadewaldt weiterentwickelt wurde. Dabei stand im Focus, dass beim Übersetzungsvorgang antiker Texte ins Deutsche eine große Distanz von Zeit und Kultur zu überwinden war. Durch dieses Faktum kristallisierte sich die Übersetzung antiker Literatur als etwas Besonderes im Vergleich zur Übersetzung von Texten lebender Sprachen heraus. Zudem weisen Rösler und Schmitzer darauf hin, dass in der heutigen Zeit selbst in zahlreichen Wissenschaftsbereichen auf den Blick in antike Originaltexte verzichtet, sondern vielmehr mit Übersetzungen gearbeitet wird, die dann sogar „Objekte von Interpretation und Auswertung“ werden (Vorwort V).

Rösler und Schmitzer berichten im Vorwort auch über die verschiedenen Förderperioden des Sonderforschungsbereichs „Transformationen der Antike“ des Instituts für Klassische Philologie der Humboldt-Universität Berlin; aufgrund der erzielten Ergebnisse im Rahmen des Sonderforschungsbereichs und in Auseinandersetzung mit den Resultaten von angrenzenden Disziplinen kann aktuell folgendes

festgestellt werden: „Übersetzung bezieht sich (...) nicht einfach re-konstruierend, interpretierend, ergänzend oder modifizierend auf einen als fraglos gegeben angesetzten antiken Sachverhalt, sondern erschafft einen neuen Gegenstand in der Zielsprache, dessen Struktur und Semantik mit dem antiken zwar in (möglichst) enger Korrelation stehen sollte, der aber doch Eigenständigkeit besitzt und in Konkurrenz um Aufmerksamkeit und Geltung mit der sprachlich-literarischen Produktion der Zielkultur steht“ (Vorwort VII). Unter diesen Prämissen ist die Konzeption des o.g. Werkes zu verstehen. Die Reihenfolge der im Band publizierten Beiträge ist nicht willkürlich, sondern orientiert sich an der chronologischen Entstehung der Texte bzw. den Lebensdaten der Autoren.

Zunächst möchte ich Autoren und Titel der Beiträge anführen und dann auf einige wenige Punkte näher eingehen. Den Auftakt bildet ein Aufsatz von W. Rösler zu einem griechischen Dichter; zugleich wird damit ein Problem angesprochen, das häufig in der griechischen Literatur zu finden ist, dass nämlich ein Text nur fragmentarisch überliefert ist. W. Rösler, Alkaios Fr. 129 und Sappho Fr. 94 Voigt: Wie übersetzt man Gedichtfragmente? (1-62); zwei weiteren klassischen griechischen Autoren ist folgender Beitrag gewidmet: J. M. Thesz, Prosastile und Übersetzungsstrategien: Zur Geschichte und zum Verhältnis deutscher Thukydides- und Herodot-Übersetzungen (63-88); mit dem wohl bedeutendsten römischen Prosaautor befasst sich N. Mindt: „Haben wir Deutsche Ciceroenen?“ Zur Rolle von Übersetzungen der Reden Ciceros für die deutsche Rhetorik (89-111); den wohl wichtigsten Dichter im Schulunterricht in Deutschland stellt U. Schmitzer in einem sehr umfangreichen Aufsatz in den Mittelpunkt seiner Überlegungen: U. Schmitzer, Ovids Ver-

wandlungen verteutscht. Übersetzungen der Metamorphosen seit dem Mittelalter und der Frühen Neuzeit bis zum Ende des 20. Jahrhunderts (113-245); auch das zentrale Werk von Petron findet Aufnahme in dem Band, A. Renz, Die Freigelassenengespräche der Cena Trimalchionis. Deutschsprachige Petron-Übersetzungen vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart (247-275); der folgende Beitrag stammt von U. C. A. Stephan, die leider im Juli 2018 verstorben ist: Deutsche Übersetzungen der Metamorphosen des Apuleius seit 1780 (277-360); zum Schluss folgt ein Beitrag, der nicht einen antiken Autor in den Vordergrund stellt, sondern lesenswerte Gedanken zu einem Instrumentarium bietet, das helfen könnte antike Texte zu untersuchen, Th. Poiss / J. Kitzbichler / E. Fantino, Reflexionen über ein mögliches Instrumentarium zur Analyse von Übersetzungen griechischer und lateinischer Texte (361-401). Jedem Aufsatz ist ein Abstract angefügt. Am Ende des Buches findet der Nutzer ein Register (Personen- und Sachregister, 403-412).

Einem zentralen Autor der lateinischen Prosa hat N. Mindt ihre besondere Aufmerksamkeit geschenkt, nämlich Cicero. Vor allem analysiert sie die Übersetzungen der Reden Ciceros ins Deutsche. Dabei verfolgt sie das Ziel herauszufinden, „inwieweit spezifisch rhetorische Charakteristika dieser antiken Gattung bei der Diskussion um Cicero-Reden und deren Transformation ins Deutsche berücksichtigt und wie sie umgesetzt wurden“ (89). Mindt prüft in drei Schritten die Rolle von Übersetzungen der Reden Ciceros für die Rhetorik im deutschen Sprachraum. Vor allem steht die Rede *in Pisonem* im Focus, weil nach Auffassung der Autorin daran besonders die Übersetzungsgeschichte römischer Reden ins Deutsche aufgearbeitet werden kann.

Bisher existiert eine Geschichte der Übersetzungen von Ovids Metamorphosen nicht einmal ansatzweise. Dies betont U. Schmitzer am Anfang seiner Ausführungen (113), um im Folgenden einen entscheidenden Beitrag zur Beseitigung dieses Forschungsdesiderats zu leisten. Schmitzer führt aus, dass die Analyse der Übersetzungen von Ovids Metamorphosen ins Deutsche ein „Testfall für die Tragfähigkeit des Transformationskonzepts“ sei (114). Einerseits wurden griechische Mythologeme ins Lateinische übertragen, andererseits wurde die Dichtung Ovids in späteren Epochen von fast allen europäischen Literaturen aufgegriffen und in die jeweilige Sprache übersetzt. Außerdem ist zu berücksichtigen, dass die Metamorphosen Ovids zu den wenigen lateinischen Texten gehören, die ins Griechische übersetzt wurden. Schmitzer erkennt deutlich voneinander abzugrenzende Phasen, in denen die genannten Texte Ovids ins Deutsche übersetzt wurden. Natürlich war es nicht möglich, alle vorliegenden Übersetzungen zu analysieren, aber Schmitzer hat Schwerpunkte bei der Auswahl der Übersetzungen gesetzt, um auf diese Weise ein klares Gesamtbild erstellen zu können.

Dem Verfasser gelingt überzeugend der Nachweis, dass weder Michael von Albrechts Übersetzung (1989) die erste deutsche Prosafassung ist (116) noch dass August von Rode die erste Prosaübersetzung (1791) vorgelegt hat. Der Beitrag liefert zahlreiche Beispiele dafür, dass die Vertreter der Klassischen Philologie mikroskopisch an den antiken Texten arbeiten. Besonders wird dies in den Passagen deutlich, in denen Schmitzer das Prooemium der Metamorphosen und zwei mythologische Erzählungen (Pyramus und Thisbe/121ff. und Pymalion/124ff.) exemplarisch auf seine Themenstellung hin behandelt. Er spannt den Bogen vom Mittelalter (Albrecht

von Halberstadt (ca. 1180-1251) (127ff.) bis in die aktuelle Zeit (Gerhard Fink) (221ff.). Ein sehr ausführliches Literaturverzeichnis mit Hinweisen auf Editionen, Kommentaren, Übersetzungen und weitere Sekundärliteratur lassen eine intensive Beschäftigung mit dem Thema zu. Der Leser vermag dem Beitrag zahlreiche Erkenntnisse entnehmen, die auch für die Arbeit in der Schule gewinnbringend sein können.

Der letzte Beitrag des Buches stammt von drei Forschern; darin geht es um ein Instrumentarium, das der Analyse zur Übersetzung griechischer und lateinischer Texte dienen soll. Auch wenn der Aufsatz am Ende des Bandes zu finden ist, könnte es hilfreich sein, diese eher theoretischen Überlegungen zuerst zu lesen und dann die anderen Beiträge zu studieren, die sich antiken Autoren widmen.

Eingangs betonen die Verfasser mit voller Berechtigung, dass bisher kein allgemein akzeptiertes Instrumentarium für die Beurteilung von Übersetzung antiker Sprachen existiert. Dies führt in der Regel auch bei Rezensionen dazu, Wertungen vorzunehmen, die nicht auf einer argumentativen Grundlage beruhen. Es geht auch nicht darum, eine Sammlung vermeintlicher Übersetzungsfehler zu erstellen. Dazu haben Poiss, Kitzbichler und Fantino ein extremes Beispiel geliefert (361, Anm. 2). Obwohl es mehrere Theorieangebote im Rahmen der Übersetzungsliteratur gibt, vermissen die Autoren eine allseits anerkannte und anwendbare Theorie, die sich auch für die Analyse von Übersetzungen antiker Texte eignet. Sie verweisen auf M. Fuhrmann, der sich als einziger deutscher Forscher und Übersetzer auf eine Theorie gestützt hat: die Skopos-Theorie. Diese Theorie wird dann informativ vorgestellt. Letztendlich kommen die Verfasser des Beitrags aber zu der Erkenntnis, dass auch diese

Theorie nur eingeschränkt zur „Beschreibung der betroffenen Sachverhalte und zum Aufspannen eines Rahmens geeignet ist, innerhalb dessen Übersetzungen und Übersetzungskonzepte analysiert und miteinander verglichen werden können“ (362). Im weiteren Verlauf stellen die Autoren Ergebnisse vor, die nicht von einer Forschungsrichtung erzielt wurden, die „prospektiv-präskriptiv ausgerichtet ist, sondern retrospektiv-deskriptiv und interpretierend verfährt“ (363). Poiss, Kitzbichler und Fantino gehen auch auf Vorschläge von H. Gerzymisch-Arbogast ein, die 1994 ein Modell vorgelegt hat. (Übersetzungswissenschaftliches Propädeutikum. Tübingen/Basel 1994). Da dieses Modell aber – wie die Autorin selbst zugibt – sehr aufwendig ist und die drei Autoren weitere Probleme erkennen, kann auch dieses Modell nicht das Desiderat füllen (365). Im folgenden Abschnitt gehen die genannten Autoren auf die drei Maximen W. Schadewaldts (366ff.) ein, analysieren textlinguistische Kriterien (369ff.), prüfen die Textualität und den kommunikativen Kontext in der Übersetzungsanalyse (371ff.), untersuchen Fragen der Normativität im Rahmen der Übersetzungsanalyse (379ff.), um auf der Grundlage der durchgesehenen Modelle einen Kriterienkatalog zu erstellen (381-384). Allerdings müssen die Autoren ernüchternd feststellen, dass „es eine einheitliche, auf alle Texte und deren Übersetzungen anwendbare Theorie und Analysemethode nicht geben kann, weil die Komplexität des Übersetzungsvorganges entweder eine verfälschende Reduktion der notwendigen Gesichtspunkte erfordert oder die Analyse bei jeglichem Text von mehr als minimaler Länge an der Datenfülle erstickt“ (396). Gleichwohl zeigen sich die Autoren davon überzeugt, dass sie einen Rahmen gesteckt haben, auf dem eine Wei-

terarbeit sinnvoll ist. Selbst wenn es gelingt, ein angemessenes und praktikables Modell zu entwerfen, ist es die Aufgabe der Fachdidaktik, dann Vorschläge für die Umsetzung im schulischen Bereich vorzunehmen; eine einfache Übertragung von der Analyse der Übersetzungen literarischer Texte auf solche Übersetzungen, die von Schülerinnen und Schülern vorgelegt werden, ist nicht möglich.

Die Autoren des vorliegenden Bandes liefern zahlreiche Aspekte zur Praxis der Übersetzung antiker griechischer und lateinischer Texte ins Deutsche. Man darf hoffen, dass der Sonderforschungsbereich der Humboldt-Universität in Berlin weitere Fördermittel erhält, um auch in Zukunft tragfähige Resultate vorlegen zu können.

DIETMAR SCHMITZ

Henning Horstmann, Der Konjunktiv im Lateinunterricht. Wege einer sprachbildenden Einführung, Wiederholung und Vertiefung mit Materialien auf CD, [didaxis hrsg. von Peter Kuhlmann und Meike Rühl], Bamberg 2018 (C.C. Buchner), 48 S. plus CD-Rom, 22,90 Eur., (ISBN 978-3-7661-7616-5).

