

FORUM CLASSICUM

2019

ZEITSCHRIFT FÜR DIE FÄCHER LATEIN UND
GRIECHISCH AN SCHULEN UND UNIVERSITÄTEN

- | | |
|------------------------|--|
| W. Stroh: | <i>Comedia Frisingana</i> : eine wiederentdeckte bayerische Lateinoper |
| F. Weimer/
C. Wurm: | Ciceros Metaphernlehre und die Praxis des Sprachunterrichts |
| S. Kipf u. a.: | Eine weitere Debatte über Sinn und Unsinn des Lateinunterrichts |
| M. Holtermann: | Zur Didaktik der Diathesen im Griechischunterricht |



Neulatein – Prosa und Dichtung von Petrarca bis Benedikt XVI.

Ein Großteil der erhaltenen lateinischen Texte entstand erst nach der Antike. Martin Korenjak, Professor für Neulatein, hat für diesen Reader eine repräsentative Auswahl mit Texten von 1350 bis ins 20. Jahrhundert zusammengestellt samt Einführung und Erläuterungen.

444 S. · € 15,00
ISBN 978-3-15-019610-6

Neulatein
Eine Textsammlung
Lateinisch / Deutsch

Reclam

NEU

Informieren Sie sich über die Bestellvorteile für LehrerInnen und ReferendarInnen unter www.reclam.de/lehrerservice

Editorial

Liebe Leserinnen und Leser,
im kommenden Jahr findet vom 14.04.2020 bis 18.04.2020 wieder der Bundeskongress des Deutschen Altphilologenverbandes statt, diesmal in der schönen fränkischen Universitäts- und Weinstadt Würzburg. Daher finden Sie im Heft eine Beilage, in der Sie Hartmut Loos als Bundesvorsitzender und Kollege Prof. Dr. Thomas Baier als Gastgeber herzlich an die Universität Würzburg einladen und sich auf zahlreiche Anmeldungen freuen. Das Motto des Kongresses lautet: *Zukunft Antike. Latein und Griechisch in der digitalen Welt*. Auf diese Thematik mag der/die eine oder andere – durchaus zu Recht – etwas skeptisch blicken, denn die sogenannte Digitalisierung bietet für die moderne Schule nicht nur Chancen, sondern kann auch Probleme mit sich bringen: Beides soll und wird auf dem Kongress zur Sprache kommen.

In diesem Editorial möchte ich Sie insbesondere auf eine Studie des Berliner Soziologen Prof. Dr. Jürgen Gerhards (FU Berlin) und seines Teams hinweisen, die dem Lateinunterricht jeglichen didaktischen Wert abspricht. Die Zusammenfassung der soziologischen Studie sei Ihnen nicht vorenthalten: „Obwohl Latein eine nicht mehr gesprochene Sprache ist und ihr deswegen kein kommunikativer Nutzen zukommt, ist die Anzahl der Latein als Schulfach wählenden Schüler im Zeitverlauf angestiegen. Mehrere Studien haben zudem gezeigt, dass Lateinkenntnisse weder das logische Denken, noch den Erwerb anderer Sprachen, noch das Gespür für die grammatikalische Struktur der Muttersprache verbessern. Auch wenn sich empirisch keine Vorteile des Erwerbs alter Sprachen nachweisen lassen, können Menschen subjektiv an solche Vorteile glauben und ihr Verhalten an ihrer Konstruktion von Wirklichkeit ausrichten. [...]“

(Fortsetzung nächste Seite)

Wilfried Stroh	<i>Comedia Frisingana:</i> eine wiederentdeckte bayerische Lateinoper	154
Fabian Weimer / Christoph Wurm	Ciceros Metaphernlehre und die Praxis des Sprachunterrichts: eine Unterrichtssequenz zu Stilfiguren	166
Andrea Beyer / Ann-Catherine Liebsch / Stefan Kipf	Alter Wein in neuen Schläuchen – oder: Eine weitere Debatte über Sinn und Unsinn des Lateinunterrichts	174
Martin Holtermann	<i>Medio tutissimus ibis:</i> Zur Didaktik der Diathesen im Griechischunterricht	180
	Zeitschriftenschau	193
	Besprechungen	202
	Varia	223
	Impressum	230
	Autorinnen und Autoren des Heftes	231
	Adressen der Landesverbände	232

Weiterhin zeigt sich, dass die ‚Illusio‘ der Vorteile von Latein zwar in allen Bildungsgruppen wirksam ist, doch besonders von den Hochgebildeten vertreten wird. Sie arbeiten damit an der Konstruktion einer Realität, von der sie selbst die größten Nutznießer sind, indem sie Latein als symbolisches Kapital verwenden.“ (vgl. Kölner Zeitschrift f. Soziologie und Sozialpsychologie 71 (2019), 309; <https://doi.org/10.1007/s11577-019-00624-8>).

Mit einem Wort: Latein diene ‚nur‘ dem Erwerb von Prestige und sozialer Ausgrenzung.

Dazu kann man nur konstatieren: Unterkomplexe Analysen sind niemals zielführend, vor allem wenn sie – wissenschaftlich gesehen – handwerklich problematisch sind. Die Monenda haben Frau Dr. Andrea Beyer, Kollege Prof. Dr. Stefan Kipf und Frau Ann-Catherine Liebsch in einer kritischen Gegendarstellung ans Tageslicht befördert, deren Ergebnisse als Pressemitteilung herausgingen und die auch in diesem Heft publiziert werden. Ich wünsche Ihnen eine anregende Lektüre!

Ihr MARKUS SCHAUER

Aufsätze

***Comedia Frisingana:* eine wiederentdeckte bayerische Lateinoper**

Lateinische Opern gibt es nicht allzu viele. Aber die wenigen, die es gibt (genauer gesagt, die uns erhalten sind), waren meist erfolgreich. Dies gilt allerdings nicht für das jüngste Werk, den *Dulcitius* des Tschechen Jan Novák, eine heitere Märtyreroper (nach Hrosvitha von Gandersheim), die nach ihrer Brünner Uraufführung 1990¹ wieder in unverdiente Vergessenheit geriet. Es gilt umso mehr für Carl Orffs 1937 uraufgeführte *Carmina Burana*: Sie sollen damals sogar dem Führer gefallen haben, und in der Nachkriegszeit wurden sie nach der Initialzündung durch die Schallplatte von Eugen Jochum² ein Welterfolg ohne gleichen. Vorausgegangen als Lateinkomponist war 1927 Igor Strawinsky mit seinem bis heute viel gespielten *Oedipus Rex*, verfasst in einer, wie er, sagte, „nicht toten, aber versteinerten, monumental gewordenen Sprache“.³ Dann müssen wir schon zurückspringen ins 18. Jahrhundert, in dem der

elfjährige Mozart den Salzburger Benediktinern 1767 seinen *Apollo et Hyacinthus* schenkte, eine leicht purgierte ovidische Liebesgeschichte. Auch dieses Werk wird noch gerne gespielt.⁴ Vivaldis *Juditha triumphans*, von den Mädchen des Waisenhauses in Venedig 1716 bravourös aufgeführt, ist dann schon mehr Oratorium als Oper, wiewohl auch als solche spielbar. Gehen wir weiter zurück! Nicht mehr gespielt wird zur Zeit, aber immer noch bekannt ist das von Johann Kaspar Kerll komponierte Jesuitendrama *Pia et fortis mulier* (1677), das wegen seiner Sprechakte allerdings ebenfalls nicht als ganz regelrechte Oper zählen kann.⁵ Eine Wiederaufführung erlebte dagegen 1995 die von Johannes Paulinus SJ durchkomponierte *Philothea* (1643), deren Text der Komponist selbst aus Bibelversen zusammenmontiert hat, mit damals beispiellosem Erfolg.⁶ Ein früher Höhepunkt des musikalischen Jesuitentheaters

war schließlich das allegorische Musikspektakel *Apotheosis sive Consecratio SS. Ignatii et Francisci Xaverii* (Rom 1622) des Johann Hieronymus Kapsberger, das als „Prachtballett mit Gesang, Tänzen, Dekorationen und Maschinenwundern“ beschrieben wird.⁷ Damit sind wir, wenn ich nichts übersehen habe, am Ende: immerhin acht Lateinopern in vier Jahrhunderten, davon die fünf frühesten in engem Kontakt zur Lateinschule, welcher erst bei Stravinsky verloren ging. Was noch älter ist – denn das lateinische Schultheater in Deutschland war von Anfang an mit Musik verbunden⁸ – sind einzelne Nummern, vor allem Chorlieder zwischen den Akten, noch keine eigentliche Oper (obwohl die Grenzen hier naturgemäß fließend sind).

Geschichte einer Partitur:

vom Prachtband zur Wiederaufführung

Nun aber gilt es, eine neue, wiederentdeckte Lateinoper anzumelden: *Comedia Frisingana*. Sie kann zwar nicht mit ‚Prachtballett‘ und ‚Maschinenwundern‘ prunken, aber sie hat eine schlichte, bezaubernde Musik, die allein der Grund dafür sein kann, warum ausgerechnet nur sie unter so vielen uns erhalten geblieben ist. Es handelt sich ja um die einzige in Deutschland aufgeführte Benediktineroper, deren Noten wir noch besitzen. Früh muss ein Musikliebhaber die besondere Qualität dieses Werks erkannt haben. Er ließ sich die Partitur prächtig binden und, weil er den Titel des Werks offenbar nicht mehr wusste, wohl aber dessen Herkunft richtig erschloss, schrieb er auf den Rücken des Konvoluts: *COMEDIA FRISINGANA*. Freising hatte nämlich seit 1697 ein vom Fürstbischof gegründetes Gymnasium bzw. Lyceum, in dem vom ersten Jahr an fleißig Theater gespielt wurde – nicht unter der Ägide der Jesuiten,

die sonst ausnahmslos in Bayern die Gymnasien betrieben, sondern der Benediktiner, die sich seit Gründung der Universität Salzburg 1622 als Orden auch für Schule und Schultheater einen Namen gemacht hatten. Den ersten Eigentümer der Partitur kennen wir nicht; sie befand sich aber bald im Besitz des Bonner Altphilologen Otto Jahn, der heute auch noch für seine Mozartbiographie bekannt ist. Auf einem Umweg kam sie schließlich 1880 nach München in die Bayerische Staatsbibliothek, wo sie von dem Musikwissenschaftler Julius Joseph Maier im Handschriftenkatalog dem berühmtesten Freisinger Musiker zugeschrieben wurde: Hofkapellmeister Placidus von Camerloher (1718-1782), einem Mann, nach dem noch heute in München, Freising, Murnau und Ismaning diverse Schulen und Straßen benannt sind. Maier, ein besonnener Mann, setzte hinter den ja nur vermuteten Camerloher ein berechtigtes Fragezeichen, das aber bald vergessen wurde, nachdem der Camerloherspezialist Benno Ziegler 1919 durch Handschriftenvergleich ermittelt hatte, dass es sich sogar zweifelsfrei um eine „von des Meisters Hand selbst geschriebene Partitur“ handle.⁹ Damit schien der Komponist endgültig festzustehen – und so bewährte sich das Sprichwort *Errare humanum est*.

Fast dreihundert Jahre lang war niemand auf die Idee gekommen, dieses angebliche Werk des ja doch bekannten Camerloher wieder aufzuführen. Lohnte es sich überhaupt? Sabina Lehrmann, Leiterin der Neuen Freisinger Hofmusik, setzte sich einen Nachmittag lang mit der Partitur ans Klavier, und sogleich war klar: Diese Musik war ein Juwel, kompositorisch gekonnt und einfallsreich, packend von den ersten Takten an und hochprofessionell, was die Anforderungen an die Sänger angeht, weit entfernt von dem, was wir heute als Schulmusik

oder Schultheater leisten können. – Schon war ein Aufführungsdatum in Sicht: 2018 jährte sich zum 300. Mal Camerlohers Geburtstag: Da sollte denn die *Comedia Frisingana* als Höhepunkt eine Reihe von Festveranstaltungen beschließen. Mit Christoph Eglhuber war ein erfahrener Dirigent und Kenner Camerlohers vorhanden. Als Sponsor würde der Freisinger Landkreis mit Landrat Josef Hauner fungieren. Die Aufarbeitung des Texts und seine historische Einordnung sollte ich als der Lateiner vor Ort übernehmen.

Formgeschichte des Freisinger Schulmusiktheaters

Vor mir lag ein Werk aus vier Teilen und zwei Handlungen, durchkomponiert, aber etwas verschieden von dem, was wir heute als ‚Oper‘ kennen.¹⁰ Den Kern bilden zwei sogenannte *Chori*, in denen ein auch sonst im lateinischen Schultheater beliebter Stoff behandelt wird: die (letztlich vereitelte) Opferung Isaaks durch Abraham. Gerahmt werden diese *Chori* durch einen allegorischen Prolog und Epilog. Im ersten wird die *Anima Christiana* von der *Idolatria* (Gottlosigkeit oder Abgötterei) dazu gedrängt, ihren christlichen Glauben aufzugeben; sie widersteht dem aber und wird dafür im Schlussteil belohnt. In beiden Handlungen geht es also um die Bewährung des Glaubens (*fides*), die auch als Person, *Fides*, auftritt. Schon Sabina Lehrmann war klar, dass der Titel *Comedia Frisingana*, der in der Partitur auch gar nicht steht, zu dem Werk nicht passt, wie er ja überhaupt als Werkstitel in der Geschichte des lateinischen Schultheaters fast singulär wäre.¹¹ Noch wichtiger aber war ein zweites: Die uns vorliegende Partitur (mit einer Spieldauer von immerhin zwei Stunden) konnte nicht das vollständige Werk enthalten: Nie gab es in der Geschichte des

Salzburger und Freisinger Benediktinertheaters eine durchkomponierte Oper dieses Umfangs – die kurzen musikalischen Huldigungsspiele für einzelne Bischöfe waren ganz anders –, vielmehr hatte sich in Salzburg¹² wie in Freising eine feste Form herausgebildet, die Sprech- und Musiktheater in sich schloss. Wir wissen dies aus den erhaltenen *Periochen* (*periochae*), d. h. Programmheften, welche die Zuschauer, oft zweisprachig, über die Handlung und die Mitwirkenden informierten. In ein Sprechdrama von drei Akten (A), deren Inhalt meist aus der Geschichte, oft auch aus der Heiligenlegende genommen war, wurden zwei *Chori* eingelegt, die wie die ‚Chorlieder‘ der antiken Tragödie die Haupthandlung kommentierten. Im Laufe der Zeit wuchsen sich nun diese *Chori* zu zwei Nebenhandlungen, schließlich zu einer einzigen Nebenhandlung (B) aus, wobei deren Stoff gelegentlich aus der Mythologie, meist aber aus dem Alten Testament genommen wurde. Die gesprochene Haupthandlung und die eingefügte gesungene Nebenhandlung (A – B – A – B – A) sollten sich dabei inhaltlich entsprechen. Schließlich konnte das Ganze durch einen Prolog und Epilog (C) eingerahmt werden; in diesen beiden inhaltlich zusammenhängenden Rahmenpartien traten dann keine historischen oder biblischen Gestalten auf, vielmehr sollte dort das Geschehen der Haupthandlung im Spiel allegorischer Personen gespiegelt werden (C – A – B – A – B – A – C).

Wie man ein Drama sucht, von dem man weder Titel noch Verfasser weiß

Nachdem ich mich soweit mit der Form des Freisinger Schultheaters, ein bisher unerforschtes Gebiet, vertraut gemacht hatte, war klar: Die *Comedia Frisingana* bestand nur aus den vier Musikteilen (C – B – B – C) eines größte-

ren siebenteiligen Werks, dessen Sprechteile (A), die auch den Titel ergaben, uns vorläufig unbekannt blieben. Sie war also nicht, wie man bisher stillschweigend angenommen hatte, ein vollständiges Werk, sie war, streng genommen, keine ganze ‚Oper‘.¹³ Unter den dokumentierten fünfundzwanzig von Camerloher komponierten Musikdramen¹⁴ ließ sich keines mit unserer *Comedia Frisingana* in Zusammenhang bringen. Offenbar musste es also ein weiteres Werk des Meisters geben. Durch Stichproben fand ich heraus, dass die Sammlung von Periochen des Freisinger Theaters, auf die man bisher gebaut hatte, unvollständig war.¹⁵ So suchte ich im Hauptstaatsarchiv München nach hausinternen, das Schultheater betreffenden Aufzeichnungen der Benediktiner – vergebens!

Wunderbar belohnt wurde dagegen meine Suche nach weiteren Periochen in der Münchener Universitätsbibliothek. In einem noch nicht katalogisierten Konvolut fand sich am 15. Juni 2018 in einer bisher unbeachteten Perioche¹⁶ aller erwünschte Aufschluss: Das von uns gesuchte Werk war am 2. und 4. September 1739 im Theatersaal der Benediktiner, heute ‚Asamsaal‘, zu Ehren von Fürstbischof Johann Theodor aufgeführt worden. Sein Titel und der Inhalt des zugrundeliegenden Sprechdramas und damit des ganzen Werks war *Felix in fide constantia*. Es spielte – wer hätte das in Freising vermutet? – in Japan und handelte von einem dortigen Christen, der, von den Jesuiten bekehrt, seinen neuen Glauben in drei Akten gegen die heidnische Obrigkeit behaupten musste. (Dieses

Szenenfoto: Christian Hartranft



Drama war an sich längst bekannt, ja sogar schon ediert,¹⁷ nur hatte man es eben nicht mit der Musik der *Comedia Frisingana* verknüpft.) Alle Texte, das ließ sich nach den damaligen Gepflogenheiten als sicher annehmen, waren verfasst von dem Mann, der damals die Oberklasse, Rhetorica, des Gymnasiums leitete, dem als Gelehrten und Dichter auch sonst bekannten Gabriel Liebheit OB.¹⁸ Die Musik aber – und das war nun die Sensation – stammte nicht, wie seit fast anderthalb Jahrhunderten behauptet, von dem bekannten Camerloher, sondern von dem Münchner Hoforganisten Petrus Lapiér,¹⁹ der in jenem Jahr offenbar für den eigentlich zuständigen, aber damals überlasteten Joseph Baptist Schmidhueber OB eingesprungen war.

Nicht oft lösen Entdeckungen auf historischem Gebiet solche Verstörung aus.²⁰ Schon für den 6. Oktober 2018 war die Premiere der *Comedia Frisingana* angesetzt, und man druckte bereits die Eintrittskarten. Da jagten sich noch im Juni die Krisensitzungen. Sollte man die Aufführung ausfallen lassen? Oder sollte man als *pia fraus* die Musikfreunde mit einem falschen Namen wenigstens vorläufig betrügen? Oder würde eben das Freising zum weltweiten Gelächter machen? – Wie es sich für die als *urbs devotissima* bekannte Stadt gehörte, entschied man sich für das Wort Jesu: *Veritas vos liberabit* – und dies umso lieber, als man eine Musik, die als Unikat Jahrhunderte überdauert hatte und deren künstlerischer Wert ja unbestritten war, nicht herabsetzen wollte, nur weil ihr Komponist auf den Programmzetteln der großen Konzerthäuser sonst nicht zu lesen steht.

Die Aufführungen fanden also statt; und ein vom Landrat produzierter CD-Mitschnitt²¹ meldet von dem glanzvollen Ergebnis,²² das der Welt geradezu einen neuen Komponisten geschenkt hat.

Formen rhythmischer Dichtung

Von der Musik kann hier leider nur beiläufig die Rede sein. Sehen wir uns aber als Philologen zum Schluss noch wenigstens einige der Texte an. Sie sind durchweg ‚rhythmisch‘, also nicht metrisch im antiken Sinn, da metrische Texte im siebzehnten Jahrhundert grundsätzlich nicht mehr vertont wurden. ‚Rhythmisch‘ bedeutet, dass man nicht die Silbenquantität, sondern meist die Silbenzahl, den Akzentfall und den Endreim beachtet. Dabei unterscheidet Liebheit, wie andere Librettisten, zwei Typen, einen rezitativen und einen ariosen. Sogleich am Anfang des Prologs finden wir beide. Die böse *Idololatria* (‚Abgötterey‘ in der deutschen Perioche), in Weiberkleidung gesungen von einem Tenor aus der Hofkapelle,²³ stürmt nach der Ouvertüre auf die Bühne und ruft ihre ebenso widerlichen Genossinnen zur Jagd auf die arme christliche Seele:

Agite, sociae!

Ordinandae sunt insidiae

Christianae Animae:

Aut fidem deseret fideique delira somnia

aut se perdet et omnia.

Wie in mittelalterlicher Reimprosa, etwa bei Hrosvitha von Gandersheim, wird hier die Silbenzahl unberücksichtigt gelassen, dafür aber auf den Reim und den Akzentfall am Vers- bzw. Kolonende geachtet (*sociae, insidiae, Animae, somnia, omnia*). Wie der Text, so beachtet auch die Musik nicht die Silbenquantität, wohl aber den Wortakzent. (Er allein hat ja alle Wandlungen der Lateinaussprache von der Antike bis heute siegreich überdauert.) Soweit also ein Beispiel des rezitativen Verstyps. – Es folgt der ariose Typ in einer als solche bezeichneten *Aria* (in der die *Idololatria* der *Anima Christiana* alle möglichen Schrecknisse androht):

*Non aurae hic Etesiae,²⁴
non uvae Philotesiae,²⁵
non blanduli amores:
Succedent illis Africi²⁶
et his crateres Colchici²⁷
amoribus furores.*

Hier sind die Regeln viel strenger. Nicht nur die Silbenzahl, auch der Akzentfall ist durchweg reguliert; und der Reim folgt einem genauen Schema: a a b / c c b, wobei a a b als Dacapo wiederholt wird. Dass Elisionen bzw. Synaliphen nicht beachtet werden, versteht sich. Das Ganze klingt wie in einer italienischen Oper.

Die christliche Seele in der Entscheidung

Nach dem Überfall auf die *Anima Christiana*, die sich ebenfalls mit Rezitativ und Arie sehr artig eingeführt hat – bei der Erstaufführung gesungen von einem *grammatista*, Schüler der Grammatikklasse²⁸ –, soll diese nun „aus dem Stand“ (*Hic stans delibera!*), wie es heißt, eine Lebensentscheidung treffen: Soll sie ihrem Christenglauben treu bleiben, dafür aber alle irdischen Güter verlieren, oder soll sie ihn aufgeben? Solche Entscheidungsarien sind in der Musikgeschichte, wenn ich recht sehe, selten.²⁹ Diese aber ist ebenso schlicht wie packend:

*Hic stans delibero:
Fidem si desero,
perdo aeternas, o Superi,³⁰ spes.
Hic stans delibero:
Fidem ni desero,
perdo tot partas laboribus res.*

In die Struktur dieser (wiederum nach Silbenzahl, Akzentfall und Reim streng regulierten) *Aria* greift der Komponist Lapiér diesmal geradezu eigenmächtig ein. Während Liebheit, der Librettist, offenbar eine gleichmäßige Balance zwischen den zur Entscheidung anstehenden Alternativen beabsichtigt hatte – *Fidem si desero*

(bedeutet Verlust des ewigen Heils); *Fidem ni desero* (bedeutet Verlust der irdischen Güter) – schien dem frommen Lapiér die Warnung vor dem Verlust der Ewigkeit so unverhältnismäßig wichtig, dass er die drei Verse der zweiten Hälfte der Arie nur ein einziges Mal, ganz flüchtig, fast lieblos vertonte, während die ersten drei Verse nicht nur achtmal erscheinen, sondern auch durch Binnenwiederholungen – *perdam aeternas aeternas aeternas o Superi spes o Superi spes o Superi spes* – weiteren Nachdruck erhalten. Die besonders ausdrucksvolle melodische Kadenz *o Superi spes* ist so insgesamt zwanzig Mal zu hören, ein religiöser Ohrwurm, der jeden an die Ewigkeit erinnern muss.

Anders wird die diesmal schon vom Librettisten vorgegebene Binnenwiederholung in der folgenden Arie der *Fides* (Glaube), gesungen von einem Altisten der Syntaxklasse, genutzt: Hier dient sie dazu, die Vergänglichkeit und Unbeständigkeit der irdischen Glücksgüter, „wie die Wellen des Meeres, des Meeres, des Meeres ...“, zu malen. Dem dient auch der diesmal akzent-daktylische Rhythmus: *Ut búllae vanéscunt aquósaе ...*

*Ut bullae vanescunt aquosae,
ut cadunt ad Hesperum rosae,
ut auris solemne mutari³¹
et undis perenne iactari
per mare per mare per mare,
sic solent libertas, honores,
sic opes, sic fama, + honores +
post tenuem moram nutare,
momento excussi labare,*

<h>aut stare <h>aut stare <h>aut stare.

Auch hier ist die Arie zweigeteilt, auch hier wird sie nach dem Schema A – B – A vertont, nur dass diesmal der B-Teil (*sic solent ...*) sein gebührendes Gewicht erhält. – Bemerkenswert ist nebenbei, dass schon dieses früheste Text-

zeugnis (die Originalpartitur) nicht frei von Schreibfehlern ist: *honores* in V. 7 kann nicht richtig sein (*amores?*); aut in V. 12 muss zu *haut* emendiert werden.

Abrahams Arie:

Was wird aus Gottes Verheißung?

Ein musikalischer und dramatischer Höhepunkt des Werks ist die, vom Bassisten der Hofkapelle (und Kandidat der Theologie) gesungene, Arie des Abraham im ersten Chorus. Von einem Engel, der selbst nicht weiß, dass Gott den Abraham nur prüfen will – auch seinen engsten Mitarbeitern, sagt der Chef nicht alles – hat Abraham den entsetzlichen Auftrag erhalten, seinen einzigen Sohn, Isaak, auf dem Altar zu opfern. Wird er aufbegehren gegen dieses unmenschliche Ansinnen? Oder wird er sich lammfromm dem Vater im Himmel unterwerfen? Liebheits Abraham denkt zunächst weniger daran, dass er sich am eigenen Blut, am geliebten Sohn vergreifen soll. Als echter Erzvater ist er vielmehr entsetzt darüber, dass Gott mit Isaak gerade den von ihm fordert, der ihm doch, geboren von der greisen Sarah, von Gottes wunderbarer Güte zur Gewähr unendlicher Nachkommenschaft geschenkt worden war.– Wir erleben wohl eine Nachtszene, in der sich der gestirnte Himmel – kein Problem für die Freisinger Bühnentechnik – über dem desperaten Abraham auftut:

Haene ill<a>e³² centum mille

altae bellae Coeli stellae,

quís aequasti meos – me?

Sic, o Deus dudum meus,

me odisti, occidisti?

Sic mutasti tua – te?

Worte können den Zauber dieser Arie, die ganze zwölf Minuten dauert, kaum beschreiben. Sie beginnt mit einer Art Sphärenmusik der hohen Violinen, ein Adagio, wiegend im 6/8 Takt, so

als könnte es nichts Lieblicheres geben. Und dabei geht es doch um die Schlachtung des Sohns! Abrahams erste Worte, teils gesungen, teils fast ausgestoßen, geben die Erklärung: Die Violinen drücken weniger seine gegenwärtigen Gefühle aus, sondern seinen Traum von den sternengleich unzähligen Nachkommen, die ja auf Gott wörtlich verheißten hat (Genesis 15,5): *Eduxitque (Dominus Deus) eum foras et ait illi: „Suspice caelum et numera stellas, si potes“ et dixit ei: „Sic erit semen tuum.“* Und dazu ein Satz, auf den sich noch Paulus und Luther berufen werden: *Credidit Domino et reputatum est ei ad iustitiam.* Es war dies damals also die geradezu entscheidende Berufung des Mannes, der dank seinem Glauben heute noch als der Stammvater aller Juden, Christen und Moslems gelten darf.

Und nun soll das also alles nichts gewesen sein! Oben blinken die unzähligen Sterne, und unten steht er da, ohne Kinder und Kindes-kinder. „Sind diese Sterne hier (*haene*) jene von damals (*illae*), denen du gleich machen wolltest die Meinen – nein mich selber“. Denn der Erzvater lebt in seinen Nachkommen. Der Protest bleibt hier im A-Teil noch verhalten. Im auch musikalisch lebhafteren B-Teil (*Sic, o Deus ...*) wird Abraham fast aggressiv: Der Herr war doch „seit je (*dudum*) sein Gott“. Und nun durch den Tod des Sohns wird Gott zum Mörder an Abraham. Kann Gott so seine Verheißungen – nein sich selbst verändern? Dann nimmt der wiederholte A-Teil die herben Vorwürfe wieder etwas zurück. Und leitet damit über zur Unterwerfung unter Gottes Willen im nachfolgenden Rezitativ: *Sed enim voci magni Numinis oboediendum ...* –

Man soll das lateinische Schultheater, weil es allgemein unterschätzt wird, auch nicht überbewerten. Aber eine Bassarie von dieser musikalischen Ausdruckskraft wird man auch in den

Prof. Friedrich Maier - eine humanistische Essay-Trilogie

Neuerscheinung 2019

Imperium

Von Augustus zum Algorithmus
- Geschichte einer Ideologie

224 Seiten - Preis: 10,- € [ISBN: 978-3-938952-36-8]

Zur Einführung: Imperium und Imperialismus

Hauptteil: 1. Das Doppelgesicht der Herrschaft: *Der grauenvolle Akt am Anfang* - 2. „Barbaren“ als Feindbild: *Ein Naturrecht auf Herrschaft?* - 3. Herrschaft durch Sprache: *Propaganda zwischen den Zeilen* - 4. „Die Räuber der Welt“: *Hetzreden gegen das Imperium* - 5. Der göttliche Augustus: *und sein „blutiger Frieden“* - 6. Dichter am Cäsaren-Hof: *Hofieren oder Verlieren* - 7. Cäsarenwahn und „Pressefreiheit“: *„Wir erlebten das Äußerste an Knechtschaft“* - 8. „In diesem Zeichen wirst du siegen.“: *Allianz zwischen Antike und Christentum* - 9. „Gerechte Kriege“ für die Christenheit: *Politik „im Zeichen des Kreuzes“* - 10. „Europa“ - Herrin der Welt: *Auf den Fundamenten der Antike* - 11. Christsein ohne Herrschaftsanspruch?: *Der franziskanische Widerspruch* - 12. Die Herrschaft über die Natur: *Ikarus - Symbol des Scheiterns* - 13. „Die Macht des Algorithmus“: *Auf der Flucht ins Universum*

Nachbetrachtung: *Die Geschichte der Zukunft - Warum interessiert die Vergangenheit?*

Friedrich Maier

Imperium



Von Augustus zum Algorithmus
- Geschichte einer Ideologie

Friedrich Maier

„Allgewaltig ist der Mensch ...“



Ein Plädoyer für Literatur



„Allgewaltig ist der Mensch ...“

Literarische Grabungsversuche im Boden der Alten Welt

Erschienen: Juli 2018 - 240 Seiten - Preis: 9,80 €
[ISBN: 978-3-938952-33-7]

„Ich suche Menschen“

Humanität und
humanistische Bildung

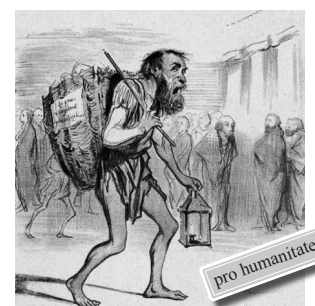
Erschienen: 2016
128 Seiten
[ISBN: 978-3-938952-25-2]

Preis: 5,- €

[Nur beim Ovid-Verlag
erhältlich.]

Friedrich Maier

„Ich suche Menschen.“



Humanität und
humanistische Bildung

Sieben Essays

viel gerühmten und gespielten großen Opern selten finden. Hoffen wir, dass Landrat Josef Hauner,³³ der sich um die *Comedia Frisingana* so große Verdienste erworben hat, die von ihm produzierte, höchst hörensweite CD bald auch der Öffentlichkeit zugänglich macht.

Anmerkungen:

- 1) Dez. 1990: „Jan Novák: Dulcitus. Welturaufführung 6. 10. 1990. Brünn“. Oper und Konzert 28, H. 12, S. 12-13; Ndr. in: Mitteilungsblatt des Deutschen Altphilologenverbandes 34, H. 1, 1991, S. 2-4.
- 2) Liselotte Orff mündlich (ca. 1986): „Nur dieser Platte verdankte es mein Mann, dass auch seine übrigen Werke aufgeführt wurden.“
- 3) Frei zitiert nach Schubert, W. (2005): „Prima le parole, dopo la musica? Igor Strawinsky, Sophokles und die lateinische Sprache im ‚Oedipus Rex‘“, in: W. Schubert (Hrsg.), Die Antike in der neueren Musik, Frankfurt/M. u. a., S. 61-102, dort S. 64.
- 4) Ich selbst durfte in der Rolle des als Conferencier fungierenden Leopold Mozart mitwirken an mehreren Aufführungen des Freien Münchner Opernensembles 2010 und 2011 (im Theater Leo 17). Die Programmhefte dazu enthalten eine zweisprachige Ausgabe und verschiedene Beiträge zum Text. Sehenswert ist die DVD der ‚Deutschen Grammophon‘ (aufgenommen Salzburg 2006) mit der eigenwilligen Regie von John Dew.
- 5) Kochanowsky, V. A. (1988): Johann Kaspar Kerll's „Pia et Fortis Mulier“ (1677): An edition and commentary, Diss. Stanford Univ. Immerhin gab es 2005 eine Rundfunkaufführung (Deutschlandfunk Kultur).
- 6) 34 Aufführungen, Wiederholungen nicht eingerechnet, sind nachgewiesen bei Münch-Kienast B. (2000): „Philothea“ von Johannes Paullin: Das Jesuitendrama und die Geistlichen Übungen des Ignatius von Loyola, Aachen, A1- A3. Sie gehen von 1643 bis 1754, wozu eine Wiederaufführung in Paris 1906 kommt.
- 7) Wittwer M. (1934): Die Musikpflege im Jesuitenorden unter besonderer Berücksichtigung der Länder deutscher Zunge, Diss. Greifswald, S. 81. Die angebliche Einspielung des Werks

bei ‚Dorian Recordings‘ konnte ich noch nicht auffinden.

- 8) Schon die Tragödie des Jacobus Locher *Historia de rege Francie*, mit der in Freiburg 1495 das deutsche Kunsttheater beginnt, enthält (zu überlieferten Noten) vier dreistimmige metrische Chorlieder. Ähnlich ausgestattet ist zwei Jahre später Reuchlins berühmter *Henno*.
- 9) Ziegler B. (1919): Placidus von Camerloher (1718-82): des altbayerischen Komponisten Leben und Werke, Diss. München, S. 31; S. 108 Anm. S. 256.
- 10) Genauere Information bietet mein Aufsatz (2017/2018): „Die Comedia Frisingana und das bayerische Schulmusiktheater“, in: Musik in Bayern 82/83, S. 44-91; außerdem Stroh, W. (2018): „Von Camerloher zu Lapiér: Die Comedia Frisingana, ein Forschungsbericht“. In: Festschrift zu Ehren des 300. Geburtstages des Freisinger Hofkapellmeisters Placidus von Camerloher, 1718-1782, Freising, S. 26-33. Dort auch auf S. 86-107 der lateinische Text mit Übersetzung.
- 11) Ich wüsste nur die heitere *Comedia nova* (Leipzig 1520) des Christoph Hegendorf zu nennen.
- 12) Zu Salzburg vgl. man Boberski H. (1978): Das Theater der Benediktiner an der alten Universität Salzburg (1617-1778), Wien.
- 13) Dasselbe gilt für Mozarts *Apollo et Hyacinthus*, welche ‚Oper‘ nur aus den beiden *Chori* besteht, die in ein dreiaktige Sprechdrama *Clementia Croesi* eingelegt wurden. (Bei Mozart fehlen *Prologus* und *Epilogus*, die ja immer nur fakultativ waren.) Nichts hinderte uns also daran, wie im Falle von Mozart üblich, die Musikteile unserer *Comedia Frisingana* hintereinander als Quasioper aufzuführen.
- 14) Von mir aufgelistet in: „Placidus von Camerloher: Katalog der lateinischen Bühnenwerke, deren Musik verloren gegangen ist“, in: Festschrift (wie Anm. 10), S. 36-47.
- 15) Diese Periochensammlung wurde von Domkapitular Martin von Deutinger angelegt, sie befindet sich jetzt in der Bibliothek des Metropolitenkapitels München: Signatur HBav 1596, 1597, 1598. Nur aus dieser Sammlung stammen die Angaben bei Specht, F. A. (1891): „Freisinger Schulkomödien (1698-1900)“. Mitteilungen der Gesellschaft für Deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte 1, S. 243-248. Eine ganz Südbayern umfassende (unvollständige) Liste gibt

- Klemm W. (1938): Benediktinisches Barocktheater in Südbayern, insbesondere des Reichsstiftes Ottobeuren, München, S. 222-252.
- 16) UB München (P.lat.rec. 1246/2, Nr. 11); die Perioche fand sich dann auch in der BSB München (clm 2204, fol. 231 ff.) und der Diözesanbibliothek Freising (M/149 00254 / 1739): Sie ist abgedruckt (mit Facsimilia) bei Burnett, s. folgende Anm.
- 17) Burnett, C. (Hrsg.) (2005): „The Freising Titus play“, in: A. Hsia / R. Wimmer (Hrsg.), Mission und Theater: China und Japan auf den deutschen Bühnen der Gesellschaft Jesu, Regensburg, S. 413-497.
- 18) Er schrieb neben vielen Libretti für das Schultheater unter anderem Lehrbücher der Poetik und Rhetorik.
- 19) Peter Joseph Lapiér (Lapier, Lapierre), Geburtsdatum unbekannt, gest. 1754 in München. Über das meiste, was bisher von ihm bekannt ist, unterrichtet Münster R. (1979): Musik in Geschichte und Gegenwart, Suppl. 16, S. 1090f.; dort ist nicht erwähnt, was wir jetzt wissen, dass er 1739 in München Hoforganist war. Der Katalog der BSB weist an Hand von Periochen die Komposition von zwei Fastenmeditationen (1747) für die Münchner Marianische Congregation nach; die Musik ist verloren. Die *Comedia Frisingana* muss nun als Lapiérs repräsentatives Hauptwerk gelten. Sie harret der musikhistorischen Erschließung.
- 20) Vgl. dazu Lehrmann, S.: „Aus der Bibliothek auf die Bühne oder Wiederentdeckung mit ungeahnten Folgen“, in: Festschrift (wie Anm. 10), S. 108-111.
- 21) Landkreis Freising: Peter Joseph Lapiér, *Felix in Fide constantia* – eine Freisinger Oper von 1739. Neue Freisinger Hofmusik. Live-Mitschnitt der Wiederaufführung vom Oktober 2018 [hrsg. Juni 2019].
- 22) Dazu trug bei die Regie von Jadwiga Nowaczek, die sich im Gegensatz zu heutigen Regiegewohnheiten strikt an der „historisch überlieferten Aufführungspraxis der Barockzeit“ orientierte; vgl. Nowaczek, J.: „Zur Inszenierung des geistlichen Dramas *Felix in fide constantia*“, in: Festschrift (wie Anm. 10), S. 114-117, dort S. 115.
- 23) *Tenorista Aulicus* (nach der Perioche). Er war zugleich Student der Theologie und des kanonischen Rechts in der Oberstufe des Lyceums.
- 24) Die *Etesiae* sind sanfte Winde, durch die die Hitze der Hundstage gemildert wird.
- 25) *Crater philothesius* ist der ‚Liebesbecher‘, den man zur Bekundung der Freundschaft trinkt.
- 26) sc. *venti*: Die Verse 4, 5, 6 korrespondieren auch inhaltlich genau den Versen 1, 2, 3.
- 27) Anspielung auf die Giftbecher der Medea.
- 28) Dass Knaben fähig sind, so schwierige Partien zu singen und zu gestalten, hat Gerhard Schmidt-Gaden mit den Tölzern Knaben bei Aufführungen von Mozarts *Apollo et Hyacinthus* bewiesen.
- 29) Ich denke an die große Arie des Agamemnon (II 7) in Glucks *Iphigénie en Aulide*: Soll er seine Tochter der Statsrason opfern? – Der Entscheidungsmonolog der Titelheldin in Cherubinis *Médée* (III 3) war durch Euripides und Seneca vorgeformt.
- 30) *Superi* sind in christlichem Latein die Himmelsbewohner, also Engel und Heilige.
- 31) *auris* und *undis* sind Dative: „Wie es für die Winde üblich ist umzuschlagen ...“
- 32) Offenbar ein Missverständnis des Schreibers, der hier regelmäßig *illae* orthographisch an *mille* angleicht.
- 33) Landrat Josef Hauner, Landratsamt Freising, Landshuter Str. 31, 85356 Freising. Von dort können auch Programmhefte mit dem zweispr. Text bezogen werden.

