

# FORUM CLASSICUM

# 2020

ZEITSCHRIFT FÜR DIE FÄCHER LATEIN UND  
GRIECHISCH AN SCHULEN UND UNIVERSITÄTEN

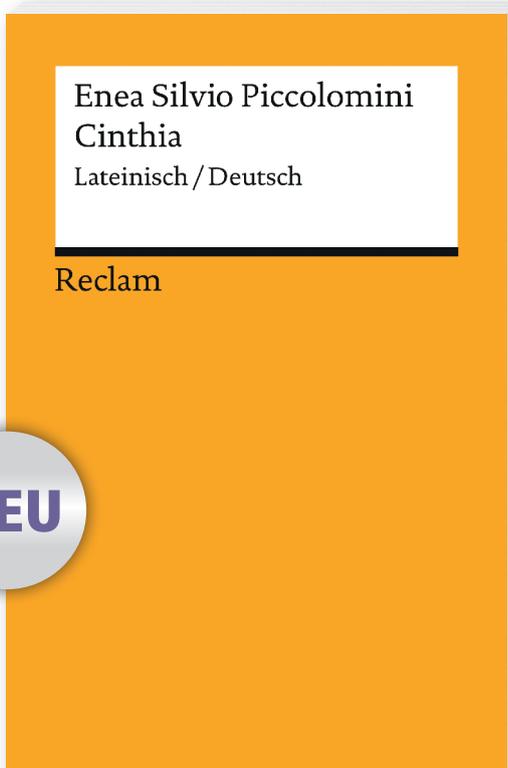
- |              |  |
|--------------|--|
| J. Fuchs:    | Replik auf J. Gerhards<br>„Des Kaisers alte Kleider“ |
| U. Gebhardt: | Grundwortschatz<br>für den Griechischunterricht      |
| F. Langbein: | Kreatives Schreiben im Lateinunterricht              |



# Neue zweisprachige Ausgaben in Reclams Universal-Bibliothek

Die altgriechischen »Carmina Anacreontea«, entstanden zwischen dem 2. Jahrhundert v. Chr. und dem 6. Jahrhundert n. Chr., wurden gern bei feuchtfröhlichen Gastmählern rezipiert. Klopstock, Lessing, Goethe, Schiller – die Größen der deutschen Literatur – ließen sich von diesen Gedichten inspirieren: Wein, Liebe, Erotik sind ihre bevorzugten Themen.

164 S. · € 6,80  
ISBN 978-3-15-019668-7



Die Cinthia-Gedichte von Piccolomini, dem späteren Papst Pius II., geben nicht nur einen Eindruck von seiner wilden Studentenzeit, sie zeigen auch eindrucksvoll, wie sich die Renaissance-Dichter mit dem Erbe der Antike – Ovid, Vergil, Martial, Homer & Co. – auseinandersetzen.

96 S. · € 4,40  
ISBN 978-3-15-019687-8

Informieren Sie sich über die Bestellvorteile für  
LehrerInnen und ReferendarInnen unter  
[www.reclam.de/lehrerservice](http://www.reclam.de/lehrerservice)

# Reclam

# Editorial

Liebe Leserinnen und Leser,  
diesmal erreicht Sie das *Forum Classicum* in einer besonderen Situation, die zu tiefer Besorgnis Anlass gibt. Das ganze Land, insbesondere die Schulen, befindet sich in einem Stillstand, und wir können nur hoffen, dass wir in einigen Wochen gesund und gestärkt daraus hervorgehen. Dennoch: Die Zeit des erzwungenen *Iustitium* können wir auch als Zeit eines geschenkten *Otium* nutzen und in den gewonnenen Mußestunden uns durch Lektüre bilden. Dafür hat das neue *Forum Classicum* einiges zu bieten. Johannes Fuchs hat eine erfrischende Replik auf die latein-feindlichen Thesen des Berliner Soziologen Jürgen Gerhard geschrieben, zu denen sich bereits im vorletzten Heft Stefan

Kipf und sein Team geäußert haben. Auch das Fach Griechisch ist in diesem Heft wieder mit einem eigenen Beitrag vertreten, den Ulrich Gebhardt über einen griechischen Grundwortschatz verfasst hat. Und Florian Langbein führt Sie in die Welt des kreativen Schreibens im Lateinunterricht ein. – Heinrich Krefeld, dessen Bedeutung für die Didaktik des altsprachlichen Unterrichts kaum überschätzt werden kann, ist im Dezember letzten Jahres verstorben. Den Nachruf, den Prof. Dr. Friedrich Maier auf ihn, „eine[n] der letzten Architekten des altsprachlichen Unterrichts“ geschrieben hat, möchte ich Ihnen besonders nahelegen. – Ich wünsche Ihnen eine anregende Lektüre!

Ihr MARKUS SCHAUER

Johannes Fuchs	Hirn statt Handy Eine etwas andere Replik auf Jürgen Gerhards Publikation „Des Kaisers alte Kleider“	4
Ulrich Gebhardt	Omega: Θησαυρός ω' ῥημάτων Ein kostenfreier analoger oder digitaler Grundwortschatz für den Griechischunterricht in alphabetischer, lehrbuch- spezifischer oder thematischer Anordnung	6
Florian Langbein	„Im Dialog mit der Antike“ – Kreatives Schreiben im Lateinunterricht	13
	Personalien	21
	Zeitschriftenschau	23
	Besprechungen	39
	Varia	61
	Impressum	64
	Autorinnen und Autoren des Heftes	65
	Adressen der Landesverbände	66

# Aufsätze

## Hirn statt Handy

### Eine etwas andere Replik auf Jürgen Gerhards Publikation „Des Kaisers alte Kleider“

Es war einmal ein junger Mann im besten Teenageralter. Der besaß zunächst einen Klumpen Gold, später ein kräftiges Reitpferd, das er schließlich gegen eine Milchkuh eintauschte. Aber immer war das, was er gerade hatte und hätte weiter besitzen können, zu mühevoll und beschwerlich. Das Gold war ihm zu schwer, das Pferd zu wild, das Rindvieh zu widerspenstig. Der junge Mann wollte einfach nicht lernen (oder moderner ausgedrückt, genug Lernzeit aufbringen), mit dem Pfund, das er hatte, zu wuchern. Er projizierte sein Glück immer auf andere Sachen, während der Gegenwert aber von Mal zu Mal abnahm. Doch der junge Mann dachte durchwegs positiv, malte sich sein Glück jedes Mal aufs Neue aus. Ja, man könnte behaupten, der Mann fand sich schließlich, als er gar nichts mehr hatte, doch noch selbst und war glücklich für den Rest seines Lebens. Man kann aber auch sagen: Der junge Mann bestätigte das altbekannte „dumm, aber glücklich“.

Natürlich hat jeder Leser schon nach den ersten Zeilen das zugrundeliegende Märchen erkannt. Es wurde auch nur deshalb bemüht, um sozusagen ein Gegengewicht zu Jürgen Gerhards Anspielung auf das Märchen „Des Kaisers neue Kleider“ zu schaffen. Und der Perspektivenwechsel dürfte evident sein: Wenn jemand behauptet, man könne seine Lernzeit besser einsetzen als Latein zu lernen, und in diesem Zuge Latein und dessen Apologie implizit als alte Klamotten verkauft, der ist vielleicht ein

rechter Hans im Glück, der immer anderen Dingen nachjagt und stets mehr verliert, letztlich aber unbelehrbar bleibt, weil er sich die Dinge immer wieder zurecht redet.

Doch soll im Folgenden die Auseinandersetzung mit dem aktuellsten Angriff auf das Schulfach Latein nicht auf der Ebene Grimm'scher Märchen verbleiben. Es wurden ja ernstzunehmende Geschütze aufgeföhren: Dem Lateinunterricht wurde nicht nur das Primärziel des Fremdsprachenunterrichts, nämlich die Kommunikationskompetenz, abgesprochen; auch wichtige Sekundärfunktionen wie etwa die Förderung des logischen Denkens, die Transfereffekte auf andere Sprachen u. Ä. wurden deutlich relativiert. Demzufolge wurde das Resümee gezogen, man könne die knappe Ressource Lernzeit anderweitig nützlicher einsetzen. Latein wurde – wieder einmal – gewogen und für zu leicht befunden.

Auf diesen Angriff reagierte zeitnah, unaufgeregert und ausgewogen ein Autorenteam der Humboldt-Universität Berlin um Prof. Stefan Kipf mit dem Aufsatz „Fiktionalität in der Wissenschaft – Analyse einer Studie“. Darin wurden die Schwächen der Gerhards-Studie deutlich aufgezeigt, die doch z. T. fragwürdigen Quellen, das kritikwürdige Studiendesign und manches mehr. Dazu könnte der hier vorgelegte Artikel nur als obsoleter Appendix erscheinen, hätte nicht das Autorenteam Kipf-Beyer-Liebsch selbst davon gesprochen, dass Eltern „den Latein-

kenntnissen positive Transfereffekte zuschreiben“, die letztlich auf „pauschale[n] und allzu undifferenzierte[n] Werbeargumenten für den Lateinunterricht“ basierten. Daher die Frage, wie man auch in unserem Jahrhundert, dem immerhin 21., den Lateinunterricht im Kanon der Schulfächer begründen bzw. vor unserer Elternschaft als durchaus sinnvolle Nutzung beschränkter Lernzeitressourcen verteidigen kann. Natürlich darf bei vorliegendem Essay nicht eine vollständige Apologie des Lateinunterrichts erwartet werden. Aber es soll doch ein bestimmter Aspekt herausgearbeitet und mit dem einen oder anderen peppig-polemischen, (aber nicht populistischen!) Motto unterfüttert werden, das griffig bei dem einen oder anderen Elternabend für Diskussion sorgen dürfte. Die besagten Slogans lauten: Hirn statt Handy, *homo sapiens* oder *smart-phone*, Humanismus vor KI.

Aus diesen Slogans kann die Stoßrichtung der Argumentation schon abgelesen werden. Im Grunde geht es nach Leugnung des Primärziels Kommunikationskompetenz und der Infragestellung der sog. „Sekundärfunktionen“ nun um die Konzentration auf – sagen wir mal – eine „Tertiärfunktion“, die sich aber als pädagogische Funktion ersten Ranges erweisen kann. Und beim selbstbewussten Verweis auf diese pädagogische Funktion handelt es sich explizit nicht um ein Rückzugsgefecht oder die schrittweise Preisgabe von Terrain; im Gegenteil: Es gilt, voller Zuversicht die eigene Position zu schärfen und den Lateinunterricht darzustellen als notwendiges Korrektiv zur oberflächlichen Informationsaufnahme und -verarbeitung, die in unserer digitalen Gesellschaft und der mehr und mehr digitalisierten Schule um sich greift. Der Lateinunterricht kann sich mit seiner komplexen lateinischen Morphologie und Semantik, kann sich mit seiner

mikroskopischen Leseschulung als führender Antagonist zur oberflächlichen Wischkultur der Touchpads aufstellen. Nicht alle, aber auch nicht wenige Eltern werden eine derartige Profilschärfung mit Interesse zur Kenntnis nehmen! Und um Missverständnissen vorzubeugen: Es darf nicht der Eindruck entstehen, als würde im Lateinunterricht eine künstliche Medienabstinenz betrieben, die eventuell gar aus der mangelnden digitalen Medienkompetenz der Lateinlehrkräfte resultierte. Dies wäre wahrlich ein fragwürdiges Zeichen der Schwäche. Nein, dort wo es didaktisch-methodisch, ökonomisch-ökologisch oder pädagogisch sinnvoll ist, soll durchaus auch im Lateinunterricht auf digitale Medien zurückgegriffen werden. Die Schülerinnen und Schüler bzw. ihre Eltern müssen merken, dass dort, wo ein Mehrwert vorliegt, Digitales zum Einsatz kommt ... und ansonsten bewusst darauf verzichtet wird. Wenn ihre Kinder ohnehin in der Freizeit die Smartphones mehrere Stunden (nachmit-) täglich nutzen, die Nutzungszeit noch durch den Einsatz digitaler Geräte in der Schule mehr und mehr prolongiert wird, dann kann der Lateinunterricht für eine heilsame Pause oder eine Art Konzentrationsübung sorgen. Dann wird die Mühe oder – mit Gerhards gesprochen – die Lernzeit, die das Hochkonzentrationsfach Latein kostet, ein Argument nicht gegen, sondern geradezu für den Lateinunterricht. Man muss als Lateinlehrer eben (selbst)bewusst vor den Eltern konzedieren, dass es Mühe, Zeit und Konzentration kostet, durch ein wiederholtes Lernen von teils nicht recht eingängigen Vokabeln nachhaltig neuronale Netze aufzubauen. Aber dann wird die „Festplatte“ unseres Gehirns formatiert und ich rufe nicht nur per Smartphone Informationen aus dem virtuellen Netz, dem WWW, ab: eben Hirn statt Handy!

Wissen findet sich vor allem im Kopf und nicht nur im Internet! Darf sich die Klugheit, die für den *homo sapiens* allein schon mit dem Begriff für seine biologische Art proklamiert wird, erübrigen in der kompetenten Nutzung „kluger“ Endgeräte, wie *smart phones*, *smart homes* usw.? Und um nicht nur die Mühe und die Zeit, die der Kompetenzaufbau im Lateinischen kostet, zu bemühen, sondern auch die Inhaltsseite des Lateinunterrichts anzuschneiden: Stellt der Lateinunterricht durch seine Beschäftigung mit antiken, mittelalterlichen und neuzeitlichen Texten der Hochkultur nicht seit jeher die Frage

nach dem Menschen, seinem Wesen und seiner Entwicklungsfähigkeit? Ist dieser humanistische Impetus angesichts der ungestümen Entwicklung der KI nicht wichtiger denn je? Ist es nicht evident, dass es doch ein beträchtlich Stück Gold ist, das wir Lateinlehrer in unserem Besitz haben und mit dem wir wuchern können? Scheuen wir nicht die Mühen, diesen Wert zu tragen und andere tragen zu lassen, damit wir nicht letzten Endes wie Hans mit leeren Händen dastehen oder schlimmer noch ... tatsächlich nackt wie ehemals ein gewisser Kaiser!

JOHANNES FUCHS

## Omega: Θησαυρός ω' ῥημάτων

### Ein kostenfreier analoger oder digitaler Grundwortschatz für den Griechischunterricht in alphabetischer, lehrbuchspezifischer oder thematischer Anordnung

Der Wert eines Grundwortschatzes ist unter Altphilologen unstrittig – weiß doch jeder, dass das vertiefte Verständnis einer Kultur und die Auseinandersetzung mit ihren Ideen und kulturellen Erzeugnissen ohne Kenntnis ihrer Sprache zum Scheitern verurteilt sind.

Auch der Griechischunterricht hält deshalb zu Recht daran fest, ein Sprachunterricht in dem Sinne zu sein, dass die Erschließung originalsprachlicher Texte Grundlage und Ausgangspunkt für die Beschäftigung mit der griechischen Kultur bildet.

Ohne die sichere Kenntnis eines Grundwortschatzes wird das Verständnis griechischer Texte, seien es originale, an die schulischen Bedürfnisse angepasste oder von Lehrbuchautoren neu verfasste Texte, gänzlich unmöglich. Ziel des Sprachunterrichts ist es, die Schülerinnen und Schüler dazu zu befähigen, griechische Originaltexte zu verstehen und sich mit ihnen auseinanderzusetzen. Dafür ist die

gesicherte Kenntnis von wesentlichen Wortbedeutungen zentraler griechischer Wörter unerlässlich. Auch bei Benutzung eines Wörterbuchs bleibt die Beherrschung eines Grundwortschatzes unverzichtbar, weil nur so ein befriedigendes Leseerlebnis eintreten kann und überdies auch nur so eine kritische und kontextsensitive Verwendung der Wörterbuchinformationen möglich ist. Die frühzeitige und konsequente Erarbeitung dieses Grundwortschatzes ist daher die Voraussetzung dafür, dass der sinnvolle Gebrauch des Wörterbuchs eingeübt werden kann.

In den vergangenen Jahren hat sich das Thema „Wortschatz“ zu einem strittigen Feld der altsprachlichen Fachdidaktik entwickelt, und es trifft wohl zu, dass wir es bei der Bestimmung des angemessenen Umfangs und der richtigen Auswahl des notwendigen Wortschatzes „mit einer der Glaubensfragen altsprachlichen Unterrichtens zu Beginn des 21. Jahrhunderts

zu tun“ haben:<sup>1</sup> Während einerseits auf eine massive Reduzierung der Lernwortschätze und eine Anpassung ihres Umfangs an von Schülern tatsächlich erlernte Vokabelmengen gedrungen wird, mahnt die andere Seite, nicht durch Reduktion des Umfangs eine bloß lektürepropädeutische „Verzweckung“ vorzunehmen, die dann etwa zu Lasten eines Kulturwortschatzes und der lernpsychologisch wichtigen Möglichkeit von Vernetzungen im mentalen Lexikon gehe.<sup>2</sup>

Die Lehr- bzw. Bildungspläne der verschiedenen Bundesländer, die sich in diesem Spannungsfeld positionieren müssen, treffen hinsichtlich der Wortanzahl des von den Schülern bis zu einem bestimmten Zeitpunkt zu erlernenden Wortschatzes unterschiedliche Aussagen. Unabhängig von der konkreten Zahl ergibt sich jedoch, soll es sich nicht nur um papierene ‚Bildungsplanlyrik‘ handeln, immer die Notwendigkeit festzulegen, welche konkreten Wörter angemessener Weise zu dem jeweiligen Grundwortschatz gehören sollen; auch aus lernpsychologischen Gründen erscheint eine solche Festlegung sinnvoll.

In diesem Zusammenhang gewinnen neben der durch die jeweiligen Lehrbücher getroffenen Vokabelauswahl die bereits veröffentlichten Wortschätze eine gleichsam normative Funktion. Als Beispiele wären etwa zu nennen der Grundwortschatz von Meyer und Steintal<sup>3</sup> (1530 Lemmata) oder die vor allem in Baden-Württemberg häufiger verwendete Wortkunde von Mader<sup>4</sup> (ca. 1067 Lemmata), neben die aus jüngerer Zeit etwa der Basiswortschatz Platon von Holtermann<sup>5</sup> tritt, der mit ca. 362 Lemmata nicht zuletzt ein Überlebensvokabular für das Bestehen der Graecumsprüfung bieten möchte und somit eine etwas andere Zielsetzung verfolgt.

Der Bildungsplan 2016 in Baden-Württemberg sieht (ebenso wie sein Vorgängerplan aus dem Jahre 2004) für das Ende der Jahrgangsstufe 10 nach drei Jahren Griechischunterricht vor, dass die Schülerinnen und Schüler einen Wortschatz von etwa 800 Wörtern beherrschen.<sup>6</sup> Keiner der dem Verfasser bekannten bisher veröffentlichten Wortschätze kommt in die Nähe dieser Zahl.

### Die Erstellung des neuen Grundwortschatzes Omega

Aus diesen Überlegungen heraus hat der Verfasser einen neuen Wortschatz erstellt, der sich auf statistische Untersuchungen<sup>7</sup> der im Schulunterricht am häufigsten übersetzten Texte stützt.

Ausgehend von der Tatsache, dass bei der Lektüre im Griechischunterricht in Baden-Württemberg, aber auch in vielen anderen Bundesländern, zunächst Platon und die Person des Sokrates im Vordergrund stehen, wurde eine neue statistische Erhebung der Vokabelfrequenzen in den lektürerelevanten Schriften Platons durchgeführt. Hierzu wurde das Vokabelwerkzeug der Perseus-Bibliothek<sup>8</sup> verwendet. Dessen Ergebnis für die oberen 92% aller Vokabeln in den Tetralogien I, IV, V und VI des platonischen Corpus bildete den statistischen Ausgangspunkt für die Erstellung des Wortschatzes. Zu den genannten Tetralogien zählen folgende platonische Schriften: *Euthyphron*, *Apologie*, *Kriton*, *Phaidon* (Tetralogie I); *Alkibiades I*, *Alkibiades II*, *Hipparchos*, *Anterastai* (Tetralogie IV); *Theages*, *Charmides*, *Laches*, *Lysis* (Tetralogie V); *Euthydemos*, *Protagoras*, *Gorgias*, *Menon* (Tetralogie VI). Die Lektürerelevanz dieser Auswahl wird durch einen Blick auf die in der baden-württembergischen Graecumsprüfung und Abiturübersetzung vorgelegten Textstellen<sup>9</sup> unterstrichen; dass in der Auswahl auch Spuria enthalten sind und der

*Phaidon* wohl nur mit seiner Rahmenpartie in der Schule gelesen wird, spielt für den vorliegenden Zweck kaum eine Rolle.

Durch den Computer hergestellte Vokabelstatistiken sind mitunter fehlerhaft, da die Wortformen nicht immer dem richtigen Lemma zugeordnet werden und mehrdeutige Formen zudem nicht immer auf das kontextspezifisch richtige Lemma bezogen werden. Einen im Ganzen recht zuverlässigen Ausgleich hierfür schafft das digitale Instrument der *Weighted Frequency*.<sup>10</sup> Dennoch wurde darüber hinaus die durch das Vokabelwerkzeug hergestellte Liste sorgfältig manuell überprüft und bereinigt.

Eine weitere Überprüfung des Ergebnisses förderte jedoch zutage, dass eine ausschließliche Stützung des Grundwortschatzes auf die frühen und mittleren Dialoge Platons anderen Zielen der Wortschatzarbeit im Griechischunterricht zuwiderliefe. Hier ist insbesondere der Erwerb eines für das Deutsche relevanten griechischen Kulturwortschatzes einerseits und eines Wortschatzes, der wesentliche Aspekte der griechischen Kultur erfasst, andererseits zu nennen. So enthielte ein rein platonischer Grundwortschatz von 800 Wörtern etwa Begriffe wie θέατρον, ὀρχήστρα oder ἀγών nicht.

Eine sorgfältige Prüfung des griechischen Gesamtwortschatzes auf solche unverzichtbaren Kultur- und Grundbegriffe, die nach rein statistischen, auf die platonischen Schriften gestützten Kriterien nicht aufgenommen worden wären, ergab ein Corpus von zunächst etwa 200 Lemmata. Bei einer Zielgröße von 800 Lemmata für den neuen Grundwortschatz ergab sich durch sukzessives Annähern von reduziertem Platonwortschatz und angewachsenem Kulturwortschatz (wiederum im doppelten Sinne der Relevanz für die europäische und die griechische Kultur) ein Verhältnis von 500

Platonvokabeln und 310 Kulturwörtern. Es versteht sich, dass der Auswahl der Kulturwörter ein arbiträres Moment innewohnt, aber durch die Kombination mit der rein statistischen Erhebung dürfte dies ausgeglichen werden.

Der neue Grundwortschatz umfasst daher insgesamt 810 Lemmata und entspricht damit den Vorgaben des Bildungsplans in Baden-Württemberg. Entsprechend dem griechischen Zahlzeichen für 800 (ω') trägt der neue Grundwortschatz den Namen *Omega*.

Die deutschen Bedeutungsangaben des *Omega* sind unabhängig von einzelnen Lehrbüchern und orientieren sich an den für das klassische Griechisch und insbesondere Platon wichtigsten Bedeutungen.<sup>11</sup>

Substantive und Adjektive sind grundsätzlich mit den notwendigen Angaben versehen, Verben gewöhnlich im Falle unregelmäßiger Stammformen; Verben sind nach ihrem Infinitiv erfasst. Diskrete Wortbedeutungen sind in der Regel durch Semikolon getrennt.

### **Der Omega-Wortschatz in alphabetischer Anordnung**

Der neu erstellte *Omega*-Wortschatz wurde in seiner alphabetischen Version vom Verfasser bereits im Jahr 2016 frei zugänglich gemacht auf dem Lehrerfortbildungsserver des Landes Baden-Württemberg.<sup>12</sup> Dort wird der Wortschatz digital in verschiedenen Versionen beziehungsweise Anordnungen dargeboten: im PDF-Format in alphabetischer Reihenfolge sowie zur digitalen Weiterverwendung als Datei für das Lernprogramm ANKI.<sup>13</sup>

### **Der Omega-Wortschatz nach Lektionen unterschiedlicher Lehrbücher angeordnet**

Um den *Omega*-Wortschatz auch lehrbuchbegleitend zum Lernen verwenden zu können, ist

eine Anordnung seiner Lemmata nach den entsprechenden Lektionen des Lehrbuchs erforderlich. Solche Versionen des Wortschatzes wurden vom Verfasser für den eigenen Unterricht in Entsprechung zur Anordnung der Lemmata in den Lehrbüchern *Kairos* (C. C. Buchner) sowie *Kanthalos* bzw. *Kanthalos Neu* (Klett) erstellt. Die Lehrkraft kann sich dann entscheiden, ob sie die Schüler von vornherein lediglich die *Omega*-Vokabeln der jeweiligen Lektion lernen lässt (mit den entsprechenden Konsequenzen für die Behandlung späterer Lektionen, in den über die *Omega*-Auswahl hinausgehendes Vokabular vorausgesetzt wird) oder ob sie, wie vom Verfasser mit guten Erfahrungen praktiziert, den *Omega*-Wortschatz in bestimmten Abständen für ein auf das Wesentliche reduzierte Wiederholen älterer Vokabeln einsetzt. Leichte Diskrepanzen zwischen *Omega*-Wortschatz und Lehrbuch bei den Bedeutungsangaben zu einzelnen Lemmata haben sich dabei als unproblematisch erwiesen, weil auf eine grundsätzliche Kompatibilität bei der Erstellung des Wortschatzes von vornherein geachtet wurde. Auch für einen Einsatz nach Abschluss der Lehrbuchphase bieten sich diese Versionen des Wortschatzes möglicherweise besser an, weil dadurch die Nachteile einer rein alphabetischen Anordnung vermieden werden können.

Die in Entsprechung zu den genannten Lehrbüchern angeordneten Versionen wurden vom Verfasser der baden-württembergischen Landesstiftung „Humanismus Heute“; auf der Seite der Stiftung sind sie im PDF-Format sowie als Dateien für das Lernprogramm ANKI abrufbar.<sup>14</sup>

### **Der Omega-Wortschatz als Sachwortschatz**

Als thematisch geordneter Sachwortschatz mit derselben Auswahl an Lemmata steht der

*Omega*-Wortschatz inzwischen sowohl auf dem Landesbildungsserver Griechisch des Landes Baden-Württemberg<sup>15</sup> als auch auf der Seite der baden-württembergischen Landesstiftung „Humanismus Heute“ zum Herunterladen zur Verfügung.<sup>16</sup>

Eine Einteilung des griechischen Wortschatzes in Sachgruppen ist seit je ein Desiderat – der Forschung und mithin auch des Griechischunterrichts. Insofern wurde mit der Erstellung eines solchen Wortschatzes, soweit dem Verfasser bekannt, gänzlich Neuland betreten, weshalb hier bereits um Nachsicht für unausbleibliche Unzulänglichkeiten geworben sei.

Bei der Einteilung des Wortschatzes wurde für die Sachgruppen 1-12 im Wesentlichen F. Dornseiffs „Der Deutsche Wortschatz nach Sachgruppen“<sup>17</sup> zugrunde gelegt, wobei die Untergruppen davon unabhängig und ausgehend von dem zuvor ermittelten Wortmaterial gebildet wurden. Auch für die Sachgruppen 13-24 wurden eigene Einteilungen vorgenommen. Die Gruppen 25-28 schließlich beruhen auf einer Einteilung nach Wortarten.<sup>18</sup>

Erprobt wurde der nach Sachgruppen geordnete Wortschatz bereits mit den Schülern eines Abiturkurses in den Schuljahren 2016/2017 und 2017/2018 – diese Erfahrungen sind in die veröffentlichte Version des Sachwortschatzes eingeflossen.

Nicht selten wurden griechische Lemmata aufgrund ihres Bedeutungsspektrums in mehrere Sachfelder aufgenommen, wobei unabhängig von der jeweiligen Sachgruppe stets sämtliche Bedeutungen eines Lemmas angegeben sind; wenn hierdurch Fragen nach dem Bedeutungskern eines Wortes und nach der Berechtigung seiner Zuordnung zu einer Sachgruppe aufgeworfen werden, so ist das ganz im Sinne

des Verfassers – Vokabeln werden bekanntlich am besten durch eine kritisch-produktive Einordnung in das eigene mentale Lexikon erlernt. Zudem bietet ja das Nachdenken über die sachliche Einordnung fremdsprachlicher Konzepte einen ausgezeichneten Zugang zum Denken der fremden Kultur – und der eigenen.