Dass der Konjunktiv nicht nur in der Fachdidaktik, sondern vor allem in der schulischen Praxis als schwieriges Kapitel des Lateinunterrichts wahrgenommen wird, belegt neben dem anzuzeigenden Werk beispielsweise auch das neue Lektüreheft über die Vulgata. Sein Autor, St. Beck, widmet ihm an zentraler Stelle, beim Schöpfungsbericht, wiederholende Aufgaben.

Dabei steht die Funktion der jeweiligen Prädikate innerhalb des Textes im Vordergrund – eine Herangehensweise, zu der sich auch Horstmann (H.) bekennt: „So wird ... ermöglicht, dass die SuS den Konjunktiv ... nicht rein grammatisch ... erlernen, sondern ihn funktional als Ausdruck

einer kontextabhängigen, typisch menschlichen „Denkmöglichkeit“ begreifen.“ (42) „... ,so dass die Lernenden als Erstes für die textsemantische Funktion ... sensibilisiert werden.“ (43) Oder auf die griffige Formel gebracht: „Funktion vor Form“ (44), so auch im Vorschlag für ein Tafelbild auf der CD-Rom.

Gleichwohl hält H. nach dem Eindruck des Rez. sein sinnvolles Konzept nicht immer schlüssig durch, wenn er beispielsweise unter „I. Einführung: Der Konjunktiv und Latein, 4. Das lateinische Konzept des Konjunktivs“ oder unter „II. Kompetenzraster: Der lateinische Konjunktiv“ und in den Arbeitsblättern 1 bis 5, 7 und 9 die Funktionen den grammatischen Formen unterordnet: „Die vielfältigen semantischen Funktionen dieses Modus lassen sich nur umreißen“ (15). Diese Methode hat natürlich den Vorteil, zusammen mit Wunsch, Aufforderung, Nichtwirklichkeit usw. auch seinen bloß unterordnenden Charakter vorstellen zu können. Zu fragen wäre aber in diesem Zusammenhang, ob das subjunktive Element des Konjunktivs nicht als eigenständige Funktion im Unterricht einführbar ist (wie es der Rez. immer versucht hat, inspiriert auch von Touratiers Grammatik [Chr. Touratier, Lateinische Grammatik. Linguistische Einführung in die lateinische Sprache, Darmstadt 2013, §§ 308-319, 551 und 564]), und auf diese Weise ein strenges Vorgehen nach Funktionen im Sinne des oben zitierten „Funktion vor Form“ umsetzbar bleibt. Mit Recht weist H. nämlich selbst darauf hin, dass „Texte verstärkt auch als solche wahrgenommen werden“ sollten (22), also der Blick der SuS weniger auf grammatische Formen als auf ihre Aussageabsicht gerichtet wird. „Konkret sollte die Ausgangs- oder Sprechsituation ... so angelegt sein, dass sich einzelne oder mehrere Konjunktivfunktionen geradezu aufdrängen“

(22), wie es etwa im oben genannten Lektüreheft mit der Schöpfungsgeschichte realisiert wird.

Aber letztlich ist es wohl ein Streit um des Kaisers Bart, ob man dem Modus die Funktion oder der Funktion den Modus zuweist. Wichtig bleibt, dass beides von Latein Lernenden erkannt, verstanden und angewendet werden kann. Dafür bietet das Heft von H. Unterrichtenden viele gute Ansätze und Materialien, indem es nicht nur auf das Lateinische blickt, sondern in gleicher Weise die Konjunktive des Deutschen unter den Stichworten „vom Aussterben bedroht?“ (9-11) bzw. „erkennen, bilden, erklären“ (11-14) sprachbildend (5) ins Bewusstsein hebt und ihre Verwendung sprachlich richtig einzuüben anleitet. Auf diese Kapitel folgen unter „I. 4. Das lateinische Konzept des Konjunktivs“ und unter „I. 5. Möglichkeiten der Realisierung: Richtlinien für die deutsche Übersetzung“, bevor 15 vielfältige Übungen, erweitert durch 14 Arbeitsblätter, vier Folien und ein Tafelbild (jeweils als pdf und word-Dokument) auf der CD-Rom, und unter IV. die Planung einer Unterrichtsreihe von zehn Stunden (42-47) „Konjunktiv macht depressiv?“ den Band abschließen.

H. ist es zu danken, sich nach längerer fachdidaktischer Abstinenz wieder dieses in der schulischen Gegenwart noch schwieriger gewordenen Grammatikthemas angenommen zu haben und es in der beschriebenen Art sprachkontrastiv angegangen zu sein. Als Unterrichtende oder Unterrichtender wird man nämlich in diesem Heft der Reihe didaxis lehrbuchunabhängig sehr nützliche Hinweise und Hilfen für den eigenen Unterricht finden können.

MICHAEL WISSEMANN

Heinrich Schlange-Schöningen, Hieronymus. Eine historische Biografie, Darmstadt 2018 (Wissenschaftliche Buchgesellschaft / Philipp von Zabern), 320 S., 32 Abb., EUR 29, 95 (ISBN 978-3-8053-5149-2) / Stefan Beck, Hieronymus, Vulgata, Göttingen 2018 (Vandenhoeck & Ruprecht), 32 S., 11 Abb., EUR 12,00 (ISBN 978-3-525-71742-4).

Hieronymus wird in der christlichen Ikonografie überwiegend mit drei Attributen dargestellt: mit einem zahmen Löwen, mit Kardinalshut oder mit Schreibpult, um seine Bedeutung für die alte Kirche zu illustrieren. Schlange-Schöningen (Sch-Sch.) erklärt in seiner neuen Biografie anschaulich, dass von diesen Attributen nur die Darstellung mit Büchern, also am Schreibpult, einen historischen Hintergrund hat: Seine lateinische Bibelübersetzung, die Vulgata.

Ihr ist das Lektüreheft von Beck (B.) aus der Reihe „tango - Antike zum Anfassen“ mit neun Passagen aus beiden Testamenta gewidmet: Mit der Schöpfungsgeschichte, der Weihnachtsgeschichte, der Bergpredigt, dem Gleichnis vom verlorenen Sohn, dem Prozess Jesu, dem Verhältnis von Individuum und Staat bzw. Mensch und Mitmensch zueinander. Zweifellos handelt es sich dabei besonders in ihrer lateinischen Version um Texte, „die Teil der Weltliteratur geworden sind“ (4). Sie im Schulunterricht während der Übergangselektüre wieder heimischer zu machen, ist in den Augen des Rez. ein sehr begrüßenswertes Unterfangen.

Benutzer des Heftes finden an seinem Anfang eine knappe Einführung in Inhalt und Entstehungsgeschichte der Vulgata von zwei Seiten Umfang (5f.) und werden insofern gern auf die aktuelle Biografie von Sch.-Sch. zurückgreifen, wenn sie sich detaillierter informieren möchten. Denn dort wird das Leben des Hieronymus in

allen seinen Facetten entfaltet, von der Geburt im dalmatinischen Stridon angefangen, über seine Ausbildung, seine Aufenthalte in Trier, Antiochia, Konstantinopel, Rom und zuletzt Bethlehem, bis hin zu seinem literarischen Werk, seiner Pilgerfahrt durch das Heilige Land, seiner Klostergründung an der Seite der wohlhabenden römischen Asketinnen sowie Tod und Bestattung in der Geburtskirche.

Nach dem Beginn in Rom um das Jahr 382, zunächst als Revision des altlateinischen Textes der Evangelien und des Psalters von Damasus in Auftrag gegeben, setzte Hieronymus unter dessen Nachfolger auf dem Stuhl Petri, Siricius, seine Arbeit an der Vulgata ab 385 in Bethlehem fort. Dabei ging er in seinen philologischen Bemühungen um eine verlässliche Textgrundlage immer mehr zu einer Neuübersetzung über. Die sprachlichen Voraussetzungen habe sich Hieronymus, wie Sch.-Sch. erläutert, bei seinem früheren Aufenthalt in der syrischen Wüste von Chalkis in den Jahren nach 375/76 erworben. Griechisch beherrschte er offenbar ab 379 sicher (107), in der Frage seiner Hebräischkenntnisse spricht sich Verf. mit der neueren Forschung ebenfalls für eine solide Beherrschung der Sprache aus: „Mit Hilfe eines Juden ... legte Hieronymus die Grundlage für seine Dreisprachigkeit, die es ihm später erlaubte, das große Projekt einer Neuübersetzung auch des Alten Testaments anzugehen“ (82). „Gewiss war er ein großer Gelehrter mit Sprachkenntnissen, wie sie kaum einer seiner Zeitgenossen besaß“ (8).

Bei der Weltentsagung als Eremit in der Wüste führte er mit dem Studium des Hebräischen unstreitig ein streng asketisches Dasein, das für sein Verständnis von einem christlichen Leben elementar werden sollte. Die Grundsätze, die er später, im Jahre 393, im Brief an Nepotian

(ep. 52) als Leitlinien für den Klerus niederlegte und die zuvor die Hintergründe für seinen übereilten Aufbruch aus Rom nach dem Tod des Damasus gebildet haben dürften, bleiben bei Sch.-Sch. unberücksichtigt (vgl. dazu A. Cain, *Jerome and the Monastic Clergy, A Commentary on Letter 52 to Nepotian*, Leiden / Boston 2013), ohne allerdings das Gesamtbild dieses Lebensabschnitts wesentlich zu beeinträchtigen. Seit seinem Aufenthalt im Osten sei er zudem wegen seines inzwischen erworbenen Ansehens in innerkirchliche und theologische Auseinandersetzungen verwickelt worden, die ihn fortan bis zum Lebensende einbanden: In das Schisma in Antiochia, in den Streit um Origenes, Pelagius und mit Rufin, um nur die wichtigsten Kontroversen herauszugreifen. Seine vielfältigen Stellungnahmen sind von einer virulenten Polemik geprägt, die Verf. im Wesen des Hieronymus verortet [„hasserfüllte Feindschaft“ (9), „polemische Ausfälle“ (113), „mit scharfen Waffen gegeneinander kämpfen“ (245), „dabei fällt ... ein eigentümliches Licht auf die Persönlichkeit des Hieronymus“ (248)] – eine These, die schon zu Beginn der 70er Jahre des letzten Jhs. von Ilona Opelt widerlegt wurde. Denn sie identifizierte diese Polemik als ein markantes methodisches Prinzip des Heiligen in der theologischen Auseinandersetzung mit Gegnern (Hieronymus' Streitschriften, Heidelberg 1973). Gravierender aber fällt die zu geringe Würdigung der Überwindung des Literalismus während seiner Übersetzungsarbeit ins Gewicht. Wie die Untersuchungen zum Wortschatz des Affektes zeigen (M. Wissemann, *Schimpfworte in der Bibelübersetzung des Hieronymus*, Heidelberg 1992), löste sich Hieronymus erst allmählich von der Übersetzung *verbum de verbo* und fand infolgedessen im fortschreitenden Bemühen um eine gesicherte Text-

grundlage, also im Rückgriff auf die *Hexapla* und die *Hebraica veritas*, zum mit Cicero in ep. 57 begründeten Übersetzungsprinzip *sensus e sensu*. (Der wichtige Kommentar dazu von G. J. M. Bartelink, *Liber de optimo genere interpretandi*, Leiden 1980 bleibt unbeachtet.) Darin besteht nach Überzeugung des Rez. die eigentliche Leistung des Hieronymus, die seine übrigen wissenschaftlichen Arbeiten übertrifft. Denn es gelang ihm in einem quasi aufklärerischen Akt, Übersetzungen dadurch von ihrem Anspruch der Spiritualität, wie ihn noch die Septuaginta und mit ihr Augustinus erhoben, zu lösen. Weniger wichtig erscheint bei diesem Blick auf die Vulgata, wie sicher Hieronymus letztendlich das Hebräische beherrschte. Angesichts verschiedener Fehler in der Vulgata dürften seine Hebräischkenntnisse nicht den postulierten Umfang gehabt haben. Zweifel daran evozieren jedenfalls Stellen wie etwa seine Übersetzungen von Ier 25,38; 46,16; 50,16 und So 3,1, wo Hieronymus das Partizip Qal von הני nicht richtig erkannte und deshalb fehlerhaft mit *columba* wiedergab. (Vgl. dazu M. Wissemann הני' gleich Taube? Zu vier Vulgataproblemen, *Glotta* 64, 1986, 36-48) sowie die Liste weiterer Übersetzungsfehler bei Wissemann, *Schimpfworte*, 157f.