WILFRIED STROH

11

FELIX IN FIDE CON-
STANTIA,
SEU
TITUS NOBILIS JAPON,



A
Tayndono Bungi Rege frustra tentatus,
ut Fidem Christi desereret,

COMŒDIA
SERENISSIMO, ac REVERENDISSIMO
DOMINO, DOMINO

JOANNI
THEODORO.

S.R.I. PRINCIPI, & EPISCOPO
FRISINGENSI, ac RATISBONENSI,
Utriusque Bavariae, & Palatinatus superioris
Duci, Comiti Palatino Rheni, Landgravio
Leuchtenbergæ &c. &c.

DOMINO, DOMINO SVO CLEMENTISSIMO
In humillimum Obsequium
DEDICATA

A Musis Benedictinis Episcopalis Lycei Frisingensis
Die 2. & 4. Septembris Anno M.D.CC.XXXIX.

FRISINGÆ, Typis Joannis Christiani Caroli Immel, Typographi
Episcopalis, ac Lycei Frisingensis.

SYLLABUS PERSONARUM MUSICARUM.

Modulos Musicos composuit Prænobilis, ac Spectatissimus Dominus Petrus Lapiér, Sereniss. Electoris Bavarix Organoædus Cameræ Primarius.

Ad. Reverend. ac Eximius D. Ant. Nonnosus Ableuthner, SS. Theol. & SS. Can. Candid. Bassista Aulicus, & Eccles. Cathedr. Chori-Regens, *Abrabam. Archi-Flamen.*

Multum Reverend., ac Doctissimus D. Antonius Schäffler, SS. Theol. & SS. Canon. Studiosus, Tenorista Aulicus, *Idololatris. Flamen.*

Josephus Reindl, Rhetor. *Nachbar.*

Maximilianus Hack, Syntax. *in Prologo Fides. Isaac.*

Ignatius Riedl, Syntax. *Honor. in Epilogo Fides.*

Joannes Udalricus Keineder, ex Seminario Weichenstephanensi, Grammatist. *Anima Christiana.*

Georgius Vogl, ex Capella, Principista. *Angelus.*

Josephus Burger, ex Seminario Weichenstephan., Principist. *Fortuna.*

Accedit Chorus Pastorum &c.

A C T O R U M.

Illustrissimus, ac Generosiss. D. Franciscus, S. R. I. Comes de Königfeld, in Zaiz, & Pfähhoven, Eccles. Cathedr. Ratisbonens. Canonicus, *Simon, natu major, Titi filius.*

Prænobilis Joann. Anton. Carolus, Clemens, Jos. Julius, S. R. I. Eques, & Nobilis de Fraporta, Principist, *Matthæus, natu minor, Titi filius.*

Adm. Reverend. ac Eximius D. Michael Riedl, SS. Theol. & SS. Can. Cand. Eccles. Cathedr. Chori-Vicarius &c. *Taindono Rex Bungi.*

Adm. Reverend. ac Eximius D. Bernardus Sigismundus Keller, SS. Theol. & SS. Canon. Candid., p. t. Cooperator in Schwaben. *Titus.*

Multum Reverend., ac Doctissimus D. Sylvester Huber, SS. Theol. & SS. Canon. Studiosus. *Sangamidono Aulicorum Princeps, ex Christiano iterum Idololatra.*

Ornatiss., ac Doctiss. D. Georgius Hindermayr, AA. LL. & Phil. Studiosus, *Ambrosius, &*

Antonius Benedictus Demelmayr, Rhetor, *Franciscus, uterque Aulici clam Christiani.*

Franciscus Adamus Pfattisch, Humanist. *Marina.*

Bonzios, seu Sacerdotes Japonum, Armigeros, &c. Scena dabit,

U. I. O, G. D.

Die gesamte Perioche finden Sie hier:

<https://epub.ub.uni-muenchen.de/24710/>

https://epub.ub.uni-muenchen.de/24710/1/4P.lat.rec.1246_2_11.pdf

Ciceros Metaphernlehre und die Praxis des Sprachunterrichts: eine Unterrichtssequenz zu Stilfiguren

Überall an Schule und Universität, wo Textarbeit geleistet wird, ist die antike Stilistik lebendiges Erbe; wer Alte Sprachen unterrichtet, sollte daher mit den Ursprüngen vertraut sein, auf terminologische Unterschiede in der Gegenwart gefasst sein und Schlüsse für den eigenen Unterricht ziehen. In die folgenden Ausführungen sind Erkenntnisse aus dem fachübergreifenden Gespräch mit Kolleginnen und Kollegen anderer sprachlicher Fächer eingeflossen. Im Anschluss an die Darstellung der Metaphernlehre Ciceros soll ein konkretes Beispiel veranschaulichen, wie das Thema Stilfiguren in einer Sequenz des Oberstufenunterrichts in Latein behandelt werden kann.

Wie der anonyme Autor der *Rhetorica ad Herennium* behandelt Cicero die Stilfiguren und zwar sowohl im *Orator* als auch in *De Oratore*, dort mit Lucius Licinius Crassus als Sprachrohr. Er unterscheidet zwischen Tropen und Figuren. Herzstück seiner Darstellung der Tropen ist die Erläuterung der Unterschiede zwischen Metapher, Metonymie und Synekdoche.

Aristoteles hatte in seiner Poetik und in seiner Rhetorik diese drei Stilfiguren zwar klar abgegrenzt, sie aber alle unter dem einen Begriff der μεταφορά zusammengefasst (Poetik, 1457b), und zwar in der Reihenfolge *totum pro parte, pars pro toto*, Metonymie und Metapher: μεταφορά δέ ἐστὶν ὀνόματος ἀλλοτρίου ἐπιφορά ἢ ἀπὸ τοῦ γένους ἐπὶ εἶδος ἢ ἀπὸ [τοῦ] εἶδους ἐπὶ τὸ γένος ἢ ἀπὸ τοῦ εἶδους ἐπὶ εἶδος ἢ κατὰ τὸ ἀνάλογον. [Die Metapher ist die Übertragung eines Wortes, das somit in uneigentlicher Bedeutung verwendet wird, und zwar entweder von der Gattung auf die Art, oder von

der Art auf die Gattung, oder von einer Art auf eine andere, oder gemäß der Analogie.]

Cicero hebt sie nun auch begrifflich von einander ab. Er bezeichnet die Metapher (*trahatio*) als reduzierten Vergleich: *Similitudinis est ad verbum unum contracta brevitatis*. (De Orat. III, 157), wie vor ihm schon Aristoteles. Dieser verwendet das Vergleichspaar ὡς δὲ λέων ἐπόρουσεν – λέων ἐπόρουσε als Beispiel [„Achilles stürzte los wie ein Löwe“ – „er stürzte los, ein Löwe“, nach Ilias XX, 164]. Aristoteles' und Ciceros bewährte Erklärung ist auch im heutigen Sprachunterricht üblich: „An image can be expressed as a metaphor or as a simile. Example: ‘Time is a jet plane’ is a metaphor, ‘Time is like a jet plane’ is a simile (an explicit comparison using like or as).“¹

In allem spricht Cicero nicht aus der Außen-sicht des Analytikers, sondern aus der Erfahrung des Redners. Ausführlich behandelt er daher ein Thema (De Orat. III, 157-165), das in vielen modernen Handbüchern nur gestreift wird: die Frage danach, was denn an der Verwendung der Metapher so wirksam ist und welche Reaktionen sie beim Hörer hervorruft. Daraus gewinnt er Kriterien für den geglückten Metapherngebrauch. Die geschickt gewählte Metapher, so Cicero, kann Dinge sowohl anschaulicher als auch kürzer benennen als der eigentliche Ausdruck. Die Hörer lieben sie, wenn sie phantasievoll gewählt ist, weil sie Abwechslung in die Rede bringt, wegen ihrer Doppelbödigkeit, weil sie durch Anschaulichkeit auf die Sinne wirkt. Anstößig oder gar vulgär sollte sie nicht sein, sondern treffsicher und wohldosiert, nicht zu stark und nicht zu

schwach. Dann wirkt sie, besonders, wenn sie einen Überraschungseffekt erzielt.

Sie kann auch zu Metaphernfeldern, Allegorien, erweitert werden. Zu meiden ist vor allem die *dissimilitudo* zwischen Bezeichnetem und Bezeichnendem, das heißt das *tertium comparationis* muss den Zuhörern klar sein. Es stimmt nicht, dass „im Unterschied zum Vergleich“ „die Bezugsgröße nicht mehr genannt“² wird; im Unterschied zum Vergleich muss sie nicht, kann aber genannt werden, denn es gibt implizite und explizite Metaphern.

Deutlich grenzt Cicero Metapher und Metonymie (*μετωνυμία*, *inmutatio*) voneinander ab (Orat., 27, 93):

Tralata [verba] dico, ut saepe iam, quae per similitudinem ab alia re aut suavitatis aut inopiae causa transferuntur; mutata, in quibus pro verbo proprio subicitur aliud; quod idem significet sumptum ex re aliqua consequenti [eng zusammenhängend].

Er liefert ein Beispiel für die Metonymie, das er sowohl in *De Oratore* als auch in leicht unterschiedlicher Form im *Orator* verwendet (Orat. 27, 93; De Orat. III, 167): In dem Vers *Africa terribili tremuit horrida terra tumultu*. steht *Africa* für *Afri*, *tremuit* fasst das Erdbeben und das Erzittern der Menschen in eins.

Die Synekdoche wird, wie auch bei Aristoteles und in der *Rhetorica ad Herennium*,³ nicht mit diesem Namen benannt, der von Quintilian stammt (Instit. Orat. 8, 6, 19). Cicero lässt offen, ob er sie als Stilfigur *sui generis* oder als Sonderform der Metonymie betrachtet; Crassus spricht in *De Oratore* von ‚Nachbarfällen‘, *finitima* der Metonymie. Er fächert die *finitima* in vier Ausprägungen auf: *ex parte totum*, *ex toto parte*, *ex uno pluris*, *ex pluribus unum* (III, 168).

Cicero geht auch auf die Katachrese (*κατάχρησις*, *abusio*) ein (De Orat. III, 168), ein

Begriff, der bei ihm ‚missbräuchlich‘ verwendete Tropen bezeichnet, die sich eingebürgert haben. Er liefert zwei Beispiele: *animus minutus* statt *animus parvus*, sowie *oratio grandis* für *oratio longa*. Bei *minutus* dürfte der ‚Missbrauch‘ darin bestehen, dass *parvus* ein Absolutum ist, *minutus* dagegen relativ (das Reduzierte kann zum Beispiel immer noch riesig sein). Außerdem impliziert *minutus* im Unterschied zum gemeinten Sinne ‚klein‘ notwendigerweise eine Außeneinwirkung. Also ist *animus minutus* missglückt, es lässt sich weder als Metapher noch als Metonymie überzeugend einordnen.

Im zweiten Fall handelt es sich um den Ersatz der zeitlichen durch die räumliche Dimension, also ein durchaus metaphorntypisches Verfahren. Hier aber ist es überflüssig, da funktionslos, denn *grandis* ist nicht anschaulicher als *longa*. Man vergleiche dagegen folgendes Beispiel aus dem Neuen Testament (Matt. 6, 27; vgl. Lk. 12, 25), in dem ebenfalls mit den beiden Dimensionen gespielt wird: τίς δὲ ἐξ ὑμῶν μεριμνῶν δύναται προσθεῖναι ἐπὶ τὴν ἡλικίαν αὐτοῦ πῆχυν ἓνα; [Wer von euch kann dadurch, dass er sich Sorgen macht, der Statur seines Lebensalters eine einzige Elle hinzufügen?]. ἡλικία bedeutet sowohl ‚Lebensalter‘ als auch ‚Körpergröße‘, es handelt sich also um ein Wortspiel Jesu; für die Bedeutung ‚Körpergröße‘ ist ‚Elle‘ (ὁ πῆχυς) eigentliche Rede, für die Bedeutung ‚Lebensalter‘ eine Metapher für hinzugefügte Zeit. Hier wird exakt jener von Cicero geforderte rhetorische Überraschungseffekt erzielt.

Was die Schulpraxis betrifft, so sollte der Lehrer der alten Sprachen auf mehrere Probleme vorbereitet sein.

(1) Schülerinnen und Schüler oder Studierende erreicht die Lehre von den Stilfiguren heute häufig in Form von Arbeitsblättern, von denen unzählige im Netz bereitliegen, in

allen Sprachen. Eine solche meist alphabetisch angeordnete Liste pflegt Tropen und Figuren durcheinander zu würfeln, für den Lernenden ein buntes Bestiarium von Wortungetümen. Zum einen verwischt die rein alphabetische Reihenfolge die fundamentale Trennlinie zwischen Stellungsfiguren und Tropen. Zum andern bleibt der logische Zusammenhang der Tropen unklar. Eine detaillierte Zergliederung der Stilfiguren in Unterformen wird erfahrungsgemäß im Unterricht in der Regel unnötig sein, da gutgewählte Beispiele genügen, es sollte jedoch klar werden, dass sich die Tropen in logischen Einzelschritten auf einer Achse der wachsenden

Distanz vom eigentlich Gemeinten eintragen lassen.

Sie beginnt bei den von Cicero zuerst (De Orat. III, 153-154) behandelten Archaismen und Neologismen, die ja Synonyme des eigentlich Gemeinten sind und nur eines anderen ‚Tons‘ wegen gewählt werden. Es folgt die Synekdoche, bei der Gesagtes und Gemeintes wenigstens zum Teil noch kongruent sind, dann die Metonymie, bei der Gesagtes und Gemeintes ‚nebeneinanderliegen‘. Die Metapher bringt dann einen Bruch, denn sie ist durch eine weite Kluft vom eigentlich Gemeinten getrennt.⁴ In einer neu erschienenen, für Schülerinnen und



Abb. 1: C. D. Friedrich, *Die Lebensstufen*, um 1835, Museum der bildenden Künste Leipzig
https://de.wikipedia.org/wiki/Die_Lebensstufen#/media/File:Caspar_David_Friedrich_013.jpg,
letzter Besuch 07.06.2019.

Schüler bestimmten Einführung in die Arbeit mit Lyrik wird diese Tatsache gelungen auf den Punkt gebracht: „Im Unterschied zu Metapher und Vergleich besteht bei Metonymie und Synekdoche keine Ähnlichkeits-, sondern eine Kontaktbeziehung zwischen zwei Gegenständen oder Sachverhalten.“⁵

(2) Teilweise werden Begriffe anders verwendet als im Unterricht der Alten Sprachen. Laut Duden⁶ hat der Begriff ‚Katachrese‘ im Deutschen zwei völlig verschiedene Bedeutungen „1. Verblasste Bildlichkeit, gelöschte Metapher (z. B. Bein des Tisches) 2. Vermengung von nicht zusammengehörigen Metaphern; Bildbruch (z. B. das schlägt dem Fass die Krone ins Gesicht).“ In der ersten Bedeutung bezeichnet die ‚Katachrese‘ also solche Metaphern, die in der Normalsprache ‚missbräuchlich‘ an der Stelle eigentlicher Ausdrücke stehen, wie Flaschenhals, Nagelkopf, Schlüsselbart – Schlüsselhalm, eine Definition, die auf Quintilian (Instit. Orat. 8, 6, 34) zurückgeht, nicht auf Cicero.

Die erste, die ursprüngliche Funktion der Tropen war es, so Cicero, ein Objekt schnell und anschaulich zu bezeichnen. So sagen auch wir ‚Bart‘ und nicht ‚metallene Ausfräsungen unterschiedlicher Länge, die vom vorderen Teil des Schlüssels ausgehen‘. Es gibt ja ganze Wirklichkeitsbereiche, über die man sich nur metaphorisch verständigen kann, so wie wenn jemand seine Schmerzen als ‚pochend‘, ‚hämmernd‘ oder ‚stechend‘ bezeichnet. Ludwig Tieck hat sich einmal – ironisch! – den Gedanken vom Missbrauch der Metapher zu eigen gemacht, indem er einem seiner Charaktere die Worte in den Mund legt:

„Der Morgen erwacht.‘ Es gibt keinen Morgen. Wie kann er schlafen? Es [sic] ist ja nichts als die Stunde, in der die Sonne aufgeht.

‚Verflucht! Die Sonne geht ja nicht auf‘, auch das ist ja schon Unsinn und Poesie. O dürft ich nur einmal über die Sprache her und sie so recht säubern und ausfegen! O verdammt! Ausfegen! Man kann in dieser lügenden Welt es nicht lassen, Unsinn zu sprechen!“⁷

Zu der ursprünglichen Funktion, so Cicero, sei dann die Verwendung als Redeschmuck hinzugekommen, so wie man Kleider aus Notwendigkeit, aber auch zum Schmuck trage: *verbi translatio instituta est inopiae causa, frequentata delectationis* (De Orat. III, 155).

Zwei weitere in der Altphilologie unübliche Begriffsverwendungen: Die Synekdoche wird definiert als Sonderform der Metonymie;⁸ der Unterschied wird zugunsten des einen Begriffs Metonymie eingegeben, so wie schon Cicero keinen eigenständigen Begriff für die Synekdoche verwendet. Und: In der englischsprachigen Welt findet das Wortpaar ‚tenor‘ für das Bezeichnete und ‚vehicle‘ [ˈvi:əkl] für das Bezeichnende Verwendung.

(3) Es finden sich unklare oder irreführende Definitionen. Im *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*⁹ etwa wird die Metapher (‚metaphor‘) folgendermaßen definiert: „a word or phrase used in an imaginative way to describe sb/sth else, in order to show that the two things have the same qualities and to make the description more powerful“. Irreführend ist hier die Formulierung „have the same qualities“, sie klingt, als gehe es nicht um die Stilfigur Vergleich, sondern um einen faktischen Punkt-für-Punkt-Vergleich zwischen zwei einander ähnelnden Dingen.

(4) Bei der Wahl repräsentativer Einzelbeispiele wird nicht genug berücksichtigt, dass manche Beispiele ohne Kontext – teilweise auch im Kontext – mehrfach deutbar sind.

Andere sind als Paradebeispiele für eine *e i n - z e l n e* Stilfigur ungeeignet, da sich in ihnen Kombinationen von Stilfiguren finden.

Ein Fall aus einem französischen Handbuch, *Figures de style*:¹⁰ „*L’hymen chez les Romains n’admet qu’ une Romaine./ Rome hait tous les Rois, et Bérénice est Reine.*“ (Jean Racine, *Bérénice*, Akt I, Szene 4). [Eine gültige Ehe kann man bei den Römern nur mit einer Römerin eingehen. Rom hasst alle Könige, Berenice aber ist eine Königin.]

„Rome“ soll als repräsentatives Beispiel die Stilfigur der Synekdoche (*synecdoque*), hier des *totum pro parte*, illustrieren. Das Beispiel ist deshalb ungeeignet, weil es eine zweite Stilfigur voraussetzt. Liest man nämlich „Rome“ als *totum*, dann versteht man es im Sinne der umfassenden Idee „Rom“. Da „Rom“ aber unzweifelhaft zunächst einmal Ortsangabe ist, heißt das, dass diese Angabe als *pars pro toto*, nämlich für die Idee „Rom“ verwendet wird, die wiederum für eine andere *pars*, nämlich „die Römer“, steht. Nimmt man es dagegen als bloße Ortsangabe, so handelt es sich um ein Metonym, so bei Cicero in *De Oratore*, wo Crassus das Ennius-Beispiel *Desine, Roma, tuos hostis* liefert (III, 167).

Ein weiteres Beispiel für ein Einordnungsproblem: In einem Sachwörterbuch¹¹ dient die Bezeichnung eines Mannes als „Kastanienschädel“ (E. Strittmatter) als typisches Beispiel für ein Metonym. Auch hier liegt jedoch eine Kombination vor. Das Denken, die Haltung des Mannes bezeichnet *pars pro toto* die ganze Person. Dazu tritt eine Metonymie: für das Denken steht sein Sitz, der Schädel. Die Intransigenz des Mannes wird durch die Metapher von der Kastanienhärte dieses Schädels veranschaulicht. (Für das Alltagswort vom „Dickkopf“ gilt dieselbe Struktur).

(5) Pleonasmus, Tautologie und gemischte Metaphern werden aufgrund einer Verwechslung des logischen mit dem stilistischen Kriterium pauschal als Stilfehler geächtet; auch hier gilt es, jeden Einzelfall in seinem Kontext zu prüfen – bei aller Berechtigung der Warnung vor dem ‚weißen Schimmel‘. Ein Beispiel aus den Metamorphosen aus der Geschichte von Picus und Circe (XIV, 365f.): *Concipit illa [=Circe] preces et verba precantia dicit | ignotosque deos ignoto carmine adorat ...* Die in kunstvollem Chiasmus angeordneten Fügungen *Concipit preces* und *verba precantia dicit* sind ein von Ovid mit Bedacht gewähltes Hendiadyoin. Sie verdeutlichen Häufigkeit und Heftigkeit der Bitten Circes. Der belebte Versrhythmus (zwei aufeinanderfolgende Daktylen bei *verba precantia*) dient zur weiteren Betonung. Kontrapunktisch stehen einander die Dopplungen *Preces/precantia* und *ignotos/ignoto* gegenüber und verleihen dem Verspaar besondere Klangfülle.

Die Metapher ist fundamental für jede Analyse von Sprechen und Verstehen. Ihre Verwendungen im öffentlichen Raum sind oft Gegenstand hitziger Diskussion. Man denke an die Kontroversen, die so manche unbedachte Politikermetaphern, *veritable ‚Tritte ins Fettnäpfchen‘*, ausgelöst haben, so wie auch die Synekdoche ‚Flüchtlinge‘ für ‚Migranten‘ für Streit gesorgt hat. Oder: an die Diskussion in den Naturwissenschaften darüber, ob Metaphern aus der naturwissenschaftlichen Sprechweise möglichst ausgeschlossen werden sollten oder nicht. Ein anderes Beispiel: Eine der Grundfragen der Biblexegese ist die danach, ob zu untersuchende Passagen metaphorisch oder als Klartext verstanden werden sollten.¹²

Aus diesen Überlegungen über die Bedeutung der Metapher ergeben sich wie gesagt auch einige Konsequenzen für ihre Thematisierung

im altsprachlichen Unterricht. Ein Beispiel dafür soll im Folgenden vorgestellt werden. Es handelt sich hierbei um eine Unterrichtssequenz, die für den Einsatz in der Oberstufe (Qualifikationsphase) geeignet ist und sich auf Senecas *Epistulae morales* fokussiert, die gleichsam als klassische Schullektüre gelten können.¹³

Im Zentrum der Sequenz steht die Erarbeitung der vielfältigen Funktionsweisen der Metapher anhand eines konkreten literarischen Beispiels, namentlich der *Epistula* 70 Senecas, in welcher er für das menschliche Leben die Metapher einer Seefahrt benutzt (Sen. epist. 70,1-5) und damit vor allem das rasche Verstreichen der Zeit illustriert. Direkt im zweiten Abschnitt des Briefes gibt er das Programm der folgenden Zeilen vor: *Praenavigavimus, Lucili, vitam [...]* (epist. 70,2). Dabei verwendet Seneca eine ganze Metaphernreihe, er bleibt nahezu durchgängig im bildhaften Ausdruck der Seefahrt, verknüpft ihn mit einem Vergilzitat und reizt ihn nachgerade aus (die Seefahrtmetaphern sind hier hervorgehoben):

[...] *et quemadmodum in mari, ut ait Vergilius noster, terraeque urbesque recedunt, sic in hoc cursu rapidissimi temporis primum pueritiam abscondimus, deinde adulescentiam, deinde quidquid est illud inter iuvenem et senem medium, in utriusque confinio positum, deinde ipsius senectutis optimos annos. Novissime incipit ostendi publicus finis generis humani. Scopulum esse illum putamus dementissimi: portus est, aliquando petendus, numquam recusandus, in quem si quis intra primos annos delatus est, non magis queri debet quam qui cito navigavit. Alium enim, ut scis, venti segnes ludunt ac detinent et tranquillitatis lentissimae taedio lassant, alium pertinax flatus celerrime perfert. Idem evenire nobis puta: alios vita velocissime adduxit, quo veniendum*

erat etiam cunctantibus, alios maceravit et coxit (epist. 70,2–4).

Diese durchaus stringente Verwendung einer übergeordneten Metapher, welche den Abschnitt regiert, ist so auffällig, dass sie auch den Schülerinnen und Schülern schnell ins Auge fällt. Dies lässt den Briefauszug als ideale Grundlage für die vertiefte Auseinandersetzung mit dem Stilmittel der Metapher im Unterricht erscheinen, welche sowohl als Exkurs wie auch als thematische Sequenz in die Senecalektüre eingebunden werden kann.¹⁴ Die kontextuelle Einordnung steht zudem der oben monierten Bruchstückhaftigkeit entgegen, mit welcher die Stilmittel oftmals im Unterricht eingeführt werden; nicht zuletzt ist auch der logische Zusammenhang für die Schüler einsichtig, wie im Folgenden detailliert zu zeigen sein wird.

Dabei werden die Schüler mit der Seefahrt-Metapher zunächst jedoch auf Umwegen, in der Form eines Bildes von Caspar David Friedrich, konfrontiert, namentlich mit dem in Leipzig befindlichen Gemälde „Die Lebensstufen“, das um 1835 entstand.¹⁵ Dieses Bild, wurde, wie sein Titel suggeriert, „in der Forschungsgeschichte überwiegend als Allegorie des Lebens gedeutet“.¹⁶

Auf dem Gemälde sind zentral fünf Personen am Ufer und ebensoviele Schiffe auf dem Meer zu erkennen, diese in unterschiedlicher Größe und Entfernung zum Horizont, jene in unterschiedlichen Lebensaltern. Die Schiffe werden von den meisten Kunsthistorikern als „Lebensschiffe der Personen an Land“¹⁷ interpretiert. So erscheint das große Schiff, das der Küste entgegen segelt, als Äquivalent des greisen Mannes im Bildvordergrund, den beiden spielenden Kleinkindern werden die beiden kleinen Schiffe zugeordnet, welche, dem Ufer noch nahe, ihre ‚Lebensfahrt‘ gerade erst begonnen haben. Das ältere Mädchen bzw. die junge Frau und der Mann mittleren

Alters können mit den größeren Schiffen in Verbindung gebracht werden, welche am weitesten von der Küste entfernt sind.

Ohne die Frage näher diskutieren zu wollen, inwiefern der ja ursprünglich literarisch geprägte Begriff der Metapher nahtlos auf die Kunst zu übertragen ist – etabliert hat er sich auch in dieser Sphäre jedenfalls längst¹⁸ –, liegen die Ähnlichkeiten zwischen Friedrichs und Senecas (Sprach-)Bild auf der Hand.

Das Gemälde, als offener Bildimpuls eingeführt, wird von den Schülerinnen und Schülern zunächst beschrieben und anschließend gedeutet. Sollte die Parallelität zwischen Schiffen und Personen von ihnen nicht selbst erkannt werden, ist an dieser Stelle auch ein mehr oder weniger zurückhaltender Lehrerimpuls angemessen.

Nachdem so das Sequenzthema „Das Leben – eine Seefahrt?!“ von den Lernenden erarbeitet und verbalisiert wurde, wirft die Lehrkraft die Frage auf, mit welchem ihnen (aus dem Latein- oder Deutschunterricht) bekannten Stilmittel sich eine solche „Übertragung eines [...] vergleichbaren Begriffes auf einen anderen“¹⁹ am besten erreichen lässt. Die Schülerinnen und Schüler werden hier mit aller Wahrscheinlichkeit neben der Metapher auch noch den Vergleich nennen, auf deren Unterschiede bereits an dieser Stelle des Unterrichtsgesprächs eingegangen werden kann.

Sie entwerfen im Folgenden ein ‚Vokabelheft‘, oder richtiger eine Vokabelliste, in welchem bzw. welcher sie Wörtern aus dem Sachfeld ‚Leben‘ passende ‚Übersetzungen‘ aus dem Sachfeld ‚Seefahrt‘ zuordnen, und zwar im ersten Schritt auf Deutsch, im zweiten und mithilfe eines deutsch-lateinischen Schulwörterbuchs auf Lateinisch. So werden sie von der regierenden ‚Leitmetapher‘ bereits auf die Teilmetaphern gestoßen, welche sie später auch bei Seneca

finden können. Typische Begriffsnennungen können hier z. B. die stürmische See für einen krisenhaften Lebensabschnitt oder die Klippe als Hindernis für einen bestimmten Lebensplan sein. Die Metapher der Klippe, *scopulus*, findet sich bekanntlich auch bei Seneca.

Eine erste Vorentlastung des lateinischen Textabschnitts (Sen. epist. 70,1-5) ist damit erreicht, noch bevor die Schülerinnen und Schüler den Text selbst gelesen haben. Im nächsten Schritt erfolgt die eigentliche Erschließung, indem sie aus dem Text alle Wörter und Wortgruppen des Sachfelds ‚Seefahrt‘ herausuchen und infolgedessen eine begründete Vermutung über den Inhalt dieses Abschnitts anstellen. Dabei dient ihnen die Vokabelliste aus der vorangegangenen Erarbeitungsphase als Hilfsmittel.

Sinnvollerweise übersetzen die Schülerinnen und Schüler nun unter Anwendung einer im Unterricht erprobten Methode den lateinischen Textabschnitt und konfrontieren ihre Rekodierung mit ihren Texterwartungen. Im Anschluss erweitern sie ihre Vokabellisten um einen neuen Abschnitt und ‚übersetzen‘ Senecas Seefahrtmetaphern, indem sie ihnen (deutsche) Wörter und Wortgruppen zuordnen, die dem menschlichen Lebenslauf entstammen.

Abschließend diskutieren die Lernenden im Rahmen des Plenumsunterrichts mögliche Gründe, aus denen Seneca eine solche Metapherndichte einsetzt.

Als abschließender Transfer kann ein YouTube-Video des offiziellen WDR-Kanals gezeigt werden, welches auf humorvolle Art verdeutlicht, welche Folgen es haben kann, wenn man Metaphern ‚wörtlich‘ nimmt. Dabei wird die Sphäre des Nautischen bewusst verlassen und ein anderes Feld besritten, welches (zumindest in Dortmund und dem Ruhrgebiet) für die meisten Schülerinnen und Schüler wohl

stärkere Bezüge zu ihrem Alltagsleben enthält: gemeint ist das des Fußballs.

Bei dem Video handelt es sich um einen Ausschnitt aus der ‚Sendung mit der Maus‘ anlässlich der Fußball-WM 2014, „Fußballfloskeln wörtlich genommen“.²⁰ Dabei werden durch Schauspieler Begriffe aus der an Metaphern so überreichen Sphäre des Fußballs in ihrer ursprünglichen Bedeutung visualisiert.

Mithilfe dieses Videos kann die Besprechung der Metapher vom konkreten Exempel Seneca in eine für viele Schülerinnen und Schüler lebenswirklichere Bahn gelenkt werden, indem diskutiert wird, welchen Sinn und Nutzen, aber auch welche Grenzen der Einsatz von Metaphern im Alltag hat. Am Ende werden sie so erkennen, dass sie allenthalben von Wirklichkeitsbereichen umgeben sind, über die man sich nur metaphorisch verständigen kann.

Anmerkungen:

- 1) Giese R., Schroeder E., Wurm C. (2012) 2015: Writing Better English – Englischer Lernwortschatz zur Textarbeit, Stuttgart, S. 46.
- 2) Sommerfeld K.-E., Spiewok W. (1989): Sachwörterbuch für die deutsche Sprache, Leipzig, S. 146.
- 3) Dort heißt sie *intellectio*, (IV, 44), also ‚Inbegriff‘.
- 4) Fuhrmann M. (1984): Die antike Rhetorik. Eine Einführung. (Artemis Einführungen Bd. 10), München/Zürich, S. 124ff.
- 5) Kellermann R. (2017): Gedichte analysieren und interpretieren: Reclam Kompaktwissen XL, Stuttgart, S. 63.
- 6) Duden Online Wörterbuch s. v. Katachrese, aufgerufen am 16. 8. 2017.
- 7) Zitiert bei Reiners L. (1953): Stilkunst. Ein Lehrbuch der deutschen Prosa, München, S. 262. Dort findet sich auch das Goethe-Zitat: „Gleichnisse dürft ihr mir nicht verwehren. Ich wüßte mich sonst nicht zu erklären.“
- 8) So Moennighoff B. (2009): Stilistik, Stuttgart (Reclam), S. 74.
- 9) Hornby A. S. (2001): Oxford Advanced Learner’s Dictionary of Current English, hrsg. von S. Wehmeier, 6. Aufl.
- 10) Beth A., Marpeau E. (2005): Figures de style, Paris.
- 11) Sachwörterbuch für die deutsche Sprache, s. o., Anm. 2, S. 143.
- 12) So hat etwa der Oxforder Philosoph und Logiker Michael Dummett in seinem vielbeachteten Aufsatz „Biblische Exegese und Auferstehung“ (Internationale katholische Zeitschrift „Communio“, Heft 3/84, S. 271-283), einen doppelten Angriff auf den Umgang vieler Theologen mit der Metapher vorgetragen, sowohl im Hinblick auf ihr Verständnis biblischer Texte, als auch im eigenen Sprachgebrauch der Theologen.
- 13) So finden die Luciliusbrieve explizite Erwähnung z. B. in der Abiturobligatorik 2019 (S. 3-5), 2020 (S. 3-5) und 2021 (S. 4-6) für das Land Nordrhein-Westfalen, und zwar sowohl im Grundals auch im Leistungskurs, vgl. <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-gost/faecher/fach.php?fach=4> [07.06.2019].
- 14) Die vorliegende Sequenz wurde am Mallinckrodt-Gymnasium Dortmund im Rahmen des Unterrichtsvorhabens „Zeit und Freizeit, Leben und Tod: Der Mensch bei Seneca im Spannungsfeld zwischen stoischer Philosophie und altrömischer virtus“ im Verlauf von sechs Unterrichtsstunden in der Jahrgangsstufe 11 (Q1) erfolgreich erprobt.
- 15) Vgl. zu diesem Bild allg. Wolf N., Friedrich C. D. (2013) Köln, S. 89-91.
- 16) Cibura S. (2003): Das Schiff als politische Metapher bei Caspar David Friedrich, in: Deutsches Schiffsarchiv 26, S. 248, welche das Gemälde, ebenso wie andere Schiffsfahrtsbilder Friedrichs, ausführlich in ihrer Metaphorik bespricht, freilich mit einem anderen Fokus als dem hier gesetzten.
- 17) Ebd., S. 249.
- 18) Vgl. z. B. Das große Kunstlexikon von P. W. Hartmann auf BeyArs.com, s.v. Metapher, http://www.beyars.com/kunstlexikon/lexikon_5946.html [07. 06. 2019].
- 19) Bradtke M. (2016): Lateinische Stilmittel, Stuttgart (Reclam), S. 83.
- 20) Abrufbar unter https://www.youtube.com/watch?v=mf72t9B_CEI, aufgerufen am 07.06.2019.

FABIAN WEIMER UND CHRISTOPH WURM

Alter Wein in neuen Schläuchen – oder: Eine weitere Debatte über Sinn und Unsinn des Lateinunterrichts

Dass in der Öffentlichkeit über Sinn und Unsinn des Lateinunterrichts gestritten wird, gehört zu den historischen Konstanten des Faches. Dies zeigt die Notwendigkeit und bietet uns zugleich die Chance, die Ziele und Inhalte des Lateinunterrichts auf wissenschaftlicher Grundlage zu begründen, weiterzuentwickeln und auch aktiv im öffentlichen Diskurs zu vertreten. Diese Prozesse sind bisweilen unerfreulich und anstrengend, haben aber stets dazu beigetragen, den Lateinunterricht voranzubringen.

Im Spätsommer 2019 war es nun wieder einmal soweit: Ausgelöst durch die Studie „Des Kaisers alte Kleider: Fiktion und Wirklichkeit des Nutzens von Lateinkenntnissen“ (Gerhards et al. 2019a) der Berliner und Potsdamer Soziologen Jürgen Gerhards, Tim Sawert und Ulrich Kohler stand der Lateinunterricht im Mittelpunkt großen medialen Interesses. In diesem Zusammenhang wurde heftig über Sinn und Unsinn von Lateinunterricht debattiert, wie man an den Überschriften leicht erkennen kann.