### **Bemerkungen zur digitalen Version des Omega-Wortschatzes**

Ein systematischer digitaler Grundwortschatz des Griechischen mit deutschen Bedeutungen ist bislang offenbar nicht veröffentlicht worden; der *Omega*-Wortschatz möchte diese Lücke schließen.

Die digitale Form ermöglicht es zudem, die reichhaltigen Möglichkeiten von bereits existierenden, sprachunabhängigen digitalen Lernprogrammen, die zum Teil im Netz frei verfügbar sind, für das Erlernen des Altgriechischen fruchtbar zu machen. Aus der großen Auswahl der erhältlichen digitalen Lernprogramme wurde nach intensiver Prüfung aus verschiedenen Gründen für den vorliegenden Zweck das Programm ANKI ausgewählt.<sup>19</sup> ANKI ist mit nahezu allen Betriebssystemen für Desktop-Computer, Tablets und Smartphones kompatibel. Wie die meisten Programme arbeitet ANKI mit einer auf den Nutzerselbsteinschätzungen basierenden Intervall-Wiederholung des Lernmaterials (*spaced repetition*), erlaubt eine sehr individuelle Einrichtung der Lernkarten und lässt sich durch zusätzliche Medien ergänzen. Neben einer lokalen Desktop-Version stehen eine Online-Version und eine Smartphone-App zur Verfügung, die sich allesamt automatisch miteinander synchronisieren lassen.<sup>20</sup> Dadurch werden nicht nur die auf einer der Plattformen durch den jeweiligen Nutzer vorgenommenen individuellen Ände-

rungen am Lernmaterial, sondern auch seine jeweiligen Lernfortschritte ohne weiteres auf die übrigen Plattformen desselben Nutzerkontos übertragen. Die Reihenfolge der Wortabfrage lässt sich alphabetisch, aber auch zufällig gestalten. Es ist möglich, auch gesonderte Lernstapel für Teilmengen des Lernwortschatzes einzurichten; durch Hinzufügen von Schlagwörtern und eine entsprechende Auswahl lässt sich eine solche Teilmenge beispielsweise auf bestimmte Lehrbuchlektionen beziehen.

Erprobungen des *Omega* durch Schülerinnen und Schülern haben sich als durchaus erfolgreich erwiesen. Sie empfinden die digitale Form, insbesondere in der Smartphone-Version, als sehr ansprechend und nutzen das Angebot daher rege; so ergibt sich ein deutlicher motivatorischer Vorteil gegenüber herkömmlichen Wortschätzen im Druckformat. Darüber hinaus lässt sich durch die Möglichkeit, eine zufällige Vokabelabfrage zu nutzen, die von einer alphabetischen Anordnung des Wortmaterials ausgehende Gefahr, Worte zu verwechseln, umgehen. Insbesondere aber lässt durch den *Omega*-Wortschatz hervorragend auf Heterogenität der Schülerschaft und das Bedürfnis einer individuellen Differenzierung des Lernens eingehen: Nicht nur können Schülerinnen und Schüler selbst ihr jeweiliges Lernpensum individuell einteilen sowie ihre Lern- und Wiederholungsgeschwindigkeit individuell regeln, sondern es steht ihnen auch frei, das Lernmaterial nach ihren besonderen Bedürfnissen weiterzubearbeiten und zu ergänzen. Die speziell im *Omega* eingerichtete Antwortfunktion, die das Eingeben eigener Antworten durch den Schüler und den nachfolgendem Lösungsvergleich ermöglicht, aber nicht erzwingt, nimmt Rücksicht auf unterschiedliche Bedürfnisse der Schüler und ist ein Unterstützungsangebot zur

Selbsteinschätzung. Vor allem aber erhalten die Schüler die Möglichkeit, sich unmittelbar nach der Abfrage des einzelnen Lemmas (entsprechend einem dreistufigen Karteikastensystem) selbst einzuschätzen und so die Frequenz der Lernwiederholung selbst zu regeln.

Den Schülerinnen und Schülern wird auf diese Weise ein Diagnoseinstrument an die Hand gegeben und zugleich eine individualisiert gestaltete Lernumgebung eröffnet. Auf der hohen See des Grundwortschatzerwerbs bietet der *Omega*-Wortschatz den Schülerinnen und Schülern (frei nach Platon)<sup>21</sup> einen δεύτερος πλοῦς und befähigt sie, als κυβερνήται ihr Lernen innerhalb eines gesicherten Rahmen selbst zu steuern.

#### Literatur:

- Dornseiff, F. (2004): Der Deutsche Wortschatz nach Sachgruppen, U. Quasthoff (Hrsg.), 8. Aufl., Berlin.
- Holtermann, M. (Hrsg., 2012): Basiswortschatz Platon, Göttingen.
- Korn, M. (2018): Wortschatz, in: M. Korn (Hrsg.), Latein-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin.
- Mader, M. (1993): Basiswortschatz Griechisch. Wortfamilien, Zitate, Fremdwörter, Einführung ins Neugriechische (= Materialien Gymnasium Griechisch Gr12), Stuttgart: Landesinstitut für Schulentwicklung.
- Meyer, T. & Steinthal, H. (1993): Grund- und Aufbauwortschatz Griechisch, Stuttgart.
- Müller, V. & Janka, M. (2017): Die Spracherwerbsphase und ihre Zielsetzung, in: M. Janka (Hrsg.), Latein-Didaktik. Praxishandbuch, Berlin, S. 40-61.
- Sauer, J. (2019): Wortschatz, Grammatik und Lektüre neu ponderieren? Didaktische Antinomien, FC 62,2, S. 78-85.
- Anki, [online] <http://ankisrs.net> [15.02.2020].
- Anki 2.0 Handbuch, [online] <http://www.dennisproksch.de/anki> [07.02.2020].
- Ankiweb, [online] <https://ankiweb.net> [15.02.2020].

- Crane, Gregory R. (Hrsg.): Perseus Digital Library Greek Vocabulary Tool, [online] <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/vocablist> [15.02.2020].
- Crane, Gregory R. (Hrsg.): Perseus Digital Library Vocabulary Tool Help, [online] <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/help/vocab#wft> [07.02.2020].
- Land Baden-Württemberg, vertreten durch das Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL) (Hrsg.): Bildungsplan 2016: Griechisch, Dateien zum Herunterladen, [online] [https://lehrerfortbildung-bw.de/u\\_sprachlit/griechisch/gym/bp2016/fb3/2\\_grund/3\\_omega/4\\_download/](https://lehrerfortbildung-bw.de/u_sprachlit/griechisch/gym/bp2016/fb3/2_grund/3_omega/4_download/) [15.02.2020].
- Landesbildungsserver Baden-Württemberg, [online] <https://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/sprachen-und-literatur/griechisch/sprache/wortschatz/wortschatz-omega> [15.02.2020].
- Wikipedia: List of Flashcard Software, [online] [https://en.wikipedia.org/wiki/List\\_of\\_flashcard\\_software](https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_flashcard_software) [07.02.2020].
- Humanismus Heute, [online] <https://www.humanismus-heute.uni-freiburg.de/news/omega2019> [15.02.2020].

#### Anmerkungen:

- 1) Müller & Janka, 2017, S. 47.
- 2) Für die erste Position vgl. etwa Korn, S. 10-18; für die zweite Müller & Janka, 2017, S. 40-61 (jeweils mit weiterer Literatur); vgl. auch Sauer, 2019, S. 78-85.
- 3) Meyer & Steinthal 1993, S. 5.
- 4) Mader, 1993.
- 5) Holtermann, 2012.
- 6) Bildungsplan Griechisch, 2016, 3.1.1, S. 13: „Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten sich unter Verwendung verschiedener Methoden und Hilfsmittel einen Wortschatz von etwa 800 Wörtern, darunter die häufigsten Wörter in den frühen und mittleren Dialogen Platons.“
- 7) In Frage kommen für das Griechische etwa die Statistikfunktion des kostenpflichtigen Thesaurus Linguae Graecae oder das frei zugängliche Vokabelwerkzeug der amerikanischen Perseus-Bibliothek (s. u.).
- 8) Siehe hierzu <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/vocablist>
- 9) Häufigkeit in Hauptterminen von Graecum und Griechischabitur seit 1992 in Baden-Württemberg: Gorgias 9, Protagoras 6, Euthyphron

- 4, Phaidon 4, Apologie 4, Kriton 4, Laches 3, Euthydemos 3, Charmides 3, Menon 2, Lysis 2, Alkibiades I 2, Theages 1; aus den in der Auswahl nicht berücksichtigten Schriften wurden nur vereinzelt Textstellen vorgelegt: Politeia 3, Ion 2, Symposion 1, Hippias maior 1, Hippias minor 1 und Phaidros 1.
- 10) Näheres hierzu unter <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/help/vocab#wft>
  - 11) Gegen das beschriebene Verfahren ließe sich einwenden, dass die Angabe der Wortbedeutungen nicht exakt den Angaben in den gängigen Lehrbüchern entspricht. Der Einwand ist grundsätzlich zutreffend; allerdings wurden die Bedeutungsangaben aller Lemmata weitgehend auf Vollständigkeit sowie auf grundsätzliche Kompatibilität mit gängigen Lehrbuchangaben überprüft.
  - 12) [https://lehrerfortbildung-bw.de/u\\_sprachlit/griechisch/gym/bp2016/fb3/2\\_grund/3\\_omega/4\\_download/](https://lehrerfortbildung-bw.de/u_sprachlit/griechisch/gym/bp2016/fb3/2_grund/3_omega/4_download/)
  - 13) Hierzu s. u. „Bemerkungen zur digitalen Version des Omega-Wortschatzes“.
  - 14) <https://www.humanismus-heute.uni-freiburg.de/news/omega2019>
  - 15) <https://www.schule-bw.de/faecher-und-schularbeiten/sprachen-und-literatur/griechisch/sprache/wortschatz/wortschatz-omega>
  - 16) <https://www.humanismus-heute.uni-freiburg.de/news/omega2019>
  - 17) Dornseiff, 2004.
  - 18) Somit ergeben sich für die Grobstruktur des Omega-Sachwortschatzes folgende Gruppen, die dann gegebenenfalls nochmals unterteilt werden: (1) Anorganische Welt, Stoffe; (2) Organische Welt: Pflanzen, Tiere, Mensch; (3) Raum, Lage, Form, Richtung; (4) Größe, Menge, Zahl, Grad; (5) Wesen, Beziehung, Geschehnis; (6) Zeit; (7) Objekteigenschaften: Sichtbarkeit, Licht, Farbe, Temperatur, Gewicht, Aggregatzustände; (8) Bewegung; (9) Wollen und Handeln (allgemein); (10) Sinnliche Wahrnehmung; (11) Gefühle und Charaktereigenschaften; (12) Geistige Wahrnehmung, Denken, Lernen; (13) Zeigen und Finden; (14) Sprachliche Kommunikation; (15) Literatur, Wissenschaft und Kunst; (16) Wirtschaft: Besitz, Geben, Nehmen; (17) Gefahr und Hilfe; (18) Haus, Familie, Freundschaft; (19) Arbeit und Freizeit; (20) Gemeinschaft, Gesellschaft, Politik; (21) Krieg und Frieden; (22) Ethik, Moral, Recht; (23) Prozessrecht; (24) Religion; (25) Artikel, Pronomina, Korrelativa, Interrogativa, Pronominaladjektive; (26) Alle Präpositionen; (27) Konjunktionen, Subjunktionen, Adverbien, Negationen; (28) Partikeln.
  - 19) Eine gute Übersicht über die Merkmale verschiedener digitaler Lernprogramme bietet folgende Seite: [https://en.wikipedia.org/wiki/List\\_of\\_flashcard\\_software](https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_flashcard_software)
  - 20) Technische Hinweise für die Nutzung der ANKI-Version des Omega-Wortschatzes: ANKI ist mit nahezu allen Betriebssystemen für Desktop-Computer, Tablets und Smartphones kompatibel. Das Programm erlaubt drei Nutzungswege, eine lokale Version, eine Online-Version und eine Smartphone-Version, die miteinander synchronisiert werden können. Unter der Internetadresse <http://ankisrs.net> steht ANKI für alle gängigen Rechnerbetriebssysteme zum Herunterladen zur Verfügung. Nach Installation des Programms wird die hier abgelegte ANKI-Datei des Omega durch Öffnen in der Regel automatisch in das Programm integriert. Für das Smartphone ist die Android-App kostenlos (Name: Ankidroid). Die iOS-App (Name: AnkiMobile Flashcards) ist kostenpflichtig; kostenlos lässt sich allerdings auch mit iOS die Online-Plattform nutzen (kostenlose Registrierung erforderlich): <https://ankiweb.net>. Nur über die Online-Plattform lässt sich die Computerversion automatisiert mit der Smartphone-Version synchronisieren; deswegen ist eine entsprechende Registrierung empfehlenswert. Bei Smartphones mit älteren Android-Betriebssystem kann es vorkommen, dass die polytonische griechische Schrift nicht korrekt angezeigt wird; ein Systemupdate auf die aktuellen Versionen sollte das Problem beseitigen. Für eine ausführliche Beschreibung des Programms sei auf die Handbuchseite <http://www.dennisproksch.de/anki> verwiesen.
  - 21) Plat. Phaed. 99c-d; Phileb. 19c; leg. 301b.

ULRICH GEBHARDT

## „Im Dialog mit der Antike“ – Kreatives Schreiben im Lateinunterricht

In diesem Artikel wird exploriert, welchen Platz kreatives Schreiben im Lateinunterricht einnehmen kann, um die Begegnung mit der Antike lebendiger zu gestalten und den Spracherwerb zu unterstützen. Den Ausgang der Beobachtungen bilden die Fachleistungen des Faches Latein sowie meine eigenen Erfahrungen aus Schreibworkshops, die ich sowohl an Schulen als auch an außerschulischen Bildungseinrichtungen seit vier Jahren unterrichte. Der geforderte Dialog mit der Antike<sup>1</sup> kann vermittels des kreativen Schreibens zu einem Dialog der Texte von Schüler\*innen mit antiken Texten werden.

Den Anfang meiner Workshops im kreativen Schreiben bilden häufig Spiele zu freier Assoziation.<sup>2</sup> Im Klassenzimmer werden Bildkärtchen verteilt, die die Schüler\*innen betrachten und sich eine davon aussuchen. In der Folge müssen sie ihre Assoziation mit dem Bild in ein Wort fassen, dürfen jedoch nichts nennen, was auf dem Bild zu sehen ist. Ein beliebtes Motiv ist ein Spatz, der auf einem winterlich bereiften Ast sitzt, mit Wollmütze, Schal und einem Eiszapfen am Schnabel. Häufige Assoziationen sind „Kälte“ oder „Einsamkeit“. Anschließend lasse ich die Schüler\*innen in einer Freiarbeitsphase Ansätze zu Geschichten oder Gedichten entwickeln. Die Geschichte des Spatzes entwickelt sich in den allermeisten Fällen persönlich: So habe ich die Einsamkeit des Spatzes in der unwirtlichen Umgebung bereits als Metapher für die Entfremdung von Teenagern zu ihrem Elternhaus präsentiert bekommen, den Eiszapfen, die Mütze und den Schal als Symbol für eine Beziehung, die ihrem Ende entgegengeht, weil

nicht mehr kommuniziert wird, und den Winter als Bild für das Älterwerden und die wehmütige Erinnerung an eine Vergangenheit.

Das entscheidende Moment bei solchen Übungen ist die Konstruktion eines eigenen und subjektiven Sinnes durch die Möglichkeit, affektiv-emotional an ein Objekt heranzutreten: Das Objekt, in dem Fall der Spatz, fordert diesen Zugang nicht zwangsläufig, aber es wird über persönliche Empfindungen und Erlebnisse ein subjektiver Sinn konstruiert, weil die freie Assoziation keine Richtung vorgibt.<sup>3</sup>

Bevor ich jedoch einige Vorschläge mache, wie dieser konstruktive Prozess für den Lateinunterricht nutzbar gemacht werden kann, gilt es, mit einem gängigen Missverständnis in Bezug auf kreatives Schreiben aufzuräumen: In der Lateindidaktik wird kreatives Schreiben vermehrt als produkt- oder produktionsorientiertes Arbeiten angesehen.<sup>4</sup> Kreatives Schreiben ist verortet in der Textarbeit, und zwar nach der Übersetzung und der Interpretation, um einerseits ein vertieftes Verständnis für den Inhalt und die Form des Textes (bzw. deren Interaktion) zu schaffen und andererseits etwas „Greif-“ oder „Präsentierbares“ entstehen zu lassen.<sup>5</sup> Man verspricht sich davon einen Motivationsschub auf Seiten der Schüler\*innen durch weniger lehrkraftzentriertes und stärker schüler\*innenorientiertes Arbeiten.<sup>6</sup> In meinen Workshops – und ich kann das auch für eine Reihe anderer Workshopleiter\*innen bestätigen – steht allerdings kaum das produktorientierte Arbeiten im Vordergrund, vielmehr geht es darum, das eigene Schreiben als verlangsamte und damit reflexivere Sprachproduktion zu begreifen

und die eigene Identität im personal-kreativen Schreibprozess zu erleben.<sup>7</sup> Schreibworkshops sind zwar in schulischen Kontexten häufig an einen bestimmten Anlass gebunden, sie finden z. B. im Rahmen eines P-Seminars „Poetry Slam“ statt, dessen Ziel es ist, einen Poetry Slam in der Pausenhalle zu organisieren, bei dem dann die Workshopteilnehmer\*innen ihre selbstverfassten Texte vortragen. Dies ist jedoch – und das kann nicht stark genug betont werden – von Seiten der Workshopleiter\*in freigestellt: Der Ablauf und der Zeitplan der Workshops richten sich nicht danach, dass am Ende alle einen fertigen, präsentablen Text vortragen können. Das Schreiben als Mittel zur Entwicklung und Reflexion der eigenen Identität besitzt somit viel mehr Prozess- als Produktbedeutung. Diese Prozessbedeutung scheint jedoch in der Didaktik unseres Faches bisher völlig vernachlässigt: Schoedel (1999) macht den Vorschlag, „Inhalt antizipierende Aufgaben“<sup>8</sup> als Prüfungsform zu etablieren, also den Beginn des Mythos um Orpheus und Eurydike als lateinischen Text zu präsentieren und die Frage „Wie geht es weiter?“ schriftlich als Prüfungsfrage beantworten zu lassen.<sup>9</sup> Auch Pfeiffer (1999) betont bei ihren Vorschlägen zu kreativem Arbeiten im Lateinunterricht das Produkt am Ende der kreativen Arbeitsphase als vornehmliche Motivation, Schüler\*innen kreativ arbeiten zu lassen.<sup>10</sup>

Es besteht jedoch auf Seiten der Schüler\*innen ein starkes Bedürfnis, kreativ tätig zu werden, ohne dass das Produkt am Ende eine zu bewertende Leistung darstellt. Anders (2010) hat dies mit ihrer Interview-Studie zum Thema Poetry Slam exploriert: „Hier hab ich halt die Möglichkeit, mir die Themen auszuschauen, mir zu überlegen, jetzt schreibe ich mal darüber. In der Schule fehlt einem immer das

so'n bisschen, da sollten wir eigentlich fast nie eigene Gedichte schreiben, haben das im letzten Schuljahr nur einmal gemacht, da sollten wir romantische Gedichte verfassen. Das hat schon Spaß gemacht, aber den meisten fiel auch nichts ein in der Klasse, weil man eben immer nur diese Sache gewöhnt ist, dass man etwas vorgegeben bekommt [...]“<sup>11</sup> Spontanes Losschreiben wurde häufig als Begründung für das Interesse an Poetry Slam und kreativem Schreiben angegeben,<sup>12</sup> überdies bemerkten viele Partizipant\*innen an der Studie, dass es sich positiv auf das Selbstbewusstsein ausgewirkt hat, selbstverfasste Texte vorzutragen.<sup>13</sup>

Wenn kreatives Schreiben als Prozess begriffen wird, der Schüler\*innen eigene Sinnkonstruktionen erlaubt und ihnen hilft, Dinge zu verarbeiten, ergeben sich daraus eine Reihe von Implikationen für den Lateinunterricht, die direkt die Fachleistungen unseres Faches betreffen: „Viele Fragen und Themen, mit denen sich die Jugendlichen und jungen Erwachsenen anhand der lateinischen Texte befassen, sind von zeitloser Gültigkeit und betreffen ihre eigene Erfahrungswelt. Die Suche nach Antworten und Lösungen veranlasst sie, sich mit tradierten Werten auseinander zu setzen, dabei eigene Überzeugungen zu entwickeln und immer wieder neu zu überdenken“, heißt es im Fachprofil Latein des bayerischen Lehrplans, und weiter: „Im Dialog mit antiken Texten und durch den Vergleich mit dem Denken und den Lebensformen der Antike können die Kinder und Jugendlichen Bezüge zu ihrer eigenen Lebenswelt herstellen und gewinnen Interesse an sprach- und kulturübergreifenden Sichtweisen der Gegenwart.“<sup>14</sup> Im Fachprofil klassische Sprachen wird dieser Dialog mit der Antike ebenfalls betont: „... mit den Denkmodellen der Antike in einen geistigen Dialog zu treten,

diese Modelle reflektiert zu bewerten und die gewonnenen Ergebnisse für Gegenwart und Zukunft fruchtbar zu machen.“<sup>15</sup>

Dieser Dialog mit der Antike findet jedoch vornehmlich einseitig statt: Die Antike liefert Texte, die die Schüler\*innen übersetzen, interpretieren und dann „Bezüge zu ihrer eigenen Lebenswelt herstellen“. Nun soll freilich nicht bestritten werden, dass Übersetzung und Interpretation bereits produktive Prozesse darstellen,<sup>16</sup> aber die Konfrontation mit einem Text und die darauffolgende (produktive) Auseinandersetzung mit diesem kann aus Schüler\*innen-Sicht allzu sehr wie Rezeption wirken. Dieser Dialog mit der Antike kann aber auch beidseitig textbasiert geschehen: Wenn man Schüler\*innen dazu anhält, vor der Konfrontation mit dem antiken Text eigene personal-kreative Texte zu produzieren, wird die Beschäftigung mit der Antike zum Dialog zweier Texte, die Schüler\*in wird von einer subjektiv empfundenen Rezipient\*in eines Textes zu einer Dialogpartner\*in eines Dialoges, der sich über 2000 Jahre entspinnt.

Im Folgenden möchte ich einige konkrete Ideen präsentieren, wie dieser Dialog von Schüler\*innentexten mit Texten der Antike aussehen kann:

Waiblinger plädiert in seinem Vortrag „Wortschatzerwerb im Lateinunterricht“ dafür, dass Wortwissen immer auch Sachwissen beinhalten sollte. Dies beruht auf der Tatsache, dass fremdkulturelle Schemata bei Schüler\*innen wenig entwickelt sind und sich Wörter somit erst nach der Etablierung des jeweiligen fremdkulturellen Schemas memorieren lassen. Verstehen sei ein aktiver Prozess. Dennoch soll dieses Verstehen im Fall der *virtus* durch einen kurzen Lehrvortrag passieren, der das fremdkulturelle Schema etabliert: „Die Römer waren

eine Gesellschaft, in der der Mann dominierte. Zum Idealbild des Mannes gehörte, daß er im Krieg tapfer ist, im zivilen Leben etwas leistet, und daß er ein anständiger Mensch ist. Für diese drei Eigenschaften, die Tapferkeit, die Leistung und die moralische Haltung („Tugend“) hatten die Römer ein Wort, das von ‚*vir*‘, der Mann, abgeleitet ist: ‚*virtus*‘.“<sup>17</sup> Fraglich ist jedoch, ob Schüler\*innen bei den im Lehrvortrag verwendeten deutschen Worten Tapferkeit, Leistung, Tugend ein eigenkulturelles Schema aktivieren können und inwieweit sich dieses vom Bedeutungsspektrum der *virtus* unterscheidet. Die römische *virtus* subsumiert Verhaltensweisen wie Mucius Scaevolus berühmte Hand im Feuer (Liv. 2, 12), den unbedingten Willen römischer *iuvenes*, fremde Lager zu erstürmen und Feinde zu bezwingen (Sall. Catil. 7 *virtus omnia domuerat*, Ihre Mannhaftigkeit hatte alles bezwungen)<sup>18</sup> – ganz zu schweigen vom horazischen *dulce et decorum est*, in dem es heißt, dass sich die *virtus* keinen wechselnden und wankelmütigen Magistraten unterordnet (also ganz und gar antidemokratisch daherkommt) und ihren Trägern den Himmel öffnet. Man kann mit einiger Sicherheit davon ausgehen, dass die Konzeptionen von Tapferkeit, Leistung oder Tugend bei Schüler\*innen keine verbrannten Gliedmaßen, keine getöteten Feinde, kein Hinwegsetzen über demokratische Prozesse und auch keine Vergöttlichung beinhalten. Was aber ist die Tugend, Tapferkeit und Tüchtigkeit dann für Schüler\*innen? Oder was ist „Die Art des Top-Mannes“, die Wirth/Seidl/Utzinger als prototypische Bedeutung für *virtus* vorschlagen?<sup>19</sup>

Die (pop-)kulturelle Identität von Schüler\*innen spielt in meinen Schreibworkshops häufig eine große Rolle, da sich aus diesem Fundus häufig überraschende Pointen und

interessante Vergleiche gewinnen lassen, davon zeugen auch Memes aus sozialen Netzwerken, die popkulturelle Anspielungen mit alltäglichen Situationen verbinden.<sup>20</sup> Überdies dient die Referenzierung der Popkultur der Schaffung einer kollektiven Identität innerhalb der Gruppe, wenn Anspielungen erkannt und gewürdigt werden.

Ein gegenwärtiges Beispiel für Tapferkeit könnte Greta Thunberg sein: Ein Römer hätte ihre Schulstreiks nicht als Tapferkeit angesehen, er hätte sie allein aufgrund ihres Geschlechts nie mit dem Wort *virtus* in Zusammenhang gebracht; Tüchtigkeit mag ein veraltetes Wort sein, aber nach Maßstäben von Schüler\*innen könnte eine Schüler\*in als tüchtig gelten, die regelmäßig Vokabeln lernt. Auch dies würde wohl kaum unter das römische Konzept der *virtus* fallen, da es Jugendliche und Kinder aufgrund ihres Alters exkludiert;<sup>21</sup> Bildung ist überdies ein aristokratisches *officium*, jedoch nichts, was einen Menschen im Sinne der *virtus* auszeichnet, ganz im Gegensatz zum deutschen Wort Tüchtigkeit. Samweis Gamdschie dagegen aus „Der Herr der Ringe“ – dieses Werk, und insbesondere die Filme, stellen einen bedeutenden Bezugspunkt im (pop-)kulturellen Bewusstsein von Schüler\*innen dar – handelt absolut im Einklang mit dem Bedeutungsspektrum des deutschen Wortes Tapferkeit als auch mit dem der römischen *virtus*. Sämtlichen Schüler\*innen ist allerdings in diesem Fall vollkommen klar, dass Samweis eine archaisch-literarische Figur mit archaisch-literarischen Handlungsmotiven ist: Ein geleisteter Schwur bringt ihn dazu, seinen Freund Frodo den Schicksalsberg hinaufzutragen und ihm – wenn nötig – in den Tod zu folgen.<sup>22</sup> Es ist äußerst unwahrscheinlich, dass ein Schwur im Leben von Schüler\*innen derartige Konsequenzen nach sich zieht. Dieses Bewusstsein

wird aber nicht automatisch aktiviert, wenn im Vokabelverzeichnis *virtus* mit „Tapferkeit“ gleichgesetzt wird, da in diesem Fall die Gefahr besteht, „Tapferkeit“ bzw. *virtus* als sinnentleerten Begriff ohne Aktivierung von eigen- oder fremdkulturellen Schemata zu lernen.<sup>23</sup>

Bevor man als Lehrkraft also das fremdkulturelle Schema einführt, bietet es sich an, die Schüler\*innen in kleinen, formlosen Essays ergründen zu lassen, was für sie Tapferkeit und Tugend darstellt, um dieses dann systematisch – und eventuell unter Verwendung oben genannter Textstellen in Übersetzung – von der römischen *virtus* abzusondern. Derartige Schreibaufgaben erfordern meiner Erfahrung nach wenig Vorbereitung und werden von Schüler\*innen freudig angenommen. Meine Erfahrung zeigt auch, dass für eine kurze Essayfrage wie „Was ist Tapferkeit?“ kaum mehr als zehn Minuten eingeplant werden müssen, solange keine expliziten Anforderungen an die Form des Geschriebenen gestellt werden. Die Schreibaufgabe (re-)aktiviert die eigenkulturellen Schemata, in die das fremdkulturelle Schema dann kontrastiv inkorporiert wird. Selbstverständlich lassen sich auch andere römische Wertbegriffe auf diese Art und Weise einführen, wodurch einerseits ein direkter Dialog mit der Antike stattfindet,<sup>24</sup> der von Schüler\*innen auch als solcher wahrgenommen wird, und andererseits die Behaltensleistung bei neuen, schwierigen Vokabeln gesteigert wird.