Dieses Problem ist selbstverständlich für das Schülerlektüreheft im Lateinunterricht irrelevant, in dem es um die Übersetzung ins Deutsche geht. Sie wird durch ein reichhaltiges Vokabular am Rand der jeweiligen Textpassagen und im Anhang als Lernwortschatz erleichtert, wobei der Rez. durchaus noch detailliertere Angaben für angebracht hielte, z. B. zum Dativ *Nihil tibi et iusto illi*, Mt 27, 19 oder zur idiomatischen Wendung „... *est tibi in bonum*“ Rm 13, 4. Acht wiederholende Grammatikthemen (Konjunktive im Hauptsatz, Gerundium und

Gerundivum, Präpositionen, Partizip Präsens Aktiv, Ablativus absolutus, cum als Präposition und Subjunktion, Komparation, Personal- und Possessivpronomina) ergänzen die Arbeit am jeweiligen Text; Zusatzmaterialien und Abbildungen mit vertiefenden Arbeitsaufträgen führen zu sinnvollem Textverstehen und zu aktualisierenden Interpretationsansätzen. Mit einem Verzeichnis wichtiger rhetorischer Stilmittel im Lateinischen, einem Eigennamenverzeichnis, einer Zeittafel zur Entstehung und Verbreitung des frühen Christentums und einem knappen Literaturverzeichnis rundet B. das Heft gelungen ab. Der Rez. möchte es deshalb als eine wünschenswerte Ergänzung des schulischen Lektürekansons nachdrücklich empfehlen. Zu fragen wäre allenfalls, ob sein Titel sachgerecht gewählt wurde, denn Übersetzer werden gewöhnlich nicht vor einem literarischen Werk zitiert, um Verwechslungen mit den Verfassern auszuschließen, aber schon gar nicht vor der Heiligen Schrift.

Dem Rez. stellt sich abschließend die weitere, methodische Frage, ob die Rezeptionsgeschichte, der Sch.-Sch. mehrere Kapitel widmet, Bestandteil einer ausdrücklich als historisch betitelten Biographie sein sollte. Aber natürlich besteht in der Nachwirkung eines Kirchenlehrers mit der Strahlkraft des Hieronymus gerade für ein breiteres Publikum im Rahmen seiner Lebensbeschreibung ein interessanter Aspekt, wie schon die eingangs erwähnte Ikonographie belegt. Insofern empfiehlt sich diese aktuelle Biografie, flüssig geschrieben und darum gut lesbar, zur erhellenden Lektüre.

MICHAEL WISSEMAN

Magnus Frisch (Hrsg.), Metrik im altsprachlichen Unterricht, [Ars Didactica 4], Speyer 2018 (Kartoffeldruck-Verlag), 392 S., 3 Abb., EUR 12,- (ISBN 978-3-939526-37-7).

Schon im Jahre 1984 hatte sich der Rez. in einem kaum beachteten Aufsatz (Erste Dichterlektüre im Lateinunterricht, Mitteilungsblatt des dt. Altphilologenverbandes 27,3, 1984, 7-9) dafür ausgesprochen, die lateinische Verskunst quasi mathematisch über die konsequente Anwendung der Prosodie mit dem iambischen Senar einzuführen. Umso mehr freut er sich, vieles von seinen eigenen 35 Jahre alten Überlegungen im neuen Band zur Metrik wiederzufinden, so etwa wenn sich der Hrsg. im Einführungsreferat mit dem Titel: „Metrik im Unterricht. Gründe – Ziele - Wege“, 11-20, unter 3.1., 4.1., 4.2. und 5.1. dezidiert für die Vermittlung einer exakten Prosodie ausspricht, 14-16, Fabiola Dengler in ihrem Beitrag „Terenz' Adelphoe im Unterricht. Der iambische Senar in der Schule“, 253-275, dieses Metrum als Einstieg vorstellt oder Wolfgang Schoedel die Aufgabe: „Bezeichne die Quantitäten, lies das Gedicht laut und notiere deinen ersten Hör- / Leseindruck!“, unter dem Titel „... *at non effugies meos iambos* – Catulls Invektive c. 29 als Einstieg in die Funktion römischer Metrik“, 229, vorschlägt. Sch. wählt mit Catulls Schmähgedicht auf Caesar im Anschluss an die Lektüre des *Bellum Gallicum* ebenfalls den Einstieg in die Metrik über einen den Schülern nachvollziehbaren und leicht zugänglichen Inhalt, wie es schon der o. a. Aufsatz mit Phaedrus angeregt hatte. Auch der Aufsatz von Heike Wolf, „Einführung in die lateinische Metrik. Ein Unterrichtsbeispiel für Catull und Ovid“, 69-88, geht von der Prosodie bzw. den Quantitäten aus, um einen induktiven Zugang der Schüler zu den Metren der beiden Dichter finden zu lassen.

Eine von Frisch durchgeführte Lehrerbefragung, „Beobachtungen zur Behandlung von Prosodie und Metrik im altsprachlichen Unterricht“, 21-43, ergibt als Ergebnis, dass die Prosodie bei Lehrenden wie Schülern zu wenig Beachtung findet, 27-30, – ein Umstand, der vom Autor der Umfrage beklagt wird. Er „ist weder nachvollziehbar noch haltbar. Ein Verständnis für die Metrik ist so nicht möglich“, 41. Die „wichtigsten Grundlagen der Prosodie“, 284, hält auch Boris Dunsch in seinem Projekt: „Der lateinische Prosarhythmus. Eine induktive Einführung im Lektüreunterricht“, 277-309, für unverzichtbar.

Dieser letzten Aussage stimmt ebenso Hans-Joachim Glücklich zu, wenn er im 5. Kapitel seines Beitrags: „Verse lesen – Latein lesen und sprechen. Meine persönliche Lösung des Lesens und Analysierens lateinischer Verse“, 89-120, für „Natürliches quantifizierendes Lesen“, 103, und eine Abkehr vom sogenannten Skandieren eintritt: „Es gibt nur eine Betonung, den Akzent, der auch bei der Prosa angewendet wird. Dieser bleibt in der Dichtung erhalten.“ Dazu sei die genaue Beachtung der Längen und Kürzen erforderlich. Zugleich unterwirft G. iktierendes Lesen dem Verdikt, „falsch und unbegründet“, 102, zu sein, denn es verhindere „inhaltsgerechtes lesen“, 113, und damit eine sachgerechte Interpretation, 99-102. Eine solche könne nur „quantitätsgerechtes Lesen“ leisten. Gregor Bitto macht in seinem Vorschlag für eine Unterrichtsreihe: „*Non pedibus aequis*. Zur Metrik in Ovids elegischen Dichtungen im Unterricht“, 185-206, die Verslehre an Beispielen aus Ovid zum eigentlichen Gegenstand des Unterrichts, denn das dadurch erworbene metrische Grundwissen führe nicht nur „ästhetischen Mehrwert“ vor Augen, sondern bilde „die Brücke für subtilere Interpretationen“, 204,

verwirkliche letztlich seine eigentliche Funktion als Inhaltsvertiefung, 187.

Vom „besonderen, genusspezifischen Reiz“, 251, der in Metren verfassten lateinischen Poesie handelt auch der Beitrag von Christoph Kugelmeier, „Lyrische Versmaße im akademischen Lateinunterricht“, 239-252.

John Bulwer spricht sich in seinem Aufsatz: „*Mnemonics for Metre*“, 171-183, dafür aus, Schüler mit Gedichten der eigenen Sprache, in diesem Fall des Englischen, an die verschiedenen Metren heranzuführen, um ihnen mögliche Ängste zu nehmen und Vorbehalte abzubauen: „*If these strange metres can be heard to resemble something well known from childhood, then this may go some way to convincing the learners that this is not as difficult as it appears at first*“ (175).

Weitere Beiträge haben die griechische Metrik zum Gegenstand, Katharina Waack-Erdmann, „Metrik im Griechischunterricht“, 121-169, die Beziehung von Musik zur griechischen und lateinischen Verslehre, Immanuel Musäus, „Metrik und Musik“, 311-345, und eigene lateinische Dichtung, Anna Elissa Radtke, „Dichten und Dichtung im Lateinunterricht. Eine Vision ganzheitlichen Lateinunterrichts“, 347-377. Ein Überblick über die deutschen Curricula, Jens Pickenhan, „Metrik im altsprachlichen Unterricht – Eine Analyse der Lehrpläne und Curricula in der Bundesrepublik Deutschland“, 45-68, eine Bibliographie und ein Autorenverzeichnis runden den Band ab.

Die Vielfalt der Beiträge mit ihren zum Teil kontroversen Ansätzen zeigt, dass das Thema der Metrik didaktisch und vielleicht sogar fachwissenschaftlich noch nicht endgültig aufgearbeitet ist. Insofern verspricht der Band interessierten Lesern eine anregende und zu eigener Urteilsbildung herausfordernde Lektüre.

MICHAEL WISSEMAN

Friedrich Maier / Rudolf Henneböhl, Das große Klausurenbuch zur Autorenlektüre (Prosa), Ovid-Verlag, Bad Driburg 2018, 212 Seiten, EUR 22,00 (ISBN 978-3-938952-34-4).

Friedrich Maier und Rudolf Henneböhl ist es mit ihrem Klausurenbuch gelungen, ein *liber unicus* vorzulegen. Die Autoren machen mit einem umfangreichen Material zur Vorbereitung auf Lateinprüfungen ein Angebot sowohl für Lernende als auch für Lehrende.

Differenziert aufbereitet eignet sich das *opus* für die Vorbereitung auf Klausuren besonders und gerade in der Schule. Schülerinnen und Schüler erhalten die Chance, in einem in Sprachstruktur und Inhalt angepassten Vorbereitungstext-Text (V-Text), den Stand ihrer eigenen Übersetzungskompetenz festzustellen. Unterstützt wird dieser Schritt durch eine jeweils angebotene gezielte grammatische Vor-entlastung. Dem Prinzip des selbstorganisierten Lernens entsprechend folgt die Bereitstellung der Lösung im Anhang, mit deren Hilfe die Lernenden – gestärkt durch die Erkenntnis ihrer Leistungsfähigkeit – ihre Motivation für das Lateinische erhöhen können. Gleichmaßen kann durch den konstruktiven Umgang mit den mit Hilfe der Lösungen erkannten und analysierten Fehlern die Kompetenz zur Selbstkontrolle gestärkt werden.

Der Prüfungstext (ein zuweilen adaptierter Originaltext) schließt die jeweilige Klausuren-Sequenz ab. Die Klausur-Texte sind inhaltlich so ausgewählt, dass sie meist auf bekannte Inhalte in den Lektüreausgaben anknüpfen. So verfügt z. B. einer der Nepos-Prüfungstexte „Hannibal – unbesiegbar?“ über einen von der Schullektüre her nachvollziehbaren Inhalt, da er sich mit der womöglich im Unterricht behandelten Machtkonstellation zwischen Hannibal und Scipio in Verbindung bringen lässt.

Eine Klausuren-Sequenz besteht demnach aus vier Teilen: 1. Grammatische Vorentlastung – 2. Vorbereitungstext – 3. Prüfungstext – 4. Lösungen.

In 60 Klausuren-Sequenzen, deren Schwierigkeitsgrad „von den einfacheren Autoren wie Nepos und Caesar langsam über Sallust, Cicero, Livius bis zu Seneca, Tacitus und einigen nachantiken Autoren“ (vgl. Zur Einführung, S. 3) ansteigt, werden die Rezipienten mit für den Autor typischen Textinhalten und Illustrationen sowie einer kurzen Einführung in Leben und Werk vertraut gemacht. Das Buch enthält zudem Hinweise zum Wortschatz und kurze Sätze, meist Sprichwörter, zur Erhellung von grammatischen Phänomenen, die in der Regel mit witzigen Zeichnungen illustriert sind.

Damit verfügt das völlig neuartige Werk über ein Potenzial, den Lektüreschock zu verringern. Ganz gezielt können nämlich Lücken in der Grammatik-Erarbeitung während der Lehrbuchphase geschlossen bzw. einem verstärkten Übungsbedarf geeignetes Satzmaterial (zusammen mit den dabei nötigen Regeln) bearbeitet werden.

Auf höherem Niveau gilt das bisher Dargestellte ebenso für die universitäre Ausbildung. In den Methodik-Seiten (S. 6/7) wird den Studierenden vorgeschlagen, „selbstständig zunächst die gezielt vorbereitenden Texte (V-Texte) sowie die vorentlastenden Grammatikeinheiten [zu] erstellen“, damit sie „auch aktiv lateinische Texte generieren“ können (vgl. S. 7).