Lateinunterricht in den Medien

- Deutschlandfunk (22.08.19): Die tote Sprache und ihre lebendige Wirkung (https://www.deutschlandfunk.de/lateinkenntnisse-die-tote-sprache-und-ihre-lebendige-wirkung.1148.de.html?dram:article_id=458678)
- Deutschlandfunk (27.08.19): Diskussion um „tote Sprache“ - „Es macht wenig Sinn, heute noch Latein zu lernen“ (www.deutschlandfunk.de/diskussion-um-tote-sprache-es-macht-wenig-sinn-heute-noch.680.de.html?dram:article_id=457388)
- FAZ (30.08.19): Sprache der Römer: Immer noch Latein (www.faz.net/aktuell/wissen/geist-soziales/trend-warum-wieder-mehr-schueler-latein-lernen-wollen-16327667.html)
- SPIEGEL ONLINE (02.09.19): Mythos und Wirklichkeit – „Wer in der Schule Latein hatte, gilt als höher gebildet“ (www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/latein-in-der-schule-warum-die-sprache-im-lehrplan-kaum-sinn-ergibt-a-1284513.html)
- Der Tagesspiegel (04.09.19): Mythen um Latein als Schulfach: Falsche Versprechen einer alten Sprache (www.tagesspiegel.de/wissen/mythen-um-latein-als-schulfach-falsche-versprechen-einer-alten-sprache/24975580.html)
- Der Tagesspiegel (06.09.19): Streit um Latein als Schulfach. Altphilologen wehren sich gegen Kritik von Soziologen (www.tagesspiegel.de/wissen/streit-um-latein-als-schulfach-altphilologen-wehren-sich-gegen-kritik-von-soziologen/24987204.html)
- Die Welt (10.09.19): Aus diesen Gründen lohnt sich Latein lernen wirklich (<https://www.welt.de/wissenschaft/plus199995810/Fremdsprache-Aus-diesen-Gruenden-ist-Latein-lernen-wirklich-sinnvoll.html>)
- Bayern2 (11.09.19): Mythos und Wirklichkeit - Latein wird überbewertet (Radio Interview) (www.br.de/radio/bayern2/sendungen/radiowelt/juergen-gerhards-soziologe-mythos-latein-100.html)
- Bayern2 (12.09.19): Latein lernen: Kulturvermittlung steht im Vordergrund (Radio Interview) (<https://www.br.de/radio/bayern2/sendungen/radiowelt/harald-kloiber-bay-philologen-verband-latein-lernen-100.html>)
- BR24 (12.09.19): Studie: Warum Latein schlechter ist als sein Ruf (www.br.de/nachrichten/deutschland-welt/neue-studie-warum-latein-schlechter-ist-als-sein-ruf,RbkuqCF)

- bento (12.09.19): Braucht es Latein überhaupt noch? (www.bento.de/future/latein-lernen-heute-noch-sinnvoll-oder-nicht-das-sagen-experten-a-1127b842-9cd4-49cb-9ea5-49b031c2256b)
- FU Berlin, Institut für Soziologie (23.09.19): Stellungnahme zu der Kritik der Altphilologen an der Latein-Studie (https://www.polsoz.fu-berlin.de/soziologie/arbeitsbereiche/makrosoziologie/neue_publicationen/Stellungnahme-zu-der-Kritik-der-Altphilologen-an-der-Latein-Studie.html)

Im Gegensatz zu dieser medialen Darstellung haben die Soziologen nicht den vermeintlichen TransfERNutzen des Lateinunterrichts untersucht, also fachunabhängige Fähigkeiten, die auf andere Kontexte übertragbar sind und in anderen Lebensbereichen Vorteile bringen. Stattdessen wurden in Westdeutschland Eltern von Gymnasialschülern befragt, ob sie eher den alten oder den modernen Sprachen „die Verbesserung (a) des logischen Denkens, (b) der eigenen Muttersprache und (c) des Erlernens einer anderen Fremdsprache“ (ebd. S. 317f.) zuschreiben. Außerdem sollten die Eltern einschätzen, ob sie die Eigenschaften „eine umfassende Allgemeinbildung, eine kulturelle Bildung und ein hoher Status“ (ebd. S. 320) eher mit einer erwachsenen Person, die Latein gelernt hat, oder mit einer, die Französisch gelernt hat, verbinden; diese Aspekte werden unter dem Begriff „symbolischer Nutzen“ (ebd. S. 314) zusammengefasst. Die Ergebnisse sind eindeutig: Ein Großteil der Eltern glaubt daran, dass Lateinunterricht die oben genannten Transfereffekte bietet, und schreibt ihm obendrein einen höheren symbolischen Nutzen zu.

Doch was bedeutet diese Studie für uns, die wir am Lateinunterricht beteiligt sind? Sie fördert weder neue Erkenntnisse zutage, noch trifft sie Aussagen über die Unterrichtsrealität oder gibt Aufschluss darüber, wie der Lateinunterricht in Zukunft gestaltet werden soll. Hinzu kommt, dass die Beurteilung eines Faches im Hinblick auf seine potentiellen Transfereffekte im Zeitalter der Kompetenzorientierung doch

wohl als hinfällig betrachtet werden darf, wenn der schulische Erwerb von Kompetenzen per se dazu befähigen soll, außerhalb des schulischen Kontextes problemorientiert handeln zu können.

Wissenschaftliche Analyse der Studie von Gerhards, Sawert und Kohler

Im Folgenden finden Sie unsere kritische Auseinandersetzung mit der Studie, die die oben genannte Debatte angestoßen hat. Sie geht auch einige problematische Details in Anlage und Durchführung des Forschungsvorhabens ein. Auf diese Stellungnahme haben die Autoren der Studie inzwischen ebenfalls mit einer Gegendarstellung reagiert (s. o.), auf die wir hier allerdings nicht explizit eingehen wollen, besonders da die dort angeführten Argumente in der Sache keine neuen Erkenntnisse bieten.

Falsche Zahlen als Grundlage

Der Studie liegt die Feststellung zugrunde, dass „[o]bwohl Latein eine nicht mehr gesprochene Sprache ist und ihr deswegen kein kommunikativer Nutzen zukommt, [...] die Anzahl der Latein als Schulfach wählenden Schüler im Zeitverlauf angestiegen“ (Gerhards et al. 2019a, S. 309) sei. Auf dieser Aussage basiert auch das übergeordnete, von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderte Projekt „Die Wahl von Latein und Altgriechisch als schulische Fremdsprachen: Eine Distinktionsstrategie der oberen sozialen Klassen?“¹ das an der Freien Universität Berlin angesiedelt

ist, aber im Aufsatz nicht explizit genannt wird. Doch wie kommen die Forscher zu der Angabe, dass sich der Anteil Latein lernender Schüler an Gymnasien von im Jahr 1999 ca. 26% auf ca. 31% im Jahr 2017 leicht erhöht habe (ebd. S. 311)² oder der Anteil der Alt-Griechisch lernenden Schüler über diesen Zeitraum bei 0,5 % stagniere (ebd. S. 312)? Im Gegensatz zu dieser Darstellung beklagen die Vertreter dieser Fächer seit dem Schuljahr 2008/09 einen kontinuierlichen Rückgang der absoluten und relativen Schülerzahlen (Behrendt & Korn 2016), wobei der Anteil der Lateinschüler an den Gymnasien zuletzt (Schuljahr 2016/17) bei 26,12% lag (Beyer et al. 2017, S. 13). Die absoluten Zahlen auch aus dem folgenden Schuljahr (611.507 im Jahr 2017/18 zu 632.056 im Jahr 2016/17)³ bestätigen diesen anhaltenden Trend. Eine ohne Aufwand falsifizierbare Aussage legitimiert also ein breitangelegtes Forschungsvorhaben!

Vermischung von Fiktion und Fakten

Als ein weiteres grundsätzliches Problem in der Gesamtdarstellung muss die Vermischung von **F i k t i o n** (der Glaube an Transfereffekte des Lateinunterrichts) und **F a k t e n** (die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit sog. Transfereffekten des Lateinunterrichts) bezeichnet werden. Wenn die Autoren anführen, dass mehrere (ältere) Studien gezeigt hätten, „dass Lateinkenntnisse weder das logische Denken, noch den Erwerb anderer Sprachen, noch das Gespür für die grammatikalische Struktur der Muttersprache verbessern“ (Gerhards et al. 2019a, S. 309), wird zunächst auf Fakten zum Lateinunterricht abgehoben. Allerdings lässt die Auswahl der von den Autoren verwendeten Studien und ihre Interpretation einen wenig kritischen Umgang mit den vorhandenen Quellen erkennen: Erstens werden z. T. weitreichende

Schlüsse aus äußerst geringen Stichprobenumfängen gezogen, z. B. 50 Probanden bei Haag & Stern (2003, S. 174). Zweitens wird auf diese Weise nur ein weitgehend veralteter Ausschnitt aus der Diskussion um Transfereffekte geboten. So fehlen z. B. die Arbeiten von Müller-Lancé (2001), Ko (2000), Töchterle (2004), Bracke & Bradshaw (2017), Große (2017), die überdies Indizien auf positive Transfereffekte des Lateinunterrichts bieten. Dementsprechend haben die Autoren bspw. das leicht zugängliche, in der Pegasus-Onlinezeitschrift veröffentlichte Urteil der Psychologin Ortner zur Qualität der von ihnen angesprochenen Studien übersehen: „Einerseits kann argumentiert werden, dass die bisher vorliegenden Studien konzeptuell nicht ausreichen, um ein abschließendes Urteil zu fassen. Tatsächlich ist die Datelage noch immer dünn [...]“ (Ortner 2011, S. 80).⁴ Ohne ausgewogene Darstellung der Forschungslage ist daher der „enttäuschende [...] Befund“, Lateinkenntnisse hätten „keine positiven Effekte“ (Gerhards et al. 2019a, S. 312), wissenschaftlich nicht überzeugend. Ebenso misslungen ist die Diskursanalyse zum Lateinunterricht. So wird behauptet, dass die „Definition der Dimensionen eines möglichen TransfERNUTZENS von Fremdsprachen“ anhand von Argumenten erfolge, „die von den Protagonisten einer altsprachlichen Ausbildung ins Feld geführt werden“ (ebd. S. 317).⁵ Die Recherche beschränkt sich lediglich auf eine einzelne Schul-Website, einen historischen Überblick über den Lateinunterricht auf der Website des Deutschen Altphilologenverbandes (DAV) und eine Auswahl von drei (!) Titeln fachdidaktischer Literatur aus den 80er und 90er Jahren des letzten Jahrhunderts. Die aktuelle wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Fach Latein, die intensiv seine Inhalte

und potentiell transferierbare Kompetenzen erforscht (z. B. Burkard (2012), Kipf (2014), Sass (2015), Florian (2016), Siebel (2017)),⁶ wird nicht zur Kenntnis genommen, sodass der Eindruck entsteht, der naive Glaube an uneingeschränkte Transfereffekte sei weiterhin wissenschaftlicher Konsens. Es ist sicherlich „im Kontext des Diskurses“ (Gerhards et al. 2019a, S. 318) sinnvoll, auf Schul-Websites, Medienberichte und die Äußerungen von Interessensvertretungen zurückzugreifen, wenn die Vorstellung bestimmter sozialer Gruppen („Illusio“, ebd. S. 309) hinsichtlich des Nutzens von Lateinkenntnissen ermittelt werden soll. Aber dann müssen diese Quellen dem Umfang der Studie angemessen, aktuell und repräsentativ ausgewählt sein.

Zur Verzerrung des Bildes vom modernen Lateinunterricht trägt auch bei, dass die Autoren die Lateinlernenden konsequent als „Sprecher“ bezeichnen und damit dem unkundigen Leser suggerieren, man würde im Lateinunterricht vor allem Latein sprechen lernen. Auf diese Weise kann die effektvolle These von „der kommunikativen Nutzlosigkeit der alten Sprachen“ (ebd. S. 311), die in einer globalisierten Welt nicht gesprochen werden, eine noch größere Wirkung entfalten. Die eigentlich zentralen Handlungsfelder des Unterrichts – Erschließen, Interpretieren und Übersetzen lateinischer Texte – werden missachtet.

Deutliche Schwächen im Studiendesign

Diese Schwächen einer guten wissenschaftlichen Praxis zeigen sich auch im Design der Studie. Ohne auf Ungenauigkeiten in der Studienbeschreibung⁷ oder zu diskutierende Auswahlentscheidungen, wie z. B. die höchst problematische Begrenzung auf westdeutsche Schulen (ebd. S. 315), einzugehen, muss den

Forschern ein mangelndes Problembewusstsein attestiert werden.⁸ Wenn die Stichprobenziehung erstens nicht randomisiert (zufallsbasiert) erfolgt und es sich zweitens bei der Stichprobe um eine sog. Ad-hoc-Stichprobe (alle Achtklässler der kooperierenden Gymnasien) handelt, dann ist unter der Perspektive einer realistischen Generalisierbarkeit die Stichprobe „von höchst fraglichem Wert“ (vgl. Bortz & Schuster 2010, S. 82): Von der Stichprobe darf nämlich **n i c h t** ohne weiteres auf die Grundgesamtheit (aller Eltern) geschlossen werden.

Lateinunterricht:

Konstruktion von Wirklichkeit?

Insgesamt kann die grundsätzliche Aussage der Studie, dass Eltern den Lateinkenntnissen positive Transfereffekte zuschreiben, nicht überraschen, da diese Gesichtspunkte immer noch gern als pauschale und allzu undifferenzierte Werbeargumente für den Lateinunterricht Verwendung finden. Sie entfalten schon seit dem 19. Jahrhundert eine bis heute unverwüstliche Langzeitwirkung bei Lehrkräften, Eltern und Schülern. Die Autoren stellen außerdem fest, dass der Glaube an den Transfernutzen umso stärker sei, je höher der Bildungsabschluss der Befragten ist. Nach Aussage der Forscher „arbeiten [die Eltern] damit an der Konstruktion einer [fiktiven, Anm. d. Verf.] Realität, von der sie selbst die größten Nutznießer sind“ (Gerhards et al. 2019a, S. 321), ohne überhaupt andere Erklärungen für die Antworten der Eltern anzudenken. Dabei muss darauf aufmerksam gemacht werden, dass auch die Forscher nur eine bestimmte Wirklichkeit konstruieren, die sie den Eltern im Fragenbogen als die einzige mögliche präsentieren: Sie schaffen auf der Basis einer äußerst dünnen und selektiven Datenlage Fakten, nämlich, dass „sich wissen-

schaftlich fast keine Transfereffekte des Erwerbs alter Sprachen nachweisen lassen“ (ebd. S. 314), obwohl „die Verbesserung (a) des logischen Denkens, (b) der eigenen Muttersprache und (c) des Erlernens einer anderen Fremdsprache“ (ebd. S. 317f.) als Transfernutzen von den Vertretern des Lateinunterrichts propagiert werde. Dieses Konstrukt,⁹ das die Inhalte und Bildungsziele des Lateinunterrichts ignoriert und zugleich Fremdsprachenunterricht auf den kommunikativen Nutzen in einer globalisierten Welt reduziert, greift in Bezug auf die Aufgabe der Institution Schule, Allgemeinbildung zu vermitteln, zu kurz.

Bildung schützt vor Torheit nicht?

In der Gesamtschau des Forschungsvorhabens wirken zunächst die Geringschätzung und bewusste Negierung des von Bürgern als positiv wahrgenommenen Sekundärnutzens von Lateinkenntnissen befremdlich: die Eltern sähen Latein „als ein Wundermittel zur Erlangung einer Vielzahl von Kompetenzen“ (ebd. S. 322). Besonders irritierend erscheint jedoch die abschätzigste Bewertung der Lebenserfahrung und Lebensleistung der befragten Eltern und der damit einhergehenden negativen Sicht auf Bildung als Distinktionsmittel, das „offensichtlich nicht vor einer Fehleinschätzung zu schützen“ (ebd. S. 320) weiß.

Fazit

Der Gesamteindruck ist ernüchternd: Die der Studie zuteil gewordene mediale Aufmerksamkeit und ihr wissenschaftlicher Nutzen stehen in keinem günstigen Verhältnis. Die Studie entspricht nicht den Gepflogenheiten guter wissenschaftlicher Praxis und kann die hohen Anforderungen an wissenschaftliche Exzellenz nicht erfüllen, die man an ein von der DFG gefördertes Projekt stellen darf.

Literatur

- Behrendt, A. & Korn, M. (2016): Schülerzahlen im Fach Latein und Entwicklungsperspektiven der Fachdidaktik. *Forum Classicum* (3), 156-157.
- Beyer, A., Kipf, S., Liebsch, A.-C. & Zimmermann, S. (2017): Zwischen Aktualität und historischer Forschung: Entwicklungstendenzen in der Fachdidaktik Latein. *Seminar* 23 (4), 5-18.
- Bortz, J. & Schuster, C. (2010): *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin.
- Bracke, E. & Bradshaw, C. (2017): The impact of learning Latin on school pupils: a review of existing data. *The Language Learning Journal*, 1-11.
- Burkard, T. (2012): Vom Mythos des logischen Lateins. In: Anderwald, L. (Hrsg.): *Sprachmythen – Fiktion oder Wirklichkeit*. Frankfurt a.M., 41-66.
- Florian, L. (2015). *Heimliche Strategien*. Göttingen.
- Gerhards, J., Sawert, T. & Kohler, U. (2019a): Des Kaisers alte Kleider: Fiktion und Wirklichkeit des Nutzens von Lateinkenntnissen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 71 (2), 309-326.
- Gerhards, J., Sawert, T. & Kohler, U. (2019b): Fakten statt Unterstellungen: Eine Antwort auf die Replik „Fiktionalität in der Wissenschaft – Analyse einer Studie“. https://www.polsoz.fu-berlin.de/soziologie/arbeitsbereiche/makrosoziologie/neue_publicationen/dateien/Gerhards-Sawert-Kohler---Replik-auf-Stefan-Kipf-et-al.pdf, 26.09.2019.
- Große, M. (2017). *Pons Latinus – Latein als Brücke zum Deutschen als Zweitsprache. Modellierung und empirische Erprobung eines sprachsensiblen Lateinunterrichts*. Frankfurt a. M.
- Haag, L. & Stern, E. (2003): In Search of the Benefits of Learning Latin. *Journal of Educational Psychology* (1), 174-178.
- Kipf, S. (Hrsg.) (2014). *Integration durch Sprache*. Bamberg.
- Ko, M. (2000): *Enseigner les langues anciennes*. Paris.
- Müller-Lancé, J. (2001): Thesen zur Zukunft des Lateinunterrichts aus der Sicht eines romanistischen Linguisten, *Forum Classicum* (2), 100-106.
- Ortner, T. M. (2011): Der Latein-Effekt – Schult Lateinunterricht die kognitiven Fähigkeiten? *Pegasus- Onlinezeitschrift* (1), 69-81.

Sass, A. (2015): Sprachenübergreifendes Vokabellernen: eine qualitativ-interpretative Studie zur Vernetzung der Fächer Englisch und Latein. <http://elib.suub.uni-bremen.de/edocs/00105616-1.pdf>, 4.9.2019.

Siebel, K. (2017). Mehrsprachigkeit und Lateinunterricht. Göttingen.

Töchterle, K. (2004): Möglichst früh Latein! Zu nachgewiesenen Transferwirkungen frühbeginnenden Lateinunterrichts, vor allem auf die Mehrsprachigkeit. In: Kussl, R. (Hrsg.): *Alte Texte – neue Wege*. München, 155-172.

Anmerkungen:

- 1) https://www.polsoz.fu-berlin.de/soziologie/arbeitsbereiche/makrosoziologie/projekte/dateien/Antrag_Beschreibung.pdf, 3.9.2019.
- 2) Auch in ihrer Replik beharren die Soziologen auf der Richtigkeit ihrer Aussage. Sie erklären dies mit Zahlen, die sich ausschließlich auf Lateinschüler der Sekundarstufe I beziehen (vgl. Gerhards et al. 2019b, S. 1f.). Daher muss die Darstellung weiterhin als unvollständig gelten, zumal sich unsere Argumentation nachvollziehbar auf die Zahlen des Statistischen Bundesamts bezieht.
- 3) <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Tabellen/allgemeinbildende-berufliche-schulen-fremdsprachl-unterricht.html>, 3.9.2019.
- 4) Während die Autoren der Studie in ihrer Replik auf andere angeführte Arbeiten z. T. ausführlich eingehen, vernachlässigen sie diese Feststellung völlig (vgl. Gerhards et al. 2019b, S. 2ff.).
- 5) Obwohl die Autoren in der Studie indirekt von einer durchgeführten Diskusanalyse sprechen, widersprechen sie in der Replik nun ihrer eigenen Aussage (vgl. Gerhards et al. 2019b, S. 5).
- 6) Darüber hinaus wird zum Lateinunterricht in dem BMBF-geförderten Projekt FDQI-HU und im DFG geförderten Projekt CALLIDUS an der Humboldt-Universität zu Berlin geforscht.
- 7) Eine Schwierigkeit besteht z. B. darin, dass das Untersuchungsinstrument nicht zur Verfügung steht und so die Struktur des Fragebogens sowie die Gestaltung der Items kaum nachvollziehbar sind. In ihrer Replik verweisen die Autoren nun auf „Projekt- und Methodenbeschreibungen, die sich aktuell im Publikationsprozess befinden“ (Gerhards et al. 2019b, S. 5). Dies entkräftet jedoch nicht, dass die Informationen gegenwärtig nicht zugänglich sind und darauf in erster Instanz nicht deutlich hingewiesen wurde.
- 8) Die Forscher merken zwar selbst an, dass das „Stichprobendesign der Studie [...] für Teile der hier verfolgten Analysen nicht ideal“ sei (Gerhards et al. 2019a, S. 316), ziehen daraus aber keine Konsequenzen für die Diskussion ihrer Ergebnisse.
- 9) Dass die Autoren offensichtlich nur eine eher vage Vorstellung davon haben, was Bildung sein könnte, lässt sich auch an einem Item des Fragebogens erkennen: „Die Befragten sollten mit Hilfe einer Fünfer-Skala einschätzen, welche der folgenden Eigenschaften sie mit einer erwachsenen Person, die Latein in der Schule gelernt hat, verbinden: (a) eine umfassende Allgemeinbildung, (b) kulturelle Bildung und (c) eine höhere gesellschaftliche Position“ (Gerhards et al. 2019a, S. 318). Wie unterscheiden die Autoren für die Befragten trennscharf zwischen den Items „umfassende Allgemeinbildung“ und „sich sehr gut mit Kunst, Literatur und Geschichte auskennen“ (ebd. S. 323)?

ANDREA BEYER

ANN-CATHERINE LIEBSCH

STEFAN KIPF

Medio tutissimus ibis

Zur Didaktik der Diathesen im Griechischunterricht

„Die Deponentia sind das einzige Unvernünftige, ja, Unsinnige der römischen Sprache, und nicht viel besser steht es um die Media der griechischen.“

ARTHUR SCHOPENHAUER¹

Schülerinnen und Schülern begegnet im altsprachlichen Unterricht früh die Frage nach dem Genus Verbi. Ab dem Zeitpunkt, wenn im Lateinunterricht das Passiv eingeführt worden ist, braucht es eine übergeordnete Kategorie für Aktiv und Passiv, um zur Bestimmung von Verbformen z. B. fragen zu können: „Welches Genus Verbi ist *trahor*?“ Schülern ist diese Frage jedoch oft unverständlich, denn sie müssen einen Ausdruck beherrschen, durch dessen Übersetzung sie kaum ein Verständnis seiner Bedeutung erlangen können. Denn was soll ‚die Art des Verbs‘ bedeuten? Und inwiefern soll dies der Oberbegriff für Aktiv und Passiv sein, Kategorien, die den Schülern durchaus einsichtig sind, nicht zuletzt aus ihrer Muttersprache?

Im Griechischunterricht wird gelegentlich statt Genus verbi der Begriff ‚Diathese‘ verwendet.² Doch ist damit etwas gewonnen? Selbst wenn es gelingt, als Kernbedeutung von ἡ διάθεσις bei den Schülern das Wort ‚Zustand‘ zu verankern, ist doch nicht unmittelbar ersichtlich, inwiefern die Diathese einen ‚Zustand‘ von Verben bezeichnet. Dabei wäre ein gut verständlicher und funktionierender Terminus gerade im Griechischunterricht vonnöten, wo es – anders als im Deutschen – sogar um drei Diathesen geht: Aktiv, Medium und Passiv.

Der terminologische Befund ist also unbefriedigend. Ihm entsprechen aber auch didaktische Probleme bei der Vermittlung. Im Lateinischen ist die Erklärung der Deponentien als

Verben, die die passive Bedeutung bzw. die Aktivformen ‚abgelegt‘ hätten, schon lange als prekär erkannt,³ wird aber stereotyp in Lateinlehrwerken bis in jüngste Zeit wiederholt.⁴

Im Griechischen ist es die Einführung des Mediums, die bei näherer Betrachtung merkwürdig erscheint. In allen Sprachlehrwerken werden die Diathesen in der Reihenfolge Aktiv – Passiv – Medium eingeführt. Die dieser Abfolge zugrundeliegende Auffassung lässt sich am deutlichsten an der ausführlichen Darstellung im Grammatikteil des *Kairos* (2006) illustrieren.⁵ Dort wird zunächst ein identischer Vorgang in zwei Versionen präsentiert, einmal aktiv, einmal in passiver Umformung: „Ἡφαίστος τοῖς θεοῖς καλοῦς θρόνους παρασκευάζει. *Hephaistos bereitet den Göttern schöne Sessel vor.* – Καλοὶ θρόνοι ὑφ’ Ἡφαίστου παρασκευάζονται. *Schöne Sessel werden von Hephaistos vorbereitet.*“⁶ Der dritte Beispielsatz führt dann in das Medium ein: „Ὁ νέος εἰς τὸν ἄθλον παρασκευάζεται. *Der junge Mann bereitet sich auf den Wettkampf vor.*“ Dies wird im Folgenden verständlich und äußerst anschaulich erklärt: „Das Subjekt (ὁ νέος) vollzieht die Handlung des Prädikats (παρασκευάζειν, etwa das Aufwärmen, Einölen, Sich-Konzentrieren) und wird gleichzeitig von ihr betroffen: Der junge Mann erfährt das παρασκευάζειν am eigenen Geist (sich konzentrieren) und Leib (aufwärmen, einölen). Somit ist diese Aussage sozusagen ein Mittelding, ein Mittleres (lateinisch *mēdium*) zwischen Aktiv und Passiv.“

Anschließend werden verschiedene Funktionen des Mediums unterschieden:

- direkt reflexives Medium (die Handlung des Subjekts bezieht sich unmittelbar auf dessen Körper oder Geist zurück): „καθέζομαι – ich setze mich hin“
- indirekt reflexives Medium (das Subjekt vollzieht die Handlung für sich, also in seinem eigenen Interesse): „Φυλάττομαι τὸν κακούργον. – Ich beobachte in meinem Interesse = zu meinem Schutz den Gauner. = Ich hüte mich vor dem Gauner / nehme mich vor dem Gauner in Acht.“

- dynamisches Medium (das Subjekt vollzieht die Handlung mit intensiver körperlicher oder geistiger Dynamik): „στρατεύομαι – ich nehme aktiv (im Geschosshagel und Dreck) an einem Feldzug teil.“

Diese Erklärung des Mediums, die auch die Benennung durchsichtig macht, ist sehr einleuchtend und liegt auch den anderen griechischen Sprachlehrwerken zugrunde. Doch untersucht man, wie oft die genannten Verwendungsweisen des Mediums in den entsprechenden Lektionstexten vertreten sind, ergibt sich ein überraschendes Bild:

	dir.-refl. Med	ind.-refl. Med.	dyn. Med.	unklar	„Deponentien“
<i>Kanthalos</i> (1982) L. 8	2	3	0	1	7
<i>Hellas</i> (1996) L. 8	0	0	0	2	4
<i>Kairos</i> (2006), L. 14	2	1	1	1	4
<i>Xenia</i> (2012) L. 6	1	0	0	1	5

Diese Übersicht wirft mehrere Fragen auf:

- Wieso sind in den Lektionen zur Einführung des Mediums in allen Lehrwerken so viele Deponentien zu finden?
- Wie verhalten sich überhaupt Deponentien zu der üblichen Funktionsbeschreibung des Mediums?
- Warum sind manche Funktionen des Mediums in den Einführungstexten oft nur schwach oder gar nicht vertreten?

Zudem hat Rainer Nickel an der Lektion 10 von *Kairos* (2006) zur Einführung des Passivs aufgezeigt, dass dort mehrere der angeblichen Passiva nur in nicht-passivischer Sicht Sinn ergeben.⁸ Vergleichbares lässt sich an der Passiv-Lektion des *Kanthalos* (1982) beobachten, wo es vom stoischen Weisen heißt: Ὁ σοφὸς οὔτε ἀναγκάζεται ὑπὸ τινος οὔτε ἀναγκάζει, οὔτε κωλύεται οὔτε κωλύει, οὔτε βιάζεται ὑπὸ τινος οὔτ' αὐτὸς βιάζει, οὔτε δεσπάζει οὔτε

δεσπάζεται. Klar erkennbar soll hier das Passiv im Kontrast zum Aktiv eingeführt werden. Doch wird der philosophische Sinn der sprichwörtlichen ‚stoischen Ruhe‘ gerade verfehlt, wenn die nicht-aktivistischen Formen ἀναγκάζεται, κωλύεται, βιάζεται, δεσπάζεται, βλάπτονται mit Passiv übersetzt werden; sinngerecht sind sie alle mit ‚sich lassen‘ zu übersetzen: „Weder lässt sich der Weise von irgendjemandem zu etwas zwingen noch zwingt er selbst jemanden“ usw. Am Schluss dieser Passiv-Lektion taucht auch mit γίγνομαι ein Deponens auf, das zwar auch eine passivische Bedeutungsmöglichkeit hat (‚gemacht werden‘), hier im Kontext aber ebenfalls nur nicht-passivisch wiedergegeben werden kann: Καὶ μόνον ἐν τοῖς σοφοῖς γίγνεται φιλία. – „Und nur zwischen Weisen entsteht Freundschaft.“

Mit Blick auf die Lektionstexte zur Einführung des Passivs und des Mediums in den

gängigen Griechischlehrwerken könnte man also zugespitzt formulieren: Die Passiva sind keine Passiva, die Media keine Media.⁹ Hier läuft etwas falsch, was in Ansätzen sogar den Lehrbuchautoren bewusst geworden ist.¹⁰ Überraschenderweise findet sich die richtige Erklärung, die zuerst 1835 formuliert wurde (Kühner 1835, bes. S. 20-23), heutzutage in fast jeder griechischen Grammatik, sie scheint aber immer noch nicht bis in die Sprachlehrwerke vorgedrungen zu sein.¹¹

Die entscheidende Einsicht lautet ganz einfach: Es gibt kein Passiv im Griechischen. Das Passiv hat sich erst sekundär aus dem ursprachlich ererbten Medium herausgebildet. Aber auch später ist das Passiv nie durchgehend morphologisch realisiert worden: Eigenständige Passivformen gibt es nicht im Präsens- und Perfektsystem, und im Aorist und Futur, die morphologisch verschiedene Formen für Passiv und Medium bilden, finden sich Merkwürdigkeiten wie z. B. dass der passive Aorist aktive Endungen hat (z. B. ἐπαιδεύθημεν) oder mediale Futura passivische Bedeutung haben können (z. B. ἀδικήσομαι: ‚ich werde ungerecht behandelt werden‘).¹²

Wenn es aber kein Passiv im Griechischen gibt, zumindest nicht durchgehend, dann hat das Auswirkungen auf unsere Auffassung vom Medium: Es ist bestimmt irgendetwas, aber auf keinen Fall ein ‚Mittleres‘ zwischen Aktiv und Passiv. Das nicht voll entwickelte Passiv ist nur ein Symptom, der Kern des Problems aber ist: Was ist das Medium? Und wie verhält es sich zum Aktiv?

Die Funktionsbestimmung des Mediums muss sich aus der indogermanischen Opposition zum Aktiv ergeben, die im Griechischen erhalten geblieben ist. Daher ist ein Blick auf das vermeintlich unproblematische Aktiv nötig.

Hermann Fränkel wendet sich in seinem letzten, wenig rezipierten Buch „Grammatik und Sprachwirklichkeit“ von 1974 gegen so ziemlich alles, was aus der traditionellen Grammatik vertraut ist. Auch die Bezeichnung ‚Aktiv‘ verwirft er, mit überzeugenden Gründen. Denn was sollte an Handlungen wie ‚er sitzt‘, ‚er schläft‘, ‚er erkrankte an Grippe‘, ‚er verlor mit sieben Jahren seine Eltern‘ a k t i v sein?¹³ Das lässt sich auch didaktisch nutzbar machen: Einmal auf die richtige Fährte gesetzt, werden Schüler einen Heidenspaß haben, im Deutschen formal aktive, aber semantisch nicht-aktive Verben in Hülle und Fülle zu finden. Und an griechischen Verben wie ἀποθνῄσκω (‚sterben, getötet werden‘) oder φεύγω (‚fliehen, verbannt werden, angeklagt werden‘) lässt sich zusätzlich noch aufzeigen, dass selbst eine passive Bedeutung durch das Aktiv ausgedrückt werden kann.

Die traditionell ‚Aktiv‘ genannte Diathese steht also mitnichten für Handlungen, die aktiv, d. h. selbsttätig vollzogen werden, sondern „drückt rein sachlich den nackten Tatbestand des Verbalinhaltes aus,“ wie Schwyzer/Debrunner es formulieren, an die sich Fränkel ausdrücklich anschließt.¹⁴ Fränkel bezeichnet das Aktiv denn auch als „neutrale Diathese, oder wenn man so formulieren will: Nicht-Diathese“ (Fränkel 1974, S. 201).

Wenn das Aktiv nicht als eine solche Diathese aufgefasst wird, die eine selbsttätig vollzogene, zielgerichtete Handlung bezeichnet, werden auch alle daraus entwickelten Funktionsbeschreibungen des Mediums obsolet, die im Medium eine vom Subjekt ausgehende, aber gleichzeitig auf dieses zurückwirkende Handlung sehen.¹⁵ Im Grunde wird hier das (im Übrigen gar nicht so häufige) direkt-reflexive Medium unzulässig verallgemeinert. Ebenso wird, wenn man das Medium als Ausdruck

eines ‚Interesses‘ oder einer ‚Beteiligung‘ des Subjekts an der Handlung definiert, eine Teilfunktion, die indirekte Reflexivität (vom Typus παρασκευάζομαι πλοῖον), verabsolutiert. Statt dessen muss das Medium zunächst einmal als etwas verstanden werden, das mit dem Aktiv das meiste gemeinsam hat, aber darüber hinaus noch einen Zusatz enthält, der sich auf zwei Weisen beschreiben lässt:

„Die semantische Sonderfunktion des Medio-Passivs [...] lässt sich in Kürze dahin charakterisieren, daß es die Aktion oder Situation in der Sphäre des grammatischen Subjekts zentriert.“ (Fränkel 1974, S. 191)¹⁶

„[...] *The middle voice codes that the subject is affected by the event. [...] The active voice, on the other hand, is neutral with respect to subject-affectedness.*“ (Allan 2003, S. 248)

Das Medium kann alles, was das Aktiv kann (also z. B. ein direktes Objekt nach sich ziehen), aber eben mit einem Subjektivitätsanteil. So berichtet am Anfang des platonischen *Theaitet* der Erzähler der Rahmenhandlung, was er, nachdem er das Gespräch zwischen Sokrates und Theaitet angehört hatte, anschließend tat (Tht. 143a): ἐγραψάμην μὲν τότε εὐθὺς οἴκαδ’ ἐλθὼν ὑπομνήματα, ὕστερον δὲ κατὰ σχολὴν ἀναμιμνησκόμενος ἔγραφον. „Ich hatte mir damals sofort, als ich nach Hause zurückgekehrt war, Notizen dazu aufgeschrieben, später habe ich, als ich Zeit dazu hatte, es aus der Erinnerung schriftlich ausgearbeitet.“¹⁷

Man sieht: Das Medium ist ein Mittel, mit dem der Sprecher einen bestimmten Bezug des Subjekts auf Handlungen und Situationen zum Ausdruck bringt. Entscheidend für das Verständnis ist nun, dass das Medium benutzt werden kann, die Subjektzentrierung oder Subjektaffizierung zum Ausdruck zu bringen, aber der Sprecher ist nicht gezwungen, dazu das

Medium zu benutzen.¹⁸ In der *Theaitet*-Stelle hebt der Erzähler, wenn er die Anfertigung seiner ὑπομνήματα beschreibt, seine Subjekt-Rolle durch das mediale ἐγραψάμην hervor; die Ausarbeitung (für andere) zu einem Text drückt er dagegen durch das neutrale Aktiv ἔγραφον als reine Verbalhandlung aus.

Den Umstand, dass das Medium ein fakultatives Mittel ist, hat sich Aristophanes einmal zu komischen Zwecken zunutze gemacht, indem er vom fast ausnahmslos aktiven χαίρω (‚sich freuen‘) ein mediales χαίρομαι benutzte: ὡς ἦδομαι καὶ χαίρομαι κεύφραίνομαι (‚Wie froh ich bin und mich freue und erfreut bin!‘, Pax V. 291). Medial ist das Verb noch heute im Neugriechischen (χαίρομαι), der einzigen lebenden indogermanischen Sprache, die das Medium erhalten hat (Schwyzer/Debrunner 1950, S. 215).

Warum sich die falsche Erklärung des Mediums als einem ‚Mittleren‘ zwischen Aktiv und Passiv im Schulunterricht trotzdem so lange gehalten hat und praktisch unwidersprochen geblieben ist, liegt wohl hauptsächlich an dem wohlmeinenden Bestreben, an Bekanntes anzuknüpfen: Man geht von der den Schülern vertrauten Aktiv-Passiv-Dichotomie des Deutschen, Englischen oder Lateinischen aus;¹⁹ das Medium ‚quetscht‘ man dann geradezu dazwischen – und verdeckt so seine spezifische Funktion.

Der zweite Grund liegt darin, dass die Annahme, es gebe drei Diathesen im Griechischen und eine davon sei ein Mittleres zwischen den beiden anderen und entsprechend als ‚Medium‘ zu benennen, eine jahrtausendealte Tradition hat.²⁰ ‚Medium‘ ist die Übersetzung lateinischer Grammatiker des gleichbedeutenden Ausdruckes μεσότης (‚Mitte‘) aus der dem Dionysios Thrax aus Alexandria (2. Jhd. v.