Doepner/Keip schlagen vor, die Wortschatzarbeit mittels Lerntagebüchern und Portfolios in Schüler\*innenverantwortung zu stellen.<sup>25</sup> Im Material zur Arbeit mit dem Portfolio finden sich auch die Punkte „Vokabelgeschichte“ und „Bildergeschichte“.<sup>26</sup> Diese allerdings lediglich in Eigenverantwortung der Schüler\*innen anfertigen zu lassen, um Merk-

hilfen für Vokabeln zu schaffen, schöpft nicht das gesamte Potential des kreativen Schreibens aus: So könnte die Vorentlastung eines Lektionstextes darin bestehen, nach der erklärenden Einführung der Vokabeln eine Reizwortgeschichte aus einigen der neuen Vokabeln anfertigen zu lassen, um die entsprechenden mentalen Schemata zu aktivieren, bevor der Lektionstext übersetzt wird. Eine wertschätzende Behandlung des Geschriebenen durch die Lehrkraft fördert dabei nicht nur die Motivation zum eigenen Schreiben (und damit auch zum Vokabellernen mittels kreativen Schreibens), sondern macht auch Neugier auf den Text und den neuen Kontext der Wörter, die die Schüler\*innen bereits in einen eigenen Kontext eingearbeitet haben.

Dasselbe Vorgehen kann auch in der Lektürephase angewandt werden: Selbstverfasste Texte von Schüler\*innen lassen sich auch hier gewinnbringender als Vorentlastung eines Textes einsetzen als in der verständnissichernden Nachbearbeitung. So könnte man Catulls *carmen* 7 („Wie viele Küsse sind genug?“) mit einer Reizwortgeschichte vorbereiten, die aus den Begriffen „Küsse (*basiationes*) – verrückt (*vesanus*) – böse Zunge (*mala lingua*)“ besteht. Auf diese Weise können die Schüler\*innen schon vor der Berührung mit dem lateinischen Gedicht die Doppeldeutigkeit des Wortes „Zunge“ erspüren, was sie sensibler macht für das sexuelle Innuendo des Gedichts. Wenn alle Anspielungen im Gedicht erklärt werden müssen, verlieren diese ihren Reiz für die Schüler\*innen. Die Interpretation des Gedichts würde sich sodann als Vergleich der Texte gestalten: Es ist zu erwarten, dass die Texte von Schüler\*innen sehr viel weniger subtil sind als das Gedicht Catulls. Einerseits ermöglicht dieses Vorgehen den Schüler\*innen, scheinbare Tabubrüche erotischer Literatur selbst zu begehen

und diese Literaturgattung quasi *live* zu erleben, andererseits kann, ausgehend davon, sehr gut aufgezeigt werden, worin die dichterische Meisterschaft des Neoterikers besteht: nämlich in der Subtilität und im Innuendo.

Kreatives Schreiben im Lateinunterricht eignet sich auch hervorragend dazu, um die Intention eines Textes mit seinen stilistischen Besonderheiten zu verknüpfen: Das Ende des siebten Buches von Caesars *bellum Gallicum* lautet: *huius anni rebus cognitis Romae dierum viginti supplicatio redditur* (7, 90, 8). Als die Erfolge dieses Jahres in Rom bekannt wurden, ehrte man ihn mit einem zwanzigtägigen Dankfest. Wenn man mit diesem Satz in die thematische Sequenz zum Ende des Krieges einsteigt, könnte der Schreibauftrag darin bestehen, einen Botenbericht zu schreiben, der Caesars Sieg bei Alesia an den Senat überbringt. Jugendliche neigen, einhergehend mit wenig Subtilität, in ihrem Schreiben zu Pathos – dieses steht in krassem Gegensatz zu Caesars nüchternem, distanzierendem Stil. Ausgehend von den (mutmaßlich) überschwänglichen Texten der Schüler\*innen lässt sich durch vergleichendes Lesen sehr gut herausarbeiten, welche Effekte Caesars Stil bei Leser\*innen bewirkt im Gegensatz zum Pathos der Texte von Schüler\*innen. Eventuell könnte sich diese Aufgabe dann auch noch einmal reaktivieren lassen, wenn im folgenden Schuljahr die Reden Ciceros zum Thema werden: Im Gegensatz zu Caesar lobt dieser sich selbst und seine Taten ausschweifend und bedient sich dabei hochemotionaler Sprache voller Pathos (z. B. *de lege agraria* II, 1-3). Auf diese Weise erleben Schüler\*innen nicht nur den Dialog mit der Antike, sondern auch eine Kontinuität innerhalb der lateinischen Literatur.

Wichtig ist für alle Arten von Schreibaufgaben, dass diese formlos gestellt werden: Eine

methodische Vorübung dazu ist das „Gedankenprotokoll“, bei dem Schüler\*innen innerhalb von 3-5 Minuten (je nach Altersstufe evtl. auch mehr) alles aufschreiben müssen, was ihnen in den Sinn kommt, ohne den Stift vom Papier zu nehmen. Die Arbeitsaufträge sollten also nicht lauten „Schreibe ein Gedicht/einen Essay zu...“, sondern eher „Schreibe etwas zu...“. Insbesondere was Lyrik angeht, haben Schüler\*innen häufig die irri-ge Vorstellung, dass Lyrik aus paarweise gereimten Versen besteht, von denen sich jeweils vier zu einer Strophe gruppieren. Auch Essays oder Aufsätze erleben Schüler\*innen häufig als streng formalisierte Einheiten aus Einleitung – Hauptteil (Argument 1 – Beispiel; Argument 2 usw.) – Fazit/Schluss. Diese Konzepte müssen durchbrochen werden, da sie das personal-kreative Schreiben stark hemmen. Kreatives Schreiben orientiert sich nicht an Gattungen und Formen. Ich habe schon häufig erlebt, dass Schüler\*innen ein Thema, das sich für einen Essay anbieten würde, in einer Art *Stream-of-consciousness*-Erzählweise bearbeiteten, die viel mehr nach Lyrik klingt als ein von ihnen bewusst als solches angefertigtes, gezwungen-gereimtes Gedicht. Ich zeige in meinen Workshops auch so gut wie nie Videos von bekannten Slam-Poet\*innen, da diese Demonstration perfekter *SpokenWord*-Lyrik den Kreativprozess der Teilnehmer\*innen lenkt und dahingehend beeinflusst, dass sie häufig den Stil der gezeigten Poet\*in nachahmen und ihre Texte dann mit einer *recusatio* versehen:<sup>27</sup> „Das, was ich geschrieben habe, ist längst nicht so gut wie im Video, aber ich lese es dennoch mal vor...“ (sinngemäß). Die Interview-Studie von Anders kann diese Erfahrungen stützen, da sie auch die Tendenz kennt, dass Jugendliche mit mehr Poetry-Slam-Erfahrung (Teilnehmer\*innen an den internationalen deutschspra-

chigen U20-Meisterschaften) ihre Texte weniger als spontane Sprachproduktion und mehr als Kunstwerk begreifen und auch angeben, dass sie sich stilistisch an andere Künstler\*innen anlehnen.<sup>28</sup>

Die Form des Schreibens bzw. die Gattung ist etwas, das Schüler\*innen erst mit der Zeit finden, und sie spielt auch keine große Rolle für die im Unterricht verfassten Texte, genauso wenig wie für Schreibworkshops mit Schwerpunkt Poetry Slam, da die Teilnahme an diesen Veranstaltungen keine Gattungen fordert oder exkludiert und SpokenWord-Lyrik aufgrund ihrer Nähe zu Prosa auch sehr einfach aus formlosen Texten entstehen kann.

Des Weiteren gilt bei Schreibaufgaben im Unterricht selbstverständlich die *variatio* in der Methodik:<sup>29</sup> Besonders auf Grund des Zeitfaktors im Unterricht ist das kreative Schreiben bei der Wortschatzeinführung wohl nur sparsam anzuwenden, häufig sind hier eher zeitökonomischere Verfahren angeraten.<sup>30</sup> Auch bei der Vorentlastung der Lektüre gibt es verschiedene Möglichkeiten, die ihre Berechtigung haben, und auch hier gilt: *variatio delectat*. Es ist jedoch auch in der Binnenmethodik des kreativen Schreibens angeraten, verschiedene Möglichkeiten zu erproben: Gute Erfahrungen habe ich zum Beispiel auch mit „Schreibtandems“ gemacht, bei denen Texte in einem ersten Schritt in Schreibgesprächen entstehen: Schüler\*in 1 schreibt einen Satz auf ein Blatt und Schüler\*in 2 fügt den nächsten hinzu, dann geht das Blatt wieder an Schüler\*in 1 und so weiter. In einem zweiten Schritt arbeiten die Tandems ihre Texte dann hinsichtlich Kohärenz gemeinsam aus. Wenn kreatives Schreiben in einer Lerngruppe bereits etabliert ist, können auch anspruchsvollere Schreibaufgaben gestellt werden, die gewisse Formelemente in die Aufgabenstel-

lung integrieren, z. B. eine Charakteristik oder einen Werbetext schreiben. Dies ist jedoch für die Anforderungen, die der Unterricht an das kreative Schreiben stellt, nicht zwangsläufig notwendig, kann sich aber motivational positiv auswirken.

Selbstverständlich kann es bei kreativem Schreiben kein „richtig“ und kein „falsch“ geben: Jeder Text hat Entwicklungspotential. Auf eine wertschätzende Feedbackkultur innerhalb der Klasse als auch von Seiten der Lehrkraft muss geachtet werden, damit niemand das Gefühl bekommt, sich zu blamieren:<sup>31</sup> Wie bereits eingangs erwähnt wurde, sind Texte von Schüler\*innen häufig persönlich und von hohem emotionalen Wert für die Verfasser\*innen, so dass das Vorlesen in der Klasse hohe Überwindung kosten kann.

Kreatives Schreiben schafft für jede einzelne Schüler\*in etwas Eigenes und Persönliches; Dieses Geschaffene lässt sich zwar, wie in diesem Artikel dargestellt, für den Lateinunterricht funktionalisieren und instrumentalisieren, es lässt sich jedoch kaum unter Beachtung von Gütekriterien bewerten: Dafür müssten Formanforderungen gestellt werden, für die ich aus meiner Rolle als Workshopleiter heraus keinesfalls plädieren kann: Höchstens der persönliche Einsatz, das *commitment* an die Aufgabe, könnte positiv von der Lehrkraft in einer mündlichen Note gewürdigt werden.

### Literatur

- Anders, P. (2010): Poetry Slam im Deutschunterricht. Aus einer für Jugendliche bedeutsamen kulturellen Praxis Inszenierungsmuster gewinnen, um das Schreiben, Sprechen und Zuhören zu fördern, Baltmannsweiler.
- Bayer, K. (1973): Lernziele und Fachleistungen. Ein empir. Ansatz zum Latein-Curriculum. Im Auftr. d. Dt. Altphilologenverbandes. Stuttgart (AU. Reihe 16. Beiheft, 1).

- Büchner, K. (1967): Altrömische und horazische virtus. (1939/1962), Nachdruck, in: H. Oppermann (Hrsg.), Römische Wertbegriffe, Darmstadt, S. 376-401.
- Doepner, T.; Keip, M. (2014): Vokabeln als Dauerhausaufgabe. Wortschatzarbeit mit Lerntagebuch und Portfolio, AU 57.4, S. 12-25.
- Esser, D. (1999): Innovative Übungsformen für die Wortschatzarbeit, AU 42.4, S. 44-48.
- Klötgen, F.; Koslovsky, W. (k.u.k.) (2013): Die Pocke (Poetry Clip), [online] <https://www.youtube.com/watch?v=JbmL1qOhk54&t=13s> [04.09.2019].
- Markovic, D.; Macri, D. (Team Scheller) (2014): Siegerbeitrag Team Finale Deutsche Poetry Slam Meisterschaften (sic!) Dresden 2014 MDR, [online] <https://www.youtube.com/watch?v=-71Jyk2arkYw> [04.09.2019].
- Nickel, R. (1999): Wortschatzarbeit. wie, warum, wozu?, AU 42.4, S. 2-12.
- Nickel, R. (2005): Wortschatzarbeit. Wort – Satz – Text., AU 48.6, S. 4-11.
- Oppermann, H. (Hrsg., 1967): Römische Wertbegriffe, Darmstadt.
- Pfeiffer, M. (1999): Produktive Lernprozesse im altsprachlichen Unterricht, AU 42.6, S. 2-7.
- Schoedel, W. (1999): Und wie geht es weiter? Aufgaben zum kreativen Schreiben im Lateinunterricht, AU 42.6, S. 35-43.
- Schöne, W. (Hrsg., 1960): Sallust – Werke und Schriften. herausgegeben und übersetzt von Wilhelm Schöne. Unter Mitarbeit von W. Eisenhut, 2. Aufl., Stuttgart.
- Schuster, K. (2003): Das personal-kreative Schreiben im Deutschunterricht, 4., unveränd. Aufl., Baltmannsweiler (Theorie und Praxis).
- Schütz, Xóchil A. (2013): Slam poetry. Eigene Texte verfassen und performen, 3. Aufl., Hamburg (Bergedorfer Unterrichtsideen).
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2004): Fachprofil Klassische Sprachen. München, [online] [http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id\\_26360.html](http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id_26360.html), [04.09.2019].
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2004): Fachprofil Latein. München, [online] [http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id\\_26362.html](http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id_26362.html) [04.09.2019].

- Tatsch, K. (2005): Einer für alle und alle für einen. Kooperatives Vokabellernen im Lateinunterricht, AU 48.6, S. 24-29.
- Waiblinger, F. (2002): Wortschatzerwerb im Lateinunterricht, [online] [https://www.fachdidaktik.klassphil.uni-muenchen.de/forschung/didaktik\\_waiblinger/wortschatzerwerb.pdf](https://www.fachdidaktik.klassphil.uni-muenchen.de/forschung/didaktik_waiblinger/wortschatzerwerb.pdf) [30.08.2019].
- Winter-Froemel, E.; Thaler, V. (Hrsg., 2018): Cultures and Traditions of Wordplay and Wordplay Research. Berlin, Boston.
- Wirth, Th.; Seidl, Ch.; Utzinger, Ch. (2006): Sprache und Allgemeinbildung. Neue und alte Wege für den alt- und modernsprachlichen Unterricht am Gymnasium. 1. Ausg., Zürich (Lehrmittel der Interkantonalen Lehrmittelzentrale).
- Zenner, E.; Geeraerts, D. (2018): One does not simply process memes: Image macros as multimodal constructions, in: E. Winter-Froemel und V. Thaler (Hrsg.): Cultures and Traditions of Wordplay and Wordplay Research. Berlin, Boston, S. 167-194, [online] <https://www.degruyter.com/downloadpdf/books/9783110586374/9783110586374-008/9783110586374-008.pdf> [03.09.2019].

**Anmerkungen:**

- 1) Fachprofil Latein, ISB, 2004.
- 2) Anregungen für Spiele zu freier Assoziation vgl. Schuster, 2003, 49-79; Schütz, 2013.
- 3) Vgl. Schuster, 2003, 37.
- 4) Vgl. Schoedel, 1999, 29; Pfeiffer, 1999, 2.
- 5) Vgl. Pfeiffer, 1999, 2/3.
- 6) Vgl. Schoedel, 1999, 29.
- 7) Vgl. Schuster, 2003, 32-33.
- 8) Schoedel, 1999, 31.
- 9) Vgl. Ebd.
- 10) Pfeiffer, 1999, 7.
- 11) Anders, 2010, 139; Aussage eines anderen Befragten: „Ich kann das machen, was ich will, werde nicht irgendwie eingeschränkt, denn wenn wir jetzt als Hausaufgabe kriegen: ‚Schreibe ein Gedicht da und dazu‘, dann wird schon so ein bestimmtes Gedicht erwartet, und dann sollte man sich auch, wenn möglich, dran halten, und so hat man eigentlich freie Wahl, man kann alles schreiben, was man will, und man kann auch vortragen, was man will, und das finde ich eigentlich gerade gut.“
- 12) Vgl. Ebd., 137.

- 13) Vgl. Ebd., 147.
- 14) Fachprofil Latein, ISB, 2004. Im LehrplanPlus sind diese Formulierungen nicht mehr enthalten.
- 15) Fachprofile klassische Sprachen, ISB, 2004. Im Einklang damit: Ausschuss für didaktische Fragen, 1971: „3.2. Gewinnung kritischer Distanz zum gegenwartsverhafteten Denken durch Vergleich und Konfrontation mit verschiedenartigen Wertsystemen.“ in: Bayer, 1973, Beilage, 16.
- 16) Vgl. Pfeiffer, 1999, 6.
- 17) Waiblinger, 2002.
- 18) Übersetzung von Wilhelm Schöne, 1960.
- 19) Vgl. Ebd., 218.
- 20) Vgl. Zenner/Geeraerts, 2018, 168, zit. Shifman, 2014, 41: Memes: „(a) a group of digital items sharing common characteristics of form, and/or stance, which (b) where [sic!] created with awareness of each other, and (c) were circulated, imitated, and/or transformed via the Internet by many users.“ Weiterhin erklärt am Beispiel des „Pepperspray Cop“ (Zenner/Geeraerts, 2018, 169): Ein Bild, auf dem im Zuge der Occupy-Wallstreet-Bewegung ein Polizist Pfefferspray gegen sitzende Demonstranten sprüht. Dieser Polizist wurde mit Bildbearbeitungsprogrammen in andere Umgebungen transferiert, um in diesen eine allzu heftige, übertriebene oder drakonische Reaktion auf einen beliebigen Sachverhalt zu symbolisieren.
- 21) Vgl. Büchner, 1967, 377.
- 22) Vgl. Büchner, 1967, 379: „Leistung für Staat und Haus in Krieg und Frieden, männliche Einsatzbereitschaft und tapferes Durchhalten für die allgemeine und die eigene Sache“.
- 23) Vgl. Waiblinger, 2002.
- 24) Ich kann mich nicht auf Erfahrungen berufen, was antike Texte in Schreibworkshops angeht, habe aber durchaus mit Schreibaufgaben zu einzelnen Versen oder Strophen deutscher Dichter die Erfahrung gemacht, dass Schüler\*innen Relevanz darin erkennen können, sich kreativ mit älteren Dichtern auseinander zu setzen und diese Auseinandersetzung auch als zeitversetzten Dialog zu begreifen; Beispiele hierfür kann ein Blick auf Poetry-Slam-Bühnen liefern, auf denen sich häufig junge und „unprofessionelle“ Poet\*innen mit literarischen Inhalten aus dem eigenen Deutschunterricht kreativ auseinandersetzen. Goethes Faust dürfte wohl

- das am häufigsten rezipierte Werk sein (Vgl. Anders, 2010, 139).
- 25) Vgl. Doepner/Keip, 2014, 12-17.
- 26) Vgl. ebd., 18, Material 1.
- 27) Wenn ich Videos benutze, dann höchstens in Gruppen, die bereits Schreiberfahrung besitzen und als Motivation für die Teilnahme angeben, das eigene Schreiben zu verbessern oder an bereits bestehenden Texten zu feilen. Videos, die ich dann zeige, sind z.B. vom Slam-Team k.u.k. „Die Pocke“, eine Adaption von Schillers Glocke, oder der Siegerbeitrag von „Team Scheller“ bei den internationalen deutschsprachigen Poetry Slam Meisterschaften 2014, die Links zu den Videos finden sich im Quellenverzeichnis.
- 28) Vgl. Anders, 2010, 137.
- 29) Vgl. Nickel, 1999, 2.
- 30) Zur Methodik der Wortschatzarbeit Vgl. AU 4/1999, 6/2005 und 2/2018: Insbesondere die Basisartikel von Nickel, 2005 und 1999, sind hervorzuheben, sowie Esser, 1999, und Tatsch, 2005.
- 31) Häufig finden in Schreibworkshops die Feedbackrunden derart statt, dass nach anfänglichen Kommentaren der Workshopleiter\*in sich das Feedback zu den vorgestellten Texten ganz natürlich und ohne Zutun zu den Teilnehmer\*innen verlagert. Ich habe bereits Feedbackrunden erlebt, bei denen ich selbst vollkommen stumm geblieben bin.

FLORIAN LANGBEIN

## Personalia

### Zum Tod von Prof. Dr. Heinrich Krefeld

Am 05. 12. 2019 ist Prof. Dr. Heinrich Krefeld im 97. Lebensjahr verstorben. Mit ihm verstarb einer der letzten Architekten des altsprachlichen Unterrichts, auf dem der heutige Standard der klassischen Sprachen gründet. Krefeld hat wirkungsvoll am Fundament der sich in den Jahren 1970 bis 1980 neu organisierenden Unterrichtsformen in Latein und Griechisch mitgebaut. Seine Leistungen sind mit denen von Prof. Dr. Klaus Westphalen zu vergleichen, der leider auch nicht mehr lebt. Was dieser als Pädagogik-Professor durch seinen Blick von außen nach innen für die Fächer leistete, das gelang Krefeld gewissermaßen durch seinen Blick von innen nach außen. Er sah sich nämlich intensiv in den pädagogischen Bezugswissenschaften um, so dass er deren Kategorien und Modelle mit seiner immensen Unterrichtserfahrung als Schulleiter am Dionysianum in Rheine zu

einer wirksamen Symbiose zusammenfügen konnte. Er erreichte dadurch eine hohe Stufe an didaktischer Reflexion. Für die Legitimation des altsprachlichen Unterrichts war dies damals eine absolute Notwendigkeit. Krefeld, mittlerweile 1977 zum Honorarprofessor für Didaktik der Alten Sprachen an der Universität Münster ernannt, erwies sich deshalb damals als der geeignete Mann dafür, dem kognitiv angelegten „Katalog von Fachleistungen“ (sog. DAV-Matrix von 1971) das notwendige Korrelat der „Matrix affektiver Lernstufen“ (1977) hinzuzufügen. Darin manifestierte sich seine wissenschaftlich begründete Überzeugung, dass Bildung gerade in den sog. humanistischen Fächern eben auch eine starke emotionale Dimension hat.

Im Rückblick lässt sich ohne Einschränkung feststellen, dass sich die anschließende Neu-Organisation des altsprachlichen Unterrichts an

diesen beiden ‚Leuchtfeuern‘ der Matrices orientierte. Krefelds Interesse galt dabei besonders dem Lektüreunterricht, für dessen Didaktik er den interpretierenden Umgang mit den Texten zum Programm machte, wie seine zahlreichen seit damals erfolgten Veröffentlichungen zeigen: etwa „Impulse zur lateinischen Lektüre“ (hg. 1979) und „Interpretationen lateinischer Schulautoren“ (hg. 1990). Wie der Titel seines 1992 publizierten AUXILIA-Bandes „Seneca und wir“ signalisiert, war ihm der aktualisierende Bezug stets Grundlage und Ziel einer fruchtbaren Auseinandersetzung mit den Textinhalten.

Für Krefeld war es immer ein Postulat, die Lektüre antiker Texte auf der Grundlage ausreichender Realienkenntnisse zu gestalten. Ohne diese komme, so seine Maxime, kein angemessenes Verstehen der Inhalte zustande. Deshalb hat er solche ‚Verständnisrahmen‘ in den von ihm herausgegebenen Realienbüchern geschaffen: „Hellenika“ (neu 2002) für Griechisch, „Res Romanae“ (neu 1997) und „Res Romanae kompakt“ (2010) für Latein. Gerade diese seine Publikationen sind bekannt und anerkannt.

Nicht unerwähnt dürfen seine zahlreichen didaktischen Aufsätze bleiben, auch seine Vorträge und Diskussionsbeiträge, denen niemals die Aufmerksamkeit der Hörer versagt blieb. Krefeld hatte die Gabe, seine Vorstellung von einem zeitgemäßen Unterricht in den klassischen Sprachen klar, prägnant und mit Überzeugungskraft darzustellen. Das gelang ihm auch in der Zeit seines Ruhestandes noch, wie Telefongespräche zeigten, die ich gelegentlich mit ihm führte. Überhaupt war der Jubilar für mich immer ein anregender, hilfreicher,

motivierender Gesprächspartner. Dass ich als sehr viel jüngerer Kollege seine Freundschaft gewinnen durfte, war für mich eine Freude und Ehre zugleich.

Heinrich Krefelds Tod macht eine heute erkennbare Problematik mit aller Dringlichkeit bewusst. In einer Zeit, die auf die totale Digitalisierung aller Lebensbereiche, auch der Schule, zusteuert, haben offensichtlich ‚alte‘ Sprachen als Relikte einer vergangenen Welt kaum noch begründbare Chancen auf eine Zukunft. Fachvertreter wie Krefeld und seinesgleichen, die Geist, Energie, Kompetenz und Wissen in den pädagogischen Disziplinen hätten, um die humanistische Bildung bildungspolitisch und gymnasialdidaktisch überzeugend zu legitimieren, scheinen zu fehlen. Zumindest meldet sich keiner an maßgeblicher Stelle zu Wort. Die Kernfrage ist doch heute: Was bietet die antike Literatur den jungen Menschen noch Wissenswertes, Relevantes, wo ihnen doch schon die zeitgenössischen Werke von Dichtern und Denkern kaum mehr etwas zu sagen haben? Krefeld hätte womöglich – herausgefordert von dieser schier unlösbar scheinenden Aufgabe – eine tragfähige Argumentation für die klassischen Sprachen auch in der ‚digitalen Schule‘ gefunden, zumindest zu finden versucht.

Der Tod des Kollegen und Freundes erfüllt mich wie alle, die ihm nahestanden, mit Trauer. Für den altsprachlichen Unterricht bedeutet er einen Verlust. Seine Leistungen bleiben in Erinnerung. Heinrich Krefeld hat sich um die klassischen Sprachen und deren Didaktik hoch verdient gemacht. Der Verband schuldet ihm großem Dank.