Dieses Buch bietet auch denen, die sich gerade in den Beruf einarbeiten oder darin bereits Erfahrung haben, vielfache Hilfe. Insbesondere der Abschnitt „Grammatik-Lernhilfen“ hält sowohl für BerufsanfängerInnen als auch für erfahrene KollegInnen fachdidaktische

Denkansätze bereit, die bestätigend und innovierend wirken dürften. Auf vergleichsweise wenigen Seiten findet man beispielhaft verdichtet Übersetzungsmethoden und Vorschließungstechniken sowie transphrastische Vorgehensweisen bei der Textbearbeitung sowie visualisiert dargestellte satzwertige Konstruktionen. Ergänzt wird dies durch tabellarische Übersichten zu Kasusfunktionen, Sinnrichtungen von Subjunktionen sowie Formen-Tabellen zu Konjugationen und Pronomina. Das grammatische Sachregister stellt eine direkte Verbindung zur „Grammatischen Vorentlastung“ bei den einzelnen Klausuren-Sequenzen her. Dadurch wird die Handhabung des Buches stark erleichtert.

Die 60 Text-Arrangements stehen in Einklang mit den curricularen Vorgaben und lassen sich neben der Autorenlektüre auch themenrelevant einsetzen. Nicht zuletzt unterstützt die Auswahl verschiedener Textsorten die Erstellung von Klausuren während des Referendariats und darüber hinaus. Als Beispiel sei M. Tullius Cicero genannt, dem zehn Klausuren-Sequenzen gewidmet sind, in denen Abschnitte aus Gerichtsreden, Briefen, staatsphilosophischen Schriften im Mittelpunkt stehen.

Für eine vertiefende individuelle Arbeit mit den vorgeschlagenen Texten sind die Originalstellen der ausgewählten Prüfungstexte im Netz bereit gestellt, unter dem Link: <http://www.ovid-verlag.de/ovid/index.php/verlagsprogramm/festschrift-prof-fr-maier/klausurenbuch>.

Im Ganzen sei festgehalten: Dieses inhaltlich überzeugende wie liebevoll gestaltete opus zur Klausurvorbereitung lädt dazu ein, das oft als schwer empfundene Übersetzen als denksportliche Herausforderung zu erleben.

BIRGIT DRECHSLER-FIEBELKORN

Marc Brüssel: *Altsprachliche Erwachsenen Didaktik in Deutschland. Von den Anfängen bis zum Jahr 1945, Heidelberg 2018 (Propylaeum. Fachinformationsdienst Altertumswissenschaften, Heidelberg), ISBN 978-3-947450-04-6 (Softcover, EUR 29,90). – ISBN 978-3-947450-05-3 (Hardcover, EUR 39,90). – ISBN 978-3-947450-03-9 (PDF). – Ferner „frei verfügbar“ (also online zu lesen) unter: <http://www.propylaeum.de> (urn: urnnbn:de:bsz:16-propylaeum-ebook-369-5. – doi: <https://doi.org/10.11588/propylaeum.369.522>).*

Dieses schöne Buch bietet weit mehr, als sein Thema vermuten lässt. Es stellt die Geschichte des Latein- und Griechischunterrichts für Erwachsene bis 1945 dar. Es ist in schöner, oft eleganter Sprache geschrieben, es wird dem Leser bei der Lektüre nie langweilig. Der Verfasser arbeitet an jedem Einzelfall das Allgemeingültige heraus. Wir werden in die Geschichte der Unterscheidung von Erwachsenen und Kindern ebenso eingeführt wie in die Latein- und Griechisch-Kurse für so unterschiedliche Berufsgruppen wie Neophilologen, Mediziner, Juristen, Setzer, interessierte Laien, die an der durch die alten Sprachen vermittelten Bildung und Lebensbeherrschung teilhaben wollen.

Inhalt: 1. Einleitung und theoretische Grundlagen (1.1 Gegenstand der Untersuchung: Altsprachliche Erwachsenen Didaktik als transdisziplinäres Projekt. – 1.2 Altsprachliche Erwachsenen Didaktik als Teildisziplin der Erwachsenenbildung. – 1.3 Altsprachliche Erwachsenen Didaktik als Teildisziplin der Fremdsprachendidaktik). – 2. Ausgangsbedingungen und Anfänge. – 3. Lehrmaterialien für den altsprachlichen Erwachsenenunterricht und Selbstunterricht im 19. und frühen 20. Jahrhundert. – 4. Die Einrichtung des altsprachlichen Erwachsenenunterrichts an den

Universitäten und in der Volksbildung im Jahr 1900. – 5. Institutionalisierte altsprachliche Erwachsenenunterricht bis zum Jahr 1945. – 6. Weitere Lehrmaterialien für den altsprachlichen Erwachsenenunterricht und Selbstunterricht bis 1945. – 7. Berlin als Fallbeispiel für den universitären altsprachlichen Anfängerunterricht bis zum Jahr 1945. – 8. Zusammenfassung und Ausblick. – Abbildungsverzeichnis und Bibliographie (S. 347–399, also 53 Seiten)

Dem Verfasser gelingt es, an der Geschichte der altsprachlichen Erwachsenen Didaktik alle auch sonst bestehenden Eigentümlichkeiten des altsprachlichen Unterrichts zu vermitteln. Jeder Leser wird mit Freude und Überraschung lesen, wie viele moderne Methoden schon einmal versucht wurden und wie viele methodische Probleme, die wir heute haben, bereits vor hundert Jahren und noch früher existierten. Immer zeigt der Verfasser dabei, dass er altsprachliche Methodik und Erziehungswissenschaften bis zur Gegenwart gründlich kennt.

Selbst die Angriffe gegen den Lateinunterricht sind, wie das Buch zeigt, eine sich seit langem wiederholende Erscheinung. Dasselbe gilt für die fachinternen Auseinandersetzungen zwischen eher inhaltsbetontem und eher übersetzungsbetontem Unterricht. Dass diese Formen keinen Gegensatz bilden müssen, ist zwar richtig, aber gerade die Kurzformen des Unterrichts, hier also der Unterricht für Studenten und Berufstätige, machen dieses Problem wegen der wenigen zur Verfügung stehenden Unterrichtsstunden besonders eklatant und methodisch herausfordernd.

Wer Latinumskurse kennt, die manche Doktoranden kurz vor dem Abschluss ihrer Dissertation durchlaufen, wer deren gelegentliche Verzweiflung kennt, der wird besonders nachdenklich angesichts der Anforderungen

der Fachdidaktik und der Lehrpläne. Wer Erwachsene überzeugt und in ihnen Freude an Latein und Griechisch weckt, der hat für das Fortbestehen der Fächer Besonderes geleistet. Aus ihnen werden Eltern, die über das Beste für ihre Kinder nachdenken. Deswegen ist das Buch allgemein grundlegend, auch wenn es den Unterricht für Erwachsene als Gegenstand hat. Im letzten Teil des Buches liest man mit Stauen, wie viele berühmte Philologen in Berlin Sprachkurse gegeben haben, dabei erstens ans Geldverdienen denken mussten, aber zweitens und vor allem nie ihre Überzeugung von ihren Fächern aufgaben, sondern immer wieder nach neuen Wegen suchten, auch Nichtgymnasiasten Latein und Griechisch anregend und begreifbar zu vermitteln. Es ist dabei klar, dass nicht alle Versuche gleich glückten, und dass es wie heute ganz unterschiedliche Vertreter der klassischen Philologie gab, von begeisterten, offenherzigen und großzügigen bis hin zu „Lederherzen“, wie sich Hermann Diehl einmal ausdrückt (im Buch S. 206).

Die vielen Berühmtheiten darunter werden in kurzen Porträts vorgestellt, ihr familiärer und ihr zeitlicher Hintergrund werden dargestellt und meist mit humanem Verständnis, bei Verstrickungen in Ideologien sachlich-zurückhaltend dargestellt. Das Buch wird hier zu einer Sozialgeschichte klassischer Philologen. Nach gutem, bereits antikem Brauch werden Biografien mit Elementen der Geschichtsschreibung verbunden. Die vielen kurzen Lebensbilder klassischer Philologen machen Lust auf ausführlichere Darstellungen. Es gibt ja nicht nur die fiktiven Darstellungen klassischer Philologen wie in den Büchern „Professor Unrat“ und „Eine Reise nach Lissabon“. Es gibt auch besonders viel dokumentarische wie fiktionale Literatur über den klassischen Philologen

Alfred Edward Housman (1859–1936), dessen Schärfe gegenüber Kollegen ebenso im Zentrum solcher Darstellungen steht wie sein Werben um seinen Roommate im College.

Wie aufopferungsvoll der Verfasser Archivarbeit geleistet und vieles zur Charakterisierung führender Vertreter der klassischen Philologie herausgefunden hat, kann man nur ahnen. Alles ist nicht nur ausführlich belegt, es ist auch in einer äußerst humanen Weise dargestellt. Man erhält Einsichten in die jeweilige Zeit, in die Bürokratie, in die politischen Umstände über mehrere Jahrhunderte hinweg. Der Verfasser vermittelt Einblicke in den unmenschlichen Druck der nationalsozialistischen Zeit und des Krieges. Aber ebenso lässt er den Leser sozusagen hinter die Gardinen der berühmten Männer schauen und kann dabei ebenso unterhalten wie populäre Celebritysendungen. Wahre Detektivarbeit hat er in der Korrektur mancher Darstellungen zu Werner Jäger geleistet.

Viele von Brüssel dargestellten Äußerungen klassischer Philologen und viele der dargestellten Lebensumstände lassen mich fragen: Wer wird einmal eine Sozial- und Psychologiegeschichte der Latein- und Griechischlehrer und -professoren schreiben? Wer hat die Fähigkeit, eine möglichst internationale Untersuchung darüber zu schaffen, was die Motivation derer ist, die alte Sprachen studieren, alte Sprachen dann wieder lehren oder ihre Kenntnisse in anderen Berufen anwenden? Das würde vielleicht mehr Aufklärung über die Beeinflussung durch antike Literatur und Sprache und deren Wirkung auf die eigene Persönlichkeit zutage fördern. Zudem kann sich eventuell jeder Lehrende fragen, warum er alte Sprachen studiert hat und warum er zu einem mehr sprachorientierten oder mehr literaturorientierten Philologen geworden ist, warum er als Lehrer eher

ein harter fordernder oder ein liebenswürdig verzeihender Mensch geworden ist.

Das Buch ist ein Geschenk an die Leser. Nicht nur weil man es kostenlos im Internet einsehen kann, sondern auch, weil es didaktische Einsichten und methodische Anregungen in großer Zahl vermittelt. Das ausführliche Literaturverzeichnis zeigt, dass der Autor auch die meiste fachpolitische, fachdidaktische und methodische Literatur bis zu jüngsten Veröffentlichungen kennt. Leider sind einige Lehrbücher für Latein als 3. oder gar 4. Fremdsprache nicht aufgeführt.

Das Buch hat ganz wenige Druckfehler, eigentlich nur manchmal falsche Trennungen von Wörtern beim Übergang zur nächsten Zeile, wie sie heute immer wieder in letzter, nicht mehr vom Autor kontrollierbarer Minute in den druckfertigen Satz geraten (Beispiel S. 120: Texterschließung).

Ein bereicherndes und trotz der Länge kurzweiliges Buch! Man sollte sich die gedruckte Fassung anschaffen und unbedingt wenigstens immer wieder Teile des Buches lesen, am besten aber das ganze!

HANS-JOACHIM GLÜCKLICH

Viva Gesamtband Latein ab Klasse 5 oder 6, Bearb. von V. Bartoszek et alii, Vandenhoeck & Ruprecht, 336 S., Göttingen 2014, EUR 30,- (ISBN 978-3-525-71093-7).

Die folgende Rezension versteht sich als Fortsetzung von Analysen einiger Lehrwerke für das Fach Latein (zu *Cursus*, in: FC Heft 4, 2016, 250-253; zu *Roma*: FC Heft 3, 2017, 185-191; zu *Prima brevis*, in: Mitteilungsblatt des Deutschen Altphilologenverbandes, Landesverband NRW, Heft 2, 2018, 36-44). Als Basis habe ich einen Kriterienkatalog gewählt, der im Rahmen des „Arbeitskreises Lateinunterricht“

des DAV entstanden ist (Rez., Anregungen und Überlegungen zu einer modernen Lehrbuchkonzeption, in: FC 2017, Heft 3, 144-146). Nützlich ist auch die Zusammenstellung von Kriterien für die Auswahl eines Lehrwerks, für das Kl. Sundermann verantwortlich zeichnet (Kl. Sundermann (Hrsg.), Handreichung zum Bildungsgang Latein IV, Mainz 2016, 23). Bei der Beurteilung der Lehrwerke wurden formale, inhaltliche, methodische und sprachliche Aspekte berücksichtigt (eine ausführliche Darstellung erscheint in einem Sonderband der Reihe *Ars Didactica* im Laufe des Jahres 2019).