Chr.) zugeschriebenen, aber wohl erst im 3./4. Jhd. n. Chr. entstandenen Τέχνη γραμματική, die zur Grundlage aller späteren Grammatiken geworden ist: διαθέσεις εἰσὶ τρεῖς, ἐνέργεια, πάθος, μεσότης· ἐνέργεια μὲν οἷον τύπτω, πάθος δὲ οἷον τύπτομαι, μεσότης δὲ ἢ ποτὲ μὲν ἐνέργειαν ποτὲ δὲ πάθος παριστάσα, οἷον πέπηγα διέφθορα ἐποισάμην ἐγραψάμην.²¹

Dieser scheinbar einfach zu verstehende Satz beginnt mit der Opposition zwischen Aktiv (ἐνέργεια) und Passiv (πάθος), illustriert an der aktiven und passiven Form des griechischen Verbs für ‚schlagen‘,²² führt dann die Bezeichnung μεσότης/ ‚Mittleres‘ für die dritte Diathese ein, die Aspekte des Aktivs (ἐνέργεια) und des Passivs (πάθος) in sich vereine. Statt einer Erläuterung folgt eine rätselhafte Reihe von vier Verben, die weder semantisch noch morphologisch einheitlich ist: πέπηγα und διέφθορα sind intransitive Perfekta mit aktiver Endung, ἐποισάμην und ἐγραψάμην sind transitive Aoriste mit medialer Endung. So ist es kein Wunder, dass sich über die Deutung dieses Satzes schon früh eine kontroverse Diskussion entzündet hat, die sich von den antiken und byzantinischen Kommentaren in den Scholien bis in die jüngste Linguistik erstreckt.²³

Der historische Ursprung der Lehre von den Diathesen ist also nicht geeignet, als tragfähige Grundlage für die Erklärung des Mediums zu dienen.²⁴ Interpretatorisch offen ist auch der Terminus διάθεσις, wie die sehr unterschiedlichen Erklärungen in den Scholien zeigen.²⁵ In diesen findet sich jedoch ein Ansatz, der für die unterrichtliche Vermittlung nutzbringend sein könnte: διάθεσις ἐστὶ δίαίτα ψυχῆς καὶ διοίκησις, „Diathese ist ein Zustand und eine Verfassung der Seele“.²⁶ Damit öffnet sich der Weg, διάθεσις nicht als eine Eigenschaft von Verben zu verstehen, sondern als eine Beschrei-

bung, wie sich die Person, die das Verb benutzt, zu der durch das Verb ausgedrückten Handlung verhält. In dieser Auffassung wäre διάθεσις der geistige Zustand des Sprechers, seine Einstellung zu der Verbalhandlung, je nachdem ob er sich als Subjekt an der Handlung z. B. selbst beteiligt bzw. von ihr affiziert sieht oder nicht.

Eine solche Erklärung ließe sich durch Beispiele wie oben Griechischschülern durchaus vermitteln – die dann natürlich den Begriff ‚Diathese‘ für diese Kategorie benutzen sollten. Und vielleicht erklärt man ihnen in diesem Zusammenhang auch die wahre Bedeutung der alternativen Bezeichnung Genus verbi, handelt es sich dabei doch um eine Erklärung, die man – einmal gehört – wegen ihrer Oberflächlichkeit und Klischeeverhaftung nicht so schnell wieder vergisst:

Τρεῖς δὲ εἰσὶν αἱ διαθέσεις, ἐπειδὴ καὶ τρία γένη ὀνομάτων, καὶ πέντε ἐγκλίσεις, ἐπειδὴ καὶ πέντε πτώσεις. Ὡς οὖν ἐπὶ τῶν γενῶν τὸ οὐδέτερον οὐκ ἦν φύσει, ἀλλὰ πρὸς τῶν γραμματικῶν διὰ τὴν φωνὴν ἐπινοημένον, οὕτω καὶ ἐπὶ τῶν ῥημάτων ἢ μὲν ἐνέργεια καὶ τὸ πάθος διάθεσις, ἢ δὲ μέση ἢ ἑκάτερον ἢ οὐδέτερον. Ἀναλογήσει οὖν ἄρρени τὸ ἐνεργητικόν, θηλεία δὲ τὸ παθητικόν· ἄρρνων γὰρ ἢ ἀνδρείως πως ἐχόντων τὸ δρᾶν, θηλείων δὲ ἢ θηλυδριωδῶς διακειμένων τὸ παθεῖν· ἢ δὲ μέση διάθεσις τοῖς ἑκατέροις εἰκασθήσεται [...].

„Es gibt drei Diathesen, weil es auch drei Genera von Substantiven gibt, und fünf Modi, weil es auch fünf Kasus gibt. Wie nun bei den Genera das Neutrum [οὐδέτερον] nicht von der Natur vorgegeben, sondern von den Grammatikern der Sprache halber dazu erfunden worden ist, so stellen bei den Verben das Aktiv und das Passiv jeweils eine Diathese dar, das Medium ist entweder beides auf einmal oder keins von beiden [οὐδέτερον]. Das Aktiv wird

nun dem Maskulinum entsprechen, das Passiv dem Femininum; denn das aktive Handeln ist Zeichen der Männlichkeit bzw. solcher, die sich männlich verhalten, das passive Erleiden ist Zeichen der Weiblichkeit bzw. solcher, die sich weiblich verhalten; die mediale Diathese wird sich mit beiden vergleichen lassen.²⁷

Um daraus eine erste Folgerung für den Griechischunterricht zu ziehen: Die rein äußerliche, auf einer höchst fragwürdigen Analogie beruhende Bezeichnung Genus verbi (‚Geschlecht des Verbs‘) sollte nicht mehr benutzt werden²⁸ – zumindest nicht im Griechischunterricht, wo mit ‚Diathese‘ im Sinne von „Seelenstimmung“ (Schwyzer/Debrunner 1950, S. 223), „geistige Einstellung“ oder „Disposition“ nicht nur ein griechisches Wort zur Verfügung steht, sondern mit diesem auch eine erhellende, nachvollziehbare Erklärung verbunden werden kann.

Zweitens sollte man im Griechischunterricht, unabhängig davon, welches Lehrwerk benutzt wird und unabhängig davon, was das Pensenverzeichnis sagt, ab der ersten Lektion mit nicht-aktiven Verbformen die Andersartigkeit des griechischen Diathesen-Systems herausstellen und ausschließlich vom Medium oder Medio-Passiv sprechen. Oder als Ratschlag für die Lehrkraft mit Ovid (met. 2,137) formuliert: *medio tutissimus ibis* – „mit dem Medium wirst du dich auf völlig sicheren Bahnen bewegen“.²⁹ Dass eine solche Beschränkung auf ‚Aktiv – Medium‘ bzw. ‚Aktiv – Medio-Passiv‘ mit praktisch allen Lehrwerken problemlos möglich ist, ist in gewisser Hinsicht auch wieder tröstlich: Obwohl die Lehrbuchautoren der jahrtausendealten, aber verfehlten Theorie des Passivs und des Mediums anhängen,³⁰ verwirklichen sie in ihren Texten unfreiwillig die eigengesetzliche mediale Dynamik der griechischen Sprache.

Für die Einführung des Mediums bzw. des ‚Passivs‘ ergibt sich dadurch sofort eine Erleichterung: Für Schüler ergibt sich nicht mehr das Problem, das ‚Passiv‘ an Texten kennenzulernen, die auch unechte Passiva enthalten, bzw. das Medium an Texten mit zunächst scheinbar unerklärlichen Deponentien; alle diese Fälle können sie innerhalb eines medialen Bedeutungsspektrums einordnen.

Darüber hinaus sollten auch die morphologisch markierten Passivformen des Aorists und des Futurs nicht mehr als Passiva bezeichnet werden. Denn gar nicht selten begegnen den Schülern entsprechende passive Formen, die semantisch nicht als passivisch aufzufassen sind. So in einer berühmten Stelle vom Anfang des platonischen *Phaidon*, wo erklärt wird, warum die Hinrichtung des Sokrates längere Zeit aufgeschoben wurde; es war nämlich eine religiöse Gesandtschaft zu Schiff unterwegs, deren Rückkehr abgewartet werden musste. Mit diesem Schiff hatte es seine besondere Bewandnis (58a-b): τοῦτ' ἔστι τὸ πλοῖον, ὡς φασιν Ἀθηναῖοι, ἐν ᾧ Θησεύς ποτε εἰς Κρήτην τοὺς δις ἑπτὰ ἐκείνους ᾤχετο ἄγων καὶ ἔσωσέ τε καὶ αὐτὸς ἐσώθη. „Dies ist das Schiff, auf dem, wie die Athener sagen, Theseus einst die berühmten ‚zweimal Sieben‘ nach Kreta führte, sie rettete und sich selbst rettete.“

Es ist völlig ausgeschlossen, das als Passiv markierte ἐσώθη semantisch passivisch anstatt als reflexive Handlung aufzufassen.³¹ Umgekehrt gibt es z. B. bei Homer morphologisch eindeutige mediale Aoriste mit passiver Bedeutung.³² Verbformen mit semantisch unzweideutiger Passivität gehören genauso wie z. B. die Reflexivität zum selben medialen Bedeutungsspektrum und drücken darin eben ein Extrem an Subjekttaffizierung aus.³³

Daraus lässt sich auch ein starkes Argument ableiten, im Griechischunterricht nicht vom ‚Medium‘, sondern vom ‚Medio-Passiv‘ zu sprechen, eine Bezeichnung, die in sich schon eine Bandbreite semantischer Funktionen andeutet. Zugleich ergäbe sich auch nicht mehr das Problem bei der Bestimmung von Formen, die – wie das Beispiel ἐσώθη zeigt – morphologisch als Passiv zu klassifizieren wären, aber semantisch mit einem Reflexivum wiederzugeben sind, was im Unterricht immer wieder Anlass zur Verwirrung mit sich bringt und nur Zeit kostet.

Natürlich könnte man überlegen, die Termini ‚Medium‘ und ‚Medio-Passiv‘, die ja ihrer Bedeutung nach falsch sind, durch andere zu ersetzen.³⁴ Doch dagegen spricht zum einen, dass dadurch der Anschluss an die traditionelle Terminologie, die bei der Analyse moderner Sprachen verwendet wird, verloren ginge; zum anderen würden die existierenden Grammatiken und Sprachlehrbücher in dieser Hinsicht obsolet werden, während sich mit ihnen bei der leichten Verschiebung zu ‚Medio-Passiv‘ problemlos weiterarbeiten ließe.

D r i t t e n s : Da das Medium für die Schüler eine gänzlich neue Kategorie ist, haben sie ein Anrecht darauf, zu erfahren bzw. sich zu erschließen, was es damit auf sich hat. Diese Sprachreflexion darf nicht außen vor bleiben. Als Kernfunktion sollen die Schüler verinnerlichen, dass das ‚Medio-Passiv‘ eine Subjektzentrierung (bzw. Subjektaffizierung) ausdrückt; eine vollständige Untergliederung, die schnell Listen mit mehr als zehn Einträgen ergibt, erscheint dagegen unnötig und möglicherweise kontraproduktiv.³⁵

Dass das Medium weitgehend ein fakultatives Ausdrucksmittel ist, lässt sich sehr lehrreich an Synonymenpaaren mit unterschiedlichen

Diathesen beobachten. Pädagogisch wertvoll können wir unseren Schülern erklären, dass ‚Lernen‘ und ‚etwas in Erfahrung bringen‘ zwar aktivisch ausgedrückt werden kann: μανθάνω, aber ohne Eigenbetätigung nicht zu haben ist: πυνθάνομαι;³⁶ gleiches gilt für die Wahrnehmung: ὁράω – αἰσθάνομαι. Oder mehr emotional-affektiv: sich zu freuen ist ohne Affizierung des Subjekts nicht möglich; im Griechischen gibt es dafür aber sowohl ein aktives χαίρω als auch ein mediales ἡδομαι. Ähnlich verhält es sich bei ἐθέλω und βούλομαι. Wie schon bei den ‚Schein-Aktiva‘ im Deutschen kann man die Schüler hier auf die Suche schicken, was neben der Reflexion auf den Subjektbezug von Handlungen noch eine willkommene Wortschatzübung ermöglicht.

Auf den Subjektbezug zu reflektieren ist aber auch bei Einzelverben möglich: Im Griechischen ist die Tendenz aktiver Verben, ein mediales Futur zu bilden, für Schüler immer wieder unerklärlich: ἀκούω – ἀκούσομαι, θαυμάζω – θαυμάσομαι usw. Auch wenn andere Faktoren eine Rolle spielen können,³⁷ sollten wir die didaktische Chance nutzen, das Medium dieser Futura quasi als Zweitkodierung ihrer Subjektzentrierung auszuweisen.³⁸

V i e r t e n s , zum Problem der Deponentien: Schon im Lehrerband zum *Kanthenos* wird empfohlen, die Gemeinsamkeit der Deponentien mit dem Medium an dessen reflexiver Funktion aufzuzeigen (1983, S. 32). So heißt dann πυνθάνομαι ‚sich erkundigen‘ oder ὀργίζομαι ‚sich zum Zorn reizen lassen‘. Andere naheliegende Beispiele wären ἡδομαι ‚sich freuen‘, oder πορεύομαι ‚sich aufmachen‘. Mit ‚sich unterhalten‘ für διαλέγομαι kommt eine weitere Funktion des Mediums ins Spiel, die reziproke, die wir auch für ἀμείβομαι ‚antworten, erwidern‘, ἀγωνίζομαι ‚sich messen,

wetteifern´ und μάχομαι ‚kämpfen´ in Anschlag bringen dürfen. So werden Deponentien als das deutlich, was sie sind: Verben mit medio-passivem Bedeutungsgehalt, die entsprechende medio-passive Formen, aber keine aktiven bilden und deshalb *media tantum* sind.³⁹ So betrachtet hätten die sogenannten Deponentien (des Lateinischen) und das Medium (des Griechischen) selbst Schopenhauer vollkommen vernünftig erscheinen können.

Für die Schüler ergeben sich daraus weitere Vorteile. Beschränkt man sich terminologisch auf das Medio-Passiv, müssen Deponentien nie mehr nach der Bildung ihrer Tempusstämme als *deponentia media*, *deponentia passiva* oder *deponentia medio-passiva* differenziert werden.⁴⁰ Auch dass Deponentien gelegentlich passivisch übersetzt werden müssen, dürfte den Schülern dann kein Kopfzerbrechen mehr machen, ebenso wenig die Tatsache, dass semantisch passive Formen transitiver Verben einen Akkusativ bei sich haben oder Verben mit Dativ- oder Genitiv-Objekt ein persönliches Passiv bilden können.⁴¹

F ü n f t e n s müssen sich die Schüler für das ihnen fremde Phänomen ‚Medio-Passiv‘ ein festes Repertoire an Wiedergabemöglichkeiten im Deutschen erarbeiten. Griffig zusammenfassen lassen sich diese mit dem Merkwort ‚PaMa-ReAL‘ für **P**assiv, **M**an, **R**eflexiv, **A**ktiv, **L**assen (Frisch 2009, S. 32). Wünschenswert wäre, dass ihnen diese Übersetzungsmöglichkeiten schon aus dem Lateinunterricht aus der Besprechung des Passivs bekannt wären.

Pfiffige Schüler werden mit Blick auf die reflexive Wiedergabemöglichkeit mit ‚sich‘ vielleicht bemerken: Aber es gibt doch auch im Griechischen ein Reflexivpronomen⁴² – wozu braucht es dann ein Medium? Dieser Einwand lässt sich desto leichter entkräften, je klarer

vorher geworden ist, dass das Medium ein Mittel ist, um einen (Rück-)Bezug auf das Subjekt auszudrücken, was durch das Aktiv genauso möglich ist, vorausgesetzt, die Bedeutung gibt das her; wenn das verstanden wurde, kann die Verbindung aktiver Verben mit einem Reflexivpronomen leicht als alternative Ausdrucksmöglichkeit verbucht werden.⁴³

Gleichwohl lässt sich an geeigneten Beispielen auch eine semantische Besonderheit des Aktivs mit Reflexivpronomen aufzeigen. Wenn Soldaten sich zur Schlachtordnung aufstellen, dann wird das üblicherweise im Medium ausgedrückt: οὕτω Κερκυραῖοι ἐτάξαντο (Thuk. 1,48). Wenn aber der platonische Sokrates seine eigene Unerschütterlichkeit angesichts der ihm drohenden Hinrichtung und die soldatische Pflicht, den angewiesenen Platz auch bei Todesgefahr nicht zu verlassen, parallelisiert, dann benutzt er dasselbe Verb im Aktiv zusammen mit einem Reflexivpronomen (Ap. 28d): οὗ ἅν τις ἑαυτὸν τάξῃ ἡγησάμενος βέλτιστον εἶναι ἢ ὑπ’ ἀρχοντος ταχθῆ, ἐνταῦθα δεῖ, ὡς ἐμοὶ δοκεῖ, μένοντα κινδυνεύειν. – ‚Wo sich jemand aufgestellt hat, in der Meinung, so sei es am besten, oder wo er vom Befehlshaber aufgestellt worden ist, dort muss man, wie mir scheint, stehen bleiben und sich der Gefahr stellen.‘ Durch das Reflexivum ἑαυτὸν in Kombination mit dem Aktiv τάξῃ scheint Sokrates hervorheben zu wollen, dass die Handlung auf eigenem Entschluss und selbsttätiger Überlegung beruht.⁴⁴

An den bisher präsentierten Originalbeispielen zum Medio-Passiv lässt sich *s e c h s t e n s* erkennen: Gerade weil es keine festgelegten Übersetzungsgleichungen für medio-passive Formen gibt, ist jede Auseinandersetzung mit ihnen zugleich Interpretation und muss kontextbezogen erfolgen – auch schon in der Spracherwerbsphase. Rainer Nickel hat an der

Lektion 10 von Kairos vorgeführt, dass die dort als Passiva präsentierten Formen inhaltlich überwiegend als Medium zu verstehen seien, „das zumindest die ‚Mitverantwortung‘ des Betroffenen signalisiert. [...] Das Tragische des Vorgangs tritt also unter dem Aspekt des Mediums, nicht des Passivs, vor Augen“ (Nickel 2009, S. 50). Und wie gesehen, müssen in *Kantharos* L. 5 alle angeblich passiven Formen semantisch medial aufgefasst werden, wenn deutlich werden soll, was den stoischen Weisen auszeichnet. Dabei ist die Thematik, dass der stoische Weise seine Seelenruhe, allen äußeren Widerfahrnissen zum Trotz, von innen heraus bewahrt, für Anfänger des Griechischen ohnehin schwer verständlich. Immerhin kann man sich mit leichter fasslichen Parallelen behelfen. Zu Diogenes sagte mal jemand (Diog. Laert. 6,54): Πολλοί σου καταγελάσιν („Viele Leute lachen über dich.“), woraufhin Diogenes erwiderte: Ἄλλ' ἐγὼ οὐ καταγελάωμαι („Aber ich lasse mich nicht auslachen.“). Hier wird die Mitbeteiligung des Verlachten deutlicher als in dem *Kantharos*-Text, wo die Außeninstanz fehlt, der gegenüber sich der σοφός absetzt, während hier die Urheber des Auslachens explizit genannt werden.⁴⁵

Alle Beispiele zeigen, dass Arbeit am Medio-Passiv immer zugleich inhaltliche Arbeit an der Sache und ihrem angemessenen Verständnis ist. „Die Beschäftigung mit der grammatischen Form des Mediums lässt uns [...] aufmerksam werden auf bestimmte Qualitäten von Wirklichkeitsbezügen.“⁴⁶ Das wäre keine kleine Leistung des kleinen Faches Griechisch.

Lehrwerke:

- Adeamus A Begleitgrammatik (2016), hrsg. v. V. Berchthold / M. Schauer, München.
- Hellas (1996), Lehrgang des Griechischen, hrsg. v. F. Maier, 3. Aufl., Bamberg.
- Ianua Linguae Graecae A (1972), Lese- und Übungsbuch für den griechischen Anfangsunterricht an Gymnasien, v. H. Holtermann, 3. Aufl., Göttingen.
- Kairos Bd. 1 (2006), Griechisches Unterrichtswerk, hrsg. v. A. Weileder / H. Meyerhöfer, Bamberg.
- Kantharos (1982), Griechisches Unterrichtswerk. Lese- und Arbeitsbuch, hrsg. v. W. Elliger / G. Fink / G. Heil / Th. Meyer, Stuttgart.
- Kantharos (1983), Griechisches Unterrichtswerk. Lehrerband, hrsg. v. W. Elliger / G. Fink / G. Heil / Th. Meyer, Stuttgart.
- Lexis – Neufassung (1988), Einführung in die griechische Sprache, Teil I: Texte und Übungen, hrsg. v. W. Heilmann / K. Roeske / R. Walther, Frankfurt a. M.
- Roma A Begleitband (2016), hrsg. v. C. Utz / A. Kämmerer, Bamberg.
- Xenia (2012): Griechisches Unterrichtswerk, hrsg. v. O. Kampert / W. Winter, 2. Aufl., Bamberg.

Literatur:

- Allan, R. J. (2003): The middle voice in Ancient Greek. A Study in Polysemy, Amsterdam.
- Elberfeld, R. (2012): Sprache und Sprachen. Eine philosophische Grundorientierung, Freiburg i. Br./München.
- Emde Boas, E. van / Rijksbaron, A. / Huiting, L. / Bakker, M. de (2019): The Cambridge Grammar of Classical Greek, Cambridge.
- Fränkel, H. (1974): Grammatik und Sprachwirklichkeit, München.
- Frisch M. (2009): Warum ‚Passiv‘, wenn (es) auch ‚Aktiv‘ geht? Sprachvergleichende Reflexionen über das genus verbi im Lateinischen und Deutschen, AU 52.1, S. 22-33.
- George, C. H. (2005): Expressions of Agency in Ancient Greek, Cambridge.
- Jäkel, W. (1961): Zum Bildungswert des griechischen Sprachunterrichts, AU 5.2, S. 90-105.
- James, P. (2010), Learner's lexica. The approach of the Cambridge Greek Lexikon, in: Chr. Stray (Hrsg.), Classical Dictionaries – past, present and future, London, S. 177-194.

- Kühner, R. (1835): Ausführliche Grammatik der griechischen Sprache, Bd. 2, Hannover.
- Kühner, R. / Gerth, B. (1898): Ausführliche Grammatik der griechischen Sprache. Satzlehre, Erster Teil, 3. Aufl., Hannover.
- Kürschner, W. (1996): Die Lehre des Grammatikers Dionysios (Dionysios Thrax, *Technē grammatikē* – deutsch), in: P. Swiggers / A. Wouters (Hrsg.), *Ancient Grammar. Content and Context*, Leuven/Paris, S. 177-215.
- Mehlhorn, Fr. (1831): Rez. v. E. Fr. Poppo, *De Graecorum verbis mediis, passivis, deponentibus recte discernendis ac de deponentium usu* (1827), *Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik oder Kritische Bibliothek für das Schul- und Unterrichtswesen*, 1.1, S. 14-44.
- Nickel, R. (2009): Philosophische Akzente im griechischen Grammatikunterricht, *AU* 52.1, S. 49-53.
- Pagani, L. (2014): Diathesis (diáthesis), *Ancient Theories of*, in: G. K. Giannakis (Hrsg.), *Encyclopedia of Ancient Greek Language and Linguistics*, Leiden/Boston, vol. 1, S. 468-471.
- Rijksbaron, A. (1986): The Treatment of the Greek Middle Voice by the Ancient Grammarians, in: *Philosophie du langage et grammaire dans l'antiquité*, *Cahiers de Philosophie Ancienne* 5, S. 426-443.
- Rix, H. (1976): *Historische Grammatik des Griechischen. Laut- und Formenlehre*, Darmstadt.
- Schwyzler, E. / Debrunner, A. (1950): *Griechische Grammatik*, Bd. II: *Syntax und syntaktische Stilistik*, München.
- Signes Codoñer, J. (2016): *La quimera de los gramáticos: historia de la voz media del verbo griego en la tradición gramatical desde Apolonio Díscolo hasta Ludolf Küster y Philipp Buttmann*, Salamanca.
- Wackernagel, J. (1928): *Vorlesungen über Syntax*. Erste Reihe, 2. Aufl., Basel.
- Willms, L. (2013): *Klassische Philologie und Sprachwissenschaft*, Göttingen.
- Anmerkungen:**
- 1) *Parerga und Paralipomena*, Bd. 2, 1851, § 302 (2. Aufl. 1862: § 312), in: *Zürcher Ausgabe. Werke in zehn Bänden*, Band X, S. 625.
 - 2) Zu den verschiedenen antiken Auffassungen von διάθεσις siehe Pagani 2014 (mit Bibliographie).
- 3) Richtiggestellt von Wackernagel 1928, S. 132: „Sie [die Deponentia] sind so gut wie die griechischen Deponentia einfach Verben, die gemäss ihrer Bedeutung bloss medial flektiert sind.“
 - 4) *Roma A, Begleitband* 2016, S. 158; – *Adeamus A Begleitgrammatik* 2016, S. 112.
 - 5) *Kairos* Bd. 1 2006, S. 136-137 (zu Lektion 14). In *Kairos neu*, Bamberg 2011 sind die Grammatikseiten einer starken Kürzung unterzogen worden.
 - 6) Wenn beide Sätze auch den gleichen Sachverhalt ausdrücken, sind sie semantisch doch nicht identisch. Dadurch dass im zweiten Satz – entgegen der statistischen Häufigkeit bei Passivkonstruktionen – der Täter (ὄφ’ Ἠφραίστου) angegeben wird, entsteht eine merkwürdige Perspektive, die ohne Kontext schwer verständlich bleibt.
 - 7) Aus Platzgründen müssen die Belege verkürzt gegeben werden:
Kanthalos (1982) L. 8: dir.-refl.: ἀπέχεσθαι mit Gen., φαίνεται; – ind.-refl.: καρπούται mit Akk. (allerdings mit Angabe der Bedeutung auf dem Rand), κατανέμονται mit Akk., κατεσκευάζοντο mit Akk.; – unklar: ἐπαύετο („hörte auf“); – Dep.: διελέγοντο, ἐγίγνετο, πυνθάνομαι, οἶμαι, ὠργίζετο, ἐργάζομαι, ἐβούλοντο.
Hellas (1996) L. 8: unklar: ἄρχεται („fängt an“), πείθεται („gehört“, absolut gebraucht); – Dep.: πορεύονται, βούλονται, μεταπέμπεται, διαλέγεται.
Kairos (2006) L. 14: dir.-refl.: καθίξεσθαι, παρασκευάζη mit Inf.; – ind.-refl.: φυλάττεσθαι mit Akk.; – dyn: βουλεύεται mit Inf.; – unklar: πείθεσθαι (siehe aber die Herleitung aus dem dir.-refl. *Medium* S. 137: „ich überrede mich > lasse mich überreden > gehorche“); – Dep.: βούλονται, αισθάνομαι, οἶου, μέμφεται.
Xenia (2012) L. 6: dir.-refl.: εὐφραίνεσθαι (vier Formen, Bedeutung aber als Übersetzungshilfe angegeben); – unklar: ἄρχονται („fangen an“) mit Inf. (das Aktiv zudem erst in L. 9); – Dep.: ἔρχεσθε, βουλόμεθα, πυνθάνεται, ἀποκρίνονται, ὀργίζεται.
 - 8) Nickel 2009, S. 50. Selbst manche der auch von Nickel passiv verstandenen Passiva in dieser Lektion erscheinen merkwürdig, weil sie die falsche Perspektive ausdrücken: Τί οὐ κολάζη, κακοῦργε, ὑπὸ τῶν θεῶν; („Warum, Schurke, wirst du nicht von den Göttern bestraft?“): Gemeint sein muss doch wohl: „Warum bestrafen die Götter dich nicht?“ – Ὁ δὲ Ἰππόλυτος φεύγειν ἀναγκάζεται

- („Hippolytos wird gezwungen, in die Verbannung zu gehen“): Es ist aber doch Theseus, der seinen Sohn ins Exil zwingt.
- 9) Als Kuriosum sei noch angemerkt: Der Text aus Kantharos L. 5 zur Einführung des Passivs ist in der Lexis – Neufassung 1988, L. 3 (Text 1, Z. 4-8) übernommen worden – zur Einführung des Mediums.
 - 10) So heißt es im Kantharos-Lehrerband 1983, S. 28 zur Einführung des Passivs in Lektion 5, das Hauptaugenmerk solle zwar auf der Opposition Aktiv/Passiv liegen; „in Form von verschiedenen ‚Übersetzungsmöglichkeiten‘ wird die Dichotomie jedoch von Anfang an relativiert [...]. Spätestens bei 8 Ü sollte das Phänomen Medio-Passivum grundsätzlich bedacht werden. Es handelt sich um ein breites Spektrum von Verbalperspektiven, bei denen das Subjekt in verschiedenem Grad von der Handlung betroffen ist bis hin zum völligen Verblässen dieses Betroffenseins.“
 - 11) Mustergültig zu den Diathesen (wie auch sonst) jetzt die Cambridge Grammar of Classical Greek (Emde Boas et al. 2019, S. 447-464), wo auch die von der Tradition ererbten terminologischen Schwierigkeiten klar benannt werden (S. 448-449): Aktiv, Medium und Passiv stehen sowohl für morphologische als auch semantische Unterscheidungen; die binäre Opposition transitiv – intransitiv ist nicht immer gut geeignet, griechische Verben zu beschreiben.
 - 12) Das scheinbar passiv charakterisierende Suffix $-(\theta)\eta$ des Aorists und des Futurs diene ursprünglich nicht dazu, semantische Passiva morphologisch auszuweisen: „[...] The suffix $-(\theta)\eta$ [...] appears initially to have been a suffix marking intransitive verbs, associated at first, to judge by the personal endings it takes, with active rather than middle verbs. Nevertheless, by Homer’s time at least, it had begun to overlap with some of the functions of the middle“ (George 2005, S. 15).
 - 13) Die Beispiele nach Fränkel 1974, S. 150, ähnliche S. 201.
 - 14) Schwyzer/Debrunner 1950, S. 229, zitiert bei Fränkel 1974, S. 511, Anm. 82.
 - 15) Der erste, der das Wesen des Mediums als reflexiv bestimmte, war Ludolf Küster in seiner Abhandlung *De vero usu verborum mediorum apud Graecos eorumque differentia a verbis activis et passivis*, 1714 (Signes Codoñer 2016, S. 427, 476).
 - 16) Urheber dieses Ansatzes scheint Mehlhorn 1831, S. 29 gewesen zu sein: „Das Medium stellt die in der jedesmaligen Verbalwurzel liegende Tätigkeit als in der durch den jedesmaligen Zusammenhang bestimmten Sphäre seines Subjectes wirksam dar.“ Praktisch alle griechischen Grammatiken des 19. Jahrhunderts, die nach Mehlhorns Schrift erschienen sind, greifen seine Definition des Mediums auf.
 - 17) Übersetzung M.H. Erhellend auch, wie Wackernagel 1928, S. 127 Thuk. 1,144,2 übersetzt: $\text{πολέμου δὲ οὐκ ἄρξομεν, ἀρχομένους δὲ ἀμυνούμεθα}$: „Wir werden zu einem Kriege nicht den Anstoß geben, wenn aber andere anfangen, werden wir uns verteidigen und sie abwehren.“ Vielleicht könnte man ἀρχομένους noch mehr verdeutlichen: „wenn andere von sich aus / aus Eigeninteresse den Krieg anfangen“.
 - 18) Mehlhorn 1831, S. 35: „Die Wahl der medialen Form ist in vielen Fällen keine nothwendige, sondern wird oft von dem Schriftsteller rein subjektiv entschieden.“ Rix 1976, S. 190: „Bei vielen Sachverhalten hängt es vom Sprecher ab, ob er Affizierung des Subjekts [...] ausdrücken will oder nicht, d. h. ob er das Med. oder das Akt. wählt [...]“.
 - 19) Vgl. Kühner 1835, S. 21: „Dadurch, dass aus der lateinischen Grammatik die Lehre des Passivs auf die griechische übertragen wurde, musste die ganze Lehre des Verbs sowohl in Ansehung der Formation, als der Struktur vielfache Verwirrung erleiden.“ James 2010, S. 187: „[...] Since students have traditionally been taught Greek through Latin, the middle voice has often been regarded as an additional oddity in Greek and students remain puzzled by it conceptually.“ Der Anschluss an das Lateinische ist dabei durchaus problematisch, weil auch das lateinische Passiv mediale Verhältnisse ausdrücken kann. Aus didaktischer Perspektive dazu Frisch 2009.
 - 20) Die überlieferungsbedingt weniger wirksame Theorie des Apollonios Dyskolos (2. Jhd. n. Chr.) lasse ich außen vor. Die einschlägigen Texte samt Bibliographie jetzt bei Signes Codoñer 2016, S. 69-85. „All in all Apollonios’ discussion of the ‘middle’ does not differ much from that of Dionysius and his commentators. The most salient point with him, too, is the non-assignment of a proper meaning to the ‘middle’ diathesis“ (Rijksbaron 1986, S. 435).

- 21) Text nach Kürschner 1996, S. 196.
- 22) Die Wahl dieses Verbs ist kein Zufall: τύπτω ist das Standardverb, das in antiken Grammatiken für Übersichten über sämtliche bildbaren Formen verwendet wurde. Die Entscheidung für dieses Verb erklärt sich mit dem primären Einsatzort solcher Formenparadigmata, der antiken Schule, in der es eine typische Erfahrung von Schülern war, geschlagen zu werden. Später wird τύπτω durch das gleichfalls auf die Vermittlungsinstitution rekurrierende παιδεύω (,ich erziehe, unterrichte') abgelöst.
- 23) Bibliographie bei Signes Codoñer 2016, S. 102.
- 24) Die Geschichte der Erklärung des Mediums von der Antike bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts hat Signes Codoñer 2016 unter dem bezeichnenden Titel „La quimera de los gramáticos“ dokumentiert. Sein Überblick endet jedoch just vor der grundlegenden Neudefinition des Mediums, die erst durch die Berücksichtigung der Diathesen im Sanskrit möglich wurde (Mehlhorn 1831, S. 25-26; Kühner 1835, S. 21). Dafür hatte Franz Bopp, der Gründungsvater der Vergleichenden Sprachwissenschaft, mit seiner bahnbrechenden Schrift „Über das Conjugationssystem der Sanskritsprache in Vergleichung mit jenem der griechischen, lateinischen, persischen und germanischen Sprache“ (1816) die Grundlage geschaffen.
- 25) Beispiele bei Rijksbaron 1986, S. 428-433.
- 26) Hildgard 1901, S. 245, Z. 26-27 (dem byzantinischen Grammatiker Stephanos aus dem frühen 7. Jhd. zugeschrieben), Übers.: M. H. Ähnlich ebd. S. 400, Z. 31-32: Τί ἐστὶ διάθεσις; [...] δρᾶσις ἢ πείσις, ἐν αἷς διατίθεται καὶ καταγίνεται ἢ ψυχὴ ἢ ὡς ἐνεργοῦσά τι ἢ ὡς πάσχουσα.
- 27) Hildgard 1901, S. 246, Z. 27 – S. 247, Z. 5. Übers.: M. H.
- 28) Auch in der lateinischen Grammatik war die Bezeichnung *genus verbi* nicht alternativlos. Macrobius kennt auch den Begriff *affectus* (De diff. 627, bei Signes Codoñer 2016, S. 124): „Quod Graeci διαθέσεις ῥημάτων vocant, hoc Latini appellant genera verborum; affectus enim graeco nomine διάθεσις nuncupatur. Graeci igitur διαθέσεις hac distinctione definiunt.“
- 29) Diesen Schritt hat schon Nickel 2009, S. 51 als Folgerung aus seiner medialen Lesart der vorgeblichen Passiva in Kairos L. 10 vorgezeichnet: „Man darf sogar das Vorhandensein von Passivität überhaupt in Frage stellen, die grammatische Kategorie des Passivs aufheben und nur Aktiv und Medium akzeptieren.“
- 30) Und dies selbst dort, wo die richtige Theorie einmal angedeutet wird: „Sprachgeschichtlich ist es umgekehrt: Das jüngere Passiv hat sich bei den Formen des älteren Mediums bedient“ (Kairos Bd. 1, S. 137, Randbemerkung).
- 31) Weitere Beispiele bei Kühner/Gerth 1898, S. 104-105, Emde Boas et al. 2019, S. 456-458.
- 32) Z. B. Il. 4,518: χερμαδίῳ γὰρ βλήτο – „er wurde von einem Stein getroffen“.
- 33) George 2005, S. 6: „Indeed, the passive could be described as an extreme case of subject-affectedness.“ – Der Kuriosität (und Pietät) halber sei erwähnt, dass in der *Ianua Linguae Graecae* (zuerst 1965) das Medium anhand medialer Aoriste eingeführt wird, die in bewussten Kontrast zu morphologisch und semantisch passiven Aoristen derselben transitiven Verben gestellt sind. Es handelt sich um eine hübsche Phantasie über Herakles (und seinen Zwillingbruder Iphikles) als Kleinkind (L. 18, S. 21): Τὸ γὰρ τέκνον πρῶτον μὲν ὑπὸ τῆς τροφῆς ἐκομίσθη καὶ ἐλούθη, μετὰ δὲ τρεῖς ἐνιαυτοὺς αὐτὸ δυνατόν ἦν λούσασθαι. Ὅτε πέντε ἐνιαυτῶν τέκνα ἦσαν, ὁ Ἡρακλῆς καὶ ὁ Ἰφικλῆς οἰστοὺς παρεσκευάσαντο, οἱ πρότερον ὑπὸ τῶν δούλων παρεσκευάσθησαν αὐτοῖς. – „Das Kind wurde zuerst von seiner Amme versorgt und gewaschen, nach drei Jahren aber war es in der Lage, sich selbst zu waschen. Als sie Kinder von fünf Jahren waren, stellten Herakles und Iphikles sich Pfeile her, die ihnen früher von den Sklaven hergestellt worden waren.“ Diese innovative didaktische Idee ist aber zu stark von der Morphologie her gedacht, und bisher habe ich keine Belege in Originaltexten für die Opposition Aorist Medium – Aorist Passiv desselben transitiven Verbes gefunden.
- 34) Ansprechend die Bezeichnung des Mediums als „Subjektivum“ von Willms 2013, S. 362. Für das Sanskrit, dessen Verbalsystem wie im Griechischen auf den Diathesen von Aktiv und Medium beruht, hat Panini (5./4. Jhd. v. Chr.) in seiner Grammatik, der ältesten überhaupt, das Medium treffend als *ātmanepada* benannt, als „Wort für sich selbst“.
- 35) Allan 2003, S. 249: „passive middle, spontaneous process middle, mental process middle, body motion middle, collective motion middle,

- reciprocal middle, direct reflexive middle, perception middle, mental activity middle, speech act middle, and indirect reflexive middle.“ Der Einwand trifft auch die gewöhnliche Unterteilung der Medium-Funktionen in den Schulgrammatiken: „Die Differenzierung der Bezeichnungen in ein direkt-reflexives und ein indirekt-reflexives, ein intransitives, ein reziprokes und ein dynamisches Medium ist nicht originär griechisch, sondern wird notwendig vom Geist und der inneren Form anderer Sprachen her, in der diese Nuancierungen des in ihnen fehlenden Mediums jeweils auf andere Art wiedergegeben werden“ (Jäkel 1961, S. 101).
- 36) Das Beispiel nach Fränkel 1974, S. 197.
- 37) Dazu allgemein Fränkel 1974, S. 199-200, vgl. Wackernagel 1928, S. 133 mit lateinischen Belegen dafür, „wie ganz äusserliche Momente für die Wahl der Diathese bestimmend sein konnten.“
- 38) Vgl. Kühner/Gerth 1898, S. 103: „Das Futurum, in dem das subjektive Element von Haus aus am stärksten ausgeprägt ist, ist für die Medialform am empfänglichsten, während die übrigen Tempora meist den Vorgang schlechthin, ohne alle Nebenbeziehung, zum Ausdruck bringen.“ Wackernagel 1928, S. 134-135 versteht die medialen Futura als analogische Übertragungen. Erhellend ist in jedem Fall der parallele Diathesen-Wechsel in Präsens und Aorist wie beim schon erwähnten *χαίρω*, das einen Aorist im Medio-Passiv bildet (*ἐχάρην*), und beim umgekehrten Fall von *ἀλίσκομαι* – *έάλων*.
- 39) In Kairos wird zwar der Begriff ‚Deponens‘ (offenbar bewusst) nicht verwendet, die Verbindung solcher Media tantum zu den genannten semantischen Funktionen des Mediums allerdings auch nicht gezogen: „Zahlreiche griechische Verben waren schon von vornherein Medien [sic] und besaßen nie ein Aktiv oder höchstens eines, das früh verloren ging“ (2006, S. 137).
- 40) So noch in Kairos, Bd. 2, 2007, S. 174-177.
- 41) Z. B. Pl. Ap. 22b: ἀναλαμβάνων οὖν αὐτῶν τὰ ποιήματα, ἃ μοι ἐδόκει μάλιστα πεπραγματεῦσθαι αὐτοῖς, διηρώτων ἂν αὐτοῦς, τί λέγοιεν [...]. – Xen. Cyr. 8,8,3: [...] οἱ τῶν σὺν Κύρῳ ἀναβάντων στρατηγοὶ [...] ἀναχθέντες πρὸς βασιλέα ἀπετμήθησαν τὰς κεφαλὰς. – Pl. Rep. 3, 417b: δεσπότηται [...] ἐπιβουλεύοντες καὶ ἐπιβουλεύομενοι διάξουσι πάντα τὸν βίον.
- 42) Schwyzer/Debrunner 1950, S. 235: „wie es scheint, erst in attischer Prosa“.
- 43) Im klassischen Griechisch ist das direkt-reflexive Medium allerdings auf Handlungen beschränkt, die habituell am eigenen Körper vollzogen werden (*λούομαι*, *γυμνάζομαι*, *παρασκευάζομαι* usw.). „The middle of verbs that do not belong to this limited set of verbs cannot normally express direct-reflexive meaning: when the subject performs the action on himself this is expressed by means of a reflexive pronoun (*ἐμαυτόν*, etc.). Thus *παιδεύεται* cannot mean he educates himself, *λύεται* cannot mean he releases himself (instead, this would be *παιδεύει ἑαυτόν*, *λύει ἑαυτόν*)“ (Emde Boas et al. 2019, S. 454). Bei Homer ist das noch möglich: *πρῶτος ὑπ’ ἀρνειοῦ λυόμεν, ὑπέλυσα δ’ ἑταίρους* (Od. 9,463).
- 44) Ähnlich hat schon Jäkel 1961, S. 101-102 Xen. An. 4,5,18 interpretiert: *οἱ δὲ πολέμοιοι ἦκαν ἑαυτοῦς κατὰ τῆς χιόνος εἰς τὴν νάπην* – „die Feinde ließen sich auf dem Schnee hinunter in das Tal gleiten“. Durch die Wahl des Aktivs mit Reflexivum werde „das Aktive und Absichtliche des Vorgangs hervorgehoben und implicite die Deutung abgewiesen, die Feinde seien auf der Flucht ohne eigenes Zutun auf dem Schnee abgerutscht und zu Tal gefahren.“
- 45) Das Verständnis des Kantharos-Textes wird, wie mir scheint, auch noch durch etwas anderes erschwert, nämlich die durchgehende Negation: Was genau tut denn der Weise, wenn er sich nicht zwingen, hindern, schädigen lässt? Leichter fasslich wäre der Sachverhalt für Schüler, wenn das Medio-Passiv als Ausdruck für die innere Einstellung ohne Verneinung aufträte – z. B. in einem kontrastiven Text über die *φαῦλοι*, den man leicht selbst verfassen (lassen) kann: *Οἱ φαῦλοι καὶ ἀναγκάζονται καὶ ἀναγκάζουσιν* („Die schlechten/unphilosophischen Menschen lassen sich sowohl unter Druck setzen wie sie auch andere unter Druck setzen“). In der der Kantharos-Lektion 5 zugrundeliegenden Passage (SVF III, 567) heißt es über die *φαῦλοι* nur lapidar, dass sie sich gegensätzlich zu den *σπουδαῖοι* verhalten.
- 46) Elberfeld 2012, S. 260.