FRIEDRICH MAIER

## Zeitschriftenschau

### A. Fachwissenschaft

**RhM 156.3-4.** G. Bretzigheimer (B.) möchte in ihrem Beitrag eine „eingehende, an der Deutung des Inhalts orientierte Sachanalyse“ von Lukians Symposion vorlegen (TAKTH ATAΞIA: Zur Struktur und Deutung von Lukians Symposion, RhM, 156.3-4 [2017], S. 314-352). Damit möchte sie sich deutlich von den bisherigen Schwerpunkten der Forschung, der Philosophenkritik, dem Gattungsbezug des (komischen) Gastmahls und dem Verhältnis zum Symposion Platons, absetzen. Szenerie und Rahmenhandlung erinnern deutlich an das platonische Vorbild, dessen Wirkung und Zielsetzung durch einen kontrastiven wie illustrierenden Vergleich mit Lukians Persiflage sicherlich auch für Schülerinnen und Schüler an Profil gewinnen könnten. Wie B. herausarbeiten kann, formt Lukian seine Version des gemeinsamen Mahls verschiedener philosophischer Strömungen, das zu einer ebenso chaotischen wie blutigen Schlacht sich steigert, nach einer wohlüberlegten Struktur. B. betont gleichzeitig mehrfach, dass es Lukian gelingt, die Grenzen innerhalb dieser Struktur fließend zu gestalten. Dabei folgt er nicht zuletzt den eigenen programmatischen Überlegungen seiner Schrift, wie man Geschichtsschreibung betreiben solle. Die Paragraphen 1-5 des προοίμιου führen (wie bei Platon) nicht nur in die Rahmenhandlung ein, in ein Gespräch, in dem der Erzähler Lykinos über das Geschehen bei dem Symposion berichten soll, sondern eröffnen auch das „Spannungsfeld zwischen Lüge und Wahrheit“: Das Personal soll der fiktiven Geschichte den Schein eines Faktums geben, so darf der

Berichterstatter als Augenzeuge für eine zuverlässige Quelle gehalten werden, wird aber gleichzeitig als ein notorisches Klatschmaul präsentiert. Auf der anderen Seite zeigt sich Lukians Kunst darin, dass er durch den Bericht eines Symposions beim gebildeten Leser Assoziationen mit der (platonischen) Szenerie eines gesittet gepflegten Disputs über ein philosophisches Sujet oder mit einem fröhlich geselligen Miteinander nach dem Modell Plutarchs wachruft, dass aber sowohl Lykinos als auch sein Gesprächspartner Philon diese Assoziationen schon dadurch konterkarieren, dass ein skandalträchtiger Streit angedeutet wird und als dessen Ursachen nicht nur (maßlose) Trunkenheit, sondern vielmehr φιλονεικία benannt werden, mithin Verhaltensweisen, von denen sich alle beteiligten Philosophen gleich welcher Provenienz (Peripatos, Epikur, Stoa, Kyniker) distanzieren müssten. Eine überraschende Wendung bietet § 5, dessen Scharnierfunktion B. betont: Denn hatte der Leser bisher mit einem typischen Philosophenmal gerechnet, stellt sich nun heraus, dass der Anlass vielmehr eine Hochzeit ist. Gerade durch diese Wendung eröffnet Lukian eine literarische Ebene, in der die finale Schlacht eine besondere Wirkung erzielt. Zu diesem προοίμιον bildet der resümierende Epilog (§ 48) dann einen Ring. Den Hauptteil (§§ 6-47) strukturiert B. in eine Anfangsszene (§§ 6-10), einen umfangreichen Mittelteil, in dem die Auseinandersetzung in unterschiedlichen Phasen geschildert wird (§§ 11-45), und einen „satyrhaften“ Schluss (46/47). B. kann an verschiedenen Stellen ihres Beitrags herausarbeiten, wie kunstvoll Lukian innerhalb

der verschiedenen Phasen durch parallele oder chiasmatische Strukturen und inhaltliche oder sprachliche Rückbezüge die Phasen miteinander dicht verknüpfen und die Gegensätze zwischen den Schulen oder die Widersprüche im Verhalten der einzelnen Personen illustrieren kann. So zeigt er schon im Anfang (6-10) die Grundlagen für den anschließenden Konflikt: Die Sitzverteilung, die bei Platon bekanntlich in einer freundlichen Atmosphäre nicht in Frage gestellt ist und die Abfolge der jeweils wesensgemäßen Redebeiträge über den Eros festlegt, führt bei Lukian schon zu Animositäten zwischen den Vertretern der verschiedenen Schulen, die in der Sitzfolge eine Rangfolge sehen. Ein prägendes Element in der Darstellung des Mittelteils (§§ 11-45) sind retardierende und akzelerierende Momente. So werden zunächst die beiden Hauptkontrahenten, der Stoiker Zenothemis, ein notorischer Vielfraß, mit Diphilos an seiner Seite, und der Peripatetiker Kleodemos, mit dem Epikureer Hermon an seiner Seite, vorgestellt. Dominiert allerdings wird der erste Abschnitt (§§ 11-20) durch den (nicht eingeladenen) Kyniker Alkidamas, der zunächst das Gespräch lautstark sprengt. Dadurch dass man versucht, ihn mit Alkohol durch gemeinsames Trinken ruhig zu stellen, werden nicht nur die Redebeiträge unterbrochen, sondern auch die Essensabfolge gestört. So verliere das Mahl schon ganz zu Beginn seine konventionelle Form und weise auf eine zunehmende Enthemmung hin, zumal die Versuche in einem Wutausbruch des Alkidamas münden, der es in seinem Neid nicht ertragen könne, dass ihm die Schau gestohlen würde. Das „clowneske Pankraton“ (§ 18) deutet schon hier auf die blutige Schlägerei. Retardierende Funktion hat insbesondere die folgende „Briefbotenszene“ (§§ 21-29), sie trennt die „Show des Alkidamas“

(S. 329) vom Streit zwischen den beiden Philosophengruppen. Darauf verweist der Erzähler, Lykinos selbst, andererseits betont dieser auch durch homerische Vergleiche die weitere Funktion dieses Briefes, da dieser den Streit erst eskalieren lässt: Der Stoiker Hetoimokles verunglimpft in aggressivstem Ton aus tiefem Zorn die Hochzeitsgesellschaft, offenkundig weil er sich in seiner Ehre gekränkt sieht, weil er nicht eingeladen wurde. Diese Thematik bringt den Stein ins Rollen, den Zwist über die φιλονεικία (§§ 30-45). Er beginnt in einem verbalen Schlagabtausch der Kontrahenten (§§ 30-37), wird unterbrochen durch den Versuch, den Konflikt zu entschärfen (§§ 37-41) und endet in dem offenen gewalttätigen Kampf zwischen ihnen, der alle Gäste treffen wird (§§ 42-45). Der Versuch eines sokratisch anmutenden Nachprüfens und Widerlegens seitens des Zenothemis scheitert, noch bevor der Stoiker seine Argumentationsweise entfalten konnte, an dem recht rüden Vorgehen des Kleodemos, den Widerspruch zwischen Lebensweise und Lehre seines Gegenübers aufzuzeigen. Das führt schon in dieser Situation fast zu einer Eskalation des Streits, forciert von dem Vertreter der Stoa. Da sich die Philosophen offenbar nicht zu einer ausgeglichenen philosophischen Gesprächskultur fähig erweisen, lässt Lukian in einer retardierenden Phase des Ausgleichs einen anderen Gast gleichsam in Stellvertretung des Gastgebers, des Bräutigams, in Aktion treten, der ein Gespräch ohne Gezänk initiieren möchte. Doch er lässt sich zu einer Tirade gegen die Ehe und Monogamie hinreißen, die insbesondere gegenüber dem Gastgeber einen deplatzierten Affront darstellt und deswegen scheitert. Das „Präudium des Kampfes“ führen die beiden Stoiker auf, die sich um die Essensbeute streiten. Die Wirkung ist nicht nur wegen der absurden Situ-

ation an sich eindrucksvoll, sondern auch weil Lukian hier zwei Stoiker im Kampf um die größere Beute gegeneinander antreten lässt, deren „Heldenkampf“ er gleichzeitig durch homerische Gleichnisse persifliert. Dieser handgreifliche Streit um die Beute unter den Stoikern löst den Endkampf aus zwischen ihnen und dem Peripatetiker mit seinem epikureischen Partner. Dass der Kampf zu einem wahren Massaker eskaliert, liegt am Verhalten des Kynikers, der seinen Stock wie eine „Herakleskeule“ benutzt und alles um sich herum kurz und klein schlägt, so dass auch unbeteiligte Gäste in Mitleidenschaft gezogen werden. Wiederum illustriert Lukian die Absurdität der Situation durch homerische Vergleiche. Gleich einem Satyrspiel inszeniert Lukian das Ende (§§ 46/7), das seine Wirkung einmal mehr innerhalb der literarischen Tradition entfaltet. Darf der Leser, der die Gattung des Gastmahls gewöhnt ist, mit einem friedfertigen gemeinsamen Gang nach Hause oder der Übernachtung beim Gastherren rechnen, wird er hier mit expliziten Verbrechen der Philosophen (Raub/Vergewaltigung) und dem Abtransport der Verletzten konfrontiert. Insofern ist die Konsequenz, die Lukian im Epilog (§ 48) zu ziehen scheint, durchaus schlüssig, auch wenn er wiederum zwischen den Genera oszilliert. Nicht nur, dass die Lehre dieser Fabula darin zu sehen ist, dass man sich von Philosophen dieser Art fernzuhalten hat, sondern in diesen angeblich signifikanten Verhaltensweisen, im Gegensatz zwischen Lehre und Lebensführung, scheinen sie geradezu „prädestiniert für eine Komödie oder Parodie“ (S. 350). Weitere Beiträge des Bandes sind: W. Burkert, Nochmals: Thales und die Sonnenfinsternis (225-234), C. Laatmann, ‚Kindergarten und Altersheim‘. Anmerkungen zu Aischylos, Sieben gegen Theben 10-16 und zur Ephebie in

Athen (235-256), Y. Kuzmin, Kallippa and Beroia (277-287), S. Tzounakas, Sectis . . . Unguibus (Hor. Carm. 1.6.18) (288-292), M. Andreassi, „Adultery Mime“: Da pratica scenica a modello ermeneutico (293-313), P. Grossardt, Sprachliche und mythologische Probleme in Philostrat, Her. 51 (353-378), C. Guignard, La date du traité philologique anonyme ΠΕΡΙ ΤΩΝ ΙΟΒΟΛΩΝ ΘΗΡΙΩΝ ΚΑΙ ΔΗΛΗΤΗΡΙΩΝ ΦΑΡΜΑΚΩΝ (379-387), P. Avgerinos, HESYCH. Π1898, 2380, 2439, 2453, 2462 H. (388-399).

**Hermes 147.3.** In seinem kleinen Beitrag ermöglicht C. Degelmann (D.) durch die kritische Betrachtung eines Fragments des L. Cornelius Sisenna (ca. 118-67 v. Chr.) einen aufschlussreichen Einblick in die juristische Praxis der (späten) Republik (Im Kleinen das Große. Politische Kultur in einem Sisenna-Fragment (FRH 15, 16), *Hermes* 147.3 (2019), 372-377). Er bietet so einen eindrucklichen Einblick in die gerichtliche und politische Praxis auch für die Cicero-Lektüre in der Schule. Der Anhänger Sullas hat 13-bändige *historiae* verfasst, über den Bundesgenossenkrieg bis zu den Auseinandersetzungen zwischen Marius und Sulla, sie enden wohl 79/ 8 v. Chr. Sallust dürfte mit seinen *historiae* an sein Werk anschließen und auf ihn zurückgreifen. Auch Livius, Velleius Paterculus und wohl auch Tacitus griffen „ohne Zögern“ (S. 372) auf seine Historien als informelle Quelle zurück. Dieser Wertschätzung steht ein Dictum Ciceros entgegen, demzufolge sich Sisenna zu sehr an Kleitarchos anlehne, mithin mit zu theatralischen Elementen seine Schrift zu sehr dramatisiere (leg. 1,7/Brut. 228). Denn Kleitarchos' Alexandergeschichte, wohl um 310 v. Chr. entstanden, steht in dem wenig günstigen Ruf, eher auf dramatische Effekte zu setzen als auf eine kritische Durchsicht seiner Quellen,

zumal er auf Kallisthenes v. Olynth zurückgriff, den Alexander zur Verherrlichung seiner Taten berufen hatte. Aus den 140 Fragmenten mit eher sprachgeschichtlichen Sujets sticht eines heraus, das eine Person beschreibt, die mit langem Bart, unfrisierem Haupthaar und in Trauerkleidung beim Volk in jedem Stadtviertel mit ihren Kindern umherlief (FGH 15, 16). Die *communis opinio* datiere dieses Geschehen „überzeugend“ (S. 373) in das Jahr 90 v. Chr. D. diskutiert nun mehrere Vorschläge, die zur Identifikation dieser Person gemacht wurden: C. Aurelius Cotta (124-74/3 v. Chr.), der wegen Verstoßes gegen die *lex Varia de maiestate*, mithin wegen Unterstützung der Gegner im Bundesgenossenkrieg ins Exil musste und von Cicero dennoch als ein führender Redner anerkannt wurde (Brut. 182f.), M. Aemilius Scaurus (ca. 163-88 v. Chr.), der „erkonservative *princeps senatus*“ (S. 375), dessen Sohn Cicero in einem entsprechenden Gestus gesehen und verteidigt hat (Scar. 49), M. Antonius Orator (143-87 v. Chr.), den Cicero bekanntlich wegen seiner rhetorischen Fähigkeiten zum Protagonisten von *de oratore* machte. Bei allen kann D. schlüssig aufzeigen, dass es viele Argumente gibt, sie alle mit der Person des Fragments zu identifizieren, und viele, die dagegen sprächen. Zudem führt D. Bemerkungen Ciceros an, die ein entsprechendes Verhalten kommentieren (Tusc. 2, 57; de orat. 2, 192). Den Schluss aus diesen Beobachtungen zieht D. allerdings erst später. Zunächst kann er auch den juristischen Kontext, in den das Fragment gemeinhin eingebettet wird, in Frage stellen: Die *lex Varia de maiestate* richtete sich gegen die Personen, die die *socii* im Bundesgenossenkrieg unterstützt hatten. Innerhalb dieses Rahmens ergibt die Praxis, sich Bart und Haare stehen zu lassen, Trauerkleider anzulegen und mit den (jammernden) Kindern

in der Öffentlichkeit Roms, in jedem Stadtteil oder in jedem Dorf um Rom – eine Möglichkeit, die D. auch als Übersetzung des Fragments sieht –, Mitgefühl zu erheischen, um einer Verurteilung zu entgehen, tatsächlich wenig Sinn. Denn gerade das so avisierte Publikum hatte wenig Interesse an einer Schmälerung seiner eigenen Bürgerrechte, die eine Erweiterung des Bürgerrechts auf die *socii* bedeutet hätte; Personen, die dies unterstützten, hätten kaum die Sympathie dieses Publikums erhalten. So entfällt auch der konkrete juristische Rahmen dieses Verhaltens, das die Forschung wohl in Anlehnung an Cicero (Scaur. 49) *squalor* nennt. Wenn also alle Versuche, einen konkreteren Bezug des Fragments herzustellen, scheitern, der *squalor* vielen, auch herausragenden Rednern und politischen Führungspersonen unterstellt werden kann, auch Cicero ihn zumindest kennt, wenn nicht sogar billigt, liegt der Rückschluss nahe, dass mit diesem Verhalten eine durchaus gängige Taktik innerhalb des gerichtlichen Alltags in der (späten) Republik bezeichnet wird, zumal D. „fast ein Dutzend vergleichbarer Fälle allein für die Lebensspanne des Sisenna“ (S. 376) nachweisen kann. Sisenna gewährt also einen Einblick in die „lebendige politische Kultur der späten römischen Republik“, den Cicero auch nicht wegen des theatralischen Stils, sondern vielmehr wegen der Detailtreue kritisiert; Sisennas Werk hält Cicero selbst für das beste seiner Zeit (leg. 1, 7/Brut. 228). Ausgehend von der juristischen Klassifikation eines Eides, in einem Prozess, in dem Eide zur Absicherung der Darstellung von Vergangenen dienen, und in einem Vertragswerk, in denen sie zur Absicherung zukünftiger Entwicklungen dienen, widmet sich K. Heldmann (H.) dem Phänomen des Liebeseids in der antiken Liebesdichtung (Eide und Meineide in der antiken Liebesdich-

tung, *Hermes* 147, 3 (2019), 298-332). Diese Thematik ist für die antike Liebesdichtung so virulent geworden, dass der ἀφροδίσιος ὄρκος zum Stichwort des Sprichwörterbuches Hesychs von Alexandria wurde. Insofern eröffnet der Beitrag den Blick auf ein Detail der Gattung, die auch im Lektüreunterricht eine kaum wegzudenkende Rolle spielt. Hier wird betont, dass der Liebesschwur kein Schwur ist und daher sein Bruch oder der Meineid nicht strafbar sei. Ausgehend von der juristischen Klassifikation unterscheidet H. nun auch nach Apollodors Bibliothek zwischen Liebeseiden, die die Fortdauer ewiger Liebe versichern, mithin auf die Zukunft ausgerichtet sind, und solchen, die Vergangenes, mithin einen Betrug, rechtfertigen oder abstreiten sollen.

Über die Rede des Pausanias in Platons Symposion, der sich über das absonderliche Verhalten der Athener wundert, Liebende, die sich einerseits geradezu sklavengleich unterwerfen und andererseits ohne viel Federlesens Eide brechen, dennoch hoch zu ehren, lenkt H. den Blick auf ein Hesiod-Fragment, das über ein Scholion zu ebendieser Pausaniasrede überliefert ist (Hes, Frgm. 124 MW): Letztlich handelt es sich bei einem Liebesschwur realistisch um gar keinen Schwur, weil ewige Liebe nicht derart abgesichert werden könne. Wenn es sich aber um keinen Schwur handelt, könne er auch nicht bestraft werden. Gegenbeispiele, wie z. B. aus der kaiserzeitlichen Rhetorik (Sen. d. Ä., *contr.* 2, 2: Eheleute schwören im Todesfall des anderen auch zu sterben) oder aus den Mythen um Jason und Theseus, die ihren Helferinnen die Ehe versprochen, fallen nicht unter die Kategorien des Liebeseides, da sie weder einen vergangenen Betrug abstreiten noch ewige Liebe absichern. Die Bestätigung der bei Hesiod formulierten Definition findet sich hingegen in vie-

lerlei Beispielen der antiken Liebesdichtung, die H. im Folgenden kategorisierend aufführt: im Epigramm 25 bei Kallimachos, bei Horaz (*ep.* 15/*carm.* 2, 8) oder Properz (1, 15, 25-38) und Ovid (*am.* 2, 16, 43-46). Ein besonderes Beispiel ist Catulls *carmen* 90, in dem der gehörnte Autor hervorhebt, wie die Liebesschwüre der Liebhaberin ins Wasser geschrieben seien, oft auch zum Spott der Götter selbst. Diese Klage findet sich häufig, gerade, wenn der Konkurrent finanziell besser gestellt ist. Einen ironischen Kommentar zu der einträglichen Professionalisierung derartigen Vorgehens, bei dem die Eide unwirksam und unbestraft bleiben, formuliert Horaz in *carmen* 28. Daraus entwickelt sich der Topos, die ausbleibende Strafe der Betrüger sich auszumalen (z. B. Ovid *am.* 3, 3 mit Bezug auf *Prop.* 2, 16, 47-54). Der Liebesschwur hat in der *erotodidaxe* einen besonderen Stellenwert, nämlich als erfolgverheißendes und daher unverzichtbares Mittel der Liebeswerbung. Als ein besonders eindrucksvolles Beispiel gilt H. das Priap-Gedicht Tibulls (1, 4, 21-26), in dem der phallische Gott als Lehrmeister geradezu einfordert, den Liebesschwur zu nutzen, zumal er – hier greife Tibull auf die Hesiodstelle zurück – ohne Konsequenz ungestraft bleibe und selbst Jupiter als Gewährsmann für diese Straflosigkeit gelten dürfe. Noch deutlicher fordert Ovid (*ars* 1, 633-636) vom Verehrer, zu schwören, was er wolle. Ovid zieht dabei auch Jupiter heran, diesmal jedoch als ein *exemplum* für meineidige Verehrer. Diese Rolle Jupiters ist singulär, zumal Götter in ihrer Machtfülle bei der Werbung andere Mittel hätten als einen Meineid. H. erklärt diese singuläre Nutzung des obersten Gottes mit dem literarischen Spiel Ovids, das den Herrscher der Götter gleichsam zum verallgemeinerten Grundsatz in der Liebeswerbung erhebt, Männer sollten Meineide in

der Liebe schwören. H. führt dann im weiteren Modifikationen des sprichwörtlichen Liebeschwures an, so das Sulmo-Gedicht Ovids, in dem der Geliebte aber durch die Klage über die angebliche Meineidigkeit der Geliebten nur seiner Einsamkeit Ausdruck verleihe; noch offener sei Ovids Spiel mit dem Motiv des Meineids in dem werbenden Monolog von *amores* 3, 2 um eine namenlose *puella* während eines Festzugs sowie auch in der Anthologia Palatina, wo eine mitwissende Lampe die meineidige Geliebte, eine Hetäre, bestrafen solle, und bei Ovids Zeitgenossen Maecius, der den in sich widersprüchlichen Schwur eines Liebhabers bei Venus (!), sich von der Liebe fernzuhalten, thematisiert. Eine besondere Spielart des meineidigen Liebeschwurs ist der apologetische Meineid, mit dem der betrügende Liebhaber einen früheren Betrug verteidigen oder verschleiern möchte. Dies zeige sich schon in der Io-Geschichte, deren Ursprung H. in der hellenistischen Liebesdichtung sieht, besonders aber in dem burlesken Spiel mit den Göttern, das Ovid in am. 1, 637 treibt, oder auch in der Anthologia Palatina 5, bei Properz (4, 7) und Tibull (1, 6, 5-18). Ovid präsentiert schließlich zwei Varianten des apologetischen Meineides, den erlaubten (des Mannes) und den verwerflichen (der Frau), den ersten im Zusammenspiel zwischen am. 2, 7 und 2, 8 und den zweiten in den Ratschlägen einer alten trunksüchtigen Kupplerin von am. 1, 8. Weitere Beiträge: The Solitude of the Dying, 262-282, von: Peri, A., Some Thoughts on suffragium and the Practice of Voting in Archaic Rome, pp. 283-297, von Richardson, H., Vagrancy, Archery, and Savagery, S. 333-351, von Rostad, A., Festus on his own output (242.28-244.1 Lindsay), S. 352-359, von Reeve, M., Milesische Theorien über die Herkunft des griechischen Alphabets

aus Ägypten S. 360-365, von: Schubert, C., Eine Verfeinerung von Speusipps einzigem Epigramm – Geschenke von und für Musen, S. 366-371, von: Fleischer, K., Zum lateinischen „Asclepius“, S. 378-384, von Riesenweber, T., Zu den Quellen von Isidors „Origines“, S. 385-389, von Jakobi, R.

**Gymn. 126.4.** Eine durchaus bedeutungsvolle Frage für die Lehrkräfte der Alten Sprachen ist die die nach der Herkunft des Begriffs „Abitur“, die durchaus an diese Fachkräfte gestellt wird. Die Banalität, dass der Begriff auf das Verbum *abire* zurückgeht, ist auch für Th. Burkard Ausgangspunkt seiner Überlegungen (Schlechtes Amtslatein? Woher kommt das Wort „Abiturient“?, Gymnasium 126.4 [2019], S. 307-317). Denn der präzise Zusammenhang zwischen *abire*, „Abiturient“ und „Abitur“ ist unklar, auch und gerade in der fachlichen Zunft. Das Studium einschlägiger etymologischer Lexika führt B. zum Partizip Präsens eines Verbums namens *abiturire*, einem Derivat des Futurpartizips, das dem Neulateinischen aus dem 16. Jahrhundert zugewiesen wird. Als Bezeichnung für den Abgang aus der Schule ist es frühestens für das 17. Jahrhundert belegt. Zur Veranschaulichung zitiert B. eine populärwissenschaftliche Definition Klaus Bartels von 2008, der offenbar ohne weitere Überprüfung festhält, dass aus dem Partizip Futur von *abire* das „neuzeitliche, dreifach post-, post-, post-Ciceronische Amtslatein ein Verb *abiturire*“ und daraus das Partizip Präsens abgeleitet habe, das dann wiederum zu den Begriffen des „Abiturienten“ und des „Abiturs“ geführt habe. Für diese Ableitung habe sicherlich „kein sprachsiniger Lateiner“ Pate gestanden. B. verhehlt von Beginn an nicht seine kritische Haltung gegenüber dieser Wertung Bartels, der Voreiligkeit B. auch nachweisen kann. Hier

offenbart sich die Zielsetzung B.'s, nicht nur die Herleitung des Begriffs „Abiturient“ darzulegen, sondern so auch exemplarisch vor verfrühten, nicht fundierten Äußerungen und Urteilen zu warnen. Bartels insinuiert durch seine Wortwahl, dass eine derartige Sprachentwicklung Ausdruck eines fortschreitenden Verfalls von der Höhe ciceronischen Sprachgenies zum fehlenden Sprachsinne eines „Amtslateins“ sei. Dagegen setzt B. die Forderung, das Derivat eines Partizip Futurs nachzuweisen. Und eben dafür gibt es keinen Beleg. Dagegen kann B. eine Fülle von Nachweisen erbringen, dass Desiderativa von lateinischen Verben mittels *-(t)urio* ein regelmäßiges Phänomen sind; *parturire* und *esurire* sind die wohl bekanntesten Beispiele. Allerdings kann B. auch so skurrile Verben wie *sullaturire* („sich verhalten wollen wie ein Sulla“) und aus demselben Kontext *proscripturire* („eine Proskription vornehmen wollen“) anführen, die nach Bartels Haltung der Garant sprachlicher Hochkultur, Cicero, geschaffen hat, dessen lateinische Sprachsinngigkeit wohl außer Frage steht. Insofern gibt es eine verblüffend einfache Erklärung für das Wort „Abiturient“ nicht als Ableitung eines PFA, sondern eines Partizip Präsens des Desiderativums „*abaturire*“, also als eine Person, die abgehen will. B. kann wiederum nachweisen, dass dieses Verbum durchaus „sprachsinngigen Lateinern“ geläufig war, insbesondere der intellektuellen und allgemein anerkannten sprachlichen Größe Erasmus von Rotterdam. Dieser habe vielmehr ausdrücklich darauf hingewiesen, dass Desiderativa aus lateinischen Verben als Neologismen durchaus legitim seien. *Abaturire* lässt sich daher als Ausdruck, weggehen zu wollen, in einem ganz unspezifischen Sinne nachweisen. Erst Mitte des 19. Jahrhunderts sei das Verbum *abaturire* durch die „radikale Normierung“ der

Zeit aus dem aktiven Wortschatz verschwunden und im Partizip Präsens auf den schulischen Kontext beschränkt, zumal die aktive Beherrschung des Lateinischen in dieser Zeit an sich geschwunden sei. So stellt B. resümierend fest, dass der „etymologische Streifzug“ zu *abaturire* einerseits zeige, welches latinistische Wissen in den letzten Jahrhunderten verloren gegangen sei, und andererseits, dass trotz aller Verdienste, die B. Bartels zu Recht zugesteht, „auch in der Beurteilung sprachlicher Phänomene die Maxime gilt: Aufklärung ist allemal besser als Aufregung.“ (S. 315). Weitere Beiträge aus dem aktuellen Band des Gymnasiums (126.4): Die Scuola Siciliana. Der Perlorus als Dantes neuer Musenberg. 319-334, von: J. Heinisch, Die Altertumswissenschaften an der Reichsuniversität Posen (1941-1945). Ein vergessenes Kapitel Wissenschaftsgeschichte. (S. 335-354), K. Królczyk.