Formale Aspekte: Ich beginne mit der Besprechung formaler Kriterien. Neben dem Gesamtband (30 EUR), der bei dieser Rezension im Vordergrund steht, bietet der Verlag drei Einzelbände (je 20 EUR) an sowie weitere Materialien (Begleitgrammatik (20 EUR), Lernwortschatz (11 EUR), Arbeitsheft 1-3 (je 13 EUR), Diagnose und individuelle Förderung/Kopiervorlagen (je 20 EUR), Lehrerband (je 20 EUR), Klassenarbeiten (je 12,99 EUR), Vokabeltrainer (je 12,99), Viva digital 1. für Whiteboard und Beamer (49 EUR, Fachschaftslizenz 120 EUR), Mein Viva digital 1. Latein üben am PC (18,99 EUR, Klassenlizenz 199 EUR)). Der Gesamtband enthält nicht die lektionenbezogenen neuen Vokabeln, lediglich ein alphabetisches Gesamtregister, so dass auf jeden Fall der Lernwortschatz angeschafft werden muss. Ebenso fehlen die grammatischen Erläuterungen, woraus folgt, dass die Begleitgrammatik notwendig ist – im Gegensatz zu den drei Einzelbänden, die sowohl das Lernvokabular als auch den Grammatikstoff enthalten.

Der Lernstoff ist auf 45 Lektionen verteilt; dabei wurden 17 thematische Frequenzen gewählt, die 2 bis 3 Lektionen umfassen.

Sowohl Aspekte der Geschichte als auch des Alltagslebens und der Mythologie werden berücksichtigt. Die Frequenzen lauten „Die Selicii“ (Lektionen 1-3), „Die Säkularfeier“ (Lektionen 4-6), „Stadt und Land“ (Lektionen 7-9), „Familienstreit“ (Lektionen 10-12), „Erfolg und Niederlage“ (Lektionen 13/14), „Hochzeit“ (Lektionen 15-17), „Bildung in Rom – Mythos und Geschichte“ (Lektionen 18-20), „In Rom“ (Lektionen 21-23), „Familienbesuch in Kampanien: Alte Zeiten“ (Lektionen 24-26), „In der Kunstgalerie: Mythen um Troja“ (Lektionen 27-29), „Die Römer und das Fremde“ (Lektionen 30-32), „Römische Geschichte(n)“ (Lektionen 33/34), „Jason und Medea“ (Lektionen 35/36), „Nero und Seneca“ (Lektionen 37/38), „Erste Lektüre: Die Mostellaria des Plautus“ (Lektionen 39-41), „Erste Lektüre: Mittelalter – Heilige und Teufel“ (Lektionen 42/43), „Erste Lektüre: Unter Wölfen“ (Lektionen 44/45).

Nach welchen Kriterien die Auswahl der Lernvokabeln erfolgt ist wird nicht angegeben, jedenfalls nicht im Gesamtband bzw. in den Einzelbänden. Meine Schätzungen bezüglich der Gesamtzahl der zu lernenden Vokabeln gehen auf 1250 Wörter. Die Diskussion über die vermeintlich „richtige“ Quantität der Lernvokabeln ist zurzeit sehr rege, die Meinungen gehen weit auseinander (vgl. A. Behrend/M. Korn, Schülerzahlen im Fach Latein und Entwicklungsperspektiven der Fachdidaktik, FC 2016, Heft 3, 156-157, dazu die Replik von B. Simons, in: FC 2016, Heft 4, 233-236). Jede Lektion folgt demselben Schema: 1.: ein kurzer lateinischer Text, 2.: ab Lektion 4 gibt es einen fakultativen Zusatztext, in der Regel eine kleine Geschichte auf Latein mit einem kurzen deutschen Hinführungstext, 3.: zwei Seiten Übungen (Einführungsübungen, Wortschatzübungen, Formen – und Syntaxübungen). Dazu kommen

nach jeder Sequenz je zwei Seiten Wiederholungen.

Nach zwei bis drei Lektionen bietet das Buch weitere Informationen zur römischen Welt, methodische Hinweise und zusätzliche Übungen. Die Aufgaben sind insgesamt sehr vielfältig, berücksichtigen die Interessen der Schülerinnen und Schüler (z. B. S. 46,6: Rap-Vokabeln mit Pepp!) und ermöglichen einen sprachsensiblen Unterricht (dazu weiter unten mehr). Sprichwörter werden vereinzelt geboten (S. 108, 3: lateinische Spruchweisheiten; S. 122, 5;), den Inschriften sind zwei Seiten gewidmet (S. 212/213).

Die Herausgeber offerieren Übungen, bei denen Wörter/Lexeme bildlich dargestellt werden sollen (z. B. S. 98, 4 und öfter). Außerdem gibt es kindgerechte Übungen mit dem Titel Wortfix, bei denen die Schülerinnen und Schüler zu jeder Zeichnung das entsprechende lateinische Wort angeben sollen (z. B. S. 102,6 und öfter). Abwechslungsreich und für junge Lerner sehr motivierend ist ein Aufgabentyp mit dem Titel Montagsmaler (S. 118,2 und öfter). Die Begriffe Binnendifferenzierung und Kompetenzorientierung kommen im gesamten Buch nicht vor, soweit ich es geprüft habe. Es ist wohl Aufgabe der Lehrkräfte, die Übungen für ihre Schützlinge je nach Fähigkeiten auszuwählen. Auch der jeweilige Schwierigkeitsgrad der Übungen wird nicht gekennzeichnet. Es hätte sich angeboten zwischen fakultativen und obligatorischen Übungen zu differenzieren; dies wäre auch für heterogene Lerngruppen sinnvoll. Unter jedem Lesetext zu Beginn einer Lektion finden sich zwei bis vier Aufgaben, die sich auf den Inhalt, die Struktur oder auch die Textsorte beziehen. Aufgaben zu grammatischen Aspekten sind den zwei Übungsseiten vorbehalten. Damit erhalten die Übungen zur Gramma-

tik den richtigen Stellenwert und stehen nicht im Vordergrund.

Der *Latinitas Viva* wurde insofern Rechnung getragen, als es Aufgaben gibt, bei denen kurze lateinische Sätze gebildet werden sollen, die der jeweilige Nachbar ins Deutsche übertragen soll. Zurzeit wird darüber diskutiert, Latein im Unterricht aktiv zu sprechen (W. Pfaffel/M. Lobe, *Latine loqui*; Bamberg 2016, 85/86). Auch pantomimische Aufgaben können den Unterricht auflockern und für die Schülerinnen und Schüler motivierend sein (z. B. S. 62,5).

Die gewählten Abbildungen passen gut zu den Inhalten der Texte und Aufgaben, die Qualität des Druckbildes und des Einbandes ist hoch. Die Herausgeber haben zahlreiche Fotos von mehr oder weniger berühmten Gemälden, Gläsern und Vasen, Grabmälern, Fresken, Mosaiken und Städten sowie Comics und Zeichnungen ausgewählt, die das Alter der Lernenden angemessen berücksichtigen. Für die gelungenen Illustrationen zeichnet Miriam Koch verantwortlich.

Selbsttests sucht der Lerner im Schülerband vergeblich, sie finden sich in den weiteren Materialien (Diagnose und individuelle Förderung).

Inhaltliche Aspekte: Ein Punkt in dieser Rubrik sind geschichtliche Aspekte. Die Frühzeit der römischen Geschichte ist Lerngegenstand der Lektionen 11 und 12: Romulus und Remus sowie der Raub der Sabinerinnen. Die Geschichte des Aeneas steht in Lektion 20 im Fokus, wichtige Persönlichkeiten der ausgehenden Republik wie Caesar (Lektion 19) und Cicero (Lektionen 18, 33, 34) werden vorgestellt, nicht jedoch Pompeius. Vertreter der frühen Kaiserzeit sind Augustus (Lektionen 4 bis 6 im Rahmen der Sequenz über die Säkularfeier), daneben sein wichtigster Vertrauter

und Schwiegersohn Marcus Vipsanius Agrippa (S. 103/104); als Kaiser treten Nero (Lektionen 37 und 38), Trajan (Lektion 21; S. 166/167; S. 186/187) und ganz kurz auch Konstantin (S. 226/227) in Erscheinung. Der letzte bedeutende Kaiser, nämlich Iustinian, wird nicht erwähnt. Angemessen wird das Christentum dargestellt im Zusammenhang des Briefwechsels zwischen Trajan und Plinius dem Jüngeren (S. 166/167 und S. 182) sowie in der Lektion 32, außerdem in den fakultativen Lektionen 42 und 43, die dem Mittelalter gewidmet sind. Ein Text mit dem Titel: drei Bayern im Rheinland ist amüsant zu lesen, Autor und Quelle werden allerdings nicht genannt (Heinrich Bebel, *Liber facetiarum*). In Lektion 42 haben sich die Herausgeber von *Viva* für einen Abschnitt aus der *Legenda aurea* des Jacobus de Voragine entschieden; im Mittelpunkt steht die Geschichte der Heiligen Marina (S. 294/295). Auch in diesem Fall wird der Name des Autors verschwiegen.

Personen der Renaissance und des Humanismus werden nicht genannt, ebenso wenig Autoren der Moderne. Hilfreich ist die Zeittafel auf S. 336 ganz am Ende des Buches; kurz und übersichtlich sind hier wichtige historische Daten abgedruckt, beginnend mit der mythischen Vorzeit bis zum Untergang des Oströmischen Reiches (1453 n. Chr.).

Ausführlich werden die Kontakte der Römer zu anderen Völkern wie Griechen, Germanen und Britannier (insbesondere in der Sequenz über die Römer und das Fremde (Lektionen 30-32)) thematisiert. Weitgehend ausgeblendet wird dagegen das Verhältnis der Römer zu den Etruskern. Dies ist schon deshalb zu bedauern, weil in den letzten Jahren das Interesse an antiken Kulturen stets weiter gewachsen ist und den Etruskern zahlreiche Ausstellungen im In- und Ausland gewidmet wurden. Daher sollte das

besondere Verhältnis der beiden Völker auch in Lehrwerken für Latein einen angemessenen Niederschlag finden (vgl. D. Schmitz, Römer und Etrusker, ein spannungsgeladenes Verhältnis, in: Forum Classicum, Heft 2, 2018, 99-106). Andererseits bieten die Bearbeiter des Buches im Rahmen des Themas: „Die Römer und das Fremde“ (S. 226/227) Informationen über die Franken und über die Westgoten. Sogar Details über die Beziehungen zu Indien und China (Seidenstraße) finden die Schülerinnen und Schüler (S. 84). Damit gelingt es den Verfassern von *Viva*, ein breites Spektrum an Einzelheiten zum denkbaren Thema: „Die Römer und die anderen Völker“ zu offerieren.

Es kommen aber nicht nur Literaten zu Wort (Cato, Plautus, Caesar, Cicero, Horaz und Vergil, Petron sowie Seneca), sondern es werden auch Informationen über verschiedene Bereiche wie griechische und römische Philosophie (S. 276/277) römisches Recht (S. 240/241), Ehegesetze (S. 112), Architektur (S. 104/105 und S. 168) und Medizin (S. 256) geboten. Selbstverständlich sind die Übersetzungstexte – wie in den ersten Lektionen – adaptiert, zum Ende des Lehrwerks sollten aber auch Originaltexte verwendet werden. Dies ist in *Viva* zwar nicht der Fall, aber angesichts des frühen Beginns (Klasse 5 oder 6) vertretbar, weil in den nachfolgenden Phasen des LU immer noch genug Raum für Originallektüre bleibt.

Identifikationsfiguren – wie in den Lehrwerken für Beginn ab Klasse 5, 6 oder 7 häufig anzutreffen – gibt es auch bei *Viva*. In den Lektionen 1-17 steht die Familie der Selicii im Vordergrund und begleitet die Schülerinnen und Schüler, ab Lektion 18 tritt eine zweite Familie auf, nämlich die des Gaius Bruttius Praesens.