MARTIN HOLTERMANN

Zeitschriftenschau

A. Fachwissenschaft

Cl. Schindler (Sch.) untersucht in ihrem Beitrag (Genial daneben? Überlegungen zu Eumolpus' *Troiae Halosis*, *Gymnasium* 126, 2 (2019), 167-190) eine der schillerndsten, wiewohl auch abstoßendsten Figuren aus Petrons Satyrika, den Dichter Eumolpus, der in einer Pinakothek einige Proben seiner Verskunst zum Besten gibt. Über diese Verse der Zerstörung Troias hat sich innerhalb der Forschung eine durchaus kontroverse Debatte zur Qualität des Dichters Eumolpus entladen. Sch. kann schlüssig aufzeigen, dass Petron Eumolpus' Auftritt auch in den örtlichen Rahmen eingebunden hat: Eumolpus reagiere mit seinen Versbildern auf die Darstellungen innerhalb der Pinakothek, die Szenen aus der Zerstörung Troias zeigen. So erklärten sich einerseits die inhaltlichen Brüche innerhalb seiner Verse und gegenüber dem literarischen Leitbild, der Aeneis Vergils, die man Eumolpus als Beleg seiner Mittelmäßigkeit vorwarf. Andererseits erkläre sich auch die heftige Reaktion der Besucher – sie vertrieben Eumolpus mit Steinen –, die auch als Beleg für die schlechte Qualität des Dichters herangezogen wurde: Doch innerhalb des Rahmens bietet sich eine andere Erklärung: Da seine lautstarke Präsentation den Besuch der Pinakothek gestört hätte, hätten die anderen Besucher der Gemäldesammlung ihn vertrieben. Vor diesem Hintergrund bieten die Verse in Petrons *Satyrika* ein Beispiel ungewöhnlicher Rezeption eines bekannten Motivs in unterschiedlichen Medien. Neben diesem Aufsatz finden sich in der Ausgabe des *Gymnasium* Beiträge T. Burkards „Zur Bedeutung des Ortsadverbs *ibi*“:

„Was heißt „Dort steht Cornelia“ auf Latein?“ (105-126), B. Reitz-Joosses (Lesen, schauen, spüren: Römische Schlachtfelder als *monumenta*: 127-146) und P. Kruschwitzs (Ballistas Grabepigramm zwischen Kreativität und Tradition. Gedanken zur römischen Gedichtkultur, 147-166).

Mit einer berühmten Prosopopöie Platons, nämlich der Gesetze im Kriton, setzt sich M. Kersten (K.) auseinander (Denn dies ist mir viel wert, Kriton ... Zu Text und Interpretation von Plat. Crit. 48e4, *Philologus* 162, 2 (2018), 232-246): K. rollt zunächst eine textkritische Debatte zu dieser Stelle auf, um so eine Basis zu schaffen für eine Neudeutung. Insofern ist der Beitrag ein gutes Beispiel für die Sinnhaftigkeit philologischer Textkritik, wobei K. insofern einen Schritt weiter als die bisherige Debatte geht, als er die literarische Gestaltung des ganzen Dialogs, aber auch die Überlieferung der Stelle in seine Überlegungen miteinbezieht. Man mag über die konkreten Argumente für die eine oder andere Lesart, die K. vorbringt, durchaus unterschiedlicher Meinung sein, es bleibt aber festzuhalten, dass K. tief in die Thematik und Problematik des Dialogs einführt, um sie für die textkritische Betrachtung nutzbar zu machen. Zudem arbeitet er fein und differenziert das Spannungsfeld zwischen dem augenscheinlich rational prinzipientreuen Sokrates und seinem durchaus emotional geprägten Freund Kriton heraus, die doch von denselben philosophischen Grundsätzen ausgehen sollten. K. kann dabei zeigen, dass Sokrates (auch) zu dem Zweck zur Prosopopöie der Gesetze greift, um seinen Freund nicht brüsk zurückzuweisen, gleichzeitig

aber seinen Standpunkt bildhaft noch einmal zu klären, kein Unrecht zu begehen. Ob er mit seinem Bild Kriton überzeugen konnte, bleibt offen, aber die beiden gehen freundlich und voller Achtung auseinander.

Der 64. Band von „Antike und Abendland“ (2018) bietet eine Fülle von neuen Zugängen zu bekannten Schulautoren. Eine Begriffsdebatte zur „Dritten Wiederkehr des Klassischen“ (1-26), eine Betrachtung der 9. Ekloge Vergils („*carmina tum melius cum venerit ille canemus: una lettura dell' ecl. 9 di Vergilio*“, 52-64), ein weiterer Nachweis für die Thukydides-Rezeption Cassius Dios („Eine Thukydides-Paraphrase in der Totenrede des Tiberius auf Augustus: Cassius Dios Sichtweise des augusteischen Prinzipats“, 79-92). B. Beer führt („L'art pour l'art. Zum poetologischen Programm der Spinne in Ovids Arachne-Erzählung (Met. 6, 1-145)“, 66-78) über die Spinnen-Allegorie zu einem anderen interpretatorischen Ansatz als die frühere Deutung. Der „biographistische“ Ansatz habe in Arachne Ovid gesehen, der sich gegen die klar strukturierende Staatsmacht des Augustus, manifestiert in der Göttin Minerva, nicht behaupten könne. Damit sei der poetologische Ansatz kompatibel, der eine Auseinandersetzung zwischen dem neoterischen Dichtungsideal, symbolisiert in dem überbordenden, vollendet ausgearbeiteten Teppich Arachnes, und einem klassischen, symbolisiert in dem Teppich Minervas, erkennt. B. möchte nun in konsequenter Umsetzung der Spinnen-Allegorie einen Gegenstandspunkt vertreten: Sie veranschaulicht über den Umweg frühneuzeitlicher Schriften Drexlers und Swifts sowie antiker (lateinischer) Dichtung, das „poetologische Potential, das ... vor Ovid in der lateinischen Literatur noch nicht in Erscheinung tritt“. B. zeigt auf, dass in den Schriften Catulls, Pro-

perz' und auch Senecas die Spinne für Verfall, Vernachlässigung und einseitig bedingte Verlassenheit steht, dass die Spinne in den frühneuzeitlichen Schriften hingegen für ein auf ihrer Kunstfertigkeit basierendes modernes Selbstvertrauen stehe, das sich den Bindungen der literarischen und geistigen Tradition entziehe. Diese verschiedenen Ebenen sieht B. auch in der Arachne-Darstellung Ovids in den Metamorphosen. Denn Arachne ist bekanntlich so von ihrer eigenen Kunstfertigkeit überzeugt, dass sie ohne weiteres den Wettbewerb mit der Schutzgöttin der Webekunst, Minerva, aufnimmt, obwohl sie als alte Frau und dann in ihrer wahren Gestalt Arachne warne. In Minervas Teppich sieht B. nun eine klare Struktur, die auf einen eindeutigen Deutungszusammenhang hinweise, das Aition Athens, Minervas Rolle dabei und damit die Macht der Götter. Bei Arachnes Teppich hingegen handle es sich um ein perfekt produziertes Flechtwerk einer überbordenden Menge an Mythen, die fließend ineinander übergängen; dieses Werk aber erschöpfe sich, so betone Ovid, durch seine vollendete Kunstfertigkeit in der täuschend echten Nachahmung und böte eben keinen interpretatorischen Tiefgang. Da die Bedeutungsebenen des Verfalls und der Vergänglichkeit in der Spinnenallegorie (und wohl auch die Hybris Arachnes (?)), der Gleichsetzung von Arachne und Ovid ebenso wie der ihrer beiden Werke entgegenstünden, sieht B. in dem poetologischen Programm der Spinnen-Allegorie eher eine Kritik an dem neoterischen Ideal von technischer Perfektion und „gelehrter Kleinteiligkeit“ als eine Verteidigung.

G. Bitto (B.) untersucht in „Der Philosoph auf der Insel – Zur Selbststilisierung Senecas in den Exilschriften.“ (93-111) das Verhältnis der beiden Trostschriften Senecas aus dem Exil auf

Korsika Mitte der 40er Jahre, *ad Polybium* und *ad Helviam*, die als die beiden letzten Schriften im Corpus der *dialogorum libri XII* überliefert sind. Diese Arbeit scheint für den Umgang mit Seneca in der Schule gerade deswegen interessant, weil Bitto schlüssig herausarbeiten kann, dass die Diskrepanzen zwischen den beiden Schriften auf die Inszenierung Senecas als Autor zurückzuführen ist. An exemplarischen Stellen beider Schriften stellt er nämlich das Grundproblem vor, in der Schrift an den kaiserlichen Freigelassenen zeigt sich Seneca als verzweifelt Exilierter, der auf die Gnade des Kaisers Claudius hofft, in der Schrift an seine Mutter als souveräner Philosoph, ja geradezu als stoischer Weiser, der dieselbe Situation leichthin hinnimmt. Die Forschung hat bisher große Probleme damit gehabt, diese beiden konträren Haltungen in einer einheitlichen Deutung zu erklären. B. arbeitet zunächst folgende Ergebnisse heraus: a) *Ad Polybium* kann vergleichsweise klar in die zweite Hälfte des Jahres 44 n. Chr. datiert werden, *ad Helviam* nicht, diese Schrift scheint sich vielmehr auf das Exil an sich zu beziehen; b) Seneca habe (mit Verweis auf Cass. Dio 61,10,2) als Regent des Imperium die Möglichkeit besessen, *ad Polybium* zu unterdrücken, wenn die Schrift ihm als stoischen Philosophen peinlich gewesen wäre; c) das Corpus der *dialogorum libri XII* ist bewusst strukturiert, wobei *ad Polybium* einen gleichsam konkreten Kontrapunkt gegenüber der Sphragis von *ad Helviam* bilde, in der ein allgemeingültiges Ideal des stoischen Weisen das Corpus abschließt; d) in *ad Polybium* gibt es eine Fülle von sprachlichen, inhaltlichen und motivischen Bezugnahmen auf Ovid in den Tristien. Daraus folgert B., dass es für Seneca gar keinen Widerspruch gegeben habe, sondern dass er vielmehr bewusst in *ad Polybium*

in der Nachahmung des exilierten Dichters Ovid den schwachen Exilanten und dagegen in *ad Helviam* den vollendeten stoischen Weisen konstruiert habe. So verschwände die reale Person Seneca hinter dem literarischen Spiel einer Inszenierung als Doppelporträt, hier der „zeitweise ironisierende Ovidianer“, dort der „stets überlegene Stoiker“.

Mit Seneca setzt sich auch I. Tautschnig (T.) auseinander („*Fortunati ambo*“, *Hermes* 147, 1 (2019) 53-63), auch sie mit dem literarischen Spiel Senecas, das er im 21. Brief an Lucilius ebenso wie bei seinen Hinweisen auf Ovids Tristien in *ad Polybium* seiner Argumentation dienstbar macht. Hier ist es allerdings Vergils Aeneis: Seneca möchte im 21. Brief Lucilius dazu bringen, sich aus dem öffentlichen Leben zurückzuziehen und sich ganz privatissime philosophischen Studien hinzugeben. „Ruhm“ erwachse nach Senecas Haltung aus dem Innern heraus, der philosophischen Betätigung, nicht wie für Lucilius in Abhängigkeit von äußeren Faktoren. Der Sorge des Lucilius, so nachhaltigen Ruhm nicht mehr erreichen zu können, begegnet Seneca durch drei Beispiele (21, 3-5), den Ruhm, den a) den Idomeneus durch seinen Freund, den Philosophen Epikur, b) Atticus durch seinen Freund Cicero und c) das Freundespaar Nisus und Euryalus durch Vergil erhalten habe. T. arbeitet nun heraus, dass das dritte *exemplum* in mehrfacher Hinsicht aus dem Rahmen fällt und so auch bewusst von Seneca inszeniert ist: A) Im Gegensatz zu den ersten beiden *exempla* nennt Seneca nicht die Namen, sondern nur den des Dichters. Auf dieser Ebene möchte sich Seneca als der Literat einreihen, der wie Epikur, Cicero und eben Vergil durch sein schriftstellerisches Werk den Ruhm des Freundes(paares) garantiere. So ist auf dieser Ebene der Sorge des Lucilius, keinen

Ruhm zu erwerben, eine Basis genommen: Wie Idomeneus, Atticus, das Freundespaar bei Vergil würde auch Lucilius in Erinnerung verbleiben. Seneca knüpfe motivisch damit ein enges Band zwischen Freundschaft und nachhaltigem Ruhm. B) Der Leser muss innerhalb dieses Rahmens den literarischen Kontext selbst herstellen, dass es sich bei Vergil um Nisus und Euryalus handelt. Auch hier präge die Bindung zwischen Ruhm und Freundschaft die Episode aus dem 9. Buch der Aeneis. C) Identifiziere sich Seneca hier zweifach, einerseits als der literarische Garant nachhaltigen Ruhmes mit Vergil, andererseits als der erfahrenere und besonnenere Freund wie Nisus. Diese Auffälligkeit erklärt T. so: Betrachte man die drei *exempla* vor dem Hintergrund der Motivation Senecas im 21. Brief, seien sie geradezu als Antiklimax angelegt, als vollendetes Beispiel der Philosoph Epikur, dem der Rückzug ins Private zur kontemplativen philosophischen Betrachtung vollendet gelungen sei, Cicero als ein nur eingeschränktes Beispiel, da dieser Rückzug nur phasenweise gewählt wurde, und Nisus und Euryalus als Gegenbeispiel: Denn sie strebten durch ihre Tat für die Trojaner nach äußerem Ruhm. Mit einem Leben in beschaulicher Ruhe ist Nisus *expressis verbis* nicht zufrieden (Aen. 9,187). Euryalus ist zudem von materieller Beutegier geprägt (die letztlich zu seiner Vernichtung führt). Schließlich prägen beide auch in Vergils Darstellung aus stoischer Sicht Affekte, beide verfallen einem Kriegsrausch, Euryalus darüber hinaus einer reinen Mordgier und auf der Flucht in unbesonnene Panik. Hier füge sich auch die Identifikation Senecas mit Nisus durchaus ein, weil Nisus einerseits als der besonnenere der beiden Freunde dasteht und andererseits Seneca nicht für sich in Anspruch nahm, der vollendete Weise zu sein, sondern noch unvollkommen

auf dem Weg zu sein. So wolle Seneca Lucilius zeigen, welche verheerenden Folgen die Suche nach äußerem Ruhm haben könne, andererseits zeige der Ruhm des Freundespaars die Bedeutung des Literaten: Wenn das Negativbeispiel von Nisus und Euryalus durch Vergil einen derartigen Ruhm habe erreichen können, welchen Ruhm werde dann Lucilius durch die Freundschaft mit Seneca haben, wenn er im positiven Sinne seinen Ratschlägen folge?

E. Köstner (K.) möchte nicht nur die nicht gut dokumentierte Route eines Triumphzuges in Rom nachvollziehen, sondern den Triumphzug an sich mit seiner rituellen Inszenierung in den städtischen Raumkontext einfügen („*Triumphans Romam redit*. Rom als Bühne für eine commemorative Prozession“, *Hermes* 147, 1 (2019), 21-41). Dafür stellt sie zunächst die unterschiedlichen semantischen Ebenen eines Triumphzuges dar, als Ehrung des Imperators, später des Kaisers und ggf. seiner Familie, als religiös sittliches Reinigungsritual der Soldaten aus dem Krieg, als Integrationsritual der Soldaten in die Gemeinschaft der Stadt, als Repräsentation des gemeinschaftlichen militärischen Erfolges, Inszenierung, Bekräftigung und ggf. als Neudefinierung der Wechselbeziehung zwischen politischer Elite und Stadtbevölkerung. Unter der präzisen Berücksichtigung der Forschungsliteratur kommt K. auf folgende Stationen eines Triumphzuges. Da die *porta triumphalis* (1) einen „symbolischen Durchgang zwischen dem Raum des bürgerlichen ‚Dinnen‘ (*domi*) und des kriegerischen ‚Draußen‘ (*militiae*)“ (Hölscher, zitiert S. 26) darstelle, müsse sie fixierbar sein. K. legt sich auf die *porta Carmentalis* als Ausgangspunkt der *pompa triumphalis* fest, zwischen Kapitol und Tiber am *forum Holitorium* gelegen. K. weist nach, dass der Triumph auch über das *velabrum* (2), zwischen Palatin

und Kapitol, gezogen sein muss. Dies ist zudem deswegen plausibel, weil in den Foren wie auf dem *velabrum* vergleichsweise große Menschenzahlen erreicht werden konnten. Der Zug durch den *circus maximus* ist unbestritten, da hier die Möglichkeit bestand, ein möglichst großes Publikum zu beeindrucken. Insofern muss der Triumph auch durch das *forum Boarium* (3) geführt haben, Hier habe es für die Inszenierung gewisse Spielräume gegeben, je nach Interessenslage des Triumphators. Nach dem Umzug durch den *circus maximus* (4) sei der Palatin auf dem Weg zum *forum Romanum* umrundet worden (5). Diese Umrundung erscheint K. besonders wichtig, da es sich hier um eine *lustratio* gehandelt habe, dem *pomerium* des Romulus folgend. Diese *lustratio* sei einerseits unverzichtbarer Bestandteil für die Reintegration der Kriegersleute in die friedliche Gemeinschaft der Bürger, andererseits eine Reminiszenz an die eisenzeitlichen Palatinsiedlung, mithin auf den Gründungsmythos der Stadt, die so der Selbstvergewisserung der gemeinschaftlichen Identität diene. Auf dem *forum Romanum* sei der Triumph bis zur Kreuzung der *via sacra* mit dem *vicus Capitolinus* gezogen (6), ab dieser Stelle musste der Triumphator zu Fuß auf das Kapitol (7) gehen und dort sein *imperium* rituell an Iupiter Optimus Maximus zurückgeben. Ein Plan K.s (S. 31) macht die Route mit den Variationsmöglichkeiten und den Fixpunkten anschaulich. Die kontroverse Diskussion in der Forschung über die Route eines Triumphzuges ist nach dieser Untersuchung also nicht weiter verwunderlich: Es gab Stationen (*forum Holitorium*, *forum Boarium*, *velabrum*, *forum Romanum*), die für die Route festlagen, aber zwischen ihnen hatte die Inszenierung des Triumphes Spielräume zur Ausgestaltung im Interesse des Triumphators. Weitere Beiträge dieser Ausgabe: „Acts of

Eating in the Apologue (Odyssey 9-12) Between Destruction and Delay“, 3-20, von Williams, Hamish, „Sulla, i Caecilii Metelli e Lanuvium“, 42-52, von Garofalo, Paolo, „Zu den ‚*Institutiones oratoriae*‘ des Sulpicius Victor Teil 2: Zu Einzelnen Textstellen“, 64-85 (22), von Riesenweber, Thomas, „Die axialsymmetrische Struktur der ‚*Dionysiaka*‘ des Nonnos“, 86-102, von Zuenelli, Simon, „Notes on the position of the Pronoun Ἐγώ in the iambic trimeter of Greek Theatre“, 103-105, von Hernández Muñoz, Felipe G., „Hermes the Smooth Talker: Bacchylides 19.29“, 106-112, von Skempis, Marios, „Was ist der Springende Punkt?“, 113-116, von Wenskus, Otta, „Ciris 471: A Conjecture“, 117-118, von Kayachev, Boris, „Ampelius 8, 16 (= I. Iasos T 34) und Erythrai*“, 119-124, von Zingg, Emanuel, „Etymologicum Genuinum S. V. γηρς e un Dimenticato Frammento Poetico“, 125-132, von Baldi, Davide.

BENEDIKT SIMONS

B. Fachdidaktik

AU 2/2019: Standardsituationen. In einer kurzen Einleitung (S. 2f.) erklärt Anne Uhl Konzept und Anspruch des Bandes: In acht PRAXIS-Beiträgen werden Standardsituationen vorgestellt. Dies sind nach Kuhlmann/Kühne „regelmäßig wiederkehrende, verallgemeinerbare Unterrichtssituationen, die ein Lateinlehrer in seinem Unterricht zu bewältigen hat“ (S. 2). In der Regel stellt jeder Beitrag nach einer kurzen Einleitung verschiedene Möglichkeiten der praktischen Umsetzung dar, gefolgt von einer Checkliste zur Vorbereitung und Durchführung. Der Band mit seinem „Überblicks- und Servicecharakter“ (S. 3) wendet sich vor allem an Berufsanfänger und Berufsanfängerinnen. – Andreas Hensel stellt sehr übersichtlich fünf Typen von Lektions-Einstiegen

vor: textbezogen, realienkundlich, lexikalisch, grammatisch und lebensweltlich-problemorientiert („Eine neue Lektion beginnen“, S.4-8). – Peter Kuhlmann und Heike Vollstedt geben einen Überblick über bewährte Formate der Wortschatzarbeit, wobei vielfache Vernetzung und das Lernen von Vokabeln im Kontext die Grundprinzipien bilden („Wortschatz einführen, sichern und testen“, S.9-15). – In seinem Beitrag „Mit Schülerübersetzungen umgehen“ (S. 16-19) betont Andreas Hensel zunächst, dass die Rekodierung erst am Ende eines Verstehensprozesses stehen sollte, „der mit Dekodierung und Interpretation beginnt“ (S. 16). Wichtig bei der Besprechung von Schülerübersetzungen sei eine „diskursive Gesprächskultur“ (S. 19) mit hoher Schüleraktivität (z. B. *think-pair-share*, *Placemat*, *gallery walk*). Für eine Auswertung im gelenkten Unterrichtsgespräch (für Hensel die Ausnahme, landläufig wohl eher die Regel) gibt die Checkliste „Übersetzungsgespräch“ (S. 18) wertvolle Hinweise. – Carina Göbel und Andreas Hensel: „Sachinformationen und realienkundliches Material behandeln“ (S. 20-23): Zum Zwecke eines vertieften Textverständnisses sei bei der Behandlung realienkundlicher Gegenstände „grundsätzlich auf eine enge Verzahnung mit der Textarbeit“ (S. 20) zu achten. Bei einer Vielzahl methodischer Möglichkeiten (vom Kurzreferat bis zur Exkursion) und potenzieller Informationsquellen (Lehrwerk, Jugendbuch, Internet usw.) sollte das Grundprinzip stets eine möglichst eigenständige Recherche und Präsentation durch die Lernenden sein. – Eines Stiefkinds der Didaktik nimmt sich Carina Göbel an: „Unterrichtsergebnisse sichern“ (S. 24-29). Der Beitrag führt eine Vielzahl von Sicherungsformen für die Bereiche der Texterschließung, Interpretation, Grammatikarbeit und für realienkundliche Inhalte an.

Bei allen Sicherungsformen entscheidend sei es, so Göbel im „Fazit“, genug Zeit einzuplanen und dafür zu sorgen, „dass die Schüler die Ergebnisse in geeigneter Form ‚mitnehmen‘ können“ (S. 29), also als Abschrift, Kopie, Foto usw. – In ihrem Beitrag „Mit Schülerprodukten weiterarbeiten“ (S. 30-34) nennt Anne Uhl zunächst die Intensivierung des Textverständnisses als Hauptfunktion produktionsorientierter Arbeit, als typische Arbeitsphasen „Kreation – Präsentation – Interpretation der Produkte – Feedback“ (S. 30). Der Aufgabenstellung wird ein gesonderter Kasten „Gütekriterien für Arbeitsaufträge“ gewidmet (S. 31). Zudem sollen die Schülerprodukte „als solche gewürdigt und vor allem ihr Deutungspotenzial für den Unterricht nutzbar gemacht werden“ (z. B. durch Vorträge, einen „Galerie-Gang“ oder Schülergespräche). – Gabriele Hille-Coates: „Berichtigungen nachhaltig nutzen“ (S. 35-40): Da die „klassische schriftliche Berichtigung nach der Klassenarbeit oft völlig verpufft“ (S. 35), stellt Hille-Coates eine Reihe von „Methoden zur Stärkung der autonomen Fehlerregulation“ (S. 36) vor, die sie teilweise aus der modernen Fremdsprachendidaktik überträgt (u. a. Fehlerkartei, Multiple Choice, Diagnosekarten, Self-Editing-Guide). Zu prüfen ist, ob der jeweilige Nutzen in befriedigendem Verhältnis zum teilweise erheblichen Arbeitsaufwand für die Lehrkraft steht. – Anne Uhl: „Nach einer Unterrichtspause weiterarbeiten“ (41-45). Nach Anregung zum Wiedereinstieg mit einem Urlaubsfoto, einer Inschrift oder einem Kunstwerk skizziert Uhl verschiedenste Möglichkeiten der Wiederholung (zur Lexik, Morphologie usw.) und gibt methodische Anregungen. Als Beispiel herausgegriffen sei die „Systematisierung von Figuren / Personenkonstellationen / Handlungsorten der Lehrwerksgeschichte“ (S. 43, mit Stammbaum-Schema

S. 44). – Heinz Koller: „Metrik. Einführung und Behandlung im Lateinunterricht: Ein Modell“ (S. 46-53). Koller möchte im MAGAZIN den Lernenden statt des verbreiteten iktierenden Lesen das authentischere quantifizierende Lesen nahebringen. Sechs Schritte zur Einführung und sechs zur Vertiefung werden ausführlich dargestellt. Audio-Dateien als Download hätten sich hier jedoch angeboten. – Fazit: Alles in allem kann man Uhls Ankündigung in der Einleitung zustimmen: „Eine überblicksartige, hilfreiche Handreichung zu wichtigen Themen des altsprachlichen Unterrichts, die sich als Ergänzung didaktischer Handbücher versteht“ (S. 3). Fast alle Beispiele beziehen sich auf den Lateinunterricht, sind jedoch meist auf das Griechische übertragbar. Instrukтив besonders für Referendare und Referendarinnen sowie Berufsanfänger und Berufsanfängerinnen.

AU 3+4/2019: Catull. Endlich ein AU-Band zu Catull. Im BASISARTIKEL geht Wilfried Lingenberg besonders auf die Liebesgedichte und Spottepigramme ein, um dann exemplarisch Interpretationsspielräume am Caesar-Epigramm c. 59 aufzuzeigen. Gut möglich sei bei Catull eine Behandlung der Überlieferungsgeschichte und der Textkritik (mit Hinweis auf *catullusonline.org*). Ein Übersetzungsvergleich biete sich besonders bei den elaborierten Kleinformen an („*Odi et amo*. Catull im Schulunterricht“, S.2-8). – Den PRAXISTEIL eröffnet Rudolf Henneböhl: „Sprachliche und existenzielle Interpretation am Beispiel von c. 109“, S. 10-21. In der Tat ist c. 109 mit dem Wunsch nach Dauerhaftigkeit der Beziehung und des Liebesglücks für eine existenzielle Interpretation gut geeignet. Aus den 15 (!) Aufgaben zur immanenten, existentiellen und kreativen Interpretation sollte man wohl eine Auswahl treffen. In einem zweiten Schritt vergleichen die Ler-

nenden c. 109 mit vier Lesbia-Epigrammen, da erst in der Synopse „eine Vorstellung von Catulls dichterischen Techniken“ (S. 17) und ein differenziertes Lesbia-Bild entstanden. – Isabell A. Meske: „Du glaubst, mich aus meinen Versen zu erkennen? Grenzen und Möglichkeiten (auto-)biografischer Literaturarbeit in Catulls carmina“ (S. 22-31). Zu Recht sieht Meske in c. 16 die Kernstelle für ihre Unterrichtseinheit (V. 5f. *castum esse decet pium poetam / ipsum, versiculos nihil necesse est*), von der aus sich die „Authentizität“ nicht nur manch obszöner Passage, sondern auch des „Kussgedichtes“ c. 5 in Frage stellen lässt (dazu S. 24f.). Ein Vergleich des Widmungsgedichtes c. 1 mit Phädrus, Prolog 1 kann deutlich machen, dass Catull der literarischen Konvention verpflichtet ist. Weniger nachvollziehbar erscheint jedoch die Annäherung an c. 1 über Spitzwegs Gemälde „Der arme Poet“ und einen Infotext zu Catulls Lebensumständen: Am Ende soll die Erkenntnis stehen, dass Catull in c. 1 „reale Bezüge verarbeitet, aber die Unterstützung, um die er lyrisch bittet, eigentlich gar nicht nötig hat (S. 24).“ – Einen besonderen Aspekt des facettenreichen Lesbia-Bildes greift Wilfried Lingenberg auf: „Was sich liebt, das neckt sich. Catull, c. 83 und ‚Calvin and Hobbes‘“ (S. 32-35). In dem zitierten Sprichwort sieht Lingenberg „einen Mechanismus zwischenmenschlicher Beziehungen [...], der sich wenigstens über die letzten zweitausend Jahre nicht verändert hat“ (S. 34): In c. 83 deutet Catull Lesbias Schmähreden (V. 1 *mi praesente viro mala plurima dicit*) als Beweis ihrer Liebe, im Comic „Calvin and Hobbes“ (1986) möchte der Held seine Liebe durch die Sendung einer Hate-Mail (postalisch) und welcher Blumen ausdrücken. Gut, aber schülerbezogen existenziell aktualisiert hieße das doch wohl 2019: „Sie mobbt mich, also liebt sie mich“ (?) – Anette

Bertram: „Catull-Gedichte über die Liebe zu Männern“, S. 36-43. Drei Gedichte, in denen Catull Gefühle gegenüber Männern im Themen-Dreieck „Freundschaft – Liebe – Erotik“ thematisiert, sollen „bei der Identitätssuche der Jugendlichen sinnstiftend“ wirken und „für die sexuellen Orientierungen Anderer“ (S. 36) sensibilisieren (c. 50: an den Dichterfreund Licinius Calvus; c. 99: an Iuuentius; c. 29: Invektive gegen Caesar und Mamurra). Zur Einordnung der Invektive erhalten die Lernenden die nötige Hintergrundinformation, für c. 50 und besonders c. 99 (Homosexualität in Rom) sollte sie nicht fehlen. – Karl-Heinz Niemann: „Witz, Ironie, Spott: Wichtige Elemente in Catulls Dichtung“, S. 44-53. Niemann möchte neben den Lesbia-Gedichten auch einige Invektiven und Spottgedichte im Unterricht behandelt sehen. Hierzu werden vier repräsentative Gedichte genauer vorgestellt und auf Textblättern mit Angaben und Aufgaben (auch zur Texterschließung) kompakt aufbereitet: c. 49 („Danksagung“ an Cicero, mit übermäßigem Lob), c. 43 (eine verunglimpfende „Grußadresse“ an Mamurras Geliebte), c. 13 (Einladung an Fabullus zum Essen, zu dem dieser fast alles beisteuern soll) und c. 78 (Gallus, der unkluge Kuppler). – Als Ergänzung zum Beitrag Niemanns und schönes Beispiel für Catulls Vielseitigkeit bietet sich hier das von Paul Schrott vorgestellte c. 22 an („Ein Dichter als menschliches Exempel. Dichterkritik und Philosophie bei Catull“, S. 54-59): Catull verspottet einen gewissen Suffenus zunächst als eitlen Vielschreiber, gesteht er ihm aber dann doch eine (echte) Freude am (schlechten) Schreiben zu, als Schwäche, die alle Menschen irgendwo haben. Eine Texterschließung wäre hier über die wertenden Adjektive möglich. – Peter Schwalb: „Stark wie der Tod ist die Liebe. Catulls carmen

101“, S. 60-67. Das Gedicht (Catull trauert am Grab seines Bruders) soll naheliegenderweise über das Sachfeld „Tod und Trauer“ erschlossen werden. Zu c. 101 gibt es auf dem Textblatt bedenklich wenige Hilfen, dafür wird bei der Analyse, hier endlich einmal, auch die Metrik berücksichtigt. Die textimmanente Interpretation ermöglicht angesichts der scheinbaren Unmittelbarkeit leicht einen existenziellen Transfer. Weiterhin sollen die themenverwandten c. 65 und c. 68 (zweisprachig, Auszüge in Gruppenarbeit) und eventuell einige Beispiele sepulkraler Epigraphik (Vergil, Ovid) sowie der „Klage-Psalme“ 39 einbezogen werden (auf Textblättern aufbereitet). – Nicole Strobel: „Ein männlicher Held? Achill in Catulls carmen 64“, S. 68-75. Nach einer Vorbesinnung zum Begriff des Helden gewinnen die Lernenden aus einigen Schlüsselszenen des Films „Troja“ (2004) ein ambivalentes Bild von Achill (etwa: mutig und kampfstark, aber eigensinnig). Dann soll die Übersetzung eines längeren Auszugs aus dem Lied der Parzen zur Hochzeit von Peleus und Thetis folgen (c. 64, V. 338-375, mit Angaben und Aufgaben, ohne Vorerschließung). Die Passage kann aus heutiger Sicht befremdlich wirken, stellt sie doch die Taten des aus der Beziehung hervorgehenden Achill und deren Folgen vorwiegend aus der Sicht weiblicher Opfer dar (trauernde Mütter, Polyxena). So lässt das Lied „Achill immer unsympathischer und grausamer erscheinen“ (S. 72). Zwei Auszüge aus Christa Wolfs Roman „Kassandra“ verstärken dieses Bild noch einmal („Achill das Vieh“). Sicherlich kann man Catull, auch als Vorläufer der Elegiker, das Credo „Make love, not war“ zuschreiben und somit c. 64 als „Kritik am Ideal des Kriegers“ (S. 72) verstehen. Dies allein wird dem Deutungspotenzial des Textes jedoch nicht gerecht. Nicht um ein „Achill-Bashing“ im

Unterricht zu vermeiden, sondern um diese Position auch im Sinne philologischer Redlichkeit als nur eine mögliche zu vermitteln, sollten die Lernenden auch mit anderen, abweichenden modernen Deutungen des Parzen-Liedes konfrontiert werden (z. B. Syndikus, Holzberg). – Paul Schrott möchte den Lernenden über moderne Musik einen Zugang zu antiker Lyrik verschaffen („Musik und Intertextualität. Neoterische Dichtung heute?“, S. 76-83): Peter Fox' „Alles neu“ sei ähnlich programmatisch wie Catull c. 1; zudem seien „die antiken *carmina* ein Teil der Unterhaltungskultur“ (S. 78) und ähnlich wie moderne Songs mit Musik untermalt. Weitere Parallelen zeigten sich in einer Art „Quiz-Charakter“: Neben Selbstzitatens fordere Catull als *poeta doctus* etwa in c. 7 das Wissen der Leser heraus (V. 4f. *lasarpiciferis Cyrenis, Iovis aestuosi*) wie Adel Tawil in seinem Song „Lieder“ oder die Gruppe „Kraftklub“ im Song „Zu jung“, jeweils mit Anspielungen auf Titel der Rock- und Popgeschichte. Inwieweit diese Parallelen für ein praktikables methodisches Konzept ausreichen, wird im Beitrag nicht gezeigt. – Wilfried Lingenberg: „Sappho, frg. 31 (Φαίβεται μοι) im Lateinunterricht“, S. 84-87. Catulls c. 51 ist bis auf die letzte Strophe die Übersetzung eines Sappho-Gedichts. Mit Hilfe einer lateinischen Interlinearübersetzung sollen die Lernenden das griechische Original erschließen, um dann die Eigenarten der Catullischen Übertragung herausarbeiten zu können. Ein anspruchsvolles Unterfangen. – Benedikt Simons: „Catull und Martial“, S. 88-100. Sechs Beispiele der Catull-Rezeption Martials sollen in Gruppenarbeit untersucht und präsentiert werden, darunter Catulls Widmungsgedicht (Vergleich mit Martial 1,2 und 3,2) und die Kussgedichte (Mart. 6,34). Neben wörtlichen

Anspielungen und thematischen Parallelen können die Lernenden entdecken, wie Martial seinen Gedichten durch Pointensetzung, Ironisierung und Persiflage eine eigene Note gibt (mit Textblättern und Erwartungshorizonten). – Im MAGAZIN präsentieren Kristina Meyer und Sascha Ramsel einen motivierenden Einstieg zu einem Hygin-Text durch eine Passage aus „Percy Jackson“, ergänzt durch weitere Materialien (Comic, Steckbrief) und zwei Addita zur Vertiefung („Lebendiger Lateinunterricht am Beispiel des Tantalus-Mythos (Hyg., Fab. 82)“, S. 101-105; für die Übergangsektüre Kl. 9/10, mit detailliertem Konzept für drei Stunden). – Elias Hoffmann: „Amerigo Vespuccis Mundus Novus als Übergangsektüre“ (S. 106f.). Hoffmann hat einen kurzen, sprachlich eher leichten Abschnitt über das Aussehen der Ureinwohner mit Vokabelangaben und Fragen zu Syntax und Inhalt für den Unterricht aufbereitet. – Christine Röder: „Schmelztiegel Rom: ein internationales Treffen (Klasse 7-10)“, S. 108f. Die Lernenden sollen einen „Dialog-Mix“ (Besucher in Rom: Latein, Englisch, Französisch, Spanisch) „auseinandersortieren“ und die Ergebnisse vortragen. Besonders bei den Adjektiven wird die Sprachverwandtschaft deutlich (dazu eine Tabelle zum Eintragen). – Fazit: Angesichts der insgesamt elf Catull-Beiträge dieses Doppelbandes wird wohl jede Lehrkraft Gedichte und/oder thematische Schwerpunkte finden, die zur Umsetzung im eigenen Unterricht anregen. Bisher seltener behandelt wurden vielleicht c. 22 (Beitrag Schrott) und c. 64 (Beitrag Strobel). Auffällig ist ferner, dass die Metrik fast keine Rolle spielt – Zufall oder (bedenkliche) Tendenz? Trotzdem gilt erst einmal: Endlich ein AU-Band zu Catull.