**Latomus 178.1.** Timothy Joseph (J.) geht direkt zu Beginn seines Beitrags (The Figure of the Eyewitness in Tacitus' Histories, Latomus 178.1 [2019], 68-101) *in medias res*, wenn er die apologetisch konnotierte Bemerkung von Tacitus zu Beginn der Historien (1, 1, 3), wie er unter den Flaviern Karriere gemacht habe, analysiert. Damit evoziere er den Eindruck, die Informationen zu den Büchern über die flavische Herrschaft seien gleichsam von einem Insider zusammengebracht worden. Andererseits setzt sich Tacitus selbst dem Vorwurf aus, dass er unter diesen Flaviern, insbesondere unter der Willkürherrschaft des letzten, Karriere gemacht habe. Die Betonung eines „Augenzeugen“ erscheine ihm also derart wichtig, dass er die Vorwürfe in Kauf nehme. So will J. die Historien dahingehend untersuchen, wie Tacitus mit „Augenzeugen“ als Gewährsleuten in den Historien umgehe. Da J.

zunächst durch den Blick auf die historiographische Tradition, in die er Tacitus am Ende auch einbindet, eine theoretisch-methodische Grundierung schafft, eröffnet der Beitrag einen Blick auf einen grundsätzlichen Aspekt antiker Historiographie, der auch nützlich für den Umgang mit den Historiographen im altsprachlichen Unterricht sein kann. So geht er nach einem kurzen Forschungsüberblick auf den historiographischen Anfang zurück; denn schon Herodot hat bekanntlich seine Autopsie als besonderes Qualitätskriterium herausgestellt (1, 1, 1; dazu auch 1, 8, 2/2, 99, 1). Thukydides sieht dieses Kriterium in seiner Absolutheit im Methodenkapitel durchaus kritisch (1, 22), und Polybios baut diese Kritik in der ausführlichsten Betrachtung (12, 27f.) dahingehend aus, dass die Berichte von Augenzeugen eben auch von deren Einstellungen, Werten und Erfahrungen beeinflusst sind. Auf römischer Seite bezögen einige Historiographen ihren eigenen Qualitätsanspruch auch dadurch, dass sie selbst einen Einblick in die Wesenheiten römischer Politik gehabt hätten, so Cato der Ältere, Sallust, Asinius Pollio und Velleius Paterculus (2, 104/107). In dieser Tradition stünde auch Tacitus selbst. Der Blick auf griechische Autoren im weiteren Sinne seiner Zeit, auf Josephus Flavius (bell. Jud. 1, 1) und Lukians programmatische Schrift zur Geschichtsschreibung, zeigten eine intensive Auseinandersetzung mit der Frage nach dem Wert von Augenzeugenberichten. Dabei distanzieren sich Flavius Josephus von Polybios, Lukian folge ihm. Bevor J. sich den Historien zuwendet, betrachtet er eine Stelle aus Tacitus' *De vita Agricolae* (45, 1f.), wo er den grausamen Umgang Domitians mit seinen Standesgenossen in der ersten Person Plural beklagt. Die Frage, ob Tacitus selbst anwesend gewesen sei oder so der Kollektivschuld der Senatoren Ausdruck

verleihe, scheint für J. sekundär: Entscheidend sei, dass Tacitus so durch die Konstruktion der Autopsie die Intensität der Szene erhöhe. Hinsichtlich der Historien möchte J. stets auch auf die Parallelüberlieferung zurückgreifen, weil Plutarch, Sueton und Cassius Dio für die flavische Zeit auf eine allen gemeinsame, verlorene Quelle zurückgriffen. Durch die Unterschiede träten die Eigenheiten in der taciteischen Darstellung dann besonders hervor. So greife er im Gegensatz zu Plutarch (Galba 23, 2f.) zwar auf anonyme Gewährsleute zurück, wenn er die Pläne und Beratungen Galbas zur Adoption Pisos beschreibt (1, 14-17), jedoch konstruiere er in Sprache (*comitia imperii* für „meeting of power“ sei singular) und inhaltlicher Ausformung die intime Atmosphäre verschwiegener Gespräche hinter verschlossenen Toren und nutze dazu auch den Eindruck der Überlieferung durch „Augenzeugen“. Zu anderen Stellen, an denen Tacitus auf namenlose oder sogar geheime Quellen verweise, muss J. allerdings auch feststellen, dass deren „truth value“ nicht fest bestimmbar sei (Es sei darauf hingewiesen, dass auch Cassius Dio derartige Quellenangaben kennt, so dass man auf einen historiographischen Topos schließen könnte.). Ähnlich gehe Tacitus vor, wenn er die Verhandlungen zwischen Vitellius und Vespasians Bruder, Sabinus, in den Auseinandersetzungen in Rom mit dem Hinweis auf die angeblichen Augenzeugen (Cluvius Rufus/Silius Italicus) übermittelt (3, 65). Auch hier konstruiere er eine ähnliche Atmosphäre. Die Frage, zu welchem Zweck Tacitus so vorgeht, bleibt an dieser Stelle noch offen. Noch auffälliger sei die Überlieferung eines Omens nach dem Tod Othos (2, 50), für das er die Einwohner von Regium Lepidum angibt und sich deutlich von der Parallelüberlieferung absetzt; Plutarch und Sueton überlie-

fern nichts dergleichen, Cassius Dio hingegen schon, allerdings in der Epitome des Xiphilinos nur unter Berufung auf anonyme Quellen (64, 10, 3 (Xiphilinos); ob Cassius Dio sie jedoch namentlich genannt hat, ist nicht mehr zu beantworten.). Insofern erwecke Tacitus hier den Eindruck eines Historikers, „*who walked the grounds, surveyed the sites, and interrogated the locals*“. Dieser Eindruck verstärkt sich noch, wenn man Tacitus Kritik an den Quellen seines Exkurses zu den Juden heranzieht: In 5, 6 bezieht er sich auf „*gnari homines*“, die die Zerstörung ihrer Region am Toten Meer durch einen Blitzschlag erklären. Auf derartige autochthone Experten beruft er sich auch in anderen Exkursen, so zu den Britonen (Agr. 37,4), den Liguriern (Hist. 2, 13, 1) und den Einwohnern von Moesien (Hist. 2, 85, 2). Tatsächlich könnte man auch hier auf einen gewissen Topos verweisen, weil Cassius Dio gerade zu Moesien genauso vorgeht (51, 27, 2f.). Aber eine solche Kritik wäre hier sekundär, weil es J. darum geht, dass Tacitus in direktem Anschluss (5, 7) ebendiese „*gnari homines*“ kritisiert und eine eigene Theorie dagegenstellt und dabei, insbesondere durch die exponierte Stellung von *ego*, betont, dass sie auf Autopsie beruht. Auf einer ähnlichen Basis stehe die Kritik, die Tacitus an zeitgenössischen Gewährsleuten formuliert (z. B. 2, 101/3, 28-32). In diesem differenzierten Umgang mit „Augenzeugen“ zeige sich, auch ohne eine entsprechend ausführliche methodische Abhandlung, dass Tacitus ganz im Sinne des Polybios die Voreingenommenheit von Augenzeugen berücksichtige und diese Differenzierung je nach Zielsetzung in der jeweiligen Passage bewusst umsetze. Insbesondere die Situationen, in denen Tacitus durch die (angebliche) Autopsie eine intensive Atmosphäre der Nähe schaffe, „*impose a sort of power over the imperial*

*reader – who perhaps sees too much. But this eye-witness ... (affords) the reader the opportunity to see, understand, and experience how power under the empire is gained and lost.*“ Weitere Beiträge: Establecimiento y caracterización de estructuras de complementación verbal en predicados latinos de valor ‚comercial‘, von: Cabrillana, C., 3-23, Un biberon sur une fontaine d'époque augustéenne à Palestrina?, von: Jaeggi, S., 24-67 Alcuin, Carm. CXV Some Observations on Text, Context, and Destination, von: Lubian, F., 102-122, Le genius dans la Byzacène occidentale à travers l'épigraphie latine, Marzougui, M. C., 123-140, Origen y significado de draconatio (Mulomedicina Chironis) a la luz de otros términos relacionados, Santamaria Hernandez, M. T., 141-169, Vergilian Allusions in the Getica of Jordanes, van Hoof, L., 170-185, On the Fifth Stanza of the Carmen Saeculare, Vozar, T., 186-191.

BENEDIKT SIMONS

## B. Fachdidaktik

**AU 6/2019:** Ästhetik des Grauens. „Sein Bauch war zerquetscht, und sein Blut schwemmte Eiterjauche, vermischt mit Organen, aus dem Mund“ (Lucan, *Pharsalia*). Bereichern zerdrückte Augäpfel, gekochte Kleinkinder und herumspritzendes Hirn den Lateinunterricht? Ja, sagt Andreas Hensel im BASISARTIKEL (S. 2-11) und nennt zunächst Einflüsse auf die Entwicklung „grausig-ekelhafter Motive“ (S. 3) in Rom: Homer, die Tragiker, die antike Lebenswelt allgemein, die Rhetorik. Die Funktionen dieser Motivik sind vielfältig: Unterhaltung, politische Diffamierung, Abschreckung oder, wie bei Lucan, „Ausdruck einer sinnentleerten, alpträumhaften Welt“ (S.3). Dies alles sollte im Unterricht Thema sein: „Pädagogische Verantwortung verbietet eine schönfärberische, eklek-

tizistische Textauswahl“ (S. 4). Folgt man dieser Argumentation, könne man den Lernenden u. a. „Einblick in Merkmale manieristischer Gestaltungskunst“ (S. 4) vermitteln, aber auch Empathie und Verantwortungsempfinden fördern, gerade angesichts alltäglicher medialer Präsenz von Brutalität. In jedem Falle sei aber eine „sensible Textauswahl und -präsentation“ (S. 5f.) erforderlich. In einem literaturgeschichtlichen Abriss von Ennius bis Statius (S. 6-11) skizziert Hensel abschließend den „Prozess der immer stärkeren rhetorischen Aufladung und Ausweitung der grausig-ekelhaften Motivik“ (S. 11) bis hin zum Selbstzweck. – Vergleichsweise harmlos beginnt dann der PRAXISTEIL mit Carina Göbels Beitrag „Grausige Verführung – Alypius bei den Gladiatorenkämpfen“ (S. 12-17; Klasse 9, 6 Stunden). Als Thema der Übergangsektüre hatten sich die Lernenden mehrheitlich für „Faszination der Grausamkeit“ entschieden. So wurde eine Augustinus-Passage (*Confessiones* 6,8,13ff.) in der vereinfachten Version des Bandes „prima A / Übergangsektüre“ mit erweiterten Vokabelangaben präsentiert: Im Amphitheater nützt es Alypius nicht, die Augen zu schließen, um sich von der allgemeinen Begeisterung für das blutige Geschehen nicht anstecken zu lassen. Bereits die akustischen Reize des Gladiatorenkampfes reißen ihn in das Geschehen hinein. Den Höhepunkt der Einheit mit Bilder-Einstieg, Texterschließung, Interpretation und Übersetzung bilden sicherlich die attraktiven Kreativ-Aufgaben (Stimmenskulptur, Standbilder, ein Therapiegespräch für Alypius). Ob mit dem „strukturierten Erschließungsbild“ (S. 14) ohne Rekodierung bereits eine tragfähige Grundlage für die Interpretationsaufgaben gegeben ist, können die Lernenden vielleicht selbst entscheiden. – Hans-Joachim Glücklich: „Körperliche und

seelische Grausamkeit in schöner Darstellung“ (S. 18-25; Oberstufe, ca. 12 Stunden). Glücklich präsentiert drei Textstellen mit steigendem „Schauder-Faktor“ (als Textblätter mit Interpretationsfragen): Zunächst Vergils Darstellung des Seesturms in Aeneis 1, 81-123, dann Properz 4,7, eine Elegie, in der dem Dichter die verstorbene, vom *rogus* gezeichnete Cynthia im Traum erscheint. Sie fordert grausame Bestrafungen für die Sklaven, die an ihrem Tod schuld seien: Auspeitschen, Verbrennungen, Aufhängen an den Haaren etc.). Auch zweisprachig und mit vorangestellten Erläuterungen (als Download) ist diese Elegie des *poeta doctus* Properz nicht leicht verdaulich. Reichlich makaber dann Apuleius, *Metamorphosen* 8, 22: Ein Sklave wird zur Bestrafung nackt an einen Baum gebunden, mit Honig beschmiert und von Ameisen bei lebendigem Leib bis auf die Knochen abgenagt. So gruselig, so gut, doch „die Absicht des Apuleius zu bestimmen ist schwierig“ (S. 22). – Reinhard Selinger: „Tod in der Arena. Hinrichtungen als Schauspiel bei Plinius, Sueton und Martial“ (S. 26-31; Oberstufe, Zeit variabel). Die hier für den Unterricht aufbereiteten Texte zeigen das ganz unterschiedliche, den Charakter offenbarende Verhalten verschiedener Kaiser bei den Zirkusspielen, angefangen bei den positiven Beispielen Trajan (Plinius, *Panegyricus*) und Titus (Sueton) hin zu den von Willkür und Grausamkeit geleiteten Claudius, Domitian und, als negativen Höhepunkt, Caligula (alle bei Sueton). So lässt Caligula einen Atellanendichter für eine doppeldeutige Zeile verbrennen und einem seine Unschuld betuernden Verurteilten die Zunge herauschneiden. Bei der Interpretation müsse natürlich die „Autorensituation in Relation zum amtierenden Kaiser“ (S. 29) berücksichtigt werden. Dies gelte auch für Martial, dessen Darstellungen von „Schauspielhinrichtungen“

den modernen Leser stark befremden, etwa wenn ein Verurteilter wie Orpheus sterben musste (auch hierzu Textblätter mit Arbeitsaufträgen). – Anne-Christine Wünsche: „Splatter‘ in Ovids Metamorphosen?“ (S. 32-39; Sek II, 10-15 Stunden). Wünsche möchte die 1747 vom Philosophen Edmund Burke aufgestellte These, dass „das Schreckliche als bloße Nachahmung wahren Schreckens [...] mit Lust (Frohsinn) vermischt“ sei und „Erhabenheitsgefühle“ auslöse (S. 32), von den Lernenden an Ovids Metamorphosen überprüfen lassen. Ausgewählt wurde die Geschichte von Procne, die ihren Sohn Itys zerstückelt, kocht und ihrem Mann Tereus zur Mahlzeit vorsetzt, als Rache für die Vergewaltigung und Verstümmelung ihrer Schwester Philomela (ausführliche Beiträge dazu auch schon in AU 1/19 und 5/19). „Die ausgewählten Textpassagen beschreiben extreme Formen der Gewaltanwendung naturalistisch und detailverliebt, so dass die Funktionalität der drastischen Darstellungen kritisch reflektiert werden kann“ (S. 33). Dies geschieht durch Vergleiche mit Darstellungen in modernen Medien, dem Genre des Death Metal und einem Blick in das Strafgesetzbuch § 131,1. Wünsche sieht Ovids Darstellung nicht als „Splatter“ an, da er die „emotionale Ausnahme-situation der Schwestern“ (S. 34) deutlich machen wolle und zudem als Erzähler ihr Handeln verurteile. Die fikionalisierte Form führe nach Burke (s. o.) aber auch zu positiven Emotionen, so dass der Leser sich „magisch angezogen“ fühle (S. 33). Mit ähnlicher Intention werden zwei weitere „Gewaltorgien – zerfetzt und zerstückelt“ (S. 35) aus den Metamorphosen vorgestellt (Pelias und Pentheus). – Sara Stolle: „Splatterszenen‘ auf Latein. Spannende Unterhaltung oder leidvolle Erfahrung?“ (S. 40-46; Sek II, 6-8 Stunden). Mit einem Einstieg

über „Game of Thrones Top Ten Fighting Scenes“ (YouTube) möchte Stolle die Lernenden an Lucan (*Bellum civile* 7, 617-630) heranzuführen. Auf einer Skala mit den Endpunkten „eine spannende Unterhaltung“ und „leidvolle Erfahrung“ verzeichnen diese ihre Eindrücke zum Video und zu Lucan. Vielleicht wären hier zwei parallele Skalen angemessener, da beide Werte nicht unbedingt in einem reziproken Verhältnis stehen. Der schwierige Lucan-Text mit einer langen Aufzählung grausiger Todesarten im Schlachtgeschehen wird durch viele differenzierte Hilfen gut entlastet, für die Aufgabe zu den zahlreichen Stilmitteln gibt es einen Erwartungshorizont. Um den Vergleich antiker und moderner Gewaltdarstellung zu intensivieren, wird in den „Transferaufgaben“ kurz ein kritischer taz-Artikel zitiert, der „Game of Thrones“ die Empathielosigkeit befördern sieht. Es bietet sich an, für eine kontroverse Diskussion auch die beiden einschlägigen FAZ-Artikel (faz-net., in Anm. 3) einzubeziehen. – Moritz Raab: „*Gorgoneum crinem turpes mutavit in hydros* (Met. 4,801). Ein WebQuest zur Rezeption der Medusa aus den Metamorphosen“ (S. 47-53; ab Klasse 11, 6-8 Stunden). Im Rahmen eines WebQuests sollen die Lernenden zunächst die Metamorphosen-Kernstelle zur Medusa (4,794-803) übersetzen und textimmanent interpretieren, um sich dann auf die Suche nach Rezeptionsdokumenten (Malerei, Film, Literatur) zu machen. Diese sollen hinsichtlich der Darstellung des Grausamen bzw. Grausigen, aber auch des Verhältnisses zum ovidischen Quelltext untersucht werden. Die Ergebnisse werden schließlich als E-Book-Doppelseite präsentiert. Dies setzt allerdings viel Eigenständigkeit und methodische (fachfremde) Kompetenzen auf Seiten der Lernenden voraus. Als solide Basis hierzu sollten die Übersetzung (gut binnendif-

ferenziert aufbereitet, Textblatt im Download) und die textimmanente Interpretation vielleicht doch besser im traditionellen unterrichtlichen Rahmen erfolgen. – Fazit: Ein AU-Band mit brisanter Thematik, und so lautet eine Zwischenüberschrift in Wünsches Beitrag: „Splatter – Kunst oder ‚kranke Scheiße‘?“ Wer zu letzterem Befund tendiert, kann 18,50 Euro auch anders anlegen, ohne sich deswegen Eklektizismus (s. o.) vorwerfen lassen zu müssen. Andererseits: Gewalt und Grausamkeit haben wohl schon immer fasziniert, und so wahrscheinlich auch die ihre Wertewelt noch auslotenden Lernenden. Jedenfalls sollte, was alle Autoren auch betonen, Rücksicht auf die Befindlichkeit der Lernenden genommen werden und stets eine kritisch-reflektierte Auseinandersetzung mit den Texten erfolgen.

ROLAND GRANOBS

Titelthema der Zeitschrift **ANTIKE WELT**, **Heft 6/2019** (<http://www.antikewelt.de>), ist das „Leben am Toten Meer“. Diese Gegend dient vielen als Paradebeispiel für ein lebensfeindliches Gebiet, in dem extreme Umweltbedingungen das Leben und Überleben erschweren. Zum ersten Mal findet in Deutschland, in Chemnitz, eine Ausstellung statt, die sich mit dem „Leben am Toten Meer“ beschäftigt und neue Erkenntnisse über diese einzigartige Landschaft bietet. Fünf Beiträge befassen sich mit dieser Region, u. a. C. Michel „Leben in Extremen. Anziehungspunkt Totes Meer“, 8-10. – Y. Schmuhl, „Feldherren, Genießer, Wissenschaftler. Die Römer und das Tote Meer“, 17-21. – S. Wolfram, „Archäologie aus dem Heiligen Land. Von der Idee zur Ausstellung ‚Leben am Toten Meer‘“, 29-32. – Welcher Zündstoff in wissenschaftlichen Erkenntnissen stecken kann, zeigt Helen Gries in ihrem Bericht über eine kleine

Ausstellung in Berlin: „Der Babel-Bibel-Streit. Ein Politikum im Berlin des frühen 20. Jahrhunderts“, 33-35. – Die Gipsformerei der Staatlichen Museen zu Berlin feiert ihr 200-jähriges Bestehen. V. Tocha und J. Tutmann berichten: „Nah am Leben. 200 Jahre Gipsformerei“, 35-37. – Um eine archäologische Kostbarkeit aus dem 6. Jh. v. Chr. mit sehr hohem wissenschaftlichen Wert geht es bei J. Weidig, „Griechischer Mythos aus Bernstein. Das archaische Elfenbeinkästchen von Belmonte Piceno (Italien)“, 39-48. – Kleine Münzen trug man in der Antike gerne im Mund, wenn man sich auf den Marktplatz begab und keine Geldbeutel oder Taschen dabei hatte. Das und viel mehr noch über Fundmünzdatenbanken erfährt man bei J. Chameroy, „Wer den Obolus nicht ehrt ... Die interaktiven Kataloge der Fundmünzen aus Priene und Pergamon“, 49-52. – Ein spannendes Interview mit A. Grüner und M. Schauer, „Anders hören und anders sehen. Die Antike als Vorbild in unserer globalisierten Welt“, lesen Sie auf S. 61-65. Ist die Antike für die Moderne gemacht? Warum die Antike und die damit verbundenen Altertumswissenschaften auch heute einen starken Nutzen in unserer Gesellschaft und Kultur haben, erklären die beiden Professoren. – W. Kuhoff befasst sich mit Leben und Nachleben des Germanicus. Der Stiefenkel Kaiser Augustus ist vielen durch seine Germanienfeldzüge bekannt. Sein Tod war für das Imperium sowohl schmerzlich als auch erschreckend und dementsprechend verfuhr der Senat mit seinem angeblichen Mörder: „Der Tod des Kronprinzen. Germanicus, sein Mörder und das Gerichtsverfahren vor dem Senat 19/20 n. Chr.“, 68-75. – S. Pearson untersucht den historischen und kultischen Hintergrund zweier pompejanischer Prunkgefäße: „Kultus und Luxus in Pompeji. Zwei Silberbecher mit ägyptischer Dekoration“, 76-83. – N. Rau stellt

ein Römermuseum im Südwesten Deutschlands vor: „Museum im Ritterhaus Offenburg. Verdammst lang her ...! Archäologie der Ortenau“, 88-91. – Das Schlusswort gehört wie immer in der Antiken Welt K. Bartels: „Was du bist, das sein wollen ...‘. Von der Freundschaft mit sich selbst“, 99.

Die **Ausgabe 1/2020** mit dem Titelthema „Klang der Antike“, führt den Leser oder die Leserin (und DAV-Kongressbesucher/in) nach Würzburg ins Martin-von-Wagner-Museum und in die Sonderausstellung „MUS-IC-ON!“, eine Tour in das Forschungsgebiet der Musikarchäologie. Musik ist ein wichtiger Bestandteil menschlichen Daseins. Besonders in den antiken Kulturen kam ihr in vielfältiger Weise eine herausragende Rolle zu. Als ein akustisches Medium, das von allen Teilen der Bevölkerung verstanden wird, stellte Musik seit jeher ein umfassendes Mittel der Kommunikation dar. So begleiteten musikalische Klänge alle Stationen und Bereiche des Lebens, vom sakralen Opfer bis hin zum unterhaltsamen Spiel und Tanz im Theater. Wie haben diese antiken Musikwelten geklungen? Welche Melodien, Rhythmen und welche Instrumente wurden jeweils zu ihrer Erzeugung verwendet? In welchen Kontexten wurde welche Art von Musik eingesetzt? Fünf Beiträge kreisen um dieses Thema: D. Shehata und F. Leitmeir, „MUS-IC-ON! Klang der Antike – Eine Sonderausstellung“, 8-12. – M. Gerhardt, „Pajan, o Paian – Musik in den Papyri“, 13-17. – N. Ziegler, „Dreitausend Jahre im Dienst der Tradition – Musik und Musiker im Alten Orient“, 18-23. – S. Perrot, „Künstlerwanderungen rund um das ägäische Meer – Musikalische Beziehungen zwischen Delphi und Kleinasien“, 24-30. – C. Goll, „Kithara und Klassizismus – Martin von Wagners Darstellungen antiker Musikinstrumente“, 31-40. –

Weitere Artikel: Auf acht römischen Gemmen der Berliner Antikensammlung ist das Thema Wagenlenker und -rennen im römischen Circus überliefert. F. Grosser stellt sie vor: „Kleinformatige Spektakel. Circusgemmen in der Berliner Antikensammlung“, 35-39. – F. Franke und R. Splitter stellen ein innovatives Konzept zur Museumsvermittlung vor: „Augmented Reality in der Kasseler Antikensammlung. Eine App zeigt zusätzliches Exponate und digitale Inhalte“, 41-44. – Über einen neuen Versuch der Datierung des Vesuvausbruchs anhand eines Grafitto berichtet U. Pappalardo, „Eine Frage des Datums. Zum Zeitpunkt des Vesuvausbruchs im Jahre 79 n. Chr.“, 58-60. – M. Veigel befasst sich mit neuem Geschichtsbewusstsein: „Die Hand an der Wiege. Metapolitische Rezeptionen der griechischen Antike durch die Neue Rechte, 61-65. Auf welches Bild der Antike beruft sich die ‚Neue Rechte‘, woher stammt ihr Mythenbild und wie können die Altertumswissenschaften aus fachlicher Perspektive damit umgehen? – Eine der bedeutendsten Ausgrabungsstätten Albanien, Apollonia, besucht W. Letzner, „Antike Zeugnisse in einem besonderen Ambiente. Das Archäologische Museum in Apollonia“, 86-89. – Zuletzt noch K. Bartels, „Manum de tabula‘. Eine Kunstregel wird zur Lebensregel“, 97. – Die **Ausgabe 2/2020** der Zeitschrift Antike Welt erscheint am 13.03.2020. Das Titelthema „Medizin im Altertum“ geht u. a. den Fragen nach, welche Stellung die Ärzte in der Gesellschaft hatten und wie mit Krankheiten und Heilung im Alltag umgegangen wurde.

„Rom. Stadt der frühen Christen“ lautet das Titelthema in der Zeitschrift **Welt und Umwelt der Bibel**, Nr. 95, 25. Jg., Heft 1/2020 (<http://www.weltundumweltderbibel.de/>). Die Ausgabe bietet mit neun schön illustrierten

Beiträgen einen Einblick in die Anfänge und die weitere Entwicklung der „Christianer“ in Rom. P. Lampe, „Zugereiste aus dem Osten. Die ersten christlichen Gemeinden Roms“, 8-15. – H. Leppin, „Religionsfreiheit auf Abruf. Rom – religiöse Vielfalt ohne religiöse Toleranz“, 16-20. – H. Blatz, „Im Reich der Flavii. Krisenbewältigung im Markusevangelium?“, 21-25. – M. Theobald, „16 Kapitel für Eingeweihte. Was erfahren wir aus dem Römerbrief des Paulus über die Christen in der Metropole?“, 26-29. – C. Claussen, „Sabbat im Angesicht des Jupiter. Juden im antiken Rom“, 30-33. – J. Dresken-Weiland, „Auf dass der Tod uns nicht scheidet! Die christlichen Katakomben Roms“, 34-39. – K. Bracht, „Die hohe Schule. Freie Lehrer und christliche Philosophen in Rom“, 40-45. – A. Müller, „Von den Kaisern zu den Apostelfürsten. Die Entwicklung eines kirchlichen Zentrums aus der ursprünglich politischen Weltmetropole“, 46-51. – M. Kopp, „Petrus liegt beim Tempolimit. Ein biblischer Rundgang durch die Ewige Stadt“, 51-59.

Das **Heft 40 (Jg. 28/2019)** des Forschungsmagazins der Universität Regensburg **Blick in die Wissenschaft** (<https://bidw.uni-regensburg.de/index.php/bidw>) berichtet in mehreren Beiträgen von einer Tagung zum Thema „Europäische Metropolen. Eine lange Geschichte“ – J. Oberste, „Europäische Metropolen – Eine lange Geschichte“, 3-7. – A. Cortese, G. Tucker, „Metropolität und Geschichtlichkeit. Inszenierung von Liturgie in Konstantinopel und Kilikien“, 8-12. – G. Fioratto, M. Och, „Die Bedeutung der Fora. Die Lebensmittelversorgung der Metropole Rom in der Antike“, 16-21. – „Rom als Modell. S. de Blaauw, V. Pace und A. Dietl im Gespräch“, 22-25. – M. Lox, A.-C. Schäfer, „Mailand. Auf und Ab einer vormodernen Metropole“, 26-31. – C. Neubert, „London auf

dem Weg zur Metropole. Konstruktion städtischer Identität am Beispiel privater Schriftlichkeit Londoner Kaufleute (14.-16. Jahrhundert)“, 32-35. Die Chronik des Robert Fabyan, die *Concordance of Storeys*, kommt u. a. auf den Gründungsmythos zu sprechen: „Brutus, der Gründer Großbritanniens und Londons, flieht aus Troja, strandet an der Küste Afrikas und bittet Diana um Rat, die ihm im Traum – im Text als lateinischer Einschub – Großbritannien als neue Heimat und Zukunft empfiehlt. Im weiteren Verlauf wird diese *translatio imperii* dann noch auf London eingegrenzt“ (34f.). – Zu einem anderen Thema: G. Rechenauer, „Unschönes aus Hellas. Gewalt zwischen Norm und Exzess in der griechischen Antike“, 40-44.

**Heft 4/2019** der Zeitschrift **Circulare** ([https://www.schule.at/fileadmin/DAM/Gegenstandsportale/Latein/Dateien/Circulare\\_4\\_Endversion\\_2019\\_29\\_11.pdf](https://www.schule.at/fileadmin/DAM/Gegenstandsportale/Latein/Dateien/Circulare_4_Endversion_2019_29_11.pdf)) überrascht den Leser mit dem Titel „Australien und die Antike“, 1f., dort geht es u. a. um evidente Antikebezüge bei der Archibald Fountain, einem von Fr.-L. Sicard entworfenen Brunnen im Hyde Park im Zentrum von Sidney. – In den Neuigkeiten. S. 3, geht es auch um einen Austausch mit Deutschland etwa in Sachen Basiswortschatz und das Phänomen der Polysemie. – W. J. Pietsch berichtet über die Renovierung einer lateinischen Inschrift an einem ehemaligen Schulgebäude in Graz, das 1573 von Jesuiten gegründet und somit 12 Jahre älter ist als die dortige Universität: „1619-2019. 400 Jahre Stifter-Inschrift des Grazer Gymnasiums. Bemerkungen anlässlich der Restaurierung“, 4-7. – F. Lošek, „Wer braucht heute noch ein Schulbuch?“, 8-10. Es geht um die Geschichte des „Stowasser“, die auch eine Geschichte des Lateinunterrichts ist. Dazu auch die Rezension des Wörterbuchs von M. Bauer, 11-13. – K. Bartels, „Stichwort Laune“, 17.