Einen sehr breiten Raum nehmen die Informationen zum römischen Leben und zur

römischen Kultur insgesamt ein, jeweils mit passendem visuellem Begleitmaterial. Auch führen die Bearbeiter von *Viva* die Lernenden in die griechische Welt ein, einerseits durch die Mythen um Troja (Lektionen 27-29), später durch die Erzählungen über Iason und Medea (Lektionen 35 und 36) sowie durch die Vermittlung der Kenntnisse über die griechische Philosophie (S. 276/277). Auf den Abdruck des griechischen Alphabets wurde verzichtet.

Eine Sequenz zum Thema „Frau in der Antike“ wird nicht angeboten, gleichwohl wird dem Sektor „Geschlechterrollen“ Rechnung getragen. Einem positiven Frauenbild begegnen die Schülerinnen und Schüler bereits bei der Vorstellung des Begriffs *familia*; die besondere Rolle der *mater familias* wird dabei hervorgehoben (S. 21). Gaia, die Tochter der Selicii, darf Gladiatorenspiele (S. 40) besuchen, ebenso auch Wagenrennen beiwohnen (S. 41). Im Rahmen der Besprechung der Säkularfeier (Lektionen 4-6) tritt Gaia sogar „als große Bewunderin des Horaz“ auf, „vor allem weil dieser Dichter nie vergessen hat, was sein Vater, der ehemalige Sklave, für ihn getan hat“ (S. 48). Diese Beschreibung scheint dem Rezensenten etwas übertrieben zu sein. Von den bekannten historischen Frauengestalten tritt Cloelia auf, während Kleopatra genauso wenig berücksichtigt wird wie Cornelia, die Mutter der Gracchen, oder Boudicca, Witwe eines britannischen Stammesfürsten. Ein Aktualitätsbezug zur heutigen Zeit wird leider nicht hergestellt.

Methodische Aspekte: Ein wichtiger Aspekt ist die Konzeption der Grammatikbewältigung. Die ersten Lektionen bieten eine traditionelle Vorgehensweise für die Einführung der Deklinationen und Konjugationen. Die Modalverben *posse* (Lektion 28) und vor allem *velle/nolle*

malle werden sehr spät eingeführt (Lektion 40), während die Tempora relativ früh vorkommen. Wünschenswert wegen einer genauen Differenzierung ist die gleichzeitige Behandlung der Vergangenheitstempora, aber: zuerst lernen die Schülerinnen und Schüler das Perfekt (Lektion 12), dann das Imperfekt (Lektion 15), direkt danach das Futur I (Lektion 16), in Lektion 20 auch das Plusquamperfekt. An diese Lektion schließen sich Texte an, in denen die Schülerinnen und Schüler die Konjunktive im Nebensatz kennenlernen (Lektionen 21 und 23), dann auch sehr schnell das gesamte Spektrum der Passivformen (Lektionen 25 und 26). Leider erfolgt die Behandlung der Deponentien sehr spät (Lektion 38) – wie in den meisten anderen Lehrwerken. Es ist aber ratsam, die Reihenfolge zu ändern, erstens weil die Deponentien in zahlreichen lateinischen Texten gehäuft vorkommen und zweitens, weil sich mit der Kenntnis der Deponentien das Passiv viel leichter einführen lässt. Die Partizipialkonstruktionen finden sich jeweils in der Nähe der Tempora, allerdings in ungewohnter Umgebung; das Partizip Perfekt Passiv wird nach den Aktivformen des Perfekt eingeführt (in Lektion 13), möglicherweise wegen des vorzeitigen Zeitverhältnisses, das Partizip Präsens Aktiv lernen die Schülerinnen und Schüler direkt nach den Passivformen kennen (Lektion 27). Dem Ablativus absolutus gebührt eine eigene Lektion (Lektion 30), für dessen „Abschaffung“ zwei Autoren unlängst plädiert haben (R. Gleis/M. Philipps, Abschied vom Ablativus absolutus?, in: Forum Classicum Heft 3, 2018, 183-199). Ob die Behandlung von A.c.I-Konstruktionen der Nachzeitigkeit, der N.c.I, die *oratio obliqua* in ein Lehrwerk mit frühbeginnendem Lateinunterricht gehört, lässt sich diskutieren. Die Bearbeiter von *Viva* bieten die Möglichkeit dazu in den fakultativen

Lektionen; diese Phänomene lassen sich aber auch während der Originallektüre behandeln. Mit einigem Vorbehalt erscheint das Konzept der Grammatikbewältigung akzeptabel.

Die Herausgeber stellen in einem Methodenteil mehrere Texterschließungs- bzw. Übersetzungsmethoden vor: die Konstruktionsmethode und die Pendelmethode (S. 50, 279), die Einrückmethode (S. 279), dazu kommt noch die Präsentation des Rondogramms (S. 51). In diesem Zusammenhang benutzen die Autoren von *Viva* eine Metapher, indem sie den Begriff „Bedeutungswolke“ verwenden (S. 51). Damit deuten sie an, dass lateinische Wörter nicht nur eine oder mehrere deutsche Entsprechungen haben, sondern „einen Bedeutungskern mit einem weit dehnbaren Umfeld“ (ebenda). Auch auf die Vorstellung der Einrückmethode wird nicht verzichtet (S. 90/91; s. o.), ebenso wenig das lineare Dekodieren (S. 148/149), ein Verfahren, das vor allem bei hypotaktischen Satzgefügen nützlich ist (vgl. H.- J. Glücklich, Lateinunterricht. Didaktik und Methodik. Göttingen 2008, 68-70). Es fehlt nicht der Hinweis, dass sich verschiedene Texterschließungs- und Übersetzungsmethoden kombinieren lassen (S. 149). Leider wird auch in diesem Lehrwerk ein Begriff verwendet, der in der fachdidaktischen Literatur häufig anzutreffen ist, der aber im Grunde genommen unsinnig ist: „Textvorerschließung“, da es nicht möglich ist, Erschließungsmethoden vor dem Erschließen eines Textes anzuwenden (S. 70/71; 106, 126). Genaue Kenntnisse der Dependenzgrammatik könnten dazu beitragen, Satzmuster besser verstehen zu lernen. Die Schülerinnen und Schüler lernen nicht nur verschiedene Methoden, einen lateinischen Text korrekt zu lesen, zu verstehen und schließlich zu übersetzen, sondern werden auch mit Interpretationsverfahren vertraut

gemacht. Ihnen wird mehrfach die Aufgabe gestellt, satzübergreifende Beobachtungen am Text vorzunehmen (z. B. S. 116, Nr. 1 und 2; S. 120, Nr. 1 und 2; S. 176 Nr. 2 und öfter). Ebenfalls hilfreich sind die Erläuterungen zum Thema „Verstehen eines Textes“ (S. 262 und 263).

Sprachliche Aspekte: Im ersten Abschnitt (Formale Aspekte) wurde das Thema deutsch-lateinische Übersetzungsübungen bereits angeschnitten. Insgesamt sollte auf die Übersetzung deutscher Sätze ins Lateinische verzichtet werden, da ja das primäre Ziel des Lateinunterrichts darin besteht, lateinische Originaltexte zu lesen, zu verstehen und letztendlich zu übersetzen. Am Anfang der Spracherwerbsphase lässt sich dieser Aufgabentypus vertreten, vor allem in einem Differenzierungsangebot, das leistungsstarke Schülerinnen und Schülern wahrnehmen können, um dann auch anspruchsvolle Aufgaben zu bearbeiten. Daher hielten es die Bearbeiter von *Viva* für vertretbar, Übungen anzubieten, bei denen die Schülerinnen und Schüler lateinische Wörter zu einem Themenkomplex oder zu einem Bild zusammenstellen sollen; anschließend wird vorgeschlagen, kurze lateinische Sätze zu bilden und den Nachbarn übersetzen zu lassen (S. 58, 7; 66, 6; 82, 5).

Die Autoren bieten immer wieder Übungen für „Sprachforscher“, die herausfinden sollen, welches lateinische Etymon deutsche Fremdwörter haben (18,4; 42, 5; 114, 3; 164, 4; 196, 3; 216, 5;) und solche, bei denen die lateinische Ursprungswörter fremdsprachiger Lexeme herausgefunden werden sollen (52, 1: französische Wörter; 58, 4: englische, spanische, italienische und französische Wörter; 72, 1: italienische Begriffe; 92, 1: rumänische

Wörter; 92, 2: Fremdwörter und englische sowie italienische Wörter; 98, 5: englische und französische Wörter; 108, 1: spanische Wörter, zu denen ein sprachkundiger Mitschüler die Ausspracheregeln formulieren soll; 128, 1: portugiesische Wörter, zu denen ebenfalls ein möglicher *native speaker* die entsprechenden Ausspracheregeln formulieren soll; 140, 5: französische und italienische Wörter sollen der Bedeutung nach erschlossen werden; 150, 1: Konzentration auf italienische Begriffe, deren Etyma erwartet werden; 170, 1: nochmals italienische Wörter; 190, 1: italienische und französische Wörter, dieses Mal sinnvollerweise mit dem entsprechenden Artikel; 210, 1: wiederum italienische Wörter, nun aber ohne Artikel; 220, 5: französische (mit Artikel) und italienische Begriffe (ohne Artikel); 224, 7; hier wird ein kurzer englischer Text abgedruckt, zu dessen kursiv gedruckten Wörtern die lateinischen Ursprungswörter gefunden werden sollen; 230,1: wiederum italienisch und französisch (ohne Artikel); 242, 4: englische und französische Wörter (gemischtes Verfahren, Substantive einmal mit Artikel, dann wieder ohne Artikel). Hier sollte stringent und einheitlich verfahren werden. Ob es wirklich in einer Lerngruppe Schülerinnen und Schüler gibt, die die Aussprache des Französischen (oder auch anderer Sprachen) beherrschen und den Mitschülern vorstellen können, ist zumindest fraglich.

Dem sprachsensiblen Unterricht wird insofern Rechnung getragen, als zahlreiche Übungen angeboten werden, die sowohl das sprachbezogene Fachlernen als auch das fachbezogene Sprachlernen berücksichtigen. Diese Aspekte wurden und werden im Lateinunterricht aus fachimmanenten Gründen miteinbezogen. In einem sprachsensiblen Fachunterricht stehen

„die fachliche, sprachliche und kommunikative Kompetenzentwicklung der Lernenden“ im Fokus (vgl. J. Leisen, *Praktische Ansätze schulischer Sprachförderung – Der sprachensible Fachunterricht*, S. 17f., zitiert nach M. Juchem, *Sprachsensibles Lehren und Lernen*, in: *Bildung aktuell*. Ausgabe September, 69. Jahrgang, 2018, S. 6-9).

Es sollten in den Lehrwerken der Zukunft auch solche Sprachen berücksichtigt werden, die Schülerinnen und Schüler sprechen, die einen Migrationshintergrund aufgrund der aktuellen politischen Lage haben (Türkisch, Arabisch usw.) (Vgl. dazu H.-J. Schulz-Koppe, *Vom Türkischen über das Lateinische zum Deutschen. Ein Beitrag zur Lateindidaktik*. Verlag Gerhard Postweiler: Bad Sachsa 2018).

In modernen Lehrwerken für das Fach Latein sollten auch zweisprachige Texte verwendet werden (Lateinisch/Deutsch), so dass schon in der Spracherwerbsphase die Chance besteht, anspruchsvolle Texte zu lesen und interpretatorisch auszuwerten. Dies bieten lediglich zwei Lehrwerke an (*Nota, Statio*). Die deutschen Hinführungstexte und die Aufgabenstellungen sind gut verständlich und prägnant formuliert. Immer wieder werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, die beiden Sprachen Latein und Deutsch zu vergleichen (S. 115, 7; 118, 4; 122, 6; 136, 5 und öfter).

Hilfreich und zielführend sind Aufgaben, die den Umgang mit Wortbildungsmustern einüben (S. 90, 1; 114, 4; 204, 7) sowie Wortfamilien/Wortfelder bzw. Antonyme nennen lassen (S. 42, 7; 58, 7; 82, 4; 86, 4; 102, 4; 118, 5 und öfter).