ROLAND GRANOBS

Besprechungen

Holzberg, N. (Hrsg., 2018): *Babrios, Fabeln*. Berlin/Boston, De Gruyter, *Sammlung Tusculum*, 230 S., EUR 39,95 (ISBN 978-3-11-062165-5).

Der Fabeldichter Babrios zählt nicht zu den Autoren der traditionellen antiken Literatur, die gewissermaßen zum Kanon in Schule und Universität gehören. Während diesem Dichter in der bekannten Geschichte der Griechischen Literatur, bearb. von W. Schmid und O. Stählin (Siebente Abteilung, zweiter Teil, zweiter Band, sechste Auflage München 1961) immerhin drei Seiten gewidmet sind (682-685), verzichtet der bekannte Gräzist Albrecht Dihle in seinem Überblickswerk (Griechische Literaturgeschichte, Stuttgart 1967) ganz auf die Nennung des Babrios. In welcher Weise unser Autor im dritten Band des Handbuchs der griechischen Literatur der Antike (Hrsg. von B. Zimmermann) berücksichtigt wird, bleibt abzuwarten, denn dieses Buch ist noch nicht erschienen. Immerhin wird Babrios im 1. Band des Handbuchs der griechischen Literatur der Antike (Hrsg. von B. Zimmermann, München 2010) im Kapitel über die Fabel erwähnt (321, 323). Der Münchner Gräzist Niklas Holzberg hat es sich zur Aufgabe gemacht, unserem Fabeldichter den ihm gebührenden Platz einzuräumen. Dies gelingt ihm in vorbildlicher Weise mit seiner Einführung (9-47) zu der zweisprachigen Ausgabe der Sammlung *Tusculum*. Bereits im ersten Satz beklagt Holzberg mit voller Berechtigung die Nichtbeachtung dieses Fabeldichters seitens der Gräzistik: „In der gesamten Weltliteratur dürfte es keinen Autor von hohem künstlerischen Rang geben, der von der zuständigen Wissenschaft (...) so hartnäckig vernachlässigt (ja im Grunde

ignoriert) wurde wie der besonders durch sein Erzähltalent und seinen skurrilen Witz faszinierende Fabeldichter Babrios“ (9).

Obwohl es sich um einen kurzen Einführungstext handelt, gelingt es Holzberg in nahezu genialer Weise, viele Details über die Rezeption, die Editionen, die Textkritik, überhaupt zur Interpretation der Fabeln und zur Einordnung des Dichters in die Geschichte der Fabel zu liefern.

Im ersten Abschnitt (Zwischen dem Athos und New York, 10-13) bietet Holzberg einen kleinen Überblick über die Textzeugen, damit begreiflich wird, „warum einige Fabeln bruchstückhaft in den Editionen abgedruckt sind und einzelne Verse bei den Herausgebern einen unterschiedlichen Wortlaut aufweisen“ (10). Holzberg stützt sich berechtigterweise auf die 1842 auf dem Berg Athos entdeckte Handschrift. Leider ist der aus dem Mittelalter stammende Kodex unvollständig; die beiden darin enthaltenen Bücher werden jeweils durch ein *prooemium* eingeleitet (Buch 1: Fabeln Nr. 1-107, Buch 2: Fabeln Nr. 108-123). Interessanterweise sind die Fabeln in alphabetischer Reihenfolge angeordnet, sie enden in Buch 2 abrupt mit dem Buchstaben O. Einige weitere Babrios-Texte fanden sich in einer Handschrift des 14. Jahrhunderts, die auch Fabeln anderer griechischer Autoren enthält (*Vaticanus Graecus* 777 [V]). Holzberg beschreibt mit knappen Strichen, in welchen Editionen weitere Fabeln publiziert wurden, die offensichtlich Babrios zugeschrieben werden können, so dass die vorliegende Ausgabe insgesamt auf 144 Fabeln kommt (Ben Edwin Perry hat in seiner Ausgabe

von 1984 [Loeb Classical Library, London] nur 143 Fabeln aufgenommen). Daneben existieren zahlreiche Prosafassungen der babrianischen Fabeln. Holzberg nennt weitere wichtige Textzeugen, in denen Versfabeln des Babrios enthalten sind, die weder im Athos noch im *Vaticanus Graecus 777* zu finden sind. Nach eingehender Prüfung gelangt Holzberg zur Erkenntnis, dass ältere Lesarten Mängel aufweisen, so dass man grundsätzlich den beiden genannten Textzeugen eher vertrauen sollte.

Im nächsten Abschnitt (Fabeln ohne *fabula docet*, 13-17) spricht Holzberg ein Thema an, das nach allgemeiner Auffassung konstitutives Element einer jeden Fabel ist, nämlich das Vorhandensein eines *fabula docet*, sei es als Promythion oder als Epimythion. Das Problem liegt nun darin, dass einige Fabeln eine Moral enthalten, andere nicht. Daher haben einige Textkritiker des 19. Jahrhunderts diese moralischen Erklärungen für unecht gehalten; der Herausgeber des zu besprechenden Bandes hingegen neigt eher dazu – wie dies bereits J. Vaio in seinem Buch getan hat (J. Vaio, *The Mythiambi of Babrius: Notes on the Constitution of the Text*, Hildesheim [Spudasmata 83] 2001) – inhaltliche und metrische Elemente zu berücksichtigen. Holzberg verfährt methodisch nun so, dass er nicht nur Vermutungen äußert, sondern diese durch Textbeispiele belegt; außerdem kann er auf seine großen Kenntnisse der klassischen Autoren zurückgreifen und immer wieder Vergleichstexte heranziehen, so dass seine Thesen vom Leser gut nachvollzogen werden können. Er plädiert mit Nachdruck dafür, dass die Fabelinhalte „künftig gewissenhaft in die Diskussion einbezogen werden müssten“ (16). Auch wurde bisher nicht die Frage gestellt: Verträgt „die narrative Struktur, die Babrios meist sehr kunstvoll konstruiert

hat, überhaupt einen Anhang?“ (Ebenda). Vergleicht man etwa Phaedrus mit Babrios (Holzberg hat auch im selben Verlag eine zweisprachige Ausgabe des Phaedrus vorgelegt, Berlin/Boston 2018), so lassen sich zahlreiche Unterschiede herausfinden; Holzberg weist darauf hin (16/17), dass Babrios an keiner Stelle seines Œuvres vermerkt, ihm komme es auf eine Kombination von Unterhaltung und Unterweisung an – wie es bekanntlich Horaz in seiner Poetik in ähnlicher Absicht formuliert hat (Vers 333: *aut prodesse volunt aut delectare poetae*). Im folgenden Abschnitt (Das dekonstruierte Goldene Zeitalter, 17-19) geht Holzberg auf den Adressaten der Fabelsammlung (Branchos) ein. Bei der Erläuterung dieses Themas, nämlich des Goldenen Zeitalters, verfährt Holzberg so, dass er immer wieder Beispiele aus der Sammlung der Fabeln heranzieht, um das Besondere dieses Dichters herauszustellen. Der Mythos wird zum Beispiel dadurch dekonstruiert, dass der Mensch im Goldenen Zeitalter nicht nur mit den Tieren verbal in Kontakt tritt (alle Tiere können sprechen), sondern als Jäger auftritt, d. h. konkret, dass „im vermeintlichen Paradies geschossen wird“ (18), ja Diebstahl macht sich breit, Zweifel an der Allwissenheit der Götter werden geäußert (Fabel 2). Es lassen sich nach Holzberg zahlreiche Bezüge zu anderen antiken Autoren und Dichtern beobachten, so dass man der These gut folgen kann, Babrios sei ein faszinierender Dichter mit großem Erzähltalent und skurrilem Witz (Einleitung, 9). Der Leser erfährt auch Erhellendes bezüglich der Vergleiche mit Iambographen und Epigrammatikern. Aufgrund all seiner Beobachtungen und Interpretationen gelangt Holzberg zu der Erkenntnis, dass die alphabetische Anordnung der Fabeln auf Babrios selbst zurückgeht und nicht das Werk eines „anonymen byzantinischen Redak-

tors“ (19) sei. In seiner Einführung behandelt Holzberg kurz auch die Buchstruktur und erläutert seine Sicht am Beispiel der neun Fabeln am Schluss von Buch 1. Hier ist nicht der Platz, all diese Beobachtungen auch nur anzudeuten, der Rezensent empfiehlt nachdrücklich die intensive Lektüre der gesamten Einführung. Darin erfährt der Leser weitere Einzelheiten zum gewählten Versmaß (Hinkiambus), zum Namen des Dichters und seiner Lebensumstände („Das ist so gut wie nichts“, 24), zu seinen Sprachkenntnissen (gute Beherrschung der lateinischen Sprache), zu seinen Vorbildern, auch zu den Nachfolgern (z. B. Avian); ebenfalls findet die Fabulierkunst des Dichters die ihr gebührende Anerkennung. Für innovativ hält Holzberg Babrios schon deshalb, weil er in seinen Fabeln ein „Streben nach Präsentation der narrativen Texte als poetischer Kunstwerke“ erkennt (39). Am Ende der Einführung erfährt der Leser weitere Details zur Rezeption des Dichters, seit der Antike bis ins 19. Jahrhundert (40ff.). In seinem Epimythion erklärt der Übersetzer, warum er keine metrische Übersetzung gewählt hat (im Gegensatz zur der Ausgabe des Phaedrus), vor allem schon deshalb nicht, weil sich die deutsche Sprache nicht für den Hinkiambus eigne. Damit stellt diese Übertragung die erste auf Deutsch verfasste Ausgabe in „nicht gebundener Sprache“ (46) dar. Der Herausgeber legt eine flüssig verfasste und gut lesbare Übersetzung vor und erlaubt einen direkten Vergleich mit dem Original.

An die Einführung und die Abschnitte mit Text und Übersetzung (50-191) schließt sich ein Anhang an, der Angaben zum Griechischen Text dieser Ausgabe, Erläuterungen, eine Bibliographie, ein Register mit Namen und Begriffen sowie einen Fabelindex enthält (193-230). Die Bibliographie umfasst wichtige Titel

zu Bibliographien (eine stammt vom Herausgeber: <https://niklasholzberg.com/Homepage/Bibliographien.html>), Ausgaben, Kommentare, Übersetzungen, Konkordanzen, zur Gattung der Fabel, Untersuchungen zu den Fabeln des Babrios sowie zur Überlieferung und Rezeption. Das Opus ist Kai Brodersen gewidmet, dem Holzberg für seine unermüdlichen Übersetzungen dankt, vor allem solcher Autoren, die wie Babrios das Schicksal erleiden mussten, übersehen bzw. für nicht bedeutend gehalten zu werden. Dem Werk ist eine weite Verbreitung zu wünschen, auch mit dem Ziel, die Lektüre des Babrios in Schule und Universität zu verankern.

DIETMAR SCHMITZ

Henning Haselmann, Gewässer als Schauplätze und Akteure in den Punica des Silius Italicus. Münster. Aschendorff Verlag. 2018. 339 S. 80. (Orbis antiquus, 53).

Zu besprechen ist hier ein Buch, das in der Reihe *Orbis antiquus* bei Aschendorff in sehr schöner Aufmachung und optisch überaus ansprechend erschienen ist – eine Aussage, die leider nicht auf alle Dissertationen zutrifft, die aufgrund der Publikationspflicht nur allzu oft nur leicht überarbeitet überstürzt in Druck gehen. Umso erfreulicher ist es, dass H. seine 2017 an der Universität Münster vorgelegte Arbeit sehr gewissenhaft durchgesehen hat, wodurch sie zu einem stattlichen Beitrag der Reihe *Orbis antiquus* geworden ist. Inhaltlich ist die Studie in die Renaissance einzureihen, die im letzten Jahrzehnt den flavischen Dichtern allgemein und Silius Italicus insbesondere zuteil wurde. Wurde der Dichter der *Punica* über lange Zeit vernachlässigt – rühmliche Ausnahmen bestätigen die Regel –, ist er nun wieder attraktiv geworden und wird mit Kommentaren, Companions und Einzelstudien

versehen. Diese Entwicklung ist sehr zu begrüßen, und H.s Studie zu den Gewässern in den *Punica* ist ein wichtiger Baustein dieses neuen Gebäudes. – H.s Überlegungen gehen von der Beobachtung aus, dass Flüsse und Gewässer eine zentrale Rolle für fast alle Schlachten des Zweiten Punischen Krieges spielen und deshalb auch in Silius Italicus' *Punica* spezielle Aufmerksamkeit verdienen: Statistisch gesehen werden in den *Punica* Gewässer häufiger genannt als in anderen römischen Epen (eine gewisse Ausnahme stellt Lucan dar, in dessen *Pharsalia* der Nil prominent vorkommt und deshalb die Statistik etwas verfälscht). Das Einleitungskapitel des Buches (S. 11-51) legt die Grundlagen für die folgenden Detailüberlegungen: Gewässer dienten in der antiken Literatur dazu, literarische Landschaften zu erzeugen, d. h. Flüsse stehen für etwas (z. B. steht der Skamander für die alte Heimat). Leider macht das entsprechende Unterkapitel der Einleitung (S. 18-29), das viele Beispiele nennt, nicht klar, wie diese literarischen Landschaften in detail durch Flüsse geschaffen werden. Nach einer themenbezogenen Forschungsgeschichte über Gewässer bei Silius (S. 29-39) und bei Vergil bzw. Lucan (S. 39-41) entwickelt H. die zentrale Fragestellung für sein Buch: Wie werden Gewässer dargestellt und welche Funktion erfüllen sie für die Erzählung? Als letzte Vorbedingung liefert die Einleitung dann noch Definitionen der Begriffe Landschaft und Raum. – Das erste große Kapitel trägt den Titel „Flüsse als Grenze und Flussüberquerungen“ (S. 53-89) und geht der Frage nach, wie Flüsse als Grenzen inszeniert werden und wie die Verschiedenartigkeit der Überquerung zur Charakterisierung des Überquerers dient. H. beginnt mit dem Ebro und der Bedeutung, die seine Überschreitung hat (S. 54-66): Der Fluss steht für den Beginn

des Krieges, aber auch für die Grenze des römischen Einflussbereiches, die nach dem Krieg über ihn hinaus bis an die Grenzen der Welt reicht. Auch steht er im Rahmen der Schildbeschreibung im zweiten Buch der *Punica* anstelle des homerischen Okeanos. Die Flüsse Rhône und Durance hingegen stehen für Orte der Wildheit; dass die Punier sie mit einer gewissen Leichtigkeit überwinden, beweist Hannibals Fähigkeit, Grenzen zu überschreiten. Bei der Überschreitung des Ticinus (Sil. 4) wird nicht erwähnt, dass zuvor eine Brücke gebaut wurde, um das Bild des *locus amoenus* nicht zu stören. Po und v. a. Tiber sind Flüsse, die für Rom arbeiten bzw. für Rom stehen. – Das folgende Kapitel trägt den Titel „Die Flüsse und die Transformation Italiens“ (S. 91-154) und zeigt, wie sich die Darstellung von Gewässern wandelt und welche interpretatorische Kraft in diesen Verwandlungsprozessen steckt. H. untersucht zunächst, wie v. a. anhand der Darstellung der Gewässer die Verwandlung Italiens von einem *locus aemoenus* in einen Ort brutaler Kriegshandlungen sichtbar gemacht wird. Anhand der *ekphraseis* von Ticinus und Bagradas wird gezeigt, dass diese Gewässerdarstellungen regelrechte Schlüssel für das Verständnis der folgenden Passagen sind. Der Ticinus ist der Fluss, an dem es zum ersten Gefecht zwischen Römern und Puniern auf italischem Boden kommen soll. Seine Darstellung als *locus amoenus* (Sil. 4,81-87) hebt sich kontrastiv von den folgenden Kämpfen ab. Auf sie beziehen sich zahlreiche Darstellungen anderer italischer Flüsse und machen den Ticinus so zu einem Sinnbild für ganz Italien. Die Art seiner Darstellung lässt sich mit Flussbeschreibungen bei Ovid und Vergil vergleichen, deren Texte zwar aufgerufen, dann aber konstruktiv weiterentwickelt werden. Der Ticinus steht nicht nur für die erste

Schlacht, er steht für Italien als Einheit und für einen ganzen Katalog italischer Tugenden. Die Beschreibung des Bagradas in Pun. 6 hingegen stellt einen gewollten Kontrast zum Ticinus dar: Beide Flüsse stehen stellvertretend für Charaktereigenschaften ihrer Umwohner. Als typischer *locus horridus* weist die Beschreibung des Bagradas auch zahlreiche Bezüge zur Beschreibung der Unterweltsflüsse in Sil. 13 auf. Auch interessant sind die strukturellen Bezüge zwischen Ticinus und Bagradas: Beide *ekphraseis* stehen am Beginn wichtiger Kampfschilderungen und nehmen ihr Ende gewissermaßen vorweg. – Wenn sich Hannibal im 12. Buch der *Punica* das Umland von Neapel zeigen lässt, werden ihm auch Gewässer (Avernus, Lucrinersee) gezeigt, die sich von Schreckensorten (mit Bezügen zur Unterwelt) in einen *locus amoenus* verwandelt haben; Hannibal bleibt dabei Tourist, ihm gelingt keine Rückverwandlung mehr. Auch der Tutia, an dem Hannibal haltmachen lässt, als er unverrichteter Dinge von Rom abziehen muss, schafft es nicht mehr, von Hannibal zu einem erinnerungswürdigen Ort umgestaltet zu werden, wie es noch der Ticinus aushalten musste. – Das folgende Kapitel („Die einzelnen Schlachten an den Gewässern“ S. 155-269) beginnt mit einer Analyse des Monologes der Juno am Beginn des Epos, in dem der Ausgang verschiedener an Gewässern stattfindender Schlachten besprochen und somit vorweggenommen wird. Dieser Monolog dient mit seinen Flussbildern als Schlüssel für das folgende Werk: Denn die hier vorgezeichneten Bilder (z. B. Flüsse, die aufgrund der vielen Leichen nicht mehr fließen können) tauchen in der Folge leitmotivisch wieder auf. Es folgen nun der Reihe nach Analysen zu den großen Schlachten am Ticinus, am Trebia (gestaltet nach der homerischen Flussschlacht), am Trasimenischen

See (mit eingebauter aitiologischer Erzählung) und von Cannae (mit Auftritt der Flussnymphe Anna, Didos Schwester). – Das letzte Kapitel des Buches („Erinnerungsorte“ S. 271-297) interpretiert die Gewässer nach dem Konzept der *lieux de mémoire*: Flüsse sind Orte, an denen sich Vergangenheit aktualisieren lässt. Zu Silius' Zeit waren Orte wie Cannae tief im kulturellen Gedächtnis der Römer verankert; somit fällt es leicht, durch das Erwähnen bestimmter Örtlichkeiten Beziehungen zwischen dem Ersten und dem Zweiten Punischen Krieg herzustellen. Mit den *Punica* setzt Silius diesen und weiteren Erinnerungsorten ein literarisches Monument. – Die Studie konnte insgesamt überzeugend zeigen, dass die Darstellung der Gewässer in den *Punica* nicht einfach nur deshalb notwendig war, weil bestimmte Handlungen eben an bestimmten Gewässern stattfanden. Vielmehr hat Silius Italicus die Darstellung der Gewässer semantisch aufgeladen: Die Art und Weise, wie sie dargestellt werden, lenkt die Interpretation des Epos durch den Leser, bietet einen Schlüssel an. Somit liefert das Buch viel mehr als etwa nur die Studie eines bestimmten Elements, das in den *Punica* wiederholt auftritt: Es lässt uns eine Strategie erkennen, die der Dichter gewählt hat, um seinen Leser in eine bestimmte Richtung zu lenken.

FLORIAN SCHAFFENRATH

DIONYSIUS VON HALIKARNASS, *Römische Frühgeschichte, eingeleitet, übersetzt und kommentiert von Nicolas Wiater, Bd. 1, Bücher 1-3 (Bibliothek der griechischen Literatur Bd. 75), Stuttgart (Anton Hiersemann) 2014, VIII und 366 S., ISBN 978-3-7772-1404-7, EUR 194,-, Bd. 2, Bücher 3-6, (Bibliothek der griechischen Literatur Bd. 85) Stuttgart (Anton Hiersemann) 2018, VI und 507 S., ISBN 978-3-7772-1803-8, EUR 238,-.*

Noch immer stehen im allgemeinen Bewusstsein die griechischen Autoren des „Klassizismus im Augusteischen Rom“ (S. I 1) im Schatten der zeitgenössischen lateinischen Literatur. Nach der Schlacht von Actium habe sich Rom vielmehr, so führt Wiater aus, „zu einer Hochburg griechischer Kultur“ entwickelt, zu der nach 29 v. Chr. Dionysius wie auch Strabon gehört hätten, um nur die vielleicht bekanntesten Vertreter zu nennen (S. I 5). Sich zur Mimesis verpflichtend, hätten diese Autoren einen griechischen Klassizismus gepflegt, von dem auch die Sprache des Dionysius Zeugnis ablege (S. I 7-13).

Vier Jahre nach dem ersten Band der römischen Frühgeschichte ist nun ihr zweiter erschienen, der die Bücher drei bis sechs, die Zeit des sechsten Königs Roms, Servius Tullius (?-535/4 v. Chr.), „bis zum Ende der ersten Phase des sog. Ständekampfes“ (S. II 1), also bis zum Konsulat von Postumus Cominius Auruncus und Spurius Cassius Vecellinus (493 v. Chr.) umfasst und mit dem Tod des Menenius Agrippa und dem anschließenden Census endet.

Der Aufbau dieses Bandes entspricht mit einer Einleitung, der Übersetzung mit Kommentierung in den Fußnoten und Indices dem des ersten. Die Kommentierung erfährt aber gegenüber dem ersten Band erhebliche Erweiterungen um die Aspekte „des Sprachgebrauchs und Stiles, der narrativen Technik und Gedankenführung und der Rolle des Lesers sowie Diskussionen der historischen Aspekte und Probleme“ (S. II 22), während sich die Einleitung auf einen Abriss des Inhalts der Bücher drei bis sechs, deren Aufbau und Ausführungen zur narrativen Struktur beschränkt. Auf den Abdruck des zugrunde gelegten griechischen Textes, im Wesentlichen nach der Ausgabe von

Carl Jacoby in der Teubneriana, 1885-1905, aber unter Einbeziehung neuerer und älterer Ausgaben (S. II 21) wurde in Anbetracht seines Umfangs nachvollziehbar auch im zweiten Band verzichtet. Dieser enthält im Gegensatz zum ersten eine nützliche Übersicht über die 95 textkritisch behandelten Stellen (S. II 500), verlangt doch die Übersetzung die Festlegung auf eine von möglichen Textvarianten und deren Rechtfertigung (S. I 14). Sie erfolgen in beiden Bänden in einer Fußnote zur jeweiligen Stelle.

Der erste Band hat u.a. eine ausführliche und leicht zugängliche Würdigung erfahren durch die Besprechungen von Felix K. Maier (<http://www.sehepunkte.de/2015/05/26215.html> 15.05.2015) und Andreas Hofeneder (<https://www.researchgate.net/publication/295908470> 26.02.2016). Beide Rezensenten heben die hohe Qualität der Übersetzung hervor, die den hypotaktischen Stil des antiken Autors mit seinen langen, verschachtelten Sätzen in modernem Deutsch gelungen nachzuahmen versuche, um dem Leser einen Eindruck vom Originaltext zu vermitteln, um „einen <deutschen Dionysius> zu schaffen“ (S. I 49). Fehler hat auch der hiesige Rezensent bei Stichproben im zweiten Band nicht finden können, vielmehr erweist sich ihm die Übersetzung ebenfalls als präzise und in der deutschen Formulierung gründlich abgewogen. Schlüssig ist es nach der zitierten Übersetzungsmaxime, wenn es auch ungewöhnlich anmutet, die lateinischen Namen und Termini in ihrer griechischen Transkription bzw. in wörtlicher Übersetzung zu bieten, also beispielsweise „Serouios Tyllios“ für Servius Tullius, „Postomos Kominios“ für Postumus Cominius, „Sporios Kassios“ für Spurius Cassius, „Oberstenamt“ für Konsulat, „Rat“ für Senat, obwohl die zahlreichen und sinnvoll gliedernden Kapitelüberschriften sowie die Fuß-

noten die üblichen lateinischen Bezeichnungen verwenden.

Der Leser, der sich für Dionysius und die römische Frühzeit interessiert, wird jedenfalls in dieser Ausgabe eine solide Arbeitsgrundlage vorfinden, muss sich aber bewusst sein, dass ihr historischer Quellenwert vermutlich als eher gering einzuschätzen ist, „dass man sich von der Römischen Frühgeschichte als historischer Quelle nicht allzu viel erwarten sollte“ (S. I 41). Auch Mary Beard macht in diesem Zusammenhang (SPQR, Die tausendjährige Geschichte Roms, Frankfurt / M. 2018, ([engl. 2015]) neuerdings noch einmal darauf aufmerksam, „dass die erhalten gebliebene Überlieferung großenteils alles andere als die / Wirklichkeit widerspiegelt, sondern eine faszinierende Rückprojektion späterer römischer Prioritäten und Ängste in die ferne Vergangenheit darstellt“ (S. 103f.). Zum Geschichtsverständnis und Wahrheitsbegriff des Dionysius sollte man dennoch die gerade erschienene Dissertation von Friedrich Meins, Paradigmatische Geschichte. Wahrheit, Theorie und Methode in den *Antiquitates Romanae* des Dionysios von Halikarnassos, Stuttgart 2019, nicht übergehen.

Trotz aller den Büchern wünschenswerten weiten Verbreitung (... „um das Werk des Dionysius einem größeren Leserkreis zugänglich [zu] machen“, S. I 50) dürften ihr für den privaten Gebrauch angesichts des noch einmal gegenüber dem ersten Band erhöhten Preises bedauerlicherweise enge Grenzen gesetzt sein. Ob und wann angesichts dessen weitere Bände mit den Büchern 7-10 (11) der *Ῥωμαϊκὴ ἀρχαιολογία* folgen, bleibt leider unausgesprochen; willkommen wären sie allemal.

MICHAEL WISSEMAN

Arno Schmidt: Als die Nacht die Welt gebar – Mythen und Philosophie der Griechen und was daraus wurde (Teil 1), Berlin (Logos-Verlag) 2018. 224 S., EUR 29,- (ISBN 978-3-8325-4728-8).

Im Titel dieses ganz eigenen Zuganges zur Sagenwelt der Griechen steht programmatisch ein (leicht abgewandelter) Gedanke aus Hesiods Theogonie (124f.), welcher sich als roter Faden durch die gesamte Behandlung ziehen wird: Mythos ist Erzählung, er ist aber zugleich auch Erklärung – von der Entstehung der Welt, der menschlichen Kultur und derjenigen des Menschen darin; aus dem Mythos entwickelt sich jedes philosophische Fragen. A. Schmidt (Sch.), Emeritus der Universität Oldenburg, hat seine auf zwei Bände angelegte Behandlung der griechischen Mythologie und der Philosophie in ihr nach historischen Kulturlandschaften geordnet. Von frühester Bedeutung sind unter ihnen das mittelgriechische Böotien und die Troas im nordwestlichen Kleinasien mit den beiden Zentren Theben und Troia. Gegenstand des ersten Bandes ist der böotisch-attische Sagenkreis und darin die Städte Theben und Athen.

Teil 1 kreist um Theben. Die Darstellung folgt dem Grundgerüst narrativer Kern – Deutung – Wirkung. Und so wird im ersten Erzählkreis die Geschichte des Labdakiden-Hauses um Laios und seinen Sohn Ödipus aufgebaut: die Wiedergabe des zugrundeliegenden Stoffes ist durchaus subjektiv, mitunter dramatisierend, zahlreiche erklärende, deutende, wertende Einschübe bereits hier. Unterschiedliche Versionen (etwa zur Jugend des Teiresias) werden nebeneinandergestellt, Quellen (Sophokles, Apollodor) wörtlich in die Erzählung eingeflochten.

Stationen sind die Kindheit des Laios, der Fluch über ihn und sein Versuch, sich dessen verhängnisvollen Folgen zu entziehen, seines Sohnes Aussetzung und Rettung aus Mitleid

(ein Märchenmotiv), dessen Versuch, seinerseits dem Fluch zu entgehen, die fatale Begegnung am Dreiweg, die Sphinx-Episode und Ödipus' Herrschaft in Theben, das Inzest-Motiv, Herkunft und Auftreten des Teiresias, der schuldlos Schuldige in der unbeirrbarren Aufdeckung seiner eigenen, tragischen Verstrickung, seine Verbannung, schließlich Asyl und Entrückung im Athen des Theseus. Die Umwidmung der Erinnyen zu ‚Eumeniden‘ (S. 20) ist Gegenstand des gleichnamigen Stückes aus der Orestie des Aischylos.

Dies alles wird sehr anschaulich und lebendig erzählt. Die Abschnitte sind kurz gehalten bis zu Einzelzeilen, im Satzbau herrscht Parataxe vor. Elemente der Handlung wie Hinweise zu ihrem Verständnis zerlegt Sch. wohldosiert in kleine, gut aufnehmbare Einheiten und entspricht damit seiner aus dem Vorwort erkennbaren und nur zu unterstützenden Zielsetzung, einer Leserschaft, die über die Originalsprache nicht mehr verfügt, an deren Inhalten gleichwohl interessiert ist, diese sozusagen ‚mundgerecht‘ darzubieten.

Deutung und Wirkung sind in der *narratio* mithin angelegt: vor der Frage nach der Unausweichlichkeit des Schicksals wird das tragische Potential des Ödipus-Stoffes entfaltet, philosophisch gesehen gibt es keinen freien Willen im Handeln, der Mensch ist eine tragische Existenz. Bei den Römern kehrt Seneca das Tragische ins Verbrecherische um und bezieht seinen Ödipus auf ‚seinen‘ Kaiser Nero: Wirkungsgeschichte als historisch bedingte Interpretationsgeschichte (S. 27). Und so bleibt es – zur Frührenaissance Boccaccio (1361) und im deutschen Sprachraum Hans Sachs (1550) verlegen die Aufmerksamkeit auf das Schicksal der Iokaste; auch im Französischen mit Corneille (1659) und sodann Voltaire (1718) finden Verlagerungen auf vor-

malige Nebenstränge der tragischen Handlung statt. In der Aufklärung tritt Seneca zurück, aber der sophokleische Ödipus gelangt über die Philosophie des 19. Jh. (Nietzsche) in die Psychoanalyse S. Freuds (1900). Weitere Verarbeitungen des Ödipus-Motivs in Literatur (Hofmannsthal 1906; Gide 1931) – und darüber ins ‚Grundsätzliche‘ hinaus (S. 29), Film (Cocteau 1934), Oper (von Purcell 1692 bis Orff 1959) und Bildender Kunst werden additiv und wiederum in überschaubar abgesetzten Einheiten zusammengestellt, das Bild von Max Ernst *Oedipus Rex* (1922) psychoanalytisch gedeutet (S. 30-33).

Weitere, archetypische Gestalten des böotisch-attischen Sagenkosmos lässt Sch. in markanter Erzählkürze hervortreten und deutet sie religionsphilosophisch: Kadmos aus dem phönikischen Tyros, der auf erfolgloser Suche nach seiner Schwester Europa das Siebentorige Theben gründet und nach einer Hochzeit, bei welcher alle Götter anwesend sind (!), mit seiner Frau Harmonía zum Kulturstifter wird. Pandóra, als erste Frau Strafe für die Sünde des Prometheus, mit deren zwiespältigem Geschenk die Götter sich von den Menschen trennen. Die Sintfluthelden Deukalion und Pyrrha, Kinder von Pro- und Epimetheus, und im Kontext der Großen Flut Gilgamesch, König des sumerischen Uruk, auf der Suche nach der verlorenen Unsterblichkeit. Dionysos und die Vorstellung von Tod, Auferstehung und Himmelfahrt als Präfiguration von Jesus Christus; die Dionysische Explosion als Gegenpol zu Apollinischem Maß und Form in Nietzsches Kulturtheorie (*Die Geburt der Tragödie* 1871). Herakles und der freie Wille „am Scheideweg“ als ethisches Vorbild für praktische Lebensbewältigung. Für die Theogonien und Kosmogonien, in denen sich Mittelgriechenland und der Vordere Orient tref-

fen, stehen Hesiod und Orpheus neben Kumarbi (hurritisch) und Enuma Elisch (babylonisch); nützlich Sch.s genealogische Übersichten zum Vergleich (S. 118f., 127, 129, 138, 142).

Teil 2 kreist (wesentlich kürzer) um Attika – mit dem Lebensweg des Theseus, in mehreren Anläufen erzählt, wird dem historischen Zusammenwachsen Athens sein Gründungsmythos zugeschrieben (S. 161). Und aus dem Athen des Königs Theseus als Asylort für den gefallenen Ödipus schlägt Sch. den Bogen zurück zu Theben, wo die Sieben vor den Toren der Stadt ihr Schicksal finden – und Antigone das Ihre darinnen. Theseus wiederum wird schließlich mit den Epígonoi vor Theben für die Geltung göttlichen Rechtes sorgen (S.165).

Im Text sind Radierungen (2001-09) von Ernst Marow, einem Künstlerfreund des Autors, eingelegt. Der Anhang verzeichnet Stammbäume, Literatur, Orts- und Namenregister (o. S.) sowie Fachausdrücke. Den zweiten Band, im Besonderen mit dem troischen Sagenkreis, darf man mit Spannung erwarten.

MICHAEL P. SCHMUDE

Friedrich Maier: Imperium. Von Augustus zum Algorithmus. Geschichte einer Ideologie. Ovid-Verlag, Bad Driburg 2019, 224 S., EUR 10,- (ISBN 978-3-938952-36-8).