**IANUS. Informationen zum altsprachlichen Unterricht Nr. 40-2019** (<http://members.aon.at/ianus/>) ist wieder als fast 100-Seiten-Heft erschienen, diesmal mit weniger Buchbesprechungen, dafür mit einigen längeren didaktischen und essayistischen Artikeln: F. Maier, „Die Geschichte der Zukunft. Warum interessiert die Vergangenheit?“, 5-9. – A. Wolkenhauer, „Traditionen des Lateinunterrichts. Merkverse und Kritik im 19. und 20. Jahrhundert“, 10-28. – A. E. E. Kläs, „Die Rolle der Binnendifferenzierung im Lateinunterricht. Bestandsaufnahme anhand von Lehrerbefragungen“, 29-50. – B. Söllardl, „*Nunc est loquendum!* Ein Plädoyer für das Lateinsprechen in der Sprachausbildung an Schule und Universität (Teil 1)“, 51-79. – Besonders gerne schmökere ich in der Zeitschrift *Ianus* in den Besprechungen von Neuerscheinungen, sind doch regelmäßig zahlreiche Titel (teils österreichischer) Provenienz darunter, die mir noch nicht untergekommen sind.

Für die Zeitschrift **Die Alten Sprachen im Unterricht** sind von H. Kloiber zwei recht gehaltvolle Hefte zusammengestellt worden. In der **Nr. 4/2018** nimmt S. Prüfling kritisch Bezug

auf eine These des Berliner Soziologen J. Gerhards, Latein lernen sei vergeudete Zeit, 6f. – M. Pfeifer, „Politische Bildung anhand von Vokabelarbeit“, 8-34. Pfeifer hat 41 Vokabeln ausgewählt (z. B. *familia, plebs, pauper, forum, curia, vir, mulier, populus, nuptiae, lex* usw.). Zuerst werden dann antike Sachinformationen vorgestellt und in einem zweiten Teil Möglichkeiten für politische Bildung aufgezeigt, z. B. durch Aktualisierung, Analogiebildung, Kontrastierung oder Transfer. Davon können Lehrkräfte in Auswahl Gebrauch machen, wenn sie die Vokabel neu einführen, wiederholen oder überhaupt zur Sprache bringen. – Amüsant zu lesen: H.-L. Oertel, „Verständigungsschwierigkeiten mit der (Spanisch sprechenden) Putzfrau? Versuch' s mit Latein“, 35-37. – In Heft 1/2019 befasst sich V. Ebermeier mit der „*Navigatio Sancti Brendani Abbatis - Vom homo viator zum homo interior*“, 3-45.

In **Heft 2/2019** der Zeitschrift **Scrinium. Mitteilungen der Landesverbände Rheinland-Pfalz und Saarland im DAV** schreibt H.-J. Glücklich über „Pyramus und Thisbe-Transformationen“, 4-23. – A. Knobloch, „Von Digitalem

**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](mailto:info@boegl-druck.de) • [www.boegl-druck.de](http://www.boegl-druck.de)

und Analogem“, 24-32. – M.-L. Reinhardt, „*Cum ea loca videmus ... magis moveamur*. Die *Accademia Vivarium Novum*: ein Ort des angewandten Humanismus?“, 33-38. – M. Hollmann, „Exkursionstipp Museum für Antike Schifffahrt, Mainz“, 39-41.

Im **Mitteilungsblatt des Deutschen Altphilologenverbandes, Landesverband Nordrhein-Westfalen, Heft 3/2019**, stellt sich die neue Vorsitzende des Landesverbands, Dr. Susanne Aretz, vor, 37-40. Sie ist Lehrerin am Neuen Gymnasium Bochum für die Fächer Griechisch, Latein und Philosophie und Fachleiterin für Griechisch, Latein und die überfachliche Ausbildung am Seminar Bochum. – Fachbeiträge im Heft: S. Dentice, „*Graece et Latine legere*. Ein dritter Weg neben Kanon- und Themenlektüre“, 4-21. – H. Zimmermann, „Der Augustinismus und der Aristotelismus – Die Nachwirkung zweier antiker Autoren im Mittelalter“, 21-35. – Protokoll der Mitgliederversammlung vom 26.9.2019, 35-37. – J. M. Niessen, „DAV-Delegation besucht Griechisch-Symposion ‚Weltbildung durch Sprache‘ in Herford“, 40-42. – J. M. Niessen, „Bildungsministerin Yvonne Gebauer zu Gast bei der Preisverleihung des NRW-Schülerwettbewerbs Certamen Carolinum“, 42-46.

Viel Lesestoff auch im **Heft 2/2019 von Latein und Griechisch in Baden-Württemberg**. – K.-P. Liessmann, „Belesenheit. Literarische Bildung als Provokation“, 5-11, ein Kapitel aus seinem Buch *Bildung als Provokation* (Wien 2017). – E. A. Eichkorn, „*Caesars bellum Gallicum* und Eluveities Gallischer Krieg“, 12-36. Eluveitie ist eine schweizerische Folk-Metal Band, die sich umfangreich mit

*Caesars Commentarii de bello Gallico* auseinandersetzt. Ihr Name geht auf einen Schriftzug auf einer etruskischen Schale aus Mantua zurück, der als frühester inschriftlicher Beleg für die Bezeichnung ‚Helvetier‘ gilt. – An einen zu früh verstorbenen Kollegen erinnert S. Faller, „In memoriam Christoph Leidl: Erinnerung an den Menschen und Philologen“, 42-44.

In der Online-Zeitschrift **Latein und Griechisch in Berlin und Brandenburg, 4/2018** (<http://lgbb.davbb.de>), sind drei reich illustrierte Reiseberichte als Inspiration für Exkursionen mit Oberstufenkursen nachzulesen: A. Rabl, „Atemberaubende Sonnenuntergänge, architektonische Meisterwerke und jede Menge unvergesslicher Momente. Ein Griechischkurs reist nach Griechenland“, 229-247. – A. Forst, „Reisebericht zur Exkursion nach Südfrankreich“, 248-257. – A. Forst, „Exkursion nach Mainz“, 258-263. – K. Bartels steuert aus seiner klassischen NZZ-Rubrik wieder drei Wortgeschichten bei, Stichwort „Algorithmus“, „Arktis“ und „Kanafee“, 264-267. – S. Kipf berichtet über „Das erste Berliner Altsprachenfest in der Humboldt-Universität. Neues vom Dachverein“, 268-271. – A. Fritsch würdigt den langjährigen Vorsitzenden des Berlin-Brandenburgischen Landesverbands des DAV: „Josef Rabl Septuagenarius“, 272-276. – Es folgt die Rubrik „Schöne Bücher für den Winter“ mit der Vorstellung von 12 Neuerscheinungen auf dem Buchmarkt von J. Rabl. – Auf S. 296 findet man einen Hinweis auf die Bezugsquelle der neuen Broschüre „BASIS. Mehr Durchblick mit Griechisch. Interessante Infos für Schülerinnen und Schüler.“

JOSEF RABL

## Besprechungen

Schmitt, A. (2019): *Die Moderne und die Antike. Gründe und Folgen des größten Kulturbruchs in der Geschichte Europas (Studien zu Literatur und Erkenntnis, hrsg. von S. Büttner, A. Schmitt und G. Vogt-Spira., Bd. 16), Heidelberg, 308 S., EUR 36,- (ISBN 978-3-8253-4611-9).*

Das neu erschienene Buch des renommierten klassischen Philologen Arbogast Schmitt (S.) über die Moderne und die Antike enthält neun Aufsätze, die im Zeitraum von 1988 bis 2017 veröffentlicht wurden und von vielen Aspekten her das Verhältnis der beiden Epochen zueinander analysieren, wobei insbesondere auch der Einfluss der Abgrenzung oder genauer: der spezifischen Art dieser Abgrenzung der Renaissance bzw. Neuzeit / Moderne gegenüber dem Mittelalter aufgespürt und erläutert wird. Sie bilden die neun Kapitel des Buches: „Neuzeitliches Selbstverständnis und Deutung der Antike“ (I), „Die Wende des Denkens auf sich selbst und die Radikalisierung des Begriffs des Neuen in der Neuzeit“ (II), „Anschauung und Denken bei Duns Scotus“ (III), „Platon und das empirische Denken der Neuzeit“ (IV), „Zur Relevanz der aristotelischen Ursachenlehre für empirische Forschung“ (V), „Kritische Anmerkungen zum neuzeitlichen Wissenschaftsbegriff aus der Sicht des Altphilologen“ (VI), „Antike Bildung und moderne Wissenschaft“ (VII), „Konkretes Denken – zur emotionalen und praktischen Bedeutung des Wissens im Platonismus und Aristotelismus“ (VIII), „Die Querelles des Anciens et des Modernes. Der Streit der Freunde der Antike mit den Freunden der Moderne in der Neuzeit“ (IX).

Die einzelnen Beiträge sind für ihre gemeinsame Veröffentlichung in einem Band nur

geringfügig überarbeitet worden; lediglich die Analysen zu Duns Scotus haben eine größere Bearbeitung erfahren. Sie sind zudem stets an die übergeordnete Grundthematik angebunden und führen immer wieder – wenn auch von verschiedenen Ansätzen her – auf diese zurück. Dadurch können Wiederholungen nicht ausbleiben, die sich indes nicht störend auswirken, insofern sie die Probleme durch unterschiedliche Zugänge und Gesichtspunkte erweitern und vertiefen. Dementsprechend wird im Rahmen der Rezension nicht jede Abhandlung für sich besprochen, sondern das sozusagen einende Band des Verstehens herausgearbeitet und sichtbar gemacht. Nicht aus sachlichen, sondern aus redaktionellen Gründen sind für die Zeit ab der Renaissance etwas vereinfachend-vereinheitlichend die Begriffe „Neuzeit / Moderne“ verwendet.

Die zentralen, im Buch verfolgten Frage- und Problemstellungen lassen sich etwa so bündeln: Welches sind die konstitutiven Merkmale, mit denen sich die Neuzeit gegen das Mittelalter abgrenzt, die deren Selbstverständnis kennzeichnen und die mit bemerkenswerter Konstanz Grundpositionen des philosophischen Denkens bis in die Gegenwart bilden? Welche Rückwirkungen hat dieses Wendebewusstsein und Selbstbild für die (Fehl-)Deutungen der als endgültig überwunden angesehenen Epochen Antike und Mittelalter? Wie sind wesentliche Ursachen und Entwicklungen, die zu diesem Bruch mit dem Vergangenen geführt haben, möglichst exakt zu ermitteln? Zu welchen Aspekten antiken Denkens ist durch das Neuheitsbewusstsein möglicherweise der Blick verstellt worden auf Problemstellungen und

Lösungsansätze, die auch für die Gegenwart noch sachliche Relevanz beanspruchen können? „Die Wende des Denkens auf sich selbst“ – so lautet der erste Teil der Überschrift zum zweiten Kapitel. Mit einigem Recht wird man in dieser Formulierung den sachlichen Kern des Bruches, mit dem sich die Neuzeit / Moderne vom Mittelalter absetzt, benannt, auf eine griffige Formel gebracht sehen. Gemeint ist damit die Überzeugung einer grundlegend, kategorial neuen Entdeckung, dass ein Denken, das für sich in Anspruch nimmt, kritisch zu sein, sich nicht auf äußere – weder empirische noch intelligible – Gegenstände richten könne, sondern bei sich selbst seinen Anfang nehmen müsse. Ein so sich kritisch-reflexiv bewusst gewordenes Denken wisse um die Bedeutung der „Reflexion auf die Eigenursprünglichkeit und Eigengesetzlichkeit der menschlichen Vernunft“ (21) und darum, damit „die autonome Selbständigkeit des Subjekts allererst entdeckt zu haben“ (21), vergewissere sich der „methodischen Akte, durch die sich der Verstand kraft eines vernünftigen Gebrauchs seiner eigenen Vermögen einen Gegenstandsbereich“ (21-22) erschließe, reflektiere kritisch „die methodische Handhabung des Verstandes“ (22), um einige Wendungen anzuführen, mit denen S. in ähnlicher Weise an vielen Stellen den Sachverhalt fasst. In Bezug auf die Erkenntnis äußerer Gegenstände gelte die Entdeckung der Beobachterperspektive und des Bewusstseins, dass die Gegenstände dem Denken nicht so gegeben sind, wie sie sind, sondern wie sie diesem erscheinen bzw. in welcher Form es sich diese vorstellt (22), als fundamental. Im Ergebnis werde dadurch die Aufgabe des Verstandes engführend auf den Vollzug rein formaler Operationen reduziert.

Dieser Wende des Denkens auf sich selbst, dieser neuen, kritischen Erkenntnisbasis kor-

respondiert in einer Abkehr von der Ansicht, Erkenntnisse aus Allgemeinbegriffen oder dem Gesamt eines Wissenschaftssystems deduzieren zu müssen, eine empirische Wende, eine Hinwendung zu den Gegenständen der empirischen Welt selbst, die zum maßgeblichen Materiallieferanten aller Erkenntnis geworden seien (z. B. 49). Voraussetzung dafür freilich muss die Annahme sein, im Einzelgegenstand die vollständige Verkörperung seines Begriffs vorzufinden, Denken selbst wird dann zur Vergewärtigung des sinnlich Gegebenen, zur mentalen Repräsentation (dazu bes. die Kapitel über Duns Scotus, Platon und das empirische Denken der Neuzeit und über Aristoteles' Ursachenlehre).

Diese Selbstbild der Neuzeit / Moderne hat Folgen für die Deutung des als überholt gedachten Vergangenen. Von der Warte der „Autonomie der subjektiven Vernunft“ (23) aus kann es in den vorangegangenen Epochen im eigentlichen Sinn noch keine Individualität, keine Innerlichkeit, keinen Charakter, keine Geschichtlichkeit, keine Perspektive, keine unüberbrückbare Kluft von Innen und Außen, von Subjekt und Objekt und dgl. geben, weil dazu das ausschließlich Subjektive als das für Individualität allein Verantwortliche erkannt sein müsse. Dementsprechend habe der plastische Mensch der Antike noch unkritisch-naiv die unmittelbare Präsenz des Geistigen im Sinnlich-Anschaulichen voraussetzen, darin des Allgemeinen, Intelligiblen ansichtig werden können. Plausibilität dieses Konzeptes unterstellt, müsste dann allerdings mit der Renaissance ein gänzlich neuer Mensch emergiert sein. Es ist ein allen Beiträgen des Buches gemeinsames Erkenntnisinteresse, solche verdeckten Sachverhalte wieder sichtbar zu machen. S.s methodisches Vorgehen besticht dadurch, dass

er die Fragen an das Verhältnis von Antike und Neuzeit/Moderne von der Sache und nicht vorgängigen Deutungskategorien geleitet präzisiert, um die vergangene Position möglichst exakt zu rekonstruieren. In Bezug auf die Empirie kann die Frage nicht einfach lauten, wieso Aristoteles seine Aussagen darüber aus Begriffsdistinktion gewonnen habe, sondern wie eine veränderte Auffassung davon den Eindruck habe entstehen lassen können, Aristoteles etwa sei Empirie im eigentlichen Sinne überhaupt noch fremd gewesen (166), in Bezug auf den Begriff des Denkens nicht, wie es zu einem gänzlich neuen Begriff davon gekommen sei, sondern was zu der Überzeugung geführt hat, überhaupt erst das entdeckt zu haben, was das Denken zum Denken mache (55) und schließlich sei in Betracht zu ziehen, ob Platon und Aristoteles nicht als Angehörige einer vorkritischen Bewusstseinsstufe, sondern aus sachlichen Gründen heraus einen von der neuzeitlich-modernen Auffassung abweichenden Begriff von Denken ausgebildet und an diesem festgehalten haben.

Diese Überlegungen haben S. zu der Abgrenzung zweier unterschiedlicher Grundformen europäischer Rationalität geführt, der platonisch-aristotelischen Unterscheidungsphilosophie und der neuzeitlich-modernen Vorstellungs- bzw. Bewusstseinsphilosophie (die ihren Vorläufer insbesondere in der antiken Stoa habe).

In der Neuzeit / Moderne werde Denken mit Vorstellung, Bewusstsein identifiziert – eine Überzeugung, die, einen logischen Fehler behebend, unter Nichtbeachtung des Unterschiedes von notwendigen und zureichenden Bedingungen dadurch veranlasst gewesen sei, dass die Vorstellung unter allen Erkenntnisvermögen dasjenige sei, das alle anderen Erkenntnisakte begleite (bes. 258-259), weshalb sie für Aristoteles gerade kein eigenständiges Erkenntnisver-

mögen, sondern nur ein Epiphänomen darstelle. Als wichtige Stationen auf diesem Weg zur Neukonzeption des Denkens analysiert S. u. a. Duns Scotus (III), dessen oft unscheinbare Umdeutungen der aristotelischen Beschreibung des Erkenntnisprozesses von der Wahrnehmung des Einzelnen bis zu seiner distinkten Erkenntnis er aufweist. Von der aristotelischen Beobachtung der Täuschungsfreiheit der Sinne wie auch der reinen Intellekterkenntnis ausgehend, habe Duns Scotus die nach Aristoteles höchste Erkenntnisleistung in die intuitive Anschauung verlegt und so Wahrnehmung und Intellekt als Aktionseinheit konstruiert. Dazu habe er allerdings die Sicherheit der Sinneserkenntnis auf die Einzelgegenstände als Ganzes übertragen müssen, während Aristoteles diese ausschließlich auf deren spezifische Gegenstände (Farbe, Ton und dgl.) bezogen habe. Die „sinnlich intuitive Gegenstandsanschauung“ (89) setzt freilich voraus, dass das Einzelding, wie Duns Scotus selbst formuliert, von sich selbst her erkennbar ist und somit alle Bestimmungen seines Begriffs in sich enthält. Die Erfassung des Gegenstandes als Ganzes ist dann nur noch in dem Sinne konfus, dass sie noch nicht in die bewusste Vorstellung der einzelnen Momente gegliedert, „noch undeutlich, dunkel, noch unbestimmt, noch nicht differenziert“ (101) ist. Die Aufgabe des Denkens wird zu einer nachträglichen, formalen Leistung, das ungegliedert gegebene Ganze zu trennen, zu gliedern, zusammenzusetzen (und dgl.).

Eine weitere Station markiert nach S. Descartes. S. kann überzeugend nachweisen (I), dass Descartes in seiner zentralen Absicht, den skeptischen Zweifel zu überwinden und zu unumstößlicher Gewissheit zu gelangen, sich in einer Verwechslung von Beweispraxis und Beweistheorie im konkreten Argument

am platonischen Seinsbegriff orientiert, ihn dabei seiner erkenntnistheoretischen Relevanz beraubt, indem er insbesondere theoretisch-reflexiv zu der Auffassung gelangt, dass „die Erkenntnis des Denkens selbst von keiner anderen abhängt“ (44). Zum Kriterium der Sicherheit von Erkenntnis wird die Evidenz im Bewusstsein.

Die Wende des Denkens auf sich selbst verdankt sich demnach auch einem komplexen Vermittlungsvorgang und im scheinbar radikalen Bruch mit dem Vergangenen zu Beginn der Neuzeit kommt deren Selbstinszenierung zum Vorschein.

In gänzlich anderer Weise hätten Platon und Aristoteles den Grundakt des Denkens als einen Akt des Unterscheidens, und zwar des unmittelbaren Unterscheidens von etwas Bestimmten gedeutet und genau diesen Aspekt gründlich und umfassend ausgearbeitet. In diesem Sinne „denken“ dann z. B. auch schon – gebunden an ihre Leistungsfähigkeit – die Sinne, indem sie die ihnen eigentümlichen Erkenntnisgegenstände unterscheiden. Auch daran wird ersichtlich, warum Platon und Aristoteles die Vorstellung bzw. das Bewusstsein gerade nicht für ein eigenständiges Erkenntnisvermögen hielten, da im Akt des Vorstellens lediglich bereits von anderen Erkenntnisvermögen Unterschiedenes vergegenwärtigt werde. Insofern aber nur mit sich selbst Identisches, eben Bestimmtes, was etwas Bestimmtes ist, unterschieden werden könne, sei das Sein das Kriterium, an dem sich das Denken immer schon orientiere, das es voraussetzen müsse, sein innerer Maßstab und die Reflexion auf diese grundlegende Voraussetzung eine Wende auf sich selbst, und zwar nicht wie auf einen äußeren Gegenstand (passim, bes. IV und V zur Hypothese des Eidos und zum

Widerspruchsaxiom [rationale Explikation der Hypothese des Eidos]).

Die Erkenntnis eines (auch empirischen) Gegenstandes kann dementsprechend niemals durch eine vollständige Vergegenwärtigung, eine vollständige mentale Repräsentation geleistet werden. Sie muss sich an der sachlichen Einheit des Gegenstandes orientieren und die ist – aristotelisch gesprochen – durch die Frage nach der Dynamis (Vermögen) und dem Ergon (Leistung) zu ermitteln, was ich hier nicht ausführen kann.

Abschließend wenigstens beispielhaft einige kurze Bemerkungen zur aktuellen Relevanz der Analysen, die deutlich zu machen durchgängig S.s Anliegen ist: Wissenschaftstheoretisch bieten Platon und Aristoteles ein ernstzunehmendes Konzept zur Lösung dessen, was Hans Blumenberg als den Galileischen Zirkel (118, bei S. die galileische Aporie) herausgearbeitet hat, nämlich den Befund, dass seit der Neuzeit / Moderne die Kritik an der Anschauung einer Absicherung durch die Vernunft bedürfe, die Kritik an den Allgemeinbegriffen indes deren Absicherung durch die Empirie (z. B. 200). Die Wahrnehmungs- und Erkenntnistheorie bietet überzeugende und wirklich mehr als beachtenswerte Hinweise auf Möglichkeiten der Überwindung der Subjekt-Objekt-Spaltung. Die platonisch-aristotelische Wahrnehmungskritik, insbesondere der Aufweis der Abstraktheit der Wahrnehmung wie auch der Gefühle mit der Tendenz zu vorschnellen Pauschalisierungen anhand weniger, markanter Züge erhellen die Probleme eines angemessenen Fremdverstehens und die Notwendigkeit der Aufklärung über die Gründe, die dieses bestimmen und formen. Gerade angesichts der Herausforderungen der gegenwärtigen Situation wird hier die ungebrochene Aktualität Platons und Aristoteles' so unmittelbar ansichtig.

S.s Forschungen zum Verhältnis der Neuzeit/ Moderne zur Antike haben Maßstäbe gesetzt: durch die Entwicklung methodisch adäquater Fragestellungen und die Tiefe der Sacherschließung. In unpräntiöser Sprache bieten die in dem Band „Die Moderne und die Antike“ versammelten Beiträge einen ausgezeichneten Zugang zum Aspektreichtum dieser Analysen. Von der beeindruckenden Fülle der dabei zutage geförderten Ergebnisse kann die Rezension nur einen kleinen Eindruck vermitteln und möchte dementsprechend nachdrücklich die gesamte Lektüre empfehlen.

BURKARD CHWALEK

*Bringmann, K. (2019): Das Volk regiert sich selbst. Eine Geschichte der Demokratie. Theiss wbg, Darmstadt 2019. 336 Seiten; EUR 25,- (ISBN: 978-3-8062-3872-3).*

Die Umschlagabbildung, die Säulen des Parthenon in Athen und das Reichstagsgebäude in Berlin zeigt, gibt die Bandbreite des Buches wieder: über zweieinhalb Jahrtausende erstreckt sich die Untersuchung der westlichen Demokratie. „In einem luziden Großessay zeichnet Klaus Bringmann Idee, Entwicklung und Wirklichkeit dieser Staatsform bis heute nach – und zeigt Stärken und Risiken auf. Eine fulminante Bestandsaufnahme!“ (vorderer Umschlagstext).

Der Autor gibt an, dass sein Buch „von einem historischen Interesse an dem langen Weg bestimmt [ist], der von der direkten Demokratie der Antike bis zur gegenwärtigen Parteiendemokratie reicht“ (S. 8). Er gesteht, dass die aktuellen, oft wenig qualifizierten Äußerungen über die Demokratie bei ihm ein „Unbehagen“ (S. 7) ausgelöst haben, was letztlich dazu geführt hat, dass er sich entschlossen hat, „der Demokratie der Antike die so andersartige Demokratie

unserer Tage in kritischer und vergleichender Absicht gegenüberzustellen“ (S. 7).

Dementsprechend ist das Buch in zwei Teile gegliedert: Teil eins behandelt auf den Seiten 37 bis 147 die antike Demokratie, Teil zwei von S. 149 bis S. 302 die moderne Demokratie. Eine längere Einführung (S. 11-35) sowie Rückblick und Ausblick (S. 303-323) ergänzen den Text.

Wenn Bringmann von der antiken Demokratie spricht, meint er die direkte, die „eine Erfindung der Athener“ (S. 11) war. Sie war erfolgreich und sowohl „ein hochdifferenzierter Staat“ (S. 72) als auch „ein gut organisierter Staat“ (S. 141). Bringmann widerspricht energisch der Behauptung, dass eine direkte Demokratie nur in einem kleinen und überschaubaren antiken Staatswesen möglich gewesen sei. Das Beispiel Athen mit seinem für die damaligen Πόλις überdurchschnittlich großen Staatsgebiet und mit mehreren 10 000 Staatsbürgern spreche eindeutig dagegen (s. S. 69). Er macht deutlich, dass die Entstehung der athenischen Demokratie und ihr Funktionieren auf konkreten historischen, politischen und soziologischen Voraussetzungen beruhen; dazu gehörte die Flotte, die aus Athen „eine maritime Großmacht“ (S. 13) machte, denn Demokratie und Seeherrschaft sind „zwei Seiten einer und derselben Medaille“ (S. 91). „Das demokratische Regierungssystem beruhte auf ökonomischen, gesellschaftlichen und machtpolitischen Voraussetzungen, die in diesem Zusammentreffen einzigartig waren“ (S. 304). Dazu gehörten der Übergang von der Agrarwirtschaft zu Handel und Gewerbe, Vorhandensein von Silber und Geld sowie Einnahmen aus der Seeherrschaft beziehungsweise von den Bundesgenossen. Hierin sieht Bringmann (Alfred Heuß folgend) den Ursprung des Bürger-Engagements der athenischen Demokratie. Damit lehnt er die These ab, „die der

renommierte Althistoriker Christian Meier mit Rückgriff auf eine These des ebenfalls renommierten französischen Althistorikers Paul Veyne vertritt“ (S. 50), der „so gut wie vollständig von den [...] historischen Voraussetzungen“ (S. 53) absieht und dem gegenüber von der „Tiefenschicht einer anthropologischen Disposition der Griechen zum politischen Engagement breiter Schichten“ (S. 52/53) ausgeht.

Es ist bekannt, dass die athenische Demokratie viele Gegner hatte. Dies waren natürlich die entmachteten oder in den Hintergrund gedrängten Aristokraten, für die Demokratie „Herrschaft des Pöbels“ (S. 15) bedeutete, aber auch Philosophen wie Aristoteles und Platon und Autoren wie Pseudo-Xenophon („der alte Oligarch“), der die „Demokratie als Klassenherrschaft der Unterschichten“ (S. 84) betrachtete. In der athenischen Demokratie gab es eine „Bruchlinie zwischen Besitzenden und Besitzlosen“ (S. 140; vgl. S. 94), die dazu führte, dass es bei der Elite von „Begeisterung für die Demokratie [...] so gut wie keine Spur“ (S. 138) gab.

In einer Zwischenbilanz kommt Bringmann zu dem Ergebnis, dass die athenische Demokratie nicht „zum Vorbild gegenwärtiger repräsentativer Demokratien“ (S. 146) taugt. „Sie kannte weder Gewaltenteilung noch Repräsentativsystem, weder Rechtsstaatlichkeit noch Menschenrechte, weder einen juristisch ausgebildeten Richterstand noch ein Berufsbeamten-tum zur Bewältigung administrativer Aufgaben“ (S. 146/47).