Besonders gut gelungen sind die Kapitel 33/34, in denen die Rhetorik und der Aufbau einer Rede am Beispiel von Ciceros *Pro Sexto Roscio Amerino oratio* thematisiert werden. In diesem Zusammenhang werden auch Begriffe

wie „Proskription“ und „forensisch“ erläutert und die einzelnen Redeteile vorgestellt. Zu loben ist ebenfalls der Arbeitsauftrag S. 245, in dem die Schülerinnen und Schüler aufgefordert werden, sich über die aktuelle Strafverfolgung in Deutschland zu informieren und mit dem antiken Verfahren zu vergleichen. Handlungsorientiert ist die Aufforderung, den Prozess in der Klasse nachzuspielen (S. 145, Aufgabe 3). Positiv zu vermerken ist auch die häufige Perspektive auf das antike Rom mit den zahlreichen Sehenswürdigkeiten. Einen guten Überblick über die Stadt Rom in der Antike stellt die Übersicht im Einband des Gesamtlehrwerks dar. Ebenso positiv zu bewerten sind die beiden Seiten, auf denen die Vasenbilder mit Mythen abgedruckt und erläutert werden (S. 250/251).

Die Begleitgrammatik ist gut auf das Lehrwerk abgestimmt. Sie enthält zahlreiche Lerntipps, bietet bei der Vorstellung der Deklinationen die deutsche Entsprechung jeweils mit dem korrekten bestimmten Artikel (für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sehr nützlich) und arbeitet mit Akzenten, damit klar ist, welche Silbe betont werden soll (z. B. *cármina*, S. 14; Perfekt: *tacuérun*t, S. 30). Bei der Einführung des Partizip Präsens Aktiv wird darauf verwiesen, dass eine wörtliche Übersetzung meist sehr umständlich klingt, insbesondere, wenn das Partizip um weitere Angaben ergänzt wird. Es werden verschiedene Übersetzungsmöglichkeiten vorgestellt; eine vermeintlich erste wörtliche Übersetzung als Grundlage wird nicht als hilfreich dargestellt.

Es seien noch einige Bemerkungen zu den Materialien gestattet, die der Verlag anbietet. Die Hefte zur Diagnose und zur individuellen Förderung (s. o.) sind zweigeteilt. Zielgruppen sind Lehrkräfte, die die Diagnosebögen zu den einzelnen Lektionen als Kopiervorlagen für

Tests oder für die Freiarbeit verwenden können. Schülerinnen und Schüler können diese Materialien für weiteres Einüben des Lernstoffs benutzen. Auch Nachhilfelehrkräfte werden für solche Übungen dankbar sein. Die Tests konzentrieren sich auf die Sektionen Sprache und Kultur. Sie sind so angelegt, dass sie mit der Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler beginnen, die dann ihr Reflexionsvermögen über die erworbenen Kompetenzen trainieren können. Die Übungsmaterialien im zweiten Teil lassen sich zur individuellen Förderung oder für die Freiarbeit verwenden.

Der Verlag offeriert Arbeitshefte (s. o.), die im Gegensatz zu den Aufgaben im Lehrwerk Übungen enthalten, die so angelegt sind, dass den leichten Aufgaben schwerere folgen. Diese sind mit einem Sternchen * markiert. Zuerst finden die Schülerinnen und Schüler Übungen zum Wortschatz, dann zur lektionsbezogenen Grammatik. Die Übersetzungsaufgaben stehen stets am Ende einer jeden Einheit.

Insgesamt kann das Lehrwerk bei frühbeginnendem Unterricht eingesetzt werden, der Rezensent empfiehlt den Autoren und dem Verlag, die beobachteten Details zu überdenken und die Anregungen in einer Neuauflage zur Optimierung zu berücksichtigen. Ein vollkommenes Lehrwerk gibt es natürlich nicht, aber Lehrwerksautoren sollten bestrebt sein, ein möglichst gutes Buch für die Schülerinnen und Schüler zu erstellen.

DIETMAR SCHMITZ

Euripides: Die Dramen, Band I und II. Nach der Übersetzung von J. J. Donner und der Bearbeitung von Richard Kannicht, neu herausgegeben und eingeleitet von Bernhard Zimmermann. 3., gründlich überarbeitete und neu eingeleitete Auflage, Stuttgart (Kröner) 2016 [Kröners Taschenausgabe, Band 284 und 285]. XXXVII, 552 und XXXVII, 536 S.; beide je EUR 22,90 (ISBN 978-3-520-28403-7 und 978-3-520-28503-4).

Tōi páthei máthos: durch Leiden Erkenntnis – auf diesem Wege gelangte der Mensch noch bei dem ältesten der drei ‚kanonischen‘ attischen Tragiker Aischylos (Agam. 177) zur Einsicht in eine Weltordnung, deren Zusammenhang und Gesetzmäßigkeiten ihm die Götter aus Gunst (*cháris*) eröffneten (182). Nichts davon mehr bei Euripides: der Mensch ist Spielball einer vermenschlichten Götterwelt, ihre Ehrsucht und Willkür sind ursächlich für ein Leid, dessen Sinn ihm verschlossen bleibt, sein ganzes Dasein ausgeliefert den Launen einer *týche* (*fortuna*), welche in ihrer Unberechenbarkeit das Lebensgefühl des Hellenismus bestimmen wird.

Diese pessimistische Sicht trug nicht eben zum Erfolg des Dramatikers auf der Bühne Athens im 5. Jh. v. Chr. bei, der im Gegensatz zu seinem Konkurrenten und gefeierten Zeitgenossen Sophokles beim tragischen Agon nur viermal zu Lebzeiten und ein fünftes Mal posthum (nach 406) den Sieg erringen konnte. Sein bester Kenner und zugleich schärfster Kritiker, das Haupt der Alten Komödie Aristophanes stellt Euripides in seinen „Fröschen“ (405) vor ein unterweltliches Schiedsgericht (830ff.) – Hauptvorwürfe: bürgerliches Milieu als dramatisches Ambiente (959-67), Missverhältnis zwischen Form und Inhalt (1004ff.), Affekt und Pathos in den großen Frauenfiguren (1043-48). Solche Verstöße gegen die Erhabenheit der Gattung beraube sie ihrer pädagogischen Wirkung auf

die Stadt (1054f.). Im 4. Jh. und mit der Aufhebung (386) des Wiederaufführungsverbotes für Stücke, welche an den Großen Dionysien (und Lenäen) bereits dargeboten waren – außer Kraft bis da lediglich für Aischylos, und der saß seinen jüngeren Konkurrenten mithin stets im Nacken –, setzt an der Schwelle zu einer Zeit, die seinem dem Sokrates (Frösche 1491-99) und der Sophistik verwandten Denken gegenüber offener wurde, eine Wiederentdeckung des Euripides ein: für Aristoteles ist er der tragische Dichter schlechthin (*Poet.* 1453 a 29f.), an ihm messen sich auf den Bühnen fortan die Dramen seiner Nachfolger (bei den Römern sei nur an Seneca erinnert). Und auch wenn er Fr. Nietzsche (Geburt der Tragödie 1872, c. 12) wie zuvor Aristophanes „als der Dichter des ästhetischen Sokratismus“ gilt, hat sich an seiner Theaterpräsenz bis in unser 21. Jh. nichts geändert – was ein Blick in das Aufführungs-Register am Ende von H. Flashar: *Inszenierung der Antike. Das griechische Drama auf der Bühne. Von der frühen Neuzeit bis zur Gegenwart* (München ²2009) bestätigt (vgl. FC 53, 2010, S. 47f.).

Die vorliegende, von dem Freiburger Gräzisten B. Zimmermann (Z.) herausgegebene Sammlung aller 18 erhaltenen Stücke (von ursprünglich wohl um 90) des Euripides in deutscher Sprache beruht auf der wortgetreuen Übersetzung zweiter Auflage von J. J. C. Donner aus dem Jahre 1859 in der Bearbeitung von R. Kannicht von 1958 – dazu dessen Nachwort bei Z. (I, S. 527-29). Donners Übersetzung hat Z. dann in 3. überarbeiteter Auflage (Stuttgart 2016) zweibändig ediert. Kannichts Revision lag die dreibändige Oxford-Ausgabe des griechischen Texts von G. Murray 1902, ³1913, ²1913???????? (jeweils ND) zugrunde, an deren Stelle unterdessen diejenige von J. Diggle 1981, 1984, 1994 getreten ist. Z. hat Kannichts Text-

fassung beibehalten, dessen Einführungen zu den einzelnen Stücken leicht bearbeitet und Handlungsüberblicke hinzugefügt (ebd. 530). Vorausgegangen war die Übersetzung von D. Ebener: *Euripides – Werke in drei Bänden* (Berlin / Weimar 2., um die Fragmente ergänzte Auflage 1979; griechisch-deutsch in 6 Bdn. Berlin ²1990), die in eine zweisprachige Ausgabe wiederum von Z.: *Euripides – Ausgewählte Tragödien in zwei Bänden* (Mannheim 2010) aufgenommen wurde. Hingewiesen sei zugleich auf *Tragicorum Graecorum Fragmenta*, vol. 5: Euripides, ed. R. Kannicht, 2 Bde. (Göttingen 2004) sowie auf B. Z.: Euripides, in: *HdA* 7, 1 (München 2011), S. 586-606 und „Die griechische Tragödie“ (Stuttgart ⁴2018), S. 113-61.

Z. leitet beide Bände durch ein lehrreich interpretierendes Vorwort (s. auch Z. in: DNP 4, Sp. 280-88) in elf Kapiteln ein, welche unter den Aspekten ‚Leben und Wirken, (relative) Chronologie und Wertung bei Aristophanes, Frauengestalten, Bürgerliches Milieu, Bühnenwirkung (hier arbeitet Z. die Kritikpunkte des Komikers in anderer Reihe ab), Euripides versus Aischylos, Mensch und Gott, Der Große Krieg, Innenpolitische Krise und euripideische Tragödie – der Orest (408), Intrige und Anagnorisis, Rezeption‘ stehen. Band 1 enthält (nach der chronologischen Abfolge der Stücke in der Oxoniensis von Diggle) die Alkestis, Medea, Herakliden, Hippolytos, Andromache, Hekabe, Schutzflehenden, Elektra, Herakles, Troerinnen – jeweils mit Einleitung und deutschem Text –, Band 2 die Iphigenie bei den Taurern, Ion, Helena, Phoinikerinnen, Orestes, Bakchen, Iphigenie in Aulis sowie das Satyrspiel *Kyklop*. Der unechte, dem Euripides zugeschriebene, im 4. Jh. unter seinem Einfluss entstandene *Rhesos* ist nicht Teil der Sammlung. Die Binneneinleitungen zu den Dramen zeichnen zunächst den

zugrundeliegenden Mythos (mitsamt seinen Querverbindungen), dann des Euripides gestaltende Hand, geben mitunter auch eine erste Bewertung und historische Einordnung (wie I, S. 297) oder den Vergleich mit der Vorgängerversion (II, S. 200f.), schließlich Mutmaßungen zu Datierung (die nur in acht Fällen festliegt) und Aufführung. Knappe, für das unmittelbare Textverständnis notwendige Anmerkungen zu weniger bekannten Namen, Sachen und Elementen des Mythos (S. 509-26 bzw. 495-509) folgen stückeweis geordnet auf den Text (ausführlicher zu Iole Hipp. 545, zum Dōdékathlos Her. 352, zu Pelops I.T. 1; zum byzantinischen *Christus patiens* in Bakch. 1330ff.); für Weitergehendes wird auf die Kommentare verwiesen. Auch das Nachwort wiederholt sich in beiden Bänden: 1. Zur vorliegenden Ausgabe (Kannicht, mit Anmerkung des Herausgebers); 2. Aufführungsbedingungen des griechischen Dramas: Entstehung, Merkmale und Umstände der Theaterproduktion. Ablauf der Großen Dionysien und der Lenäen; 3. Überlieferung der Tragödien; 4. Struktur und Metrik. Ein Verzeichnis der wichtigsten (Primär- wie Sekundär-) Literatur sowie Stammbäume der mythischen Großfamilien – Herakles, Troianisches Königshaus, Atriden, Labdakiden, Aiakiden – verbunden mit ihrer Einbettung in die Dramen der tragischen Trias bilden jeweils den Abschluss. Register werden nicht erstellt.