In den Dreißigerjahren schlug Mussolini eine brutale Schneise von der Piazza Venezia zum Kolosseum: die *Via dei Fori Imperiali*; ein ganzes dichtbesiedeltes mittelalterliches Quartier musste ihr weichen. Auf vier Wandbildern ist die Ausdehnung des römischen Weltreichs unter Caesar, Augustus und Trajan, dargestellt: als sei von dem zunächst nur als Punkt gegebenen Rom eine Explosion des Willens zur Macht ausgegangen. Der Bogen führt vom Sieg über das afrikanische Karthago zu den

Eroberungen der Kaiserzeit und findet nach dem Zusammenbruch des römischen Weltreichs seine Fortsetzung im Europa Karls des Großen, in der gewaltsamen Christianisierung der „Neuen Welt“, in der Unterwerfung und Ausbeutung der Kolonien. Napoleon und die faschistischen Führer des vergangenen Jahrhunderts verstanden sich als Erben eines Caesar und Augustus. Unter dem Stichwort *Imperium* legt der durch eine grandiose Reihe von altphilologischen Unterrichtswerken und Büchern zur griechischen und römischen Antike ausgewiesene emeritierte Professor der Berliner Humboldt-Universität Friedrich Maier eine atemberaubende Darstellung des skizzierten Ereigniszusammenhangs vor. Sie macht einleuchtend klar, dass *Imperium* – das lateinische Wort bedeutet ebenso ‚Herrschaft‘ wie ‚Reich‘ – eine für die Geschichte des Abendlands zentral wichtige Triebkraft bezeichnet. Dieser Nachweis allein würde schon genügen, die Lektüre von Caesars *De Bello Gallico*, Vergils Aeneis, der Oden des Horaz, von Auszügen aus Tacitus auch im Gymnasium von heute und morgen als sehr sinnvoll zu rechtfertigen.

Aber es geht dem Autor nicht nur um den aktuellen Wert des altsprachlichen Unterrichts. Er macht beim problematischen Karlspreis, mit dem im Jahr 2016 Papst Franziskus ausgezeichnet wurde, nicht halt, sondern führt die mit den römischen Eroberungen beginnende Linie weiter bis zur gegenwärtigen nach wie vor im Zeichen Bacons („Man muss die Natur auf die Folterbank spannen, um ihr die Geheimnisse abzupressen“) stattfindenden wissenschaftlich-technischen Unterwerfung der Natur und schließlich bis zur sogenannten digitalen Revolution. „Die Macht des Algorithmus“ ist das letzte Kapitel überschrieben. Mit ihm wird das Terrain altphilologischer Bewandertheit

weit in Richtung eines fundierten Computerwissens überschritten und wird der die „beiden Kulturen“ trennende Abgrund souverän überbrückt. Und siehe da: Auch hier, in der scheinbar absoluten Herrschaft des Algorithmus, ist der alte Imperialismus am Werk.

Der Untertitel des Buches verspricht aber die „Geschichte einer Ideologie“. Die Geschehensfolge von Augustus bis zum Algorithmus wäre gar nicht zu verstehen ohne das sie hervorbringende und leitende Begründungssystem. Seine prägnanteste Formulierung findet sich in Vergils Aeneis, die nicht von ungefähr zum Nationalepos der Römer wurde. Schon im ersten Buch ist das römische *Imperium* als göttlicher Auftrag in Verse gesetzt: Die Römer sind zu Herren der Welt bestimmt, und ihre Herrschaft soll unbeschränkt gelten. Jupiters Fatum: „Ihnen setze ich weder in Raum noch in Zeit eine Grenze.“ Dazu gehören sozusagen als nähere Ausführungsbestimmung die berühmten drei Hexameter aus dem 6. Buch: Das Ziel der Unterwerfung ist der Friede, der sich im *parcere subiectis* und im *debellare der superbi* verwirklicht.

Was als apriorische Forderung des Anchises an die durch Aeneas vertretenen Römer ergeht, ist zum Zeitpunkt der Niederschrift mit der Herrschaft des Augustus Wirklichkeit geworden – das sollen jedenfalls nach dem Willen des Princeps das römische Volk und der Rest der Menschheit für alle Zeit glauben. Der Verbreitung dieses Glaubens dienen der Tatenbericht des *Monumentum Ancyranum* wie die dichterische Propaganda eines Vergil und Horaz. Eine Vorzugslektüre des Augustus ist Ciceros Staatschrift *De re publica*, die den Krieg der Römer als *bellum iustum* mit dem Gedanken rechtfertigt, die besiegten Barbaren würden innerhalb des Römischen Reichs durch die Vermittlung

von *cultus atque humanitas* erst zu eigentlichen Menschen gemacht. Der Gedanke hat immer wieder, vor allem in seiner christlichen Version, eine fatale Rolle gespielt.

Die Geschichte des modernen Humanismus ist allerdings weniger durch Kritik der Antike als durch ihre Bewunderung charakterisiert. Das gilt namentlich für das humanistische Gymnasium. Vergils Verklärung des Augusteischen Friedensreiches steht auf einer so hohen künstlerischen Stufe, dass der poetische „Mehrwert“ ihre Entlarvung als Propaganda weitgehend ausschließt. Das ist nur ein Beispiel unter vielen. Ein großes und kühnes Verdienst des Buches von Friedrich Maier scheint mir in der Schonungslosigkeit zu liegen, mit der er eines der römischen Herzworte, eben den *Imperium*-Begriff im Hinblick auf seine unmenschliche Realität hinterfragt. Dabei legt er, was das Kind mit dem Bad ausschütten würde, nicht einfach den Maßstab einer aufgeklärten Metaphysik der Sitten an, sondern geht auch hier von antiken Texten aus. So steht schon am Anfang eine höchst eindrucksvolle Interpretation des Endes des Vergilischen Epos, das Aeneas als gnadenlosen Schlächter des Gegners vorführt. Der Dichter orientiert sich am homerischen Vorbild der erbarmungslosen Behandlung Hektors durch Achill, aber es fehlt der versöhnliche und höchst menschliche Schluss. Aeneas kennt nur die Rache. Sicher, er ist erst Römer *in spe*; aber das von seinem Vater verkündete Ideal der Schonung des unterworfenen Feindes soll wohl den ungeheuren Abstand, mit dem die Praxis der Bürgerkriege hinter ihm zurückbleibt, deutlich machen. – Cicero schickt seinem Lobpreis auf die römische Herrschaft durch Laelius eine scharfe Anklage ihrer Grausamkeit und Ungerechtigkeit voraus, bei Sallust werden die Römer „Räuber der Völker“ genannt, und für Tacitus

ist die *pax Augusti* ein blutiger Friede. In seinem Agricola legt er einem der Protagonisten wahre Hasstiraden gegen Rom in den Mund. „Stehlen, morden, rauben nennen sie mit falschem Namen *Imperium*, und wo sie eine wüste Leere schaffen, nennen sie dies Frieden.“ Aber diese Romkritik ist immer indirekt, die Schriften, die sie enthalten, sind keine verbalen Widerstandshandlungen. Caesars Leser wussten wohl, dass die „Befriedung“, also die Eroberung Galliens mit ungeheurer Grausamkeit verbunden war (man hat die Zahl von 1,2 Millionen niedergemetzelter „Feinde“ errechnet); trotzdem wurde dieser Preis als nicht zu hoch für den Segen einer nach römischer Ordnung organisierten Provinz erachtet.

Eine nicht weiter kommentierte Abbildung des Sterbenden Galliers aus den Kapitolinischen Museen wirkt wie ein Wegweiser zum dritten Weg zwischen Römerlob und Römerhass. Es ist die Kunst, die dem unterlegenen Gegner seine volle Menschenwürde zuerkennt. Und das gilt auch für die Dichtung, selbst da, wo ihre Schöpfer dem Herrscher nur den Spiegel seiner guten Taten vor Augen halten, die Untaten verschweigen. Einer war freilich unabhängig genug, sich der Herrschaft des Princeps zu entziehen. Er verlor nicht einmal unter den unzivilisierten Bewohnern des Unortes, wohin Augustus ihn verbannte, seinen Witz: *Barbarus hic ego sum*, („Hier bin ich der Barbar“) lautet ein Halbvers, den Friedrich Maier im Kapitel über „Barbaren“ zitiert. Für die Römer waren es die zu unterjochenden Feinde, für die Griechen einfach alle Nicht-Griechen, deren Sprache unsinnig klang. Die Bewohner von Tomi am Schwarzen Meer verstanden kein Latein, schon gar nicht das der Dichtung Ovids. Also wurde er für die sogenannten Barbaren seinerseits zum unverständlichen Kauderwelsch brabbelnden Barbaren.

Der Mythos von Ikarus in der Fassung von Ovids Metamorphosen wird von Maier als große Metapher auf die moderne Vergewaltigung der Erde gedeutet. Die antike Dichtung entfaltet angesichts eines zentralen Problems unserer Zeit ihre unerschöpfliche Symbolkraft und „wird zur Manifestation einer totalen Verschmelzung von Antike und Gegenwart“. Für die Interpretation spielt ein Bild des Engländers John Armstrong von 1939 eine wesentliche Rolle. Ein Pfahl trägt eine zerborstene Kugel; auf der rötlich-braunen Erde und vor einem submarinblauen Himmel sieht man nur ein Paar Fetzen und Trümmer. Menschenleere, *the day after*. Das Bild heißt „Ikarus“. Bei dieser Gelegenheit ist nachdrücklich hinzuweisen auf die reiche und originelle Illustrierung des in jeder Hinsicht ansprechenden Bandes, dem man weiteste Verbreitung wünscht. Er ist nicht nur krönender Abschluss einer im selben Verlag erschienenen, für Humanität und humanistische Bildung überzeugend plädierenden Essay-Trilogie, sondern auch Summe eines ganzen Lebenswerks.

ALBERT VON SCHIRNDING

Peter Heather: Die letzte Blüte Roms. Das Zeitalter Justinians. WBG Theis: Darmstadt 2018, 528 S., EUR 35,- (ISBN: 978-3-806238921).

Greift man zu Peter Heathers Buch „Die letzte Blüte Roms. Das Zeitalter Justinians“, muss sich der Leser über einen Sachverhalt vorab im Klaren sein: Hierbei handelt es sich um die Übersetzung des englischen Buches „*Rome Resurgent. War and Empire in the Age of Justinian*“, das im Juni 2018 in der Reihe „*Ancient Warfare and Civilization*“ bei *Oxford University Press* erschienen ist. Die englische Originalausgabe verfügt dabei über einen weit- aus passenderen und aussagekräftigeren Titel als

das deutsche Pendant, das auf den ersten Blick einen allgemeineschichtlichen Überblick suggeriert und damit ein falsches Bild vom eigentlichen Fokus des Buches vermitteln könnte.

Die militärgeschichtliche Ausrichtung von Heathers Buch wird jedoch spätestens in einer Art Vorwort („Justinian und der Niedergang des oströmischen Reiches“) deutlich. Dort stellt der Autor zwei wichtige Thesen zur Herrschaft Justinians vor, deren Gültigkeit er in seinem Buch untersuchen möchte: Zum einen habe die Forschung bis in die 80er Jahre eine zweifelhafte Ansicht vertreten, indem sie die „Propaganda“ (14) Justinians, er habe die Rückeroberung schon lange betrieben und als innigsten Wunsch gehegt, übernahm. Zudem habe sich immer deutlicher herausgestellt, dass die Rückeroberung der im 5. Jh. verlorenen Gebiete eines derart immensen Aufwands bedurfte, dass sie die Stabilität und Ordnung des Oströmischen Reiches gegen Ende der Regierungszeit Justinians irreparabel beschädigte und es den Feinden ein Leichtes war, wiederum massiv Invasionen in römisches Gebiet in Angriff zu nehmen. (15). Beide Thesen möchte Heather noch einmal einer kritischen Analyse unterziehen und dabei „sowohl die Ursachen als auch die Auswirkungen von Justinians außergewöhnlicher Karriere als Eroberer des Westens begreiflich [...] machen“ (15).

Um die Handlungsspielräume von Justinian zu erklären, leitet Heather in einem ersten Kapitel die seiner Meinung nach wichtigsten Entwicklungen aus der Zeit Constantins des Großen und seiner Nachfolger ab. In diesen Passagen operiert Heathers kurzer Überblick recht schematisierend und übergeht wichtige Brüche: So ist zum Beispiel der Erwartungshaltung eines militärischen Sieges schon seit Constantius II. weit weniger entsprochen worden, als es Heather vorgibt (28). Viele christliche

Legitimationsformen werden zudem meiner Meinung nach überschätzt, es ergibt sich von Constantin bis zu Justinian ein durchaus weniger gerade verlaufender ‚roter Faden‘ als Heather suggeriert, besonders wenn man die Differenzierungsabschnitte H. Leppins („partikuläre Christianisierung“ – „Neutralisierung“ – „Totalisierung“) als methodisch plausibles Analyseinstrumentarium zugrunde legt. In einem zweiten Kapitel legt Heather die finanziellen Grundlagen des römischen Heerwesens vom 4. bis zum 6. Jh. dar und diskutiert die wichtigsten taktischen sowie strategischen Handlungsspielräume der Kaiser in jenem Zeitraum.

Im dritten Kapitel führt Heather den Leser an den politischen Kontext heran, der von der Zeit des Regierungsantritts Kaiser Anasthios' bis zu Justinians eigener Herrschaft reicht, bevor sich die nächsten drei Abschnitte mit den militärischen Konflikten und Kriegen Justinians von der Thronbesteigung im Jahr 527 bis zur Eroberung von Ravenna 540 anschließen. Im Hinblick auf die Eroberungen in Nordafrika und Italien resümiert Heather, dass es „mitnichten der lang gehegte Wunsch eines romantischen Visionärs war, sondern eine ganz andere Art von Phänomen, das Historikern wohlbekannt ist: ein Feldzug jenseits des Meeres als letzter verzweifelter Schachzug eines Herrschers, der mit dem Rücken zur Wand stand“ (130). Schon hier wird deutlich, dass sich Heather in der Interpretation der Motivation und Genese der Kriege Justinians der neueren Forschung anschließt; andere Akzente setzt er hingegen im Hinblick auf die Frage, ob nicht durch diese enormen Anstrengungen das Reich überdehnt und die Ressourcen überstrapaziert wurden.

Die unmittelbaren Konsequenzen dieser weitreichenden Eroberungen, die laut Heather vor allem auf den extrem überlegenen Mili-

tärapparat Justinians zurückzuführen waren, werden in den nächsten drei Kapiteln geschildert. Einerseits gewann der Kaiser durch seine militärischen Erfolge innenpolitisch mehr Handlungsspielraum, auf der anderen Seite habe sich jedoch überaus negativ die Tatsache ausgewirkt, dass Justinian die unterschiedlichen christlichen Gruppierungen seines Reiches nicht vereinigen konnte und die Perser im Osten sowie Berber und Goten im Westen das Reich immer wieder vor neue Probleme stellten.

In zwei weiteren Kapiteln wendet sich Heather sodann den langfristigen Folgen der Außenpolitik Justinians zu. Hier vertritt Heather die Position, dass Justinians Eroberungsfeldzüge dem Reich vor allem in Afrika und in Italien neue Ressourcen zur Verfügung stellten, welche die mit den Feldzügen verbundenen Verluste ausgleichen konnten.

Indessen seien für den anschließenden Niedergang vor allem Justin II. und Maurikios verantwortlich zu machen, bei denen eine fahrlässige Eskalation von Konflikten dazu geführt habe, dass die Grundlagen für die Ausbreitung des Islams gelegt wurden, wenngleich Heather auch Justinian nicht völlig von einer Teilschuld freisprechen möchte.

Abschließend betont Heather noch einmal, dass Justinians Außenpolitik stets nur von der Motivation beherrscht gewesen sei, die eigene Position zu festigen (358). Während Heathers Ansatz, die Rückeroberung verlorener Gebiete zu entromantisieren, sicherlich richtig ist, stellt sich jedoch die Frage, inwiefern Justinians Interesse an der eigenen Herrschaftssicherung sich signifikant von vielen prämodernen (und heutigen) Herrschern unterscheidet. In diesem Kontext ist auch die von Heather gewählte Begrifflichkeit „rational“ vs. „irrational“ nicht so ganz glücklich gewählt.

Dennoch schreibt Heather ein sehr lesenswertes Buch, weil er keine konventionelle Militärgeschichte betreibt, die sich einer ausführlichen Untersuchung taktischer Vorgehensweise in den wichtigsten Schlachten widmet. Stattdessen weitet sich sein Blick auf die Auslöser einer vieldiskutierten Außenpolitik, seine Analyse geht von den schriftlichen Quellen aus, rekonstruiert mentalitätsgeschichtliche Aspekte, die mit wirtschaftlichen und finanziellen Handlungsspielräumen der wichtigsten Akteure abgeglichen werden. Dies alles führt zu einer sehr souveränen und stringenten Beweisführung, die darüber hinaus die Faszination für jene Epoche immer wieder durchscheinen lässt.

FELIX K. MAIER

Jean-Claude Golvin: Metropolen der Antike; 2., erw. Auflage 2019. 240 Seiten, 160 Zeichnungen. WBG Philipp von Zabern, EUR 48,- (ISBN: 978-3-8053-5184-3).

Insgesamt 80 Orte, im Titel als „Metropolen“ bezeichnet, bei denen wir wahrscheinlich zunächst einmal und spontan an so berühmte Städte wie Athen, Rom, Alexandria und Antiochia denken, werden in dem großartigen und ansprechenden Buch präsentiert. Tatsächlich werden bedeutende Städte vorgestellt, es finden sich aber auch viele Orte, die deutlich weniger bekannt sind, wie z. B. Simitthus, das heutige Chimtou in Tunesien, Cuicul, heute Djémila in Algerien, oder Bilbilis, in Portugal gelegen, das heute Calatayud heißt. Sie alle werden, da sie die politischen, religiösen, wirtschaftlichen, kulturellen und sozialen Mittelpunkte ihrer jeweiligen Region beziehungsweise wichtige spätantike Provinzhauptstädte waren, gemäß antiker Definition als *metropolis* (= Mutterstadt) bezeichnet. Das kleine Kapitel über Deutschland und die Schweiz (S. 222-235) stellt fünf

Orte vor, nämlich Augst/Kaiseraugst, Bliesbruck, Reinheim, Köln, Trier und das Limeskastell Saalburg. Eine Karte vom römischen Reich um 117 n. Chr. auf S. 136/137 zeigt übersichtlich alle im Buch dargestellten Orte; dabei wird auch deutlich, dass alle außer Persepolis (vorgestellt auf S. 16 bis 18) auf dem einstigen Territorium des Imperiums lagen. Hinweise zur Literatur und ein Glossar (S. 238-240) schließen den Band ab. Die gute Übersetzung aus dem Französischen stammt von Geneviève Lüscher und Birgit Lamerz-Beckschäfer.

Die vorgestellten Städte stammen aus neun verschiedenen Regionen, die den einzelnen Kapiteln des Buches entsprechen. Interessanterweise bilden Nordafrika mit 17 Orten und Ägypten mit elf (beide zusammen gut ein Drittel des Inhalts) den Schwerpunkt des Buches, während Spanien und Portugal (S. 176-185) nur fünf Mal und Italien und Kroatien (S. 102-130) mit 8 Orten vertreten sind, wobei allerdings Rom allein zwölf Seiten (S. 102ff.) gewidmet sind. Dies hat sicherlich damit zu tun, dass Golvin (1942 in Tunesien geboren), der Architektur studiert hat, „sich aber schon während des Studiums sehr für die Antike interessiert“ (Vorwort, S. 5) hat, beruflich überwiegend mit Nordafrika verbunden war; 10 Jahre lang leitete er in Ägypten das französisch-ägyptische Forschungszentrum und ist heute „mit wissenschaftlichen Aufgaben in Tunesien beschäftigt; ...“ (ebd.). Seit Jahrzehnten widmet er sich vollkommen der Rekonstruktion alten Kulturerbes mittels Aquarellzeichnungen. Wie Golvin in seiner Einleitung selbst sagt, zieht er „Handzeichnungen Computermodellen“ (S. 7) vor, was „rein ästhetische Gründe“ (ebd.) hat. „Die mit Aquarell lavierten perspektivischen Tuschezeichnungen auf Papier sind ein sehr traditionelles Ausdrucksmittel, und gerade das macht“,

so sagt er, „in seinen Augen ihren Charme aus.“ (ebd.) Wenn in Golvin der Wunsch entstanden war, berühmte Ruinenstätten „zeichnerisch zu rekonstruieren“ (S. 5), so heißt das nicht, dass er aus der Phantasie heraus schöne Bilder malte; sie stellen zwar künstlerische Werke dar, gehen aber auf vorbereitende Studien zurück. Das Rekonstruieren, also den ursprünglichen Zustand wiederherzustellen, bedeutet für ihn, „eine klare Vorstellung vom Aussehen der untersuchten Städte zu vermitteln, ...“ (S. 6). Dabei ist ihm, so sagt Fr. Lontcho im Vorwort auf S. 5, „die Farbgebung wichtig, die Nuance des Farbtons, die Schönheit des Bildes. Die wissenschaftliche Strenge hinter sich lassend, soll das Aquarell zum Träumen einladen.“ Es soll auch „hübsch anzusehen sein und wie jedes Werk von Menschenhand dem Betrachter gefallen.“ (S. 7). Abschließend sagt Golvin zu seinen Bildern: „Aus Liebe zur Geschichte und aus Respekt vor dem Erbe der Menschheit könnten wir diese Bilder einfach als Einladung zu einer schönen Reise durch die Jahrhunderte verstehen.“ (S. 7)

Und das gelingt auch. Die Bilder sind ästhetisch ansprechend und gefallen außerordentlich. Man kann sich die antiken Stätten sehr gut vorstellen und sich sogar in sie hineindenken oder -versetzen. Durchgehendes Darstellungsprinzip ist, dass jeder Ort oder auch ein Einzelgebäude, wie z. B. der Horustempel von Edfu (S. 58/59), einleitend beschrieben und durch eine Zeichnung visualisiert wird. Einzelheiten werden durch Nummern bezeichnet, die dann in einem Erläuterungsfeld erklärt werden. Zusätzlich werden viele Zeichnungen auf einer anschließenden (oder auch vorangehenden) Doppelseite vergrößert dargestellt, so dass durch die gewählte Perspektive von oben gleichsam ein Panoramabild gewährt wird. Das alles ist sehr

illustrativ, instruktiv und gelungen. Insgesamt zwölf in Blau gehaltene Textfelder geben Erläuterungen zu Sachfeldern oder Begriffen, zum Beispiel zum Euergetismus auf S. 160.

So gelungen und ansprechend der Band insgesamt auch ist, so fallen doch kleine Fehler und Ungenauigkeiten auf. Manchmal ist eine Trennung falsch (z. B. die „tur-martige“ Fassade auf S. 28 oder das „Hal-brund“ auf S. 35), manchmal ein Buchstabe, z. B. „am Randes des“ auf S. 204, das „Erdegeschoss“ (auf S. 157) „Anlgen“ auf S. 149. Volubilis (S. 173 mit großem Bild auf S. 174/175) wird im Inhaltsverzeichnis auf S. 9 als „Vulobilis“ aufgeführt. Es ist sicherlich möglich, in Pompeji der antiken Stadt hautnah auf den Fersen zu sein, aber kann man der Vergangenheit auch „so dicht auf den Versen“ (S. 118) sein? Irritierender sind da schon falsche Seitenhinweise. So wird auf S. 131 auf ein großes Bild des Kaiserpalastes von Diokletian (es findet sich tatsächlich auf den S. 132/33) auf die S. 104/105 verwiesen; dort findet der Leser/Betrachter aber Ausführungen und Zeichnungen zu Rom und zum Pantheon; auf S. 134 wird fälschlich auf S. 107 verwiesen, auf S. 187 im Zusammenhang mit Bibracte auf S. 130, wobei S. 188/189 richtig wären. Im Abschnitt über die Villa von Reinheim wird auf S. 224 auf das „Bild auf Seite 148/149“ verwiesen. Dort findet man allerdings etwas über Uthina, während die Villa tatsächlich auf der Doppelseite 226/227 dargestellt ist. Auf S. 79 bei der Beschreibung des Heiligtums von Olympia hört ein Satz mittendrin auf („man nimmt an, dass es eine Länge“ ...?). Bei Thugga (heute Dougga in Tunesien, UNESCO-Weltkulturerbe seit 1997) ist bei der historischen Einordnung einiges durcheinandergeraten. Die Stadt kann nicht „unter Gallienus (265-268 n. Chr.) 205 n. Chr. zur römischen Kolonie ...“ (S. 144) erhoben worden sein. Dieser Schritt

erfolgte 261, als Gallienus auch schon Kaiser war; 205 wurde Thugga Municipium. Zum Jupiter-Tempel von Baalbek findet sich die Angabe, dass er „der größte je erbaute Tempel“ (S. 23) sei (87 x 47 m). Das kann aber nicht ganz stimmen, denn einige Seiten weiter liest man, dass der Tempel von Didyma „109,34 auf 51,13 Meter misst ...“ (S. 92), gefolgt von der Aussage, dass „nur der Artemis-Tempel von Ephesos und der Hera-Tempel auf Samos ... noch größer“ (ebd.) sind. Superlative sind so eine Sache; der Tempel von Baalbek hat – einigen Internet-Seiten zufolge – die schwersten Steine (Monolithen) und die höchsten Säulen der römischen Welt, mit seiner Grundfläche von gut 4000 m² liegt er aber deutlich unter den Tempeln von Didyma (über 5500 m²), Samos (ca. 6000 m²) und erst recht von Ephesos (über 6300 m²).

Mit einem (eingeschränkten) Superlativ möchte ich abschließen: eins der schönsten neueren Bücher der WBG bzw. von Ph. v. Zabern – aber mit Unkorrektheiten bei manchen Kleinigkeiten.

HEINZ-JÜRGEN SCHULZ-KOPPE

Eltje Böttcher: Lateinisch sprechen im Unterricht. Praktische Ansätze des ‚Latine Loqui‘, V&R, Göttingen 2018, 128 S., EUR 15,99 (ISBN 978-3-525-70261-1).

Mit Eltje Böttchers „Lateinisch sprechen im Unterricht. Praktische Ansätze des ‚Latine Loqui““ schlägt der *communicative approach* nun auch in der Praxis des deutschen Lateinunterrichts Wurzeln. Dass das Buch starken Widerhall finden wird, legen die jüngsten Veröffentlichungen zu diesem methodischen Ansatz nahe: Während sich U. Bethlehems *Latine loqui*: gehört – gesprochen – gelernt. Kopiervorlagen zur Grammatikeinführung (Göttingen: V&R, 2015) vor allem auf die Induktion neuer

Grammatikphänomene konzentriert und I. Gottwald in „Latein aktiv – Lateinsprechen im Unterricht“ (Forum Classicum, Jg. 2017, Nr. 3, S. 147-149) generelles Potential in lebendigem Latein bekundet, bereichert M.-L. Reinhard in „Mit *Latine loqui* Sprach- und Textverständnis fördern“ (in: Korn, M. (Hrsg., 2018): Latein-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin, S. 225-232) und in „Zur zukünftigen Rolle der Übersetzung im Lateinunterricht“ (Scrinium, Jg. 2019, Nr. 2) die *Latinitas Viva* um theoretische Erklärungen. Dass rasche Fortschritte nicht ausblieben, bezeugt A. Hoehle in „*Delirant isti eTwinnienses Romani!* – Projekt auf Latein erhält europäisches Qualitätssiegel“ (Bulletin, Jg. 2018, Nr. 91).

Böttcher geht hinsichtlich der Praxis einen Schritt weiter und stellt für Lehrer,¹ die zweckgebunden Latein sprechen (lernen) wollen (S. 10), ein methodisches Fundament zusammen, das großenteils im Unterricht bereits erprobt wurde (z. B. S. 10-12, 52f.).

Da die Kapitel im Inhaltsverzeichnis weder nummeriert noch auffällig eingerückt sind, tendiert der Leser zu einer selektiven Lektüre.

Folglich orientiert sich die vorliegende Rezension insofern an den Bedürfnissen von im Lateinsprechen noch unerfahrenen Lehrern, als sie auf potentielle Fragen zu dieser Methode antwortet.

Warum brauchen wir lebendiges Latein im Unterricht?

Die erfahrene Lateinsprecherin und Privatlehrerin versteht unter dem noch ungewohnten Lateinsprechen (S. 63, 69) nicht nur einen zusätzlichen Weg zur lateinischen Sprache und Literatur (S. 9f., 22), sondern auch eine Möglichkeit, um dem gegenwärtigen Rückgang des Lateinunterrichts entgegenzuwirken (S. 13). Obwohl man dem Ansatz eine gewisse Künstlichkeit vorwerfen könnte (S. 15-17), würden die Schüler motivierter (S. 13) und verstünden die Texte besser (S. 22, 65, 98).

Unter Berücksichtigung der erforderlichen Kompetenzen erläutert die Autorin die „Ziele des *Latine Loqui* im Schulunterricht“ (S. 13-23): Erstens wirke es sich positiv auf den Spracherwerb aus (S. 14), da man (Grammatik-) Aufgaben mit einem „direkt erfahrbaren Sachbezug



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

und ein[em] Erfolgserlebnis“ (S. 17) verzahne. Zweitens werde „Latein als Kommunikationssprache“ (S. 14) „stärker mit der Welt [der Schüler] verbunden“ (S. 57), denn man fördere dabei „das selbstmotivierte Bedürfnis, sich auszudrücken“ (S. 68), sowie die „Erkenntnis, dass Kommunikation viel mehr ist als nur Sprache“ (S. 72).

Wie (viel) sollte welcher Lehrertyp Latein sprechen?

Im Kapitel „Mögliche Lehrerrollen“ (S. 24-34) wendet Böttcher ihre innovativen Ansätze auf verschiedene Lehrertypen an. Indem Böttcher jeder Rolle – aus deren genderbewussten Betitelungen sich bereits die Kompetenz des Lateinsprechens abzeichnet (*Primus inter pares*, *Tiro inter tirones*, Thesaurus, die Vorleserin, die Regisseurin, die Rollenspielerin) – Vorschläge unterbreitet und Voraussetzungen nennt, ermöglicht sie einen Einstieg ins Lateinsprechen für jedermann. Obwohl sie dabei Wert auf antik-authentisches Vokabular (S. 93, 102f.) und auf das Fördern der interkulturellen Kompetenz (S. 54, 103) legt, leitet sie einfühlsam und humorvoll unerfahrene Lateinsprecher dazu an, „[o]hne Scheu los[zu]reden!“ (S. 66-75).

Wann spricht man mit den Schülern in welchem Rahmen Latein?

An die Auswahl der potentiellen Lehrerrollen knüpft sich das ausführlichere Kapitel „Gelegenheiten zum Lateinsprechen im Unterricht“ (S. 35–62), welches durch „[w]eitere Methoden und Einzelübungen“ (S. 76–100) ergänzt wird. Objektiv die Möglichkeiten und Grenzen auslotend (S. 38), berücksichtigt die Autorin in angemessener Ausführlichkeit beispielsweise anpassbare Wendungen für jede Unterrichtsstunde (S. 35, 39–41), „freie Kommunikationsü-

bungen“ (S. 41), Spiele (S. 58) oder die Schulung des Hörverstehens (S. 36, 82f., 96).

Eignet sich Latine Loqui für jede Lerngruppe?

Böttcher berücksichtigt grundsätzlich verschiedene Lernniveaus und Lernstörungen (z.B. S. 53, 60, 63-65), womit sie dem Thema der Binnendifferenzierung gerecht wird. Ebenso bemüht sie sich erfolgreich um Schülerorientierung, z. B. beim Wortschatzerwerb (S. 50), und schlägt anfängertaugliches Vokabular vor (S. 96). Dabei integriert sie beiläufig und dem Umfang des Buches angemessen Antworten auf Fragen zur Progression, etwa ab welchem Zeitpunkt verschiedene Deklinationsklassen eingeführt werden sollten (S. 56).

Wie viel und wie oft sollte man Fehler welcher Art wie korrigieren?

Auf diese Frage findet Böttcher in dem Kapitel „Umgang mit Fehlern“ (S. 101-114) tolerante Antworten und berücksichtigt implizit Erkenntnisse der Spracherwerbsforschung. So führt sie Beispiele vor allem der fremdinduzierten Selbstkorrektur an, die keine Angst vor Fehlern aufkommen lasse. Auf diesen Kernpunkt bereitet die Autorin bereits sensibel vor, indem sie davor warnt, zu oft Grammatik zu korrigieren (S. 27), um die Gesprächsanlässe weitestgehend sach- und zweckbezogen zu belassen (S. 14, 41).

Wie gewöhnt sich der Lehrer an das Lateinsprechen mit welchen Mitteln?

In „Tricks zur eigenen Vorbereitung“ (S. 115-120) führt die Autorin Möglichkeiten an, um sich auf die „tote“ Sprache einzustimmen. Zu Recht weist sie auf monolinguale Lehrwerke (S. 118) oder die im Internet frei zugänglichen Materialien berühmter Lateinsprecher wie Luigi Miraglia oder Wilfried Stroh hin (S.

119). Sinnvollerweise stellt sie dem „Fazit und Ausblick“ (S. 126f.) das Kapitel „Tipps für die Materialsammlung“ voran (S. 121-125), welches verschiedene Medien und eine knappe Beurteilung der Hilfsmittel beinhaltet, in dem jedoch noch W. Schibels Latein Rezitation, [<https://www.youtube.com/channel/UCOuUKNlbKZ-ZaK-0iKBOXwwQ>] (Zugriff: 05.04.2019)] oder das neolatinische Lexicon Morgianum, [<http://neolatinlexicon.org>] (Zugriff am 05.04.2019)] hätten erwähnt werden können.

Abschließend sollten sich die Leser vor der Lektüre bewusst sein, dass sich Böttchers Buch als ein methodischer Ratgeber für erfahrene Lehrkräfte, die sich schnell und unkompliziert einfache Kniffe aneignen wollen, versteht; folglich fehlen z. B. terminologische Bezüge zur internationalen Spracherwerbsforschung, was in Anbetracht der Zielgruppe jedoch kein Manko darstellt. Ihr Werk bereitet den Weg in eine hoffnungsvolle Zukunft für unsere Lateinschüler. Selbst wenn man beim Sprechen Fehler begehe, fragt sie (S. 102): „[W]äre es tatsächlich besser, gar nicht zu sprechen?“ Den Erkenntnissen der Psycholinguistik vertrauend wissen wir, dass diese Frage rhetorisch gemeint ist. Denn nur über gesprochenes Latein werden wir die Sprache langfristig erwerben, um die Texte zu verstehen. Und das ist schließlich das primäre Ziel und der Grund, weshalb sich Latein jahrhundertlang aufrechterhalten konnte. Letztenendes ist es gerade das, was wir wollen, nämlich eine gelungene Kommunikation mit den Autoren als unseren Gesprächspartnern. Das heißt, um Böttcher das Abschlusswort zu überlassen (ebd.): „Wenn sich die Gesprächsteilnehmer verstehen, ist die Kommunikation gelungen.“

Anmerkung:

- 1) Im Folgenden beziehe ich mich bei sämtlichen Kollektivbegriffen (Schüler, Lehrer,...) auf alle Geschlechter.

MARIE-LUISE REINHARD

Matthias Korn (Hrsg.) Latein-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Cornelsen, Berlin 2018, 232 S., EUR 22,99 (ISBN 978-3-589-16080-8).

Vor kurzem ist das Buch „Latein-Methodik“ erschienen, für das Verlag und Herausgeber beanspruchen, dieses Handbuch sei „das erste seiner Art für den Lateinunterricht“ und präsentiere „aktuelle Fragestellungen der Fachmethodik und aus dem Grenzbereich von Fachmethodik und -didaktik“ (vgl. Cover). Nun ja, wer sich ein wenig auskennt, weiß, dass es sich keinesfalls um das erste Handbuch seiner Art handelt – man denke nur an die bedeutenden Methodiken von Krüger & Hornig, Wilsing oder Drumm & Frölich. Wichtiger sind jedoch die Begriffe „Methodik“ und „Handbuch“, die vermuten lassen, man könne das Buch als „Leitfaden“ oder Nachschlagewerk verwenden, um eine Orientierung bei einem drängenden methodischen Problem zu finden, so wie es Karl Bayer einmal in seinem Vorwort der „Beiträge zur Methodik des Lateinunterrichts“ formuliert hat (2005, S. 5): „Ob man Methoden aus Büchern „erlernen“ kann, steht dahin. [...] Sie (i. e. die Methoden) wollen als modifizierbare Modelle verstanden sein, die den Interessenten zu eigenen Versuchen und Entwicklungen anregen.“ Doch modifizierbare und damit beispielhafte sowie auf verschiedene Anwendungssituationen übertragbare Modelle sucht der Leser in der Latein-Methodik eher vergeblich, obwohl es laut Verlagsangaben das erklärte Ziel der Reihe ist, methodisches Handwerkszeug für einen erfolgreichen Unterricht zu liefern.

Unabhängig von dieser grundsätzlichen Überlegung gilt es, die Leistungen und Schwächen des Buches genauer zu untersuchen. Hierbei kann aus Platzgründen nicht auf jeden einzelnen Beitrag eingegangen werden, sondern es erfolgt eine exemplarische, von Kriterien geleitete Übersicht. Als Kriterien bieten sich folgende an:

1. Aktualität: zeitgemäße Themenauswahl und Strukturierung
2. Innovationskraft: das Aufzeigen neuer Herangehensweisen
3. Orientierung: Einordnung des Themas in den fachlichen und überfachlichen Diskurs
4. Wissenschaftlichkeit: Einbettung in wissenschaftliche Erkenntnisse; einheitliche Terminologie
5. Transparenz der Gesamtdarstellung

Aktualität: zeitgemäße Themenauswahl und Strukturierung

Aktuell intensiv diskutierte Themen wie Sprachbildung, Textverstehen vs. Übersetzen oder Leistungsbeurteilung und die Vorgaben der Einheitlichen Prüfungsanforderungen werden nicht exponiert in eigenständigen Kapiteln behandelt. Andere wesentliche Themen wie Digitalisierung und Diagnostik werden zwar auf der Ebene der Kapitelüberschriften aufgegriffen, aber letztlich doch nur in gewohnten Kontexten („Arbeit mit digitalen Medien“ bzw. „Diagnostik und Leistungsbeurteilung“) geboten. Besonders auffällig missglückt wirkt die Strukturierung, wenn der Leser auf zwei separate Kapitel „Differenzierung“ und „Inklusiver Lateinunterricht“ stößt. Denn was ist inklusiver Lateinunterricht anderes als differenzierter Lateinunterricht für alle?

Innovationskraft: das Aufzeigen neuer Herangehensweisen

Methodische Innovationskraft lässt sich leider nur in wenigen Kapiteln finden. Unter den insgesamt 23 Beiträgen gehören hierzu vornehmlich die informativen Aufsätze von Jesper („Inklusiver Lateinunterricht“), Friedrich („Lernen an außerschulischen Lernorten“), Horstmann („Arbeit mit Film- und Tondokumenten zur Unterstützung des Hör(seh)verstehens“), Florian („Arbeit mit digitalen Medien“) und Burmester („Textverstehen ohne Rekodierung?“). So zeigt Horstmann z. B. auf, wie das aus der neusprachlichen Didaktik bekannte Hör(seh)verstehen lernpsychologisch sinnvoll in die Praxis des Lateinunterrichts integriert werden kann, um das intuitive inhaltliche Textverstehen der Lernenden zu schulen. Eröffnen diese Artikel erweiterte Zugänge zum Unterricht, bleiben beispielsweise Keips Überlegungen zur induktiven Grammatikeinführung doch recht konventionell und statisch, bis hin zur strikten Empfehlung, dass die Erarbeitungsphase nicht länger als 7 Minuten (sic!) dauern dürfe (S. 21).