An das negative Urteil „der großen antiken Staatstheoretiker“ (S. 151) knüpften „Staatstheoretiker und Staatsmänner bis zum Ende des 18. Jahrhunderts und noch darüber hinaus“ (S. 151/52) an, allerdings mit der „bedeutenden Ausnahme von Jean-Jacques Rousseau“ (S. 151). Es gab (und gibt) in der Neuzeit keine

direkte Demokratie, eine „Übersicht über die großen staatsrechtlichen Entwürfe der Staatstheorie [endet] mit einer Absage an die direkte Demokratie“ (S. 168). „Selbst die im 18. Jahrhundert entstandenen ersten geschriebenen Verfassungen, die sich gewisser politischer Ideen der Aufklärung bedienten, waren keine Demokratien und sollten es nach dem Willen der Verfassungsväter auch auf keinen Fall sein“ (S. 155). Wenn überhaupt, konnte es nur indirekte beziehungsweise repräsentative Formen geben. Das Volk als Gegenspieler der Obrigkeit war bis in die Neuzeit hinein die Minderheit der Besitzenden, die große Masse der Menschen war durch das Zensuswahlrecht ausgeschlossen.

Die französische Verfassung von 1791 war „das Vorbild aller modernen europäischen Verfassungen“ (S. 193), aber auch sie enthielt ein Zensuswahlrecht. Interessant ist, dass er in diesem Zusammenhang auch recht ausführlich auf die polnische Verfassung eingeht. Der Entwicklung in Deutschland nach 1814/15 mit der Auseinandersetzung um landständische oder repräsentative Verfassungen sowie um Demokratisierung widmet er ein eigenes Kapitel (S. 213ff.).

Wichtig für die Neuzeit war die Auseinandersetzung zwischen Liberalismus und Demokratie, die nicht identisch sind. Auch Montesquieu, der Schöpfer der Gewaltenteilung, die das entscheidende Wesensmerkmal eines modernen demokratischen Staates darstellt, war gegen die Demokratie, die ihm „als eine völlig verfehlte Verfassung galt“ (S. 162/63) und die er „zu den despotischen Regierungsformen“ (S. 165) zählte.

Auch England war nicht die älteste Demokratie, sondern lediglich „die Mutter des Parlamentarismus“ (S. 169; vgl. S. 173 und S. 261). Tatsächlich war es eine „parlamentarische Adels-herrschaft“ (S. 20), die von Demokratie „noch

denkbar weit entfernt“ (ebd.) war. „Die Masse des Volkes war vom Wahlrecht ausgeschlossen“ (S. 261). Auch die USA sollten nach dem Willen der Gründungsväter keine Demokratie sein, „in der das Volk nach antikem Vorbild die volle Staatsgewalt ausübt“ (S. 234). Eine direkte Demokratie war „nicht nur wirklichkeitsfremd, sondern auch qualitativ einem Repräsentativsystem weit unterlegen“ (ebd.). Das Ziel der Gründerväter war es, „eine durch moralische und politische Tugend ausgezeichnete Elite durch Wahlen an die Spitze der Republik zu bringen“ (S. 205). Von der Demokratie, wie sie aus der Antike bekannt war, distanzieren sich die Gründerväter „ausdrücklich.“ (S. 201) Vor allem James Madison, der vierte Präsident der USA, „lehnte die Demokratie als eine schlechte, der Republik unterlegene Regierungsform ab, [...]“ (S. 202). Einen Fortschritt der Demokratie erkennt Bringmann erst in der Präsidentschaft von Andrew Jackson (1829-1837), mit dem, wie er selbst sagte, „die Ära des kleinen Mannes“ (S. 238) beginne. Und in den USA gab es erstmals das allgemeine gleiche Wahlrecht, allerdings nur „für die männliche weiße Bevölkerung“ (S. 240) nach Aufhebung des letzten Zensuswahlrechts 1856. „Das demokratische Zeitalter siegte zuerst in den Vereinigten Staaten“ (S. 309).

Wie, so ist dann abschließend zu fragen, ist die Situation der Demokratie heute? Diese Frage stellt sich Bringmann auch, vor allem zur Lage in Deutschland, und die Antwort ist keineswegs positiv. Nachdem er einen Überblick über die „Entstehung der modernen Parteiendemokratie“ (so das Kapitel ab S. 246) mit ihren Anfängen in den 60er Jahren des 19. Jahrhunderts gegeben hat, stellt er fest, dass die repräsentative Demokratie in Deutschland „gegenwärtig unter keinem glücklichen Stern“ (S. 323) steht. Letztlich herrsche auch heute eine

Elite. „Die moderne repräsentative Demokratie ist eine Parteiendemokratie“ (S. 31), aus denen diese Elite hervorgeht und die vom „Typus des Berufspolitikers“ (S. 334) gebildet wird. Seine Legitimation erhält dieses System zwar durch die Wählerschaft und die Wahlen, wobei aber nach vollzogener Wahl „alles Weitere Sache der Parteien“ (S. 248) ist. „Anstelle des Adels, des privilegierten Standes des Ancien Régime, oder der Besitzenden und Gebildeten des bürgerlichen Zeitalters bilden Mitglieder oder Anhänger der Parteien die Rekrutierungsbasis der neuen politischen Elite des demokratischen Zeitalters“ (S. 248; vgl. S. 334). Deshalb ist der Bundestag auch „kein Spiegelbild der Gesamtbevölkerung“ (S. 289) – mehr als die Hälfte der Abgeordneten sind Akademiker. Hinzukommt „der Skandal, dass die Abgeordneten des Bundestages selbst über die Höhe ihrer Diäten entscheiden“ (S. 291). Die „Phalanx der Etablierten“ (S. 319) tendiert dazu, „die unbequemen Neuankömmlinge“ (S. 34) von der AfD, wie auch „Die Linke“, abzuwerten, „aus dem Kreis der honorigen Demokraten“ (ebd.) als „koalitionsunwürdig“ (S. 318) und „als rechts- oder linksradikale Populisten“ (S. 34) auszugrenzen und fernzuhalten. Trotz der Tatsache, dass sie einen nicht geringen Teil von Wahlberechtigten für sich gewonnen haben, werden sie nur als „Störfaktor“ (S. 34) beziehungsweise „Störenfriede“ (S. 322) gesehen. Letztlich macht sich Bringmann die Überzeugung, dabei Churchill folgend, zu eigen, dass die repräsentative Demokratie „zwar keine ideale, doch immerhin die beste aller existierenden, notwendig mit Schwächen behafteten politischen Verfassungen“ (S. 323) ist. Dabei sieht er die Notwendigkeit von Reformen. In dem Zusammenhang stellt er im Kapitel „Die Krise der Demokratie im Spiegel jüngster Reformvorschläge“ (S. 292ff.)

drei Bücher (D. Van Reybrouck, *Gegen Wahlen* von 2016, J. Brennan, *Gegen Demokratie*, dt. Ausgabe von 2017 und J. Ober, *Demopolis oder was ist Demokratie?* von 2017) vor, die er aber als ungeeignet, hilflos und in die Irre führend verwirft.

Was fehlt in dem „großen Alterswerk“ (Einbandrückseite) des Autors? Hätte die „Geschichte der Demokratie“ nicht auch einige Ausführungen über die sozialistische Demokratie oder den Typ der im früheren Ostblock vertretenen Volksdemokratie enthalten können? Der ein oder andere Leser wird vielleicht auch Überlegungen vermissen, inwiefern Neoliberalismus, Globalisierung und Monopolbildung in der Wirtschaft zum Niedergang der größten „Errungenschaft der westlichen Welt“ (Einbandrückseite) und zum Aufstieg des Populismus beitragen. Gibt es nicht vielleicht auch andere, vielleicht sogar bessere, Reformideen als die in den drei Büchern vorgestellten?

Zwei kleine Anmerkungen zum Schluss: Der eine oder andere Leser wird vielleicht mit der angewandten Zitierweise des Verfassers (s. dazu die „Hinweise zu Quellen und Literatur“, S. 325ff.) nicht ganz zufrieden sein. Und die auf S. 4 erwähnte Abbildung „Pallas-Athena-Brunnen vor dem Parlamentsgebäude in Wien“ befindet sich nicht auf dem Umschlag, sondern auf S. 2.

HEINZ-JÜRGEN SCHULZ-KOPPE

Gerhard Binder, *P. Vergilius Maro. Aeneis. Ein Kommentar. Band 1-3, Wissenschaftlicher Verlag Trier: 2019. Bd. 1: EUR 49,50 (ISBN 978-3-86821-784-1). Bd. 2: EUR 69,50 (ISBN 978-3-86821-785-8). Bd. 3: EUR 72,50 (ISBN 978-3-86821-786-5).*

*Nescio quid maius natum est his commentariis doctis, Iuppiter, et laboriosis*, ist versucht, auszurufen, wer dieses *opus maximum* in drei

Bänden als beeindruckende Summe eines Philologenlebens in Händen hält. Der emeritierte Bochumer Ordinarius krönt mit diesem Werk seine „ein halbes Jahrhundert währende Beschäftigung mit Vergil“ (Bd. 1, 8). Die große Leistung besteht darin, die gewaltige und stets weiter anwachsende und nahezu unüberschaubare Forschungsliteratur zu Vergil einzusehen und in der gebotenen Kürze und Gewichtung nutzbar zu machen – das ist Binder ohne Zweifel gelungen. Der erste Band fungiert einerseits als fein differenziertes, wohlstrukturiertes und gut zu bedienendes, üppiges Nachschlagewerk und stellt andererseits ein mit Gewinn am Stück lesbares Kompendium dar, das für den Kenner einen wertvollen panoramischen Erinnerungsrundgang *per omnia Vergiliana* leistet und für Studenten bzw. jeden Interessierten verlässlich eine Fülle wesentlicher Ein- und Übersichten bereithält. Großkapitel sind „Vergil und die Aeneis“ (24-51) mit Informationen zu Vergils Leben, zur Entstehungsgeschichte und Überlieferung der Aeneis, die „Aeneas-Sage und Aeneis“ (52-82), „Aeneis und Epik vor der Aeneis“ (83-95), „Darstellung“ (96-144). Komfortabel sind in diesem Kapitel die aus etlichen Spezialuntersuchungen gekelterten Kondensate in Form listenartiger Zusammenstellungen, die einen raschen Überblick über Standardelemente des Epos, Gleichnisse, Träume, Prodigien, Aitia und Redetypen in der Aeneis ermöglichen. Weitere Großkapitel sind „Götter und göttliche Instanzen“ (145-170), „Bedeutende Gestalten“ (171-223), „Schlüsselbegriffe und Beiwörter“ (224-265), „Deutung“ (264-306), „Wirkungsgeschichte“ (307-336), „Sprache und Metrik“ (337-371) sowie „Geographie und Topographie“ (372-379) mit schönem Kartenmaterial. Ein Literaturverzeichnis (380-415) und ein Index der Eigennamen mit Fundstellen ihrer Erläu-

terung schließen den Band ab. Die Darstellung ist nie geschwätzig oder verliert sich in Details, sondern bietet aus olympischer Überschau grundlegende Informationen, die bei Bedarf über die jedem Kapitel einschlägig zugeordneten Bibliographien erweitert und vertieft werden können. Exemplarisch herausgegriffen seien die umsichtige Diskussion der nie vollständig aufgehenden Strukturschemata der Aeneis (143) und die klug vermittelnde Synthese zur Two Voices-Theorie (304). Struktur und Transparenz, Konzentration auf Wesentliches ohne Vernachlässigung detaillierter Präzision, kurz Verlässlichkeit und Nutzerfreundlichkeit zeichnen auch den eigentlichen Kommentar in zwei Bänden aus, egal ob es sich um die Erklärung nautischen Spezialvokabulars (Bd. 2, S. 483f.), die Bedeutung der umstrittenen Stelle *lacrimasque ciebat* (6, 468; Bd. 2, 565), antike Vorbild- oder Paralleltexte, historisches, archäologisches, numismatisches und kunstgeschichtliches Wissen *ad locum* handelt. Fettdruckhervorhebungen lenken den Blick auf Wichtiges, deutsche Übersetzungsvorschläge einzelner Begriffe und bisweilen ganzer Verse (etwa von Silius Italicus, Bd. 2, 484) erleichtern die Benutzung des Kommentars für Schüler, Studenten und interessierte Leser, ohne dass der zünftige Philologe etwas vermissen wird: Dafür sorgt die Diskussion verschiedener Forschungsmeinungen und die nach jeder zwischen 20 und 40 Vergilverse umfassenden Kommentareinheit erstellte Kurzbibliographie zu den angesprochenen Problemen. Dieser Aeneiskommentar stellt eine glückliche Verbindung von enormem Fleiß, jahrzehntelanger Lehr- und Forschungserfahrung, daraus resultierender Urteilskraft und nicht zuletzt *ingenium* dar. Stellenweise atmet er als Zeugnis anrührender *pietas* vergilischen Geist, etwa wenn an die verstorbene

Ehefrau als Mitübersetzerin der Aeneis bzw. an die wissenschaftlichen Pioniertaten eines Richard Heinze (Bd. 1, 130) oder an den akademischen Lehrer Otto Seel (Bd. 2, 565) erinnert wird. Gerhard Binder hat mit diesem Werk gewiss dafür gesorgt, seinem Wunsch, „dass die Aeneis als eines der bedeutendsten Werke der Weltliteratur durch ein verlässliches Hilfsmittel in deutscher Sprache zugänglich bleiben möge“, das Utopische zu nehmen.

MICHAEL LOBE

Weeda, L. (2019): *Horace's Sermones Book 1: Credentials for Maecenas*. Warschau/Berlin, De Gruyter, 300 S., EUR 99,95 (ISBN 9783110642629).

Die neu erschienene Monographie zum ersten Buch der Satiren von Horaz legt die These zugrunde, dass Horaz werkübergreifend die Agenda verfolgt, ein Beobachter und Kommentator zeitpolitischer Vorgänge zu sein: Die Gedichte seien Empfehlungsschreiben („credentials“) an Maecenas für diese Rolle. Gemäß dieser These möchte Weeda (W.) „concealed political content“ (2) in den Satiren offenlegen.

Die Monographie besteht aus drei Teilen: 1) Die Einleitung zum Leben des Horaz mit methodologischer Grundlegung, in der W. das „framing“ der Gedichte erklärt. 2) Die Behandlung der Satiren, die zu Paaren zusammengefasst werden. 3) Eine Zusammenfassung mit Ausblick auf die Epoden, das zweite Satirenbuch sowie einen Rückgriff auf das Buch der Eklogen, das Kontinuität mit früheren Veröffentlichungen W.s anstrebt.

Im Folgenden wird erklärt, inwieweit die Methode, die kaum wissenschaftlich genannt werden kann, den Grundstein legt für die häufig spekulativen Fehlschlüsse und die allegorischen Lesarten, die sich im zweiten Kapitel finden. In

der Manier eines „running commentary“ verfolge ich die Probleme, die W.s historistisch-biographistische Lesart mit sich bringt, sowie die literaturwissenschaftlichen Mängel der Arbeit.

In der Einleitung delektiert sich W. an biographistischen Allgemeinplätzen zum Leben des Horaz und brüstet sich – in ausufernden Selbstzitatzen aus Weeda (2015 und 2010) – mit der Ansicht, dass er die einzelnen Gedichte (wie auch die Eklogen Vergils und die Elegien des Propertius) schablonenhaft in ‚politische‘ und ‚unpolitische‘ einteilen könne.

Die von W. entwickelte Methode, die Satiren in einem „functional frame“ (11) zu interpretieren, stellt sich folgendermaßen dar: Der „literary frame“ (10) ist die Referenz eines Textes auf einen anderen; W. „functional frame“ meint nichts anderes als die Referenz eines Textes auf etwas Außerliterarisches und häufig Zeitgenössisches. Es geht W. also darum, die aus unserem Fach nahezu ganz verschwundene historistische und biographistische Lesart wiederzubeleben.

Dem wird jedoch als pflichtschuldiges Caveat eine Diskussion über die Persona-Theorie angehängt, die nichts Neues zur Forschungsdiskussion beizutragen weiß, bevor in wirrer Abfolge autobiographische Themen aus Horazens Werken angerissen und mit Fragmenten aus dem Gesamtwerk, teils auch aus der Vita des Sueton, begründet werden. Dass die Selbstaussage des Dichters, er habe aus Armut mit dem Dichten begonnen, nicht ernst genommen werden kann und er vielmehr als relativ reicher *eques* zu gelten hat, wurde schon vor nahezu hundert Jahren von u. a. Taylor (1925)<sup>1</sup> dargestellt. W. lässt sich in diesem Kapitel gar dazu hinreißen, archäologische Ausgrabungen an der angeblichen *villa Horati* zu bemühen (30), um das *Sabinum* näher zu bestimmen. Was dies allerdings mit dem ersten Satirenbuch zu tun

hat, bleibt offen (das *Sabinum* wird erstmals im zweiten Satirenbuch erwähnt).

Kapitel 2, in dem W. nun zu den Gedichten gelangt, wird eröffnet von einigen Topoi der Horazforschung: Die Frage der Datierung wird bemüht und es wird erklärt, dass die Satiren besser *sermones* zu betiteln seien, da sie unsatirisch seien (ohne auf den Begriff der Satire näher einzugehen). Diesen Ausführungen ist jedoch nichts Neues oder Relevantes zu entnehmen. Vielmehr zeigt sich darin mangelnde Kenntnis des antiken Gattungsbegriffs: „I will argue that the obvious political content of S.1 should not be read primarily as satire, but as his self-presentation.“ (35). Die Gattung Satire, die als markantestes Gattungsmerkmal einen autobiographisch posierenden Ich-Sprecher besitzt,<sup>2</sup> ist eigentlich genau das: „self-presentation“. W. scheint unter dem Begriff Satire vage neuzeitliche Polemik zu verstehen.

Es ist anzumerken, dass W.s Einlassungen mit breit gefächelter Sekundärliteratur unterlegt sind, diese aber äußerst oberflächlich verwendet wird: Thesen anderer Wissenschaftler werden zitiert, ohne deren Argumente einer näheren Betrachtung zu unterziehen, danach wird dagegen widersprochen, allerdings auch ohne Argumente für W.s Gegenthese. Allgemeinplätze werden hauptsächlich biographistisch begründet: „It is likely that Horace felt that his opinion should not be delivered in the aggressive manner of Lucilius“ (46). Literaturwissenschaft (Beobachtungen zu Sprache, Struktur der Gedichte etc.) sucht man vergebens. Die Darstellung der politischen Dimension der Gedichte ist wilde Spekulation, die jeder textlichen Grundlage entbehrt: Angeblich geißelt die erste Satire nämlich nur Neureiche und verschont aristokratischen Reichtum, als Beweise dafür werden Kritik an Neureichen

in anderen Gedichten und eine aristokratische Gesinnung Horazens angeführt (47-55). Über den Wortlaut der ersten Satire ist W. erhaben, die diese Distinktion unglücklicherweise an keiner Stelle vornimmt. Dass der wohlbekannte Schwätzer aus der neunten Satire ebenfalls einer dieser Neureichen ist, die in Satire 1 angeblich kritisiert werden, bedarf kaum einer weiteren Kommentierung. Dass der Vielschreiber Crispinus aus der ersten Satire wahrscheinlich ein Anhänger des Sextus Pompeius war, muss als Produkt von W.s Fantasie angesehen werden. Hinweise darauf finden sich jedenfalls nirgends im gesamten Satirenbuch.

Ein weiteres Beispiel von allzu blühender Fantasie ohne Textbeleg ist die angebliche Affäre von Markus Antonius mit Cytheris in der zweiten Satire über Ehebruch und Sexualmoral, die sich hinter der Liebschaft von Marsaeus und Origo verbergen soll (Hor. sat. 1,2,55-5) (65-67).

Problematisch ist auch W.s Umgang mit dem Text selbst: In Satire 1, 3, 132 ist umstritten, ob das erste Wort des Verses *tonsor* oder *sutor* lautet. *Sutor* ist besser bezeugt<sup>3</sup> und die wichtigeren Textausgaben lesen einvernehmlich *sutor*.<sup>4</sup> Dies scheint W., der den *tonsor* für seine Zwecke gut gebrauchen kann, keiner Diskussion wert: Zu gut scheint es zu passen, dass *tonsor* mit Verweis auf Plautus und Terenz auch als Betrüger übersetzt werden kann. So kann man dem Alfenus Varus (der mit *tonsor* gemeint sein könnte, W.s Belege für diese These stammen u. a. aus den Eklogen Vergils) Trickereien bei den Landenteignungen unterstellen (86ff.); es wird jedoch nicht klar, inwiefern diese bei der Behandlung des stoischen Paradoxons (Hor. Sat. 1,3,117-142) überhaupt eine Rolle spielen. Umso klarer scheint es W. jedoch, dass alle Stoiker Republikaner sind und all diese wiederum zwangsläufig Pompeianer.

Weiterhin glänzt W. mit der Behauptung, dass die Reise nach Brundisium – entgegen aller historischen Beweise – niemals stattgefunden hat (sat. 1,5) (139-140). Dass die Schilderung der Reise eine poetische Fiktion ist, ist klar.<sup>5</sup> Auch, dass die diplomatische Mission, die der Reise zugrunde liegt, nur wenig Relevanz für die Satire besitzt<sup>6</sup> – daraus kann allerdings nicht abgeleitet werden, dass die Reise mit Horazens Beteiligung nicht oder nur teilweise stattgefunden hat. Es ist überdies fragwürdig, ob die Beantwortung der Frage nach der Historizität überhaupt relevant ist. W. leitet sich die Antwort aus seiner These ab, dass die Satiren Empfehlungsschreiben seien – Die Satire diene dem Zweck, Maecenas zu zeigen, dass Horaz gut in dessen Entourage passen würde. Eigentlich sollte der Text herangezogen werden, um die These zu belegen, und nicht die These als Beweis für eine Meinung über den Text.

Emblematisch für W.s Interpretationsweise ist folgendes Zitat: „The emphatic reiteration [libertino patre natum in Sat. 1,6, 6,45,46] of this point tells us that he, a son of a freedman himself endeavored to advance and to be found acceptable to Maecenas and the circle around him“ (244). Stilmittel tragen keine Semantik; freilich wird der inhaltliche Aspekt dessen, was wiederholt wird, dem Leser äußerst eindrücklich vermittelt, aber dennoch hat eine *iteratio* keinen „telling character“.

Die Kapitel zur siebten, achten und neunten Satire tauchen tief in die Allegorese: Zur siebten Satire wird behauptet, dass Horaz vor der Bedrohung durch die Parther warnen möchte (167), in der Achten wird angeblich mittels „functional reference“ durch Priap auf Antonius und Cleopatra angespielt: Priap sei der Sohn von Dionysos und Aphrodite; Cleopatra sei als Königin von Ägypten die Reinkarnation von

Isis/Aphrodite und Antonius lasse sich im Osten des Reiches als neuer Dionysos verehren (187-189). Was daraus abzuleiten ist, bleibt unklar, ebenso wie die Rolle der Protagonistin des Gedichts, Canidia, zu deren Verständnis nichts Neues beigetragen wird. Der Schwätzer der neunten Satire sei, wie oben bereits erwähnt, ein neureicher Geschäftsmann (199). Somit stellt W. eine Symmetrie zur ersten Satire her, die hier wie dort der textlichen Grundlage entbehrt.

In den Kapiteln zur vierten und zehnten Satire findet sich nichts Neues oder Relevantes. Zusammenfassend sieht W. die zehn Empfehlungsschreiben an Maecenas auf drei Säulen ruhen: Erstens seien die Standards guter Dichtung, die Horaz aufstellt, versteckte Anspielungen auf Horazens politische Einstellung (was mit „Politik“ aber genau gemeint ist, wird nicht weiter diskutiert – u. a. Manuwald (2009) und Kennedy (1994) haben dies für die horazischen Satiren bereits definiert).<sup>7</sup> Zweitens berichte Horaz in den Satiren über sein Fortkommen auf dem Weg zum Mitglied des Maecenaskreises. Drittens seien die versteckten politischen Anspielungen einerseits dazu da, um zu zeigen, dass Horaz in der Lage sei, die zeitgenössische Politik zu kommentieren, und andererseits zeigen sie Horazens „richtige“ politische Einstellung (i. S. v. Maecenas und Oktavian) (254-255). Der nachklappende, kurze Vergleich zwischen den Eklogen Vergils und dem Satirenbuch fördert nichts Neues zu Tage.

Die Interpretation besteht vornehmlich aus verfehlten Spekulationen über den politischen Wert der Gedichte. Die textliche Grundlage wird dabei vollkommen missachtet. Die Methodik der „functional reference“ ist unwissenschaftlich, da sie lediglich den Versuch einer

Rechtfertigung für Spekulationen darstellt. Auf die sonstigen Verfehlungen in der philologischen Methodik – das Fehlen einer Argumentation sowie der hanebüchene Umgang mit Sekundärliteratur, Textkritik und sprachlichen Beobachtungen (die selten genug stattfinden), wurde bereits hingewiesen.

**Anmerkungen:**

- 1) Taylor, L. R. (1925): Horace's Equestrian Career, *The American Journal of Philology* 46 (2), S. 161-170. [online] <https://www.jstor.org/stable/289143> [29.01.2019].
  - 2) Zetzel, J. E.G. (1980): Horace's Liber Sermonum. The Structure of Ambiguity, *Arethusa* (13), S. 59-77. [online] [www.jstor.org/stable/26308091](http://www.jstor.org/stable/26308091) [21.08.2019], S. 60.
  - 3) Keller, O. (1879): *Epilegomena zu Horaz*. Leipzig: Teubner. S. 453.
  - 4) Q. Horati Flacci Opera (1959), tertium recognovit Fridericus Klingner, 3. Aufl., Lipsiae in aedibus B.G. Teubneri (Bibliotheca scriptorum Graecorum et Romanorum Teubneriana). Q. Horati Flacci Opera (1984), edidit S. Borzsák, Leipzig: BSB B.G. Teubner Verlagsgesellschaft, (Bibliotheca scriptorum Graecorum et Romanorum Teubneriana).
  - 5) Cucchiarelli, A. (2002): Iter satiricum. Le voyage à Brindes et la satire d'Horace, *Latomus* 61 (4), S. 842-851. [online] <https://www.jstor.org/stable/41539969> [06.08.2018], S. 851.
  - 6) Musurillo, H.A. (1955): Horace's Journey to Brundisium: Fact or Fiction?, *The Classical Weekly*, 48.12, S. 159-162. S. 162.
  - 7) Kennedy, D. F. (1994): 'Augustan' and 'Anti-Augustan': Reflections on Terms of Reference. in: A. Powell (Hrsg.): *Roman poetry & propaganda in the age of Augustus*. London, S. 26-59.
- Manuwald, G. (2009): *Concilia deorum*. Ein episches Motiv in der römischen Satire. in: F. Felgentreu, F. Mundt und N. Rücker (Hrsg.): *Per attentam Caesaris aurem: Satire – die unpolitische Gattung? Eine internationale Tagung an der Freien Universität Berlin vom 7. bis 8. März 2008*. Tübingen, S. 46-62.

Florian Langbein

Holzberg, N. (Hrsg., 2018): *Phaedrus, Fabeln. Lateinisch-deutsch. Berlin/Boston, De Gruyter, Sammlung Tusculum, 230 S., EUR 39,95 (ISBN 978-3-11-056232-3)*.

Das Buch besteht aus drei Teilen: der Einführung (9-37) folgt der Text mit der Übersetzung (40-171) und die *Appendix Perottina* (171-211). Am Schluss findet der Leser den Anhang (215-262), beginnend mit Angaben zum lateinischen Text der Ausgabe (wobei sich Niklas Holzberg im Wesentlichen auf die Ausgabe von Antonio Guaglianone stützt, *Phaedri Augusti liberti liber fabularum*. Torino 1969); des Weiteren folgen Erläuterungen, eine Bibliographie, Namen und Begriffe sowie der Fabelindex.

Niklas Holzberg hat sich durch die Publikation zweisprachiger Ausgaben antiker Fabeldichter große Verdienste erworben. Er hat nicht nur den Phaedrus neu übersetzt, sondern ebenfalls das Werk des Fabulisten Babrios (vgl. Holzberg, N. (Hrsg., 2018): *Babrios, Fabeln*, Berlin/Boston, De Gruyter, Sammlung Tusculum, dazu die Rezension im *Forum Classicum*, Heft 3, 2019, 202-204) in einer Bilingue publiziert. Daneben soll sein wegweisendes Buch: *Die antike Fabel. Eine Einführung* (Darmstadt 2012) genannt sein, das auch ins Englische übertragen wurde (Ders. (2002): *The Ancient Fable: An Introduction*. Translated by C. Jackson-Holzberg. Bloomington/Indianapolis). Auch auf seinen Aufsatz: *Die Fabel von Stadtmaus und Landmaus bei Phaedrus und Horaz* (*Würzburger Jahrbücher für die Altertumswissenschaft* N.F. 17, 1991, 229-239) möchte ich hinweisen. Überhaupt sollte daran erinnert werden, dass sich die Behandlung von Fabeln im altsprachlichen Unterricht besonders eignet, da die Texte erstens in der Regel von Kürze geprägt (*brevitas*) sind, zweitens eine Filiation ermöglicht wird, d. h. dieselbe Fabel kann

in unterschiedlichen Fassungen verschiedener Autoren und Epochen analysiert und verglichen werden; durch den Vergleich ist das Besondere einer Fabel in ihrer Zeit klarer herauszuarbeiten. Drittens lassen sich Bezüge zu anderen literarischen Gattungen gut herstellen und damit wissenschaftspropädeutisches Vorgehen – auch unter Berücksichtigung intertextueller Bezüge (sei es bei ein und demselben Autor, sei es bei verschiedenen Autoren und Dichtern) – ermöglichen. Wie bereits in der Ausgabe zu Babrios (s. o.) bietet Holzberg in der Einführung viele erhellende Details als Vorbereitung auf die Lektüre der Fabeln des Phaedrus. Dieser Dichter zählt zu den römischen Autoren, die sich griechische Vorbilder gewählt und deren Texte frei bearbeitet haben (Einführung, 9). Dadurch wurde ihnen lange Zeit Originalität abgesprochen, insbesondere in der Zeit des Historismus, als die griechischen Autoren allein als Maßstab setzend erkannt und römische Autoren fast zu Epigonen herabgestuft wurden. Dieses Bild ist mit Hilfe von Niklas Holzberg, auch unter besonderer Beachtung der Forschungstätigkeit von Ursula Gärtner, gründlich revidiert worden. Endlich nehmen die Fabeldichter Phaedrus und Babrios der Rang ein, der ihnen gebührt. Der Zeitpunkt, seit dem den genannten Dichtern große Wertschätzung entgegengebracht wird, ist eng mit dem Interpretationskommentar von U. Gärtner (2015: *Phaedrus. Ein Interpretationskommentar zum ersten Buch der Fabeln*. München) verbunden, während Dichter wie Vergil oder Plautus schon weit früher als Vertreter eigenständiger poetischer Konzepte gewürdigt wurden (Einführung, 9). Die Beobachtungen von Holzberg ergeben auch, dass man letztendlich keine verwertbaren Erkenntnisse über das Leben des Phaedrus aus seinen Werken ziehen kann. Das liegt vor allem daran, dass er sich an

dem hellenistischen Dichter Kallimachos (ca. 320 – nach 245 v. Chr.) (Einführung, 10) orientiert, aber dabei dessen „inhaltliche Ausrichtung und die Selbstpräsentation als eines gelehrigen Jüngers der Musen“ (10) übernimmt und gleichzeitig parodiert.

Allerdings erweckt Phaedrus, vor allem in den Pro- und Epilogen der fünf Bücher, den Eindruck, es gäbe eine klare „Entwicklung seiner Dichterpersönlichkeit“ vom ersten bis zum fünften Buch (11). Holzberg vermutet, dass unser Dichter – wie bereits Horaz seine Sammlung von drei Odenbüchern – die fünf Bücher Fabeln als Ganzes konzipiert hat (11). Dieses Vorgehen nennt Holzberg scherzhaft „Versteckspiel mit dem Leben“ (ebenda). Er führt mehrere Stellen im Fabelwerk des Phaedrus an, in denen scheinbar autobiographische Angaben auftauchen; aber vieles spricht dafür, dass der Leser aus den Texten des Phaedrus keine verlässlichen Daten aus dessen Leben erhält. Der Herausgeber der zu besprechenden Bilingue hegt sogar Zweifel am überlieferten Namen des Phaedrus. Möglicherweise verwendet der Fabeldichter ein Pseudonym, denn Holzberg vermutet, dass es sich beim Namen (wörtlich: „der heiter Strahlende“, 12) um eine Anspielung auf den hohen literarischen Anspruch handelt, den der Dichter in seinem Werk erhebt (12). Für diese Annahme werden einige nachvollziehbare Argumente geliefert. Tatsache ist aber, dass der Autor der fünf Fabelbücher ein *poeta doctus* ist und sich durch große Virtuosität auszeichnet, darüber hinaus, dass diese Persönlichkeit in der zweiten Hälfte des ersten Jahrhunderts gelebt haben muss (13).

Im nächsten Abschnitt der Einführung (Vom Promptuarium zum Gedichtbuch [13-15]) geht Holzberg auf die Begriffe für die Gattung Fabel ein, die von den Griechen und Römern verwen-

det wurden. Interessanterweise wird auch das Plagieren thematisiert, das ja in unserer Zeit Hochkonjunktur hat. Während bekanntlich vom siebten bis fünften/vierten Jahrhundert Fabeln in andere literarische Zusammenhängen Eingang gefunden haben, finden wir seit hellenistischer Zeit Fabeln in Sammlungen. Holzberg spricht von Promptuarien, die Rednern und Dichtern als narrative Exempel dienen sollten, von denen aber keines vollständig überliefert wurde. Danach beschreibt Holzberg Aufbau und Struktur einer Fabel. Auch wenn unser Fabeldichter im Prolog zu seinem ersten Buch Äsop als den „Urheber“ der Gattung anführt, gibt es bei Holzberg erhebliche Zweifel, ob diese Person überhaupt existiert hat (*Aesopus auctor quam materiam repperit hanc ego polivi versibus senariis*). Vielmehr kann sich Holzberg eine „mythische Personifikation“ vorstellen: „den Typ des hellenistisch orientalischen Geschichtenerzählers“ (15).

Im folgenden längeren Unterabschnitt (Wohlstrukturiert, aber heute verstümmelt: Die Buch-Pentade des Phaedrus, 15-21) geht Holzberg auf die Metrik und auf Details der Überlieferung der Editionen ein. Dabei verfährt er aber nicht schematisch, sondern analysiert immer wieder einzelne Fabeln und liefert überzeugend den Nachweis, dass Phaedrus als Kallimacheer zu begreifen ist. Auch die Präsenz von Tieren, Menschen und Göttern sowie deren Kombinationen wird dem Leser nicht verschwiegen. Holzberg wäre sogar bereit, auf das ein oder andere komplett überlieferte Opus zu verzichten, wenn er nur den gesamten Phaedrus vor Augen haben könnte.

Die Funktion der Gattung Fabel wird im nächsten Abschnitt thematisiert (21-29). Auch hier – wie bereits im Buch über Babrios – spricht Holzberg von der Dekonstruktion der Fabel als

Gattung. Im vorletzten Abschnitt (29-35) geht Holzberg auf die Rezeption ein, während er auf den letzten Seiten der Einführung seine Vorgehensweise bei der Übersetzung erklärt. Er beginnt natürlich nicht bei null, sondern kann auf Vorgänger zurückgreifen, die ebenfalls die Fabelsammlung des Phaedrus ins Deutsche übertragen haben (z. B. Oberg, E. (Hrsg., 2011), Phaedrus. Fabeln. Lateinisch/Deutsch, zweite Auflage, Berlin.). Der Tendenz der letzten 25 Jahre, die in Frage stehenden Texte in eine deutsche Prosafassung umzuwandeln, mochte Holzberg nicht folgen. Vielmehr strebt er danach, „einerseits als Entsprechung zum lateinischen jambischen Senar korrekte deutsche jambische Sechsheber zu schreiben, andererseits eine heute verständliche Diktion zu verwenden“ (36). Die Durchsicht der Bilingue zeigt nach Auffassung des Rezensenten, dass dieses Vorhaben des Herausgebers sehr gut gelungen ist.

Erwartungsgemäß ist das Buch Ursula Gärtner gewidmet, die nicht nur eine Reihe von Aufsätzen zu Phaedrus verfasst hat, sondern vor allem begonnen hat, systematisch die Fabeln des Phaedrus zu interpretieren (s. o.). Wer sich mit dem Thema intensiver befassen möchte, findet im Buch eine Bibliographie (247-252); auf der Homepage von Niklas Holzberg findet man weitere bibliographische Angaben zu den Fabeldichtern. Hilfreich ist ebenfalls der Forschungsbericht, der aus der Feder von U. Gärtner stammt (2015: Phaedrus 1975-2014, *Lustrum* 57, 7-90).

Niklas Holzberg legt ein Opus vor, das hoffentlich zahlreiche Leser finden wird und die Lektüre des Fabeldichters im Unterricht neu belebt.

DIETMAR SCHMITZ

Kogelschatz, B. (2019): *Zur Interpunktion und Interpretation von Seneca epist. 123, 11*, Baden-Baden 2019, Deutscher Wissenschaftsverlag, 29 S., EUR 14,95 (ISBN: 978-3-86888-147-9).

Mit der vorliegenden eigens als *opusculum* (S. 27) bezeichneten Abhandlung legt Kogelschatz eine ausführliche Neuinterpretation der Senecastelle epist. 123, 11 vor, die sich auf eine gut begründete Verschiebung der bislang vorherrschenden Interpunktion stützt. Im Zuge einer Darstellung des vorletzten erhaltenen Briefes 123 in seinem Gesamtkontext (S. 1-2) hätte es sich angeboten, auch auf die mutmaßliche Datierung der Epistel einzugehen, wird diese doch zusammen mit epist. 124 gemeinhin auf den Zeitraum zwischen Herbst 64 und dem Tod Senecas im April 65 angesetzt (vgl. Williams, Gareth D.: *Double vision and cross-reading in Seneca's epistulae morales and naturales quaestiones*, in: Wildberger, Julia/ Colish, Marcia L. (Hg.): *Seneca philosophus*, Berlin 2014, 138).

Der negative Kontext um die *publici paedagogi* (S. 5-9) gepaart mit dem treffend belegten Anspruch der Philosophie, Laster zu vermeiden anstatt anderen vorzuhalten (epist. 103, 5), bildet ein Ausschlusskriterium für die Fortsetzung der *Vulgusrede* in der vorliegenden Passage. Die nachweisbar fehlende Belegbarkeit dieses ἅπαξ λεγόμενον bei Seneca (vgl. Busa/Zampolli: *Concordantiae Senecanae*, Tomus II, 1975, 940, 1042-1044) führt ferner dazu, dass die Kritik an jenen Volkserziehern unbedingt im Sinne der Argumentation Kogelschatz' dem auktorialen Ich Senecas anstatt der Stimme des *vulgus* zugeschrieben werden muss. Löblich ist ferner der Einbezug von Statistik, sodass sich die Textpassage auch mit ihren 22 Wörtern (S. 3) von der vorherigen *Vulgusrede* abtrennen lässt. Neben einer ausführlichen Herleitung

der beiden Begriffe *publici* und *paedagogi* im Rahmen des Gesamtwerks Senecas (S. 5-6) wird auch aktuelle Forschungsliteratur thematisch passend berücksichtigt und in einen nachvollziehbaren Bezug zum 123. Brief gesetzt (S. 7).

Diskutabel wäre in Anbetracht der in Senecas Gesamtwerk überzeugend belegten pronominalen Korrelation *iste – hic* (S. 3) ebenso ein entsprechender Beginn von § 12 mit *istos* [...] *paedagogos* gewesen, der durch *hae voces* (§ 12) fortgeführt würde. Damit wäre der Tatsache, dass gewöhnlich das Ende eines Paragraphen mit dem Abschluss einer längeren wörtlichen Rede zusammenfällt, Rechnung getragen worden.

Insgesamt zeichnet sich die Untersuchung durch eine hervorstechende Fülle an Textstellen aus, die jedoch von der vorliegenden kurzen Textpassage teilweise zu weit entfernt wirken und sich ausschließlich auf das *Corpus Senecanum* beschränken. Darunter fallen die angeführten Stellen zu *populus* (S. 6), mehrere ohnehin geläufige Verweise aus dem Dialog *De tranquillitate animi* (S. 18) sowie die Nennung von allgemeinen anderen Ausdrücken des Zweifels als *dubitare* (S. 19). Hier hätte sich eher ein Einbezug der im Text vorliegenden Verbindung des Prohibitivs *ne(c) dubitaveris* mit folgendem Infinitiv bei anderen Autoren angeboten. Vgl. Cic. Att. 1, 9, 2: *quicquid eiusdem generis habebis* [...] *ne dubitaris mittere* [vgl. HS II, § 186]. Der präsentische Prohibitiv von *dubitare* begegnet ferner bei Ovid (Ov. ars. 1, 584) und dem mutmaßlichen Zeitgenossen Senecas Columella (Colum. 11, 1, 29) [vgl. ThLL V, 1, 2097, 60-61 sowie 2098, 9 s. v. *dubitare*].

Als störend erweisen sich die fehlenden Belege für alle angeführten Stellen. Diese hätten z. B. bei Konsultation von ThLL, OLD oder den *Concordantiae Senecanae* von Busa/Zampolli

zu einem vollständigeren Bild beigetragen und mancher vermissten Stelle entgegengewirkt.

Trotz aller primär aus dem formalen Bereich stammenden Schwächen bildet die Untersuchung von Brigitte Kogelschatz durch ihre begründete Anregung zu einer Neuinterpretation der Stelle Sen. epist. 123, 11 ein beachtenswertes Novum und kann überdies generell für einen detaillierten Einbezug der Interpunktion bei der Lektüre Senecas sensibilisieren.

JEREMIAS GRAU

*Kurzmann-Penz, I. (2018): Zur literarischen Fiktion von Kindheit, Überlegungen zu den apokryphen Kindheitsevangelien Jesu im Rahmen der antiken Biographie, Stuttgart (Franz Steiner Verlag) [Potsdamer Altertumswissenschaftliche Beiträge, Band 66], 232 Seiten, EUR 46.- (ISBN 978-3-515-12152-1).*

Die vorliegende Monographie von Isolde Kurzmann-Penz ist unter anderem aus einem Doktorandenkolloquium der Universität Graz (S. 9) entstanden und als interdisziplinäre Arbeit in den Bereichen Alte Geschichte und Theologie angesiedelt. Unter Umständen rechnet die Autorin ihre Untersuchung eher der Alten Geschichte zu, wie eine Bemerkung am Ende der Ausführungen zum „Kern der Kindheitsevangelien ... nach Reduktion sämtlicher Topoi“ (S. 206) erahnen lassen kann: „Die Frage ergibt nur aus theologischem Blickwinkel Sinn und wird im Rahmen einer althistorischen Arbeit nicht beantwortet.“ (ebenda) Dieses eigentliche Anliegen und der „Kern der vorliegenden Arbeit“ (S. 90) bestehen denn auch darin, „biographische Topoi aus den Texten der Zweiten Sophistik, der jüdischen Literatur, im Speziellen den alttestamentlichen Apokryphen sowie aus der übrigen griechisch-römischen Biographie mit einem Schwerpunkt der Textproduktion

im 2. Jh. n. Chr. zu extrahieren“ (S. 13f.). Diese Topoi oder Motive respektive Elemente (vgl. S. 21) werden daraufhin mit den Kindheitsevangelien Jesu, allen voran mit dem Protoevangelium Jakobs und dem Kindheitsevangelium des Thomas (zu den apokryphen Kindheitsevangelien Jesu Kapitel 3, S. 62-99) verglichen. Äußerst hilfreich bezüglich des Anliegens der Arbeit sind an mehreren Stellen eingestreute Tabellen oder Schemata zu den aufgefundenen Topoi in der oben zitierten Vergleichsliteratur sowie in den Kindheitsevangelien (vgl. etwa S. 29; 36; 57-60 mit den genauen Textstellen; S. 100-104: „Überblick und erster Quellenvergleich“; S. 158: das ungezogene Kind; S. 183: Zusammenfassung der Topoi und ihre Gewichtung in den Kindheitsevangelien sowie deren Herkunft).

Das Anliegen und Ziel der Untersuchung, das bereits umrissen wurde, werden im Abschnitt „1.1. Arbeitsthese“ (S. 13f.) auch im Sinne der Intertextualität noch einmal greifbar. Dabei ist es wichtig zu betonen, dass es nicht um den historischen Jesus oder den geschichtlichen Wahrheitsgehalt geht (vgl. S. 14). Von daher legitimiert sich auch der Haupttitel der Monographie „Zur literarischen Fiktion von Kindheit“, der gegen Ende positiv gedeutet wird, „dass tatsächlich von einer Fiktion gesprochen werden muss“ (S. 206).

Der Aufbau des Buches ist in sich sachlogisch und stringent, was allerdings durch die angestrebte Untersuchung auch derart erwartet wird. Abgesehen von der Einleitung (S. 11-21) sowie dem Resümee (S. 200-206) werden die „Darstellung von Kindheit in biographischen Texten“ (Kap. 2, S. 22-61), die apokryphen Kindheitsevangelien (Kap. 3, S. 62-99) und als Schwerpunkt die „*Construction of childhood* im Sinne der antiken Biographie“ (Kap. 4, S. 100-184) in den Blick genommen. Geradezu als

Appendix bietet das fünfte Kapitel (S. 185-199) weitere Topoi in späteren Kindheitsevangelien, wie die sich neigende Palme, eine entstehende Quelle, einstürzende Götterbilder, sprechende Neugeborene, Tiere und Frieden sowie wunderstätiges Badewasser und die Windeln Jesu. Etwas störend sind die oftmals eingestreuten Bemerkungen von Kurzmann-Penz zum Vorgehen in der Arbeit (so S. 42, 64f., 89f., 112, 135).

Geradezu als Basis für die Arbeit sowie als Legitimation für die Datierung des Protoevangeliums sowie des Evangeliums des Thomas in die 2. Hälfte des 2. Jahrhunderts (vgl. u. a. S. 63, 202f.) dient das generell gestiegene Interesse an der Kindheit in dieser und späterer Zeit (vgl. u. a. S. 45, 81-86, 86f., 201). Vor diesem Hintergrund werden im Sinne der Fragestellung folgende Topoi im 4. Kapitel in den Fokus gerückt: „Gottessöhne – jungfräuliche Geburt – Geburt ohne Schmerzen“ (S. 111-135); „Geburt des Kindes“, d. h. „Ort der Geburt“, „Licht erhellt die Finsternis“, „Ein Stern geht auf – Himmelsphänomene“ (S. 133-152); „Puer senex“ (S. 152-157); „Das ungezogene Kind“ mit den Aspekten Erziehung und Bildung (S. 158-165); „Träume“ (S. 165-171); „Die Gefährdung des erwählten Kindes“ (S. 171-174); „Noble Abstammung und Darstellung der Vermögensverhältnisse“ (S. 175-179). Häufige Zusammenfassungen – bisweilen unnötigerweise als eigenes Kapitel ausgewiesen (so 4.4.1.1.; 4.4.2.1.; 4.4.3.1.), denn es fehlt jeweils ein weiteres Unterkapitel – lassen den Leser vermehrt innehalten. Notgedrungen kommt es hier zu Redundanzen, insbesondere gegen Ende der Arbeit (s. S. 180-184, S. 198f. sowie S. 200-206).

Was für den Aufbau der Monographie spricht, der klar und einfach ist, gilt ebenso für die sprachliche Gestaltung. Fehler fallen nicht wirklich ins Gewicht (so S. 86: *nove* statt richtig

*novae*; S. 120: ein Absatz doppelt gedruckt; S. 150 und A. 324: identischer Text). Wünschenswert sind an mehreren Stellen genaue Querverweise innerhalb des Buches auf die jeweiligen konkreten Bezugsseiten (so S. 111, 156f., 166, 171, 188). Während längere wörtliche Zitate aus den Quellen sowohl in griechischer, lateinischer und deutscher Sprache für das Verständnis und die logische Abfolge des Gedankenganges nützlich sind, stören mitunter lange, vor allem auch englischsprachige Zitate aus der Literatur (etwa S. 41, 45f., 47, 69, 73, 78, 114). Das ausführliche Quellen- und Literaturverzeichnis (S. 207-222) belegt eine intensive Beschäftigung mit der Thematik. Zum Sujet des Buches passt – auch wenn nicht zeitlich – wohl die vierte Ekloge Vergils,<sup>1</sup> die keine Erwähnung findet. Zur Biographie des Apollonios von Philostrat gibt es eine neue kurze Darlegung von Heinz Günther Nesselrath.<sup>2</sup> An einigen Stellen werden Bezüge zur Panegyrik beziehungsweise zur panegyrischen Literatur gezogen (s. S. 28 oder 40), die bekannterweise auch mit Topoi, insbesondere auch für die Geburt und die Kindheit/Jugend, arbeitet.<sup>3</sup>

Insgesamt hat Isolde Kurzmann-Penz eine sehr lesbare Monographie vorgelegt, in der die Topoi bezüglich der Kindheit von Herrschern, Philosophen, Göttern und Helden in der biographischen Literatur im Vergleich zu den Kindheitsevangelien Jesu gut herausgearbeitet werden. Die Lektüre ist dabei sehr kurzweilig.

#### Anmerkungen:

- 1) Vgl. aus der reichhaltigen Literatur Michael von Albrecht, *Vergil, Bucolica, Georgica, Aeneis, Eine Einführung*, Heidelberg 2006, S. 23-25.
- 2) Heinz Günther Nesselrath, *Eine religiös-philosophische Leitfigur zwischen Vergangenheit und Zukunft: Philostrats Apollonios*; in: *Das dritte Jahrhundert, Kontinuitäten, Brüche, Übergänge*, hg. von Armin Eich et al., Stuttgart 2017, S. 155-169.

- 3) Vgl. zu panegyrischen Reden auf römische Kaiser Michael Mause, *Die Darstellung des Kaisers in der lateinischen Panegyrik*, Stuttgart 1994, S. 63-76 (Herkunft und Geburt), S. 77-84 (Kindheit und Jugend) sowie S. 85-99 (Erziehung und Bildung).

MICHAEL MAUSE

*Beyer, A. (2018): Das Lateinlehrbuch aus fachdidaktischer Perspektive. Theorie, Analyse, Konzeption, Heidelberg, Winter, 419 S., Ill., Diagramme (Sprachwissenschaftliche Studienbücher), Diss. Humboldt-Univ. Berlin 2018, EUR 39,00 (ISBN: 978-3-8253-6971-2).*

„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 Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) gefördertes Projekt stellen darf.“ ([https://altphilologenverband.de/index.php?option=com\\_content&view=article&id=255:sondernachricht&catid=69:september-2019](https://altphilologenverband.de/index.php?option=com_content&view=article&id=255:sondernachricht&catid=69:september-2019), abgerufen am 17.09.2019) – Mit diesen Worten wendet sich u. a. die Autorin der vorliegenden Publikation, Andrea Beyer (im Folgenden B.), gegen die Degradierung des Lateinunterrichts im Zuge einer von Berliner Soziologen durchgeführten und breit rezipierten Studie (vgl. den Forschungsbericht im „Tagesspiegel“ vom 04.09.2019, aufzurufen unter <https://www.tagesspiegel.de/wissen/mythen-um-latein-als-schulfach-falsche-versprechen-einer-alten-sprache/24975580.html>, abgerufen am 17.09.2019) und betont so gleichermaßen, wie entscheidend ein sorgfältig ausgewähltes und durchgeführtes Forschungsdesign ist. Ganz in diesem Sinne

lässt sich die zu besprechende Publikation der Autorin, die 2018 an der Sprach- und Literaturwissenschaftlichen Fakultät der Humboldt-Universität Berlin promoviert wurde, beschreiben. So erläutert B. jedes ihrer Untersuchungsfelder minutiös und belegt ihre Aussagen mit aussagekräftigen und detaillierten Tabellen und Diagrammen.

Grundsätzlich untergliedert B. ihre Arbeit in die drei großen Themenkomplexe Theorie, Forschungsdesign und Ergebnisse, von denen der Theorieteil den größten Raum einnimmt. B.s Ziel ist es demnach, eine „Theorie zur Konzeption von Lehrbüchern für den Lateinunterricht“ (15) zu entwerfen, da, wie sich später zeigen wird, eklatante Mängel im Bereich der Konzeption der deutschen Sachtexte, der lateinischen Übersetzungstexte sowie der Aufgaben vorlägen. Die Konzeption eines annähernd idealen (vgl. 44f.) Lehrbuchs ist, so B., auch deshalb so wichtig, weil das Lehrbuch Auswirkungen auf die individuelle Lesebiographie habe und „man sich mit keinem anderen schriftlichen Erzeugnis derartig ausführlich auseinandersetzt“ (21) – in Zeiten rückläufiger privater Lektüre vieler Kinder und Jugendlicher ein sicherlich nicht zu unterschätzender Gesichtspunkt. Nach einigen allgemeinen Ausführungen u. a. zu den Aufgaben und Zielen sowie der Struktur des Lehrbuchs allgemein (vgl. 20-41), aus denen diese spezifische Bedeutung des Untersuchungsgegenstandes hervorgehoben sei, und im Speziellen zum Lateinlehrbuch im ersten Teil des theoretischen Kapitels (vgl. 42-67) klärt B. zunächst, was unter dem Begriff „Sprache“ und unter „Bildungs-, Schul- und Standardsprache“ zu verstehen sei (vgl. 67-90), und wendet sich dann der äußerst fundierten und exakt belegten Definition der für den Lateinlernenden entscheidenden Kompetenzen

zu („Sprachkompetenz“, 105; „Textkompetenz“, 114f.; „Literaturkompetenz“, 125; „Translationskompetenz“, 158), die sie im Terminus der „Individuellen Sprachkompetenz“ (163) zusammenführt. Zusammen mit der „Kulturkompetenz“ in den jeweiligen Sprachen Deutsch und Latein sowie der „Sprachlernkompetenz“ ergibt sich ein neues stimmiges Kompetenzmodell für den Lateinunterricht (sog. „Blumenmodell“, 165), auf dessen Grundlage B. den letzten Teil ihrer Arbeit – Struktur und Gestaltung eines geeigneten Lateinlehrbuchs – aufbauen wird. Im letzten Teil des Theoriekapitels setzt sich B. ausführlich mit verschiedenen Typen von Aufgaben und Übungen (in Lateinlehrbüchern) auseinander, wobei sie zunächst den Begriff der Aufgabe definiert (vgl. 172), auf den Unterschied zwischen Lern- und Leistungsaufgaben eingeht (vgl. 175) und schließlich Aufgabenformate – ausgerichtet am kognitiven und sprachlichen Anspruch einer Aufgabe – beschreibt (vgl. Tab. 25, 191).

Im zweiten Teil ihrer Untersuchung erklärt B. das Forschungsdesign ihrer Studie. Untersucht werden von ihr – im Querschnitt – acht Lateinlehrbücher der sog. 4. (CAMPUS, VIA MEA, AGITE, CURSUS) und 5. Generation (ROMA, VIVA, ADEAMUS!, PONTES) hinsichtlich der Textkomplexität (Leserlichkeit; Lesbarkeit, d. h. Wortschatz mit Worthäufigkeit, lexikalische Dichte, linguistische Parameter auf Wort- und Satzebene, z. B. Wort- und Satzlänge; Verständlichkeit) (vgl. 197-230) sowie der Aufgabenkomplexität (vgl. 231f.). Zudem erweitert B. den Blickwinkel ihrer Studie in Richtung einer Praxisnähe, wenn sie „20 Lehrende, 230 Lernende der Spracherwerbsphase [...], 173 Lernende der Lektürephase“ (233) zu den von diesen Personen benutzten Lateinlehrbüchern befragt.

Den dritten Teil ihrer Arbeit widmet B. der Darstellung der Untersuchungsergebnisse. B. beschränkt sich dabei darauf, die Ergebnisse nur beispielhaft am Lehrbuch ROMA zu präsentieren (die weiteren Untersuchungsergebnisse können auf der Verlagshomepage unter <https://winter-verlag.de/de/detail/978-3-8253-9314-4>, abgerufen am 17.09.2019, eingesehen werden), bevor sie in Teil IV ihrer Untersuchung dann Gemeinsamkeiten bei der Konzeption der untersuchten Lehrbücher hervorhebt: Für die deutschen Sachtexte stellt sie fest, dass diese „nicht alters- bzw. schulstufenangemessen verfasst“ (276), d. h. in der Regel zu anspruchsvoll