Alle Tragödien des Euripides (außer der *Alkestis*), die auf uns gekommen sind, erscheinen während des Peloponnesischen Krieges (431-404 v. Chr.), und sie spiegeln die zerstörerische Wirkung von Hybris, Hass und Gewalt auf beiden Seiten, die „dem planenden Zugriff menschlicher Vernunft entgleiten“ (S. XXVIII) und Sieger wie Unterlegene am Ende zu Opfern machen. Die gesellschaftliche Pathologie, welche

der Historiker des ‚großen‘ Krieges Thukydides anlässlich des (zunächst) begrenzten Bürgerkriegs auf Kerkyra vornimmt (III 82f.), liefert dazu das reale Pendant. Mehr noch verbindet den Dichter aber mit einem anderen Geistesverwandten: am Ende des Agons in Aristophanes’ *Fröschen* wird Euripides, wohl Schüler der Sophisten Anaxagoras, Prodikos und Protagoras, vom Chor der Mysteren des Umgangs mit Sokrates geziehen (1491f.), welcher immerhin im gleichen Genre zuvor mit den „*Wolken*“ von 423 seine Performanz erhalten hat, und beider Werdegang zeigt bemerkenswerte Parallelen: wie der umtriebige Quälgeist auf der ‚Bühne‘ Agora sich mit bohrendem Fragen wenig Freunde in der staatstragenden Elite seiner Vaterstadt Athen macht, wie das Infragestellen der überkommenen Werte und Normen, insbesondere des offiziellen Götterkosmos ihm schließlich seinen Asebie-Prozess einträgt, wie nach Gericht und Todesurteil für ihn immerhin eine schon vorbereitete Flucht nach Thessalien als Alternative bleibt, die er ablehnt (Kriton), so trifft das ernüchternd-moderne, den Schutzrahmen des Traditionellen auflösende Denken des Sophisten-Poeten auf wenig Gegenliebe, gerade in der Umbruchzeit der Peloponnesischen Katastrophe. So verlässt Euripides 408 seine Stadt und geht wenige Jahre vor seinem Tod ins freigewählte Exil an den Hof des Makedonenkönigs nach Pella. Allerdings ist Aristophanes bei allem Spott in der Parodie nicht frei auch von Respekt: er lässt den ‚Neuerer‘ zu den eigenen Göttern beten (*Frösche* 889-94), Euripides ist für den Schiedsrichter Dionysos der ‚Sieger des Herzens‘, wenngleich politische Ratio ihn sich (mit diabolischer Anspielung 1477 auf 1082 und Eur. Polyidos) für Aischylos entscheiden (1471) und diesen ins zeitgenössische Athen zurückbringen lässt, das einen solch konventionellen

„Klassiker“ jetzt und für die derzeitige Situation nötiger braucht.

Die Zeit des Euripides sollte wenig später kommen: seinerseits bereits „Klassiker“, ist er im 4. und 3. Jh. v. Chr. der Bezugspunkt, an welchem hellenistische Dramatiker sich mit ihrer Bühnenproduktion „reiben“. Der bürgerliche Charakter seiner Stücke, eine zumal durch den *Deus ex machina* herbeigeführte und hier eher aufgesetzt und künstlich wirkende Wendung zum Guten, Wiedererkennung und Intrige gerade im Spätwerk wenden sein Theater allmählich zum Lustspiel der Neuen Komödie. Die Tragödie der römischen Republik wie der Augusteer – Ennius wie Ovid schreiben Medeen – greift auf Euripides ebenso zurück wie in neronischer Zeit Seneca; von diesem führt eine Linie im Besonderen zu Corneille und Racine und damit zur französischen Klassik des 17. Jh. Die Goethezeit schätzt an Euripides, was der

konservative Aristophanes getadelt hatte: Aufklärertum und (Schlegel 1794) die Darstellung der insbesondere weiblichen Leidenschaften. Schiller übersetzt 1789 die Iphigenie in Aulis, und Goethe bringt 1802 seine (von Schiller bearbeitete) durchaus eigene Taurische Iphigenie auf die Bühne. Nach der Kritik Nietzsches erlebt Euripides im 20. Jh. unter dem Eindruck zweier Weltkriege eine Renaissance im Sinne des Existentialismus (Hekabe und Troerinnen); der Geschlechterkampf bezieht sich auf die Figuren der Helena (H. von Hofmannsthal 1928) oder der Medea (J. Anouilh 1948, R. Liebermann 1995 und Christa Wolf 1996). Euripides hinterfragt das Hergebrachte wie sein eigenes Oeuvre und bleibt – ganz aristophanisch – der „Dichter einer auf den Höhepunkt der Klassik folgenden Dekadenz“ (Z.).

MICHAEL P. SCHMUDE



Zukunft Antike:
*Latein und Griechisch
in der digitalen Welt*

Bundeskongress des
Deutschen
Altphilologenverbandes

2020

14. – 18. April 2020 | Universität Würzburg

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 für das Forum Classicum 18/4: Dr. Anne Friedrich (s. u.);
für Forum Classicum 19/1: StD Dr. Dietmar Schmitz (s. u.).

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

1. **Berichte und Mitteilungen, Allgemeines:** OStD Hartmut Loos (s.o.)
2. **Didaktik:**
Dr. Anne Friedrich, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Seminar für Klassische Altertumswissenschaften, 06099 Halle (Saale), E-Mail: anne.friedrich@altertum.uni-halle.de
OStD Michael Hotz, Wilhelmsgymnasium München, Thierschstr. 46, 80538 München, E-Mail: michael.hotz@wilhelmsgymnasium.muenchen.musin.de
3. **Fachwissenschaft:**
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:**
OStR i.K. Dr. Benedikt Simons, Bilkrather Weg 30, 40489 Düsseldorf, E-Mail: kontakt@benediktsimons.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.

Zuschriften und Beiträge sind zu richten an: info@altphilologenverband.de

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

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

Anzeigenverwaltung: Franziska Eickhoff, M. A., Geyener Straße 2, 50259 Pulheim, 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):

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

Sarah C z i n k o t a , Sophienstr. 6, 65812 Bad Soden, *sarah@czinkota.de*

Dr. habil. Stefano D e n t i c e d i A c c a d i a A m m o n e , Liceo Statale „Ischia“, Ischia,
Via delle Ginestre 39, 80077 (NA), Italien, *stefanodentice@libero.it*

Birgit D r e c h s l e r - F i e b e l k o r n , Studienrätin am Paulus-Praetorius-Gymnasium Bernau,
Fachseminarleiterin für Latein am STS Potsdam

Prof. Dr. Hans-Joachim G l ü c k l i c h , Myliusstr. 25 A, 60323 Frankfurt am Main,
E-Mail: *GlueHJ@aol.com*, website: *www.gluecklich-latein.de*

Dr. Roderich K i r c h n e r , FSU Jena, Altertumswissenschaften, Fürstengraben 25, 07743 Jena,
roderich.kirchner@uni-jena.de

Prof. Dr. Friedrich M a i e r , Mitterlängstr. 13, 82178 München-Puchheim

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

Kristine S c h u l z , Maxim-Gorki-Str. 15, 06114 Halle

Dr. Thorsten S i n d e r m a n n , Wiesenstr. 10, 60385 Frankf./M. (wiss. Hilfskraft im Institut für Philo-
sophie der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität), *th.sindermann@gmail.com*

Prof. Dr. Jürgen W e r n e r , Peter-Huchel-Str. 40, 12619 Berlin

Prof. Dr. Michael W i s s e m a n n , Siegersbusch 42, 42327 Wuppertal

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 den Bundesvorsitzenden. Für Fragen der Mitgliedschaft sind die Vorsitzenden der 15 Landesverbände zuständig, deren Anschriften am Ende dieses Heftes abgedruckt sind. Für Institute und Abonnenten ohne Mitgliedschaft im DAV ist der Buchners Verlag zuständig (siehe Impressum).

DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND

Adressen der Landesvorsitzenden

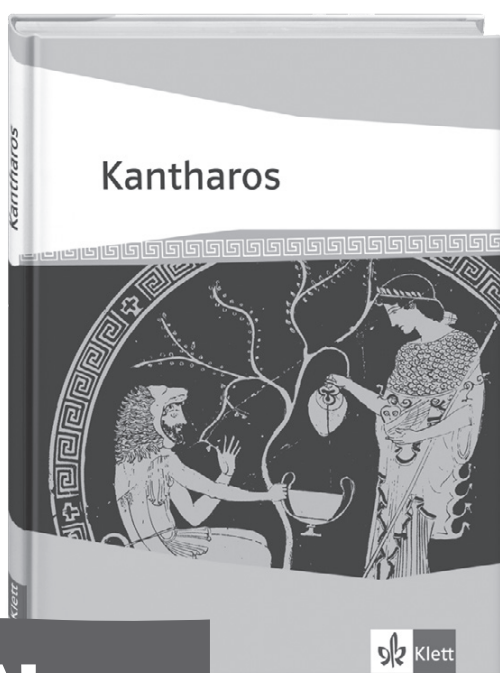
1. **Baden-Württemberg**
StD Dr. Christoph Sauer
Landesgymnasium für Hochbegabte
Universitätspark 21
73525 Schwäbisch-Gmünd
choxys@web.de
2. **Bayern**
StD Harald Kloiber
Pfalzgrafenstr. 1e
93128 Regensburg (Oberpfalz)
Tel.: (0 94 02) 76 52
harald.kloiber@t-online.de
3. **Berlin und Brandenburg**
Prof. 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**
Dr. Marion Clausen
Gymnasium Philippinum Marburg
Leopold-Lucas-Straße 18
35037 Marburg
Marion.Clausen@Gmail.com
7. **Mecklenburg-Vorpommern**
Christoph Roettig
Slüterufer. 15
19053 Schwerin
Tel.: (03 85) 73 45 78
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**
OStR' Nina Stahl
Friedrich-Wilhelm-Gymnasium
Olewiger Str. 2
54295 Trier
janina.stahl@fwg-trier.com
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: März 2019)

Der neue

Kantharos

Das bewährte Griechischlehrwerk, neu bearbeitet



Neu

- Lektionstexte im bewährten Originaltextprinzip
- Texte und Themen zu allen wichtigen Bereichen der griechischen Kultur und Geschichte
- Übersichtliche Anordnung der Impulse und Übungen, mit Angabe des frühestmöglichen Einsatzes in der Lektion
- Vielfältiges Begleitmaterial für Lehrer und Schüler – gedruckt und digital

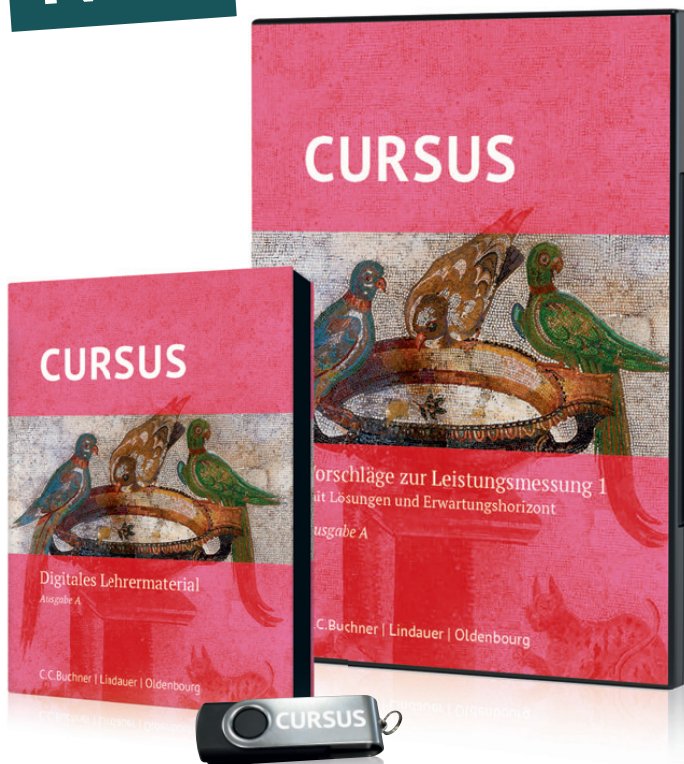
www.klett.de/kantharos

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

 **Klett**

Digital arbeiten mit Cursus A – neu

NEU



Digitales Lehrmaterial

USB-Stick

ISBN 978-3-661-**40111**-9 (C.C.Buchner),
ISBN 978-3-637-**02804**-3 (Oldenbourg),
€ 32,40

Vorschläge zur Leistungsmessung 1

CD-ROM mit Lösungen und
Erwartungshorizont.

Zu den Lektionen 1-20

ISBN 978-3-661-**40108**-9 (C.C.Buchner),
ISBN 978-3-637-**02321**-5 (Oldenbourg),
€ 29,90

Mehr Informationen
auf www.ccbuchner.de
und www.cornelsen.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

Cornelsen

Cornelsen Verlag GmbH

Mecklenburgische Straße 53 | 14197 Berlin

Tel. +49 800 12 120 20

Fax +49 30 897 85-578

service@cornelsen.de

www.cornelsen.de