Orientierung: Einordnung des Themas in den fachlichen und überfachlichen Diskurs

Zu einer gelungenen Orientierung im oben genannten Sinne bietet es sich an, kasuistisch vorzugehen, d. h. von Einzelfällen aus dem Unterricht auszugehen und diese (modellhaft) zu abstrahieren, um eine Einordnung des Gegenstandes in den Diskurs, aber auch eine Übertragung auf die eigene Unterrichtssituation zu ermöglichen. Dies gelingt Jesper („Inklusiver Lateinunterricht“) vorbildlich, wenn er zunächst eine knappe Einordnung des Themas Inklusion in den überfachlichen Kontext vornimmt und sich anschließend typisierter Beispiele bedient,

um die inklusiven (differenzierenden) Maßnahmen zu veranschaulichen. Ähnlich gelungen ist der Beitrag von Klausnitzer („Projektunterricht und fächerübergreifender Unterricht“), die anhand verschiedener (fiktiver, aber realitätsnaher) Situationen die Entstehung von Projektunterricht oder fächerübergreifendem Unterricht aufzeigt. Demgegenüber stehen jedoch einige Beiträge, die sogar zu einer echten Desorientierung führen können, allen voran die Beiträge von Lobe („Sachwissen“) und Kühne („Kulturkompetenz“). Nach deren Lektüre muss sich der Leser fragen, in welchem Verhältnis Sachwissen (neben Sach- und Realienkunde) zu einer Kulturkompetenz steht, die Kühne jedoch als interkulturelle Kompetenz (S. 81) auffasst und die die Begriffe Sach-, Kultur- und Realienkunde ersetzt habe (S. 79). An diesem und anderen Beispielen wird deutlich, dass einige Autoren dazu neigen, für den Leser zu wenig nachvollziehbar Modelle aus anderen fachlichen Zusammenhängen (Kühne, Kulturkompetenz: Modell Byrams (1997) aus dem GER; Florian, Umgang mit dem Wörterbuch: EIS-Modell

Bruners (1970) aus dem Fach Mathematik) auf den Lateinunterricht zu übertragen. Denn selbst wenn es an lateinspezifischen Modellen mangelt, sollte man dann nicht zuerst in Fachgebieten nach übertragbaren Modellen suchen, die dem Lateinunterricht näherstehen (z. B. das Modell des mentalen Lexikons aus den Kognitionswissenschaften für Florians Beitrag)?

Wissenschaftlichkeit: Einbettung in wissenschaftliche Erkenntnisse; einheitliche Terminologie

Leider wird bereits in den Literaturlisten und Fußnoten vieler Kapitel deutlich, dass es stellenweise deutlich an der Einbeziehung aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse mangelt, so z. B. bei Scholz („Differenzierung, Diagnostik und Leistungsbeurteilung“), die nahezu ausschließlich auf eigene Publikationen verweist, obwohl gerade in den Forschungsfeldern Diagnostik, Leistungsbeurteilung und Differenzierung eine Fülle wissenschaftlicher Grundlagenliteratur zu finden ist. Zu wenig nachvollziehbar bleiben darüber hinaus Versuche, methodische Ideen in bestehende theoretische Konzepte einzubetten

**Wir nehmen
Ihnen den
Druck ab**

BÖGL
DRUCK

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

(Reinhard, „Durch *Latine loqui* Sprach- und Textverständnis fördern“: Abschnitt „Grundlagen des Spracherwerbs“, S. 226). Schließlich finden sich immer wieder Thesen zu bestehenden Problemen des Lateinunterrichts, die eine intensive Diskussion verdient hätten, jedoch nur in verkürzter Form dargeboten werden, wenn z. B. pauschal behauptet wird, dass die „Leitkompetenz des Lateinunterrichts eben nicht die Rekodierung, sondern das Textverständnis“ sei (Burmester, „Textverstehen ohne Rekodierung?“, S. 152).

Transparenz der Gesamtdarstellung

Bereits die Einteilung in die drei Teile „Wissen vermitteln“, „Kompetenzen entwickeln“ und „Prozesse steuern“ birgt Verständnisprobleme, da Wissen von Kompetenzen getrennt wird, obwohl keine Kompetenz ohne Wissen denkbar ist. So muss dieser erste Teil wohl eher als das Abarbeiten der Gegenstände des Lateinunterrichts aufgefasst werden, doch die Trennung von „Sprachkompetenz“, „Wortschatz“, „Grammatik“, „Sprachbewusstheit und Sprachreflexion“ sowie „Umgang mit dem Wörterbuch“ erscheint insgesamt wenig systematisch, wenn doch alle Beiträge unter dem Oberbegriff Sprache oder Sprachkompetenz hätten subsumiert werden können. Aber auch in den einzelnen Kapiteln vermisst man des Öfteren eine klare, transparente Struktur, etwa in Form von leitenden Zwischenüberschriften, so z. B. bei Florian („Arbeit mit digitalen Medien“, S. 138ff.). Ebenso unbefriedigend bleibt ein Beispiel für die Bildinter-

pretation, wenn das für das Verständnis notwendige Bild fehlt (Glücklich, „Bild und Text im Lateinunterricht“, S. 111f.). Problematischer fällt jedoch die fehlende Einheitlichkeit in der Terminologie ins Gewicht, insbesondere hinsichtlich der gewählten (Sprach-, Text-, Kulturkompetenz) bzw. der fehlenden Kompetenzbegriffe (Wortschatz-, Literatur-, Interpretations- und Übersetzungskompetenz). Hier werden wohl leider erneut Schwächen in der redaktionellen Bearbeitung erkennbar.

Am Ende einer Rezension interessiert den Leser vor allem, ob das rezensierte Buch nun lesenswert ist oder nicht. Es ergibt sich wie so oft ein zwiespältiges Urteil. In der vorliegenden Latein-Methodik gibt es insgesamt einige gelungene Überblickskapitel sowie weitere interessante Teilkapitel, die die fachdidaktische und -methodische Diskussion anregen werden. Allerdings bleibt der grundsätzliche Eindruck einer nicht konsequent geglückten redaktionellen Leistung bestehen, da einige der aufgezeigten Probleme mit größerem konzeptionellen Gestaltungswillen zu vermeiden gewesen wären, z. B. die durchgehende „programmatische“ Arbeit mit Fallbeispielen („Methodik“). Dementsprechend erreicht die Latein-Methodik nur teilweise ihre hochgesteckten Ziele (z. B. „das Bildungs- und Erziehungspotenzial des Unterrichtsfachs Latein in zeitgemäßer Weise zur Geltung zu bringen“, S. 9), vermag aber dem einen oder anderen Leser Interessantes zu bieten.

ANDREA BEYER

Varia

Vorstellung der Initiative epiStoa

Die Redaktion des Forum Classicum möchte der jungen Initiative epiStoa an dieser Stelle die Möglichkeit geben, sich vorzustellen. Im Rahmen dieser Vorstellung durch Dr. Martin Biastoch geht es auch um den Zusammenhang zwischen Rechtsstaatlichkeit und den Alten Sprachen und um Wertvorstellungen aus der Antike, die sich noch heute in unserem Sprachgebrauch niederschlagen. Nach einer kritischen Auseinandersetzung mit dem deutschen Bildungssystem wird ein Plädoyer für den Latein- und Griechisch-Unterricht an Gymnasien gehalten, da nicht nur die Kenntnis von Fremdwörtern im Deutschen aus diesen Sprachen Nutzen für das Leben in der heutigen Gesellschaft bietet, sondern aus dem Erlernen der Alten Sprachen weitere Kompetenzen entstehen. Auch eine Beschreibung der Hintergedanken des Logos der Initiative wird gegeben, anhand der die Ideen und Ziele von epiStoa noch einmal verdeutlicht werden:

In unserer Gesellschaft gilt die Rechtsstaatlichkeit als selbstverständlich. Dabei handelt es sich um eine Errungenschaft, die in vielen Generationen schrittweise verwirklicht wurde und in der Vergangenheit auch mit schrecklichen Folgen missachtet worden ist.

Die Gründer der Europäischen Union haben im Jahre 1957 auch in Erinnerung an die vielen, vielen Millionen Toten des Ersten und des Zweiten Weltkrieges die Möglichkeit einer erneuten Abkehr von Rechtsstaatlichkeit und Menschenrechten ausdrücklich verhindern wollen. Anfang 2018 sieht die Europäische Kommission in unserem Nachbarland Polen die Rechtsstaatlichkeit in Gefahr und hat erst-

malig in der Geschichte ein Sanktionsverfahren nach §7 der EU-Verträge in Gang gesetzt, was zu einer Annullierung der Stimmrechte Polens führen kann. Der Ausgang des Verfahrens ist noch unklar, doch schon jetzt ist deutlich, dass Rechtsstaatlichkeit, auch wenn sie einmal erreicht worden ist, sich nicht automatisch erhält.

Eine wichtige Lehre, die wir Nachkriegsdeutschen aus dem Unrechtsstaat des Dritten Reiches ziehen müssen, lautet: Wehret den Anfängen!

Das Verhalten der anderen europäischen Staaten gegenüber Deutschland im Jahre 1938, als das Münchener Abkommen geschlossen wurde, ist ein Beispiel zögerlichen, uncouragierten und versäumten Handelns. Unmittelbar nach den Unterschriften marschierte die deutsche Wehrmacht ins Sudetenland ein. In unserer unmittelbaren Vergangenheit könnten wir andere Beispiele nennen. Das Wichtigste im Ringen um Rechtsstaatlichkeit sind Zivilcourage und Mut. Hierfür ist eine politische Kultur notwendig, deren Wachsen, Gedeihen und Fortwirken in jedem Einzelnen ebenfalls kein Automatismus ist. *Human Rights Watch* und andere Menschenrechtsorganisationen leisten hierzu großartige Beiträge. Für eine nachhaltige Verwurzelung der Rechtsstaatlichkeit in den Gesellschaften Europas braucht es aber mehr.

Einer neuen Initiative, die sich 2018 aus einer Gruppe von Lehrkräften, Studierenden und Wissenschaftlern in Göttingen gebildet hat, geht es vor allem darum, die zum Verständnis und zur Erhaltung der Europäischen Werte nötige Kultur zu fördern, und dies in engem Zusammenhang mit der Förderung der Alten

Sprachen Latein und Griechisch (*www.epiStoa.eu*). Sich für den Erhalt der Europäischen Werte einzusetzen, bedarf angesichts der Orbans, Kaczynskis, Gaulands, Salvinis keiner besonderen Begründung und scheint vielmehr nötiger als je zuvor in den letzten 70 Jahren.

Nun der Bezug zur Antike: Ohne den in der Antike entwickelten Atomismus und ohne das damals entstandene Menschenbild wäre es wohl nicht zu den Entwicklungen gekommen, die sich zunächst in Europa und den USA – und dann in vielen anderen Staaten – vollzogen haben. Von den griechischen Atomisten, dem antiken Humanismus und der Entwicklung des Römischen Rechts an gibt es doch klare Linien über die Renaissance und die Aufklärung nicht nur zu unserem heutigen molekularen, naturwissenschaftlichen Weltbild, sondern vor allem auch zu den heutigen rechtsstaatlichen Verfassungen und zum Europäischen Gerichtshof für Menschenrechte.

Zwar waren die Anfänge dürr: In der ohnehin kurzen athenischen Demokratie durften zum Beispiel nur Männer wählen und auch nicht alle, Frauen waren komplett ausgeschlossen, Sklaven und Migrantinnen auch. Aber es wäre voreilig zu sagen: Olle Kamellen, lange her, spielt schon lange keine Rolle mehr.

Denn die Entwicklung des Rechts kann und sollte man über zweieinhalb Tausend Jahre sehen; sie machte nämlich nur sehr langsame Fortschritte, und auch Rückschritte, wie vor allem in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, und eben auch im Moment z. B. in Polen und Ungarn. Beim Wahlrecht der Frauen war in der Schweiz der Kanton Appenzell Innerrhoden bis 1990 noch auf dem gleichen Stand wie das antike Athen.

Die Antike ist für die Entstehung fast aller europäischen Sprachen und für die Entwicklung

der europäischen Werte von größter Relevanz. Nur zwei Beispiele: das griechische Wort *nómos*, Gesetz, das sich heute in vielen Endigungen wie in Autonomie wiederfindet, leitet sich von dem Verb *nemo*, „weiden“ ab. Viehweiden wurden durch Zäune abgesteckt und hier sieht man den Ursprung des Eigentumbegriffs und des Bürgerlichen Rechts. Ein anderes Beispiel ist die Gewaltenteilung im Staatsrecht: Jeder Schüler lernt, dass Montesquieu der Begründer der Gewaltenteilung sei. Dessen Hauptwerk aber beginnt in der Antike, die er sehr genau studiert hat! Wie soll man das sich gegenseitig kontrollierende Regime zweier Konsuln, die Interaktionen zwischen Konsuln und Senat oder Senat und Volksversammlung in Rom bezeichnen, wenn nicht als Gewaltenteilung?

Die Skepsis der Beherrschten gegenüber den Herrschenden hat in Europa tiefe Wurzeln und gute Gründe. Man sieht auch als Laie, dass viele grundlegende Ideen moderner Staatsformen in der Antike entstanden sind. Gemischte Staatsformen, die monarchische, oligarchische und demokratische Elemente miteinander verbanden, wurden bereits in der Antike erprobt, beispielsweise in Sparta und in der römischen Republik und auch theoretisch begründet, z. B. von Platon, Aristoteles und Cicero. Auch die Möglichkeit von Entgleisungen – z. B. der Demokratie in eine Ochlokratie – wurden schon in der Antike beschrieben und analysiert. All dies muss in der Schule vermittelt werden, was aber immer weniger passiert.

Denn die Bildungsinhalte des Gymnasiums werden bekanntermaßen überall in Europa reduziert. Durch die Schulpolitik der letzten Jahrzehnte besuchen heute mindestens 60% eines Jahrgangs das Gymnasium, das sind mindestens zehnmal so viele wie in den 60er oder 70er Jahren. Dies ist auch sicher sehr gut für

den mittleren allgemeinen Bildungsstand der Bevölkerung. Das Niveau in Gymnasien kann aber, da die Menschen nicht schlauer geworden sind, im Mittel nur gesunken sein, und unter den Neuerungen von *Numerus clausus*, übermäßigen Wahlmöglichkeiten von Schulfächern ist – von Land zu Land in unterschiedlichem Maße – der Unterricht in den Alten Sprachen deutlich zurückgegangen. In Italien ist man diesbezüglich noch relativ günstig dran, in Deutschland zum Beispiel, aber auch in der Schweiz und in Frankreich sieht es mit dem humanistischen Gymnasium eher traurig aus.

Die Wirtschaft hat über die Politik ihre Leitbilder in den Schulen breit gemacht. Die Wende zur sogenannten Kompetenzorientierung als oberstem Bildungsziel hat nicht mehr den kritisch reflektierenden, mündigen Staatsbürger zum Ziel, sondern den willigen Konsumenten, der kritiklos produziert und konsumiert.

Auch deswegen kann am Nutzen der Alten Sprachen kaum gezweifelt werden: Die Terminologie der Juristerei, der Medizin, der Biologie und eigentlich aller Natur- Geistes- und Gesellschaftswissenschaften, Kunst und Musik nicht zu vergessen, sind durchtränkt von Latein und Griechisch. Die Dinge und Begriffe, egal ob ein *nervus oculomotorius*, eine Legislative, eine Choreographie oder die Reprise einer Exposition sind immer nach dem, was sie sind, benannt, und das macht das Lernen extrem einfach für Studierende, die ein humanistisches Gymnasium besucht haben und sich die Fachsprache aus ihren Sprachkenntnissen herleiten können. Umgekehrt spüren Dozierende, und nicht nur in Jura und Medizin, den drastischen Rückgang der klassischen Sprachen bei fast jeder Prüfung, in fast jeder Seminararbeit und fast jeder Abschlussarbeit. Es fehlt vielen heutigen Studierenden schlicht die Ausdrucksfähigkeit.

Das automatisch eintretende, richtige Verständnis von Wörtern lateinischen oder griechischen Ursprungs ist dabei nur ein Effekt, hilfreich und Zeit sparend. Aber es kommen andere hinzu:

1. Es ist ein Unterschied für das Verständnis, ob man Worthülsen wie Vokabeln auswendig lernt – wie heute im Medizinstudium, oder ob man Kern, Wurzel und Sinn der Wörter, deren Zusammenhänge zu anderen und ihre Etymologie versteht.

2. Es geht nicht nur um Wörter, sondern auch um Satzgefüge und Kontexte. Mit dem Erlernen der Struktur einer Alten Sprache, die der eigenen ähnelt, lassen sich die Zusammenhänge in der eigenen Sprache besser verstehen als dies beim normalen Erlernen der Muttersprache sonst der Fall wäre. Dadurch wird die Muttersprache besser beherrscht und das ist wichtig, denn schließlich denken wir in der Muttersprache.

3. Die Beschäftigung mit der antiken Gedankenwelt, der griechischen und der römischen, deren Ideen, Literatur, Religionen, Ethik, Naturwissenschaft und Mathematik stellt in jedem Fall eine Bereicherung dar; sie haben aktuelle Bezüge und können sogar Basis des täglichen Handelns sein. Dabei sind einige Zusammenhänge heute so selbstverständlich, dass man nicht einmal mehr darüber nachdenkt: dass zum Beispiel der Atomismus von Demokrit, Epikur und Lukrez die Grundlage des gesamten atomaren und molekularen Weltbilds in Physik, Chemie und Biochemie sind, ist offensichtlich. Natürlich gibt es eine Unzahl von Erweiterungen und Spezifizierungen (Gene, Proteine, etc.), aber die grundlegenden Aussagen der antiken Denker haben sich in den Naturwissenschaften widerspruchsfrei bestätigt.

Ferner: Wer will denn zum Beispiel dem delphischen „Erkenne Dich selbst“ oder dem

stoischen Aufruf zum Maßhalten, oder der maßvollen Nutzung der gegebenen Ressourcen widersprechen?

Würden heutzutage die Bürger eines Landes – egal welches – ihre Politiker und Beamten zum Beispiel wie Sokrates prüfen und als erstes fragen: Kann diese oder jener eigentlich das, was er oder sie in ihrem oder seinen Amt wird tun müssen? Es liefe manches besser.

Die Initiative *epiStoa* wurde 2018 in Göttingen als Genossenschaft gegründet und strebt die Umwandlung in eine europäische Genossenschaft an. *EpiStoa* möchte das Verständnis der europäischen Werte fördern, ihre Geschichte und ihre Relevanz in der europäischen Öffentlichkeit deutlich machen und die Auswirkungen der alten Sprachen und ihrer Inhalte auf das moderne Europa wieder im Bewusstsein der Menschen verankern.

Der *Pont du Gard* ist das Logo von *epiStoa*. Er ist eine der Brücken, die sich auf den Rückseiten der Euroscheine befinden, wo sie die Verbindungen zwischen den Ländern durch eine gemeinsame Währung symbolisieren. Bezeichnenderweise ist die modernste und vermutlich teuerste Brücke auf dem höchstwertigen Euroschein dargestellt, während die, die bisher am längsten gehalten hat, der *Pont du Gard*, den 5-Euro-Schein schmückt. Der *Pont du Gard* ist eigentlich ein Aquaedukt, der nicht nur einen Ort mit einem anderen verbindet, sondern über den etwas fließt. Zum einen war es diese Idee des nie abgerissenen Flusses von Ideen, Wörtern, Denkbildern aus der Antike ins Jetzt, weswegen der *Pont du Gard* für diese Initiative treffend erschien. Ein anderer Aspekt beim Aquaedukt war der Fluss von Erfahrung und Wissen der älteren Generationen zu den Jüngeren. Die gebetsmühlenartig geforderte Innovation funktioniert eben nur im Gleich-

gewicht mit einer gewissen Tradition; ohne ein adäquates Maß an Tradition wird der Innovation so zu sagen die Bodenhaftung entzogen.

Inzwischen hat *epiStoa* Mitglieder aus vielen europäischen Ländern. Mitglied unserer Genossenschaft oder ihrer (kostenlosen) *community* kann jeder sein, der sich den klassischen Sprachen verbunden fühlt und den Erhalt der Europäischen Werte unterstützen möchte, entweder zwanglos und unverbindlich in der *community* oder mit aktivem Engagement in der Genossenschaft selbst. Weitere Informationen und das Beitrittsformular finden Sie unter www.epistoa.eu und www.epistoa-community.eu.

MARTIN BIASTOCH
eingeleitet von SARAH WEICHLIN

Zur Fortentwicklung des digitalen Forum Classicum

Das *Forum Classicum* ist seit dem Jahr 2013 parallel zur Druckausgabe auch als PDF-Version auf den Webseiten des DAV verfügbar. Das war damals ein wichtiger Schritt, dem nun ein weiterer nicht minder wichtiger Schritt folgen wird: Das *Forum Classicum* wechselt in das Portfolio von E-Journals, die die Universität Heidelberg im Rahmen des altertumswissenschaftlichen Fachinformationsdienstes *Propylaeum* (Träger: UB Heidelberg, StaBi München) pflegt. Damit ist zum einen die Frage der Langzeitarchivierung gelöst, zum anderen werden die Beiträge im *Forum Classicum* nach bibliothekarischen Kriterien aufgearbeitet und sind damit jeweils über die großen Bibliothekskataloge recherchierbar. Und schließlich werden die Besprechungen in das Rezensionenetzwerk *recensio. antiquitatis* integriert und damit zu einem Teil eines größeren und wachsenden Systems von Rezensionen altertumswissenschaftlicher Bücher. Insgesamt wird auf diesem Weg die

Nachhaltigkeit, Reichweite und Sichtbarkeit des *Forum Classicum* wie auch von *Pegasus online* wesentlich erhöht. Für an der Verbandsgeschichte Interessierte gibt es weiterhin die Möglichkeit, alle Ausgaben der Mitteilungen des Deutschen Altphilologenverbands und des Forum Classicum seit 1957 elektronisch durchzublätern.

Das neue Angebot (das für den DAV kostenfrei ist) ist auch künftig noch am gewohnten Platz von der DAV-Homepage aufrufbar (es wird eine automatische Weiterleitung eingerichtet), aber auch direkt über die *Propylaeum e-journals*. Angestrebt ist perspektivisch die Option, dass das *Forum Classicum* von denjenigen, die das wünschen, ausschließlich elektronisch bezogen werden kann, ohne dass damit eine Zwangsbeglückung und die Abschaffung der bisherigen Papierversion verbunden wäre. Bis es aber so weit ist, muss noch erhebliche Arbeit an der historisch gewachsenen Mitgliederverwaltung des DAV geleistet werden, die satzungsgemäß in den Händen der Landesverbände liegt, also ohne ein zentrales Mitgliederverzeichnis auskommen muss.

Der Vorstand des DAV und die Redaktion des *Forum Classicum* danken schon heute Dr. Maria Effinger und Dr. Katrin Bemann von der UB Heidelberg sowie dem Webmaster des DAV, Clemens Liedtke, für die produktive und zukunftsorientierte Zusammenarbeit. Wenn es jemals eine Win-win-Situation gegeben hat, dann in diesem Fall.

Links:

Propylaeum: <https://www.propylaeum.de/>

Propylaeum e-journals: <https://www.propylaeum.de/publizieren/propylaeum-ejournals/propylaeum-ejournals-a-z/>

Forum Classicum bei Propylaeum: <https://journals.ub.uni-heidelberg.de/index.php/fc/>

Mitteilungen des Deutschen Altphilologenverbands bei der UB Heidelberg: <https://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/mdav%20>

Pegasus online bei Propylaeum: <https://journals.ub.uni-heidelberg.de/index.php/pegasus/>

recensio.antiquitatis: <https://propylaeum.de/recensio-antiquitatis/front-page>

ULRICH SCHMITZER

Infos zu den neuesten Phänomenen der (antikenhaltigen) Jugendbuchkultur und -wissenschaft auf *„KinderundJugendmedien.de“* als Impulse für den Unterricht der Alten Sprachen

Harry Potter, Percy Jackson, Die Abenteuer des Apollo, Die Tribute von Panem, Marcus Gladiator oder auch die neuen Bände der Asterix-Reihe: Die jüngste Generation an Lateinschülern interessiert sich häufig insbesondere für antikenhaltige seriell erschienene Romane, Comics/Graphic Novels, Hörbücher bzw. -spiele und Filme. Auf dem internationalen Markt erscheinen nahezu wöchentlich neue Werke der Populärkultur, die sich mit der Antike (direkt und indirekt) auseinandersetzen und sich oftmals zielführend als Motivation, Vorabinformation oder Brücke zur griechisch-römischen Kultur im Unterricht einsetzen lassen. Als Latein- oder Griechischlehrkraft findet man neben den unzähligen anderen schulischen Verpflichtungen nicht immer die Zeit, sich in die aktuelle Jugendbuchkultur intensiv einzuarbeiten, um diese für den eigenen Unterricht fruchtbar zu machen. Auf *„KinderundJugendmedien.de“*, dem größten (wissenschaftlichen) Portal für Kinder- und Jugendmedien der Universität Duisburg/Essen, finden sich fundierte Besprechungen zu aktuellen oder klassischen Romanen, Comics/Graphic Novels, Hörbüchern und -spielen oder Filmen, sodass sich Lehrkräfte bei

Interesse über deren Inhalt und Qualität (auch mit Blick auf den Unterricht) zielführend und effektiv über die Schlagwortsuche informieren können. Neueste Rezensionen, die für Altphilologen von Interesse sind, weil die besprochenen Werke von Schülerinnen und Schülern intensiv und häufig rezipiert werden sind folgende:

Traumspringer (Alex Rühle), Percy Jackson. Auf Monsterjagd mit den Geschwistern Kane und Percy Jackson. Der Fluch des Titanen. Der Comic (Rick Riordan), Percy Jackson. Diebe im Olymp. Der Film (Chris Columbus), Asterix in Italien oder Der Papyrus des Caesar (Ferri und Conrad), etc.

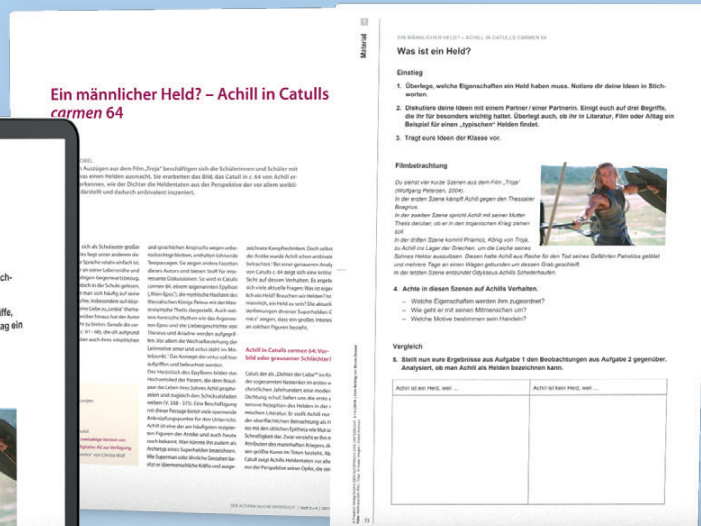
Daneben finden sich auch Rezensionen zu antikenhaltiger Fachliteratur, die z. B. für W-Seminare geeignet ist: z. B. Antikenrezeption in der Science-Fiction (Michael Kleu).

Auch Tagungsberichte, die u. a. zum Thema der Antikenrezeption veranstaltet wurden, können nachgelesen werden: Verjüngte Antike. Griechisch-römische Mythologie und Historie in Kinder- und Jugendmedien der Gegenwartskultur (Markus Janka und Michael Stierstorfer).

Schließlich sind auch Interviews mit Autoren, die sich u.a. mit der Antike in ihren populärkulturellen Werken auseinandersetzen, publiziert: Gerd Scherm (Die Irrfahrer-Serie) oder Daniela Ohms (Insel der Nyx-Zweiteiler) im Gespräch mit Michael Stierstorfer.

... Und wer als Lehrkraft oder Wissenschaftler Lust hat, selbst einmal als Rezensent für antikenhaltige Medien oder wissenschaftliche Fachliteratur tätig zu werden, wende sich bitte an: info@kinderundjugendmedien.de.

MICHAEL STIERSTORFER



Bestellnr. 521202

Alte Sprachen modern unterrichten

Gestalten Sie Ihren Latein- und Griechischunterricht **kompetenzorientiert, motivierend und schülerorientiert**. Sechs Ausgaben pro Jahr versorgen Sie mit neuen Ideen und Impulsen zu zentralen Autoren, literarischen Gattungen, historischen Epochen, der Rezeption der Antike und fachspezifischen Methoden.

Die Praxisbeiträge liefern Unterrichtsideen zum Thema – mit anschaulichen Materialien, die Sie **direkt im Unterricht einsetzen** können, sowie fachlich fundierten Hintergrundinformationen, Tipps zur methodischen Umsetzung, möglichen Ergebnissen und Vorschlägen zur Vertiefung – **im Abo auch digital für Tablet, Smartphone und PC!** Nutzen Sie *Der Altsprachliche Unterricht* für den Blick über die festgesteckten Grenzen hinaus.

Ihre Vorteile im Abo:

6 x jährlich als Themenheft inkl. Material, im Abo inkl. digitaler Ausgaben, inkl. Friedrich Jahresheft und dem Magazin SCHÜLER

€17,90 Einzelpreis*

€35,80 Einzelpreis Doppelheft*

Im Abo rund 40% Kostenersparnis und Sonderrabatte auf viele weitere Produkte.

* Preis zzgl. Versand, Stand 2019

€86,50 Jahres-Abo-Preis

€60,55 für Referendare/Studierende

zzgl. €18,70 Versandkosten



Unser Leserservice berät Sie gern:
 Telefon: 0511/4 00 04 -150
 Fax: 0511/4 00 04 -170
 leserservice@friedrich-verlag.de

Jetzt bestellen:
www.der-altsprachliche-unterricht.de

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: Prof. Dr. Markus Schauer, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Institut für Klassische Philologie und Philosophie, An der Universität 5, 96045 Bamberg, E-Mail: markus.schauer@uni-bamberg.de

Die **Redaktion** des Forum Classicum 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 (s. o.)
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 (s. o.)
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: forum-classicum.klassphillat@uni-bamberg.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. Andrea Beyer, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Klassische Philologie/Didaktik der Alten Sprachen, Unter den Linden 6, 10099 Berlin, beyeranz@hu-berlin.de
- Dr. Martin Biastoch, Max-Planck-Gymnasium, Theaterplatz 10, 37073 Göttingen, mbiastoch@arcor.de
- Dr. Martin Holtermann, Karl-Friedrich-Gymnasium, Roonstraße 4 - 6, 68165 Mannheim, martin.holtermann@skph.uni-heidelberg.de
- Prof. Dr. Stefan Kipf, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Klassische Philologie/Didaktik der Alten Sprachen, Unter den Linden 6, 10099 Berlin, stefan.kipf@staff.hu-berlin.de
- Ann-Catherine Liebsch, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Klassische Philologie/Didaktik der Alten Sprachen, Unter den Linden 6, 10099 Berlin, ann-catherine.liebsch@hu-berlin.de
- PD Dr. Felix K. Maier, Institut für Geschichte, Lehrstuhl für Alte Geschichte der Universität Würzburg, Residenzplatz 2, Tor A (Südflügel), 97070 Würzburg
- Marie-Luise Reinhard, M. Ed. Latein, Französisch (Mainz); Promotionsstudium Rom (Tor Vergata), Canto lirico am Konservatorium S. Cecilia, marieluisereinhard@gmail.com
- Prof. Dr. Florian Schaffner, Universität Innsbruck, Institut für Sprachen und Literaturen. Latinistik/Gräzistik. Langer Weg 11, A-6020 Innsbruck
- Prof. Dr. Ulrich Schmitzer, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Klassische Philologie, Unter den Linden 6, 10099 Berlin, ulrich.schmitzer@staff.hu-berlin.de
- Dr. Michael P. Schmude, Ahler Kopf 11, 56112 Lahnstein, m.p.schmude@web.de
- Albert von Schirnding, Studiendirektor a. D., Autor, Journalist und Literaturkritiker, Harmating 82544, Egling 2
- Heinz-Jürgen Schulz-Koppe, Niehler Str. 408, 50735 Köln, schulzkoppe@gmail.com
- Dr. Michael Stierstorfer, Gymnasium Schäftlarn, Kloster Schäftlarn, 82096 Schäftlarn, Michael.Stierstorfer@ur.de
- Fabian Weimer, StR i. E., Cronenberger Str. 264, 42119 Wuppertal, weimer@mallinckrodt-gymnasium.de
- Prof. Dr. Michael Wissemann, Siegersbusch 42, 42327 Wuppertal, mwissemde@yahoo.de
- Christoph Wurm, OStR, Humboldtstr. 25, 44137 Dortmund, ChrWurm@aol.com

FORUM CLASSICUM im Internet

Das FORUM CLASSICUM sowie seinen 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“ sowie bei Propylaeum: <https://journals.ub.uni-heidelberg.de/index.php/fc/> 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

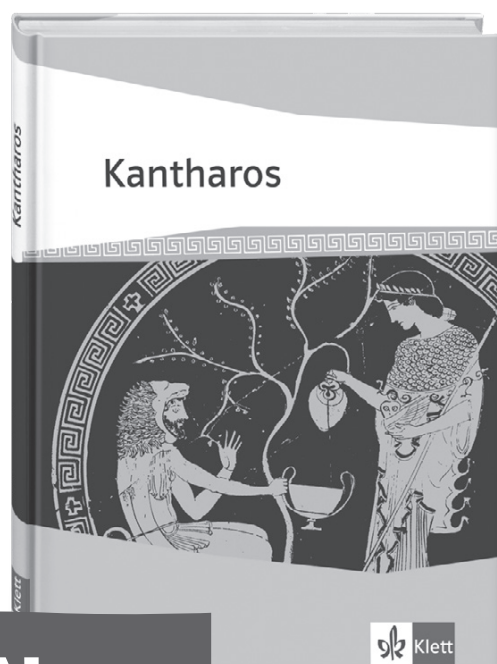
- 1. Baden-Württemberg**
Dr. Stefan Faller
Seminar für Griechische und Lateinische
Philologie
Albert-Ludwigs-Universität
Platz der Universität
79085 Freiburg
stefan.faller@altphil.uni-freiburg.de
- 2. Bayern**
StD Harald Kloiber
Pfalzgrafenstr. 1e
93128 Regenstauf (Oberpfalz)
Tel.: (0 94 02) 76 52
harald.kloiber@t-online.de
- 3. Berlin und Brandenburg**
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**
Dr. Katja I. L. Sommer
Helene-Lange-Schule Hannover
Hohe Straße 24
30449 Hannover
ksommer@NAVonline.de
- 9. Nordrhein-Westfalen**
Dr. Susanne Aretz
Zu den Kämpen 12 d
44791 Bochum
Tel. (0170) 28 08 326
aretz@neues-gymnasium-bochum.de
- 10. Rheinland-Pfalz**
OStR' Nina Stahl
Friedrich-Wilhelm-Gymnasium
Olewiger Str. 2
54295 Trier
janina.stahl@fwg-trier.com
- 11. Saarland**
OStR Rudolf Weis
Richard-Wagner-Str. 7
66386 St. Ingbert
Tel.: (0 68 94) 37637
abkmrw06897@arcor.de
- 12. Sachsen**
Günter Kiefer
Flurweg 1A
02977 Hoyerswerda
- 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
Theodor-Heuss-Platz 16,
30175 Hannover
r.i.schoeneich@t-online.de
- 15. Thüringen**
PD Dr. Oliver Ehlen
Institut für Altertumswissenschaften
Didaktik der Alten Sprachen
Friedrich-Schiller-Universität Jena
Fürstengraben 25
07743 Jena
oliver.ehlen@uni-jena.de

(Stand: Oktober 2019)

Der neue

Kantharos

Das bewährte Griechischlehrwerk, neu bearbeitet



Neu

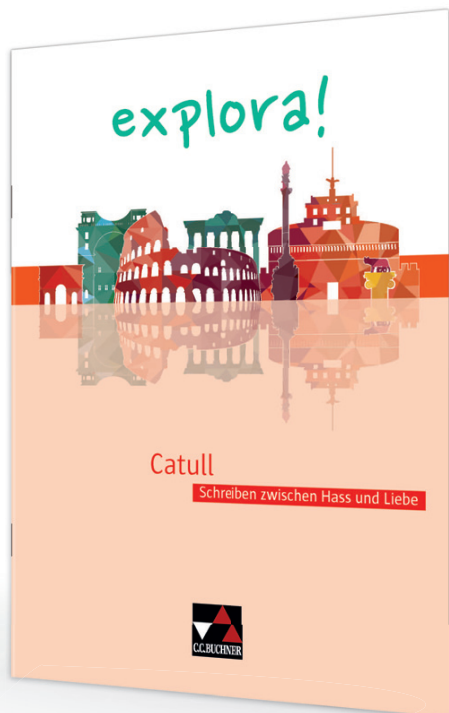
- Lektionstexte im bewährten Originaltextprinzip
- Texte und Themen der gesamten griechischen Antike
- Kompetenzorientierte Aufgaben zu Texterschließung, Grammatik und Wortschatz
- Vielfältiges Begleitmaterial – gedruckt und digital
- Geeignet für den Unterricht an Schulen als 3. oder 4. Fremdsprache und für Graecumskurse an Universitäten

www.klett.de/kantharos

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

 **Klett**

NEU



explora!

Das Arbeitsheft mit ausgewählten *carmina* des Dichters Catull führt in die Zeit des Untergangs der Römischen Republik, in der sich die junge Generation von überkommenen Werten lossagt. Diese Auseinandersetzung wird anhand der Themen Gesellschaftskritik, Individuum und Tradition, Emotionalität und Liebesleid deutlich gemacht.

Catull

Schreiben zwischen Hass und Liebe

ISBN 978-3-661-43203-8,

ca. € 11,60

Erscheint im 3. Quartal 2019



C.C. Buchner Verlag GmbH & Co. KG

service@ccbuchner.de

www.ccbuchner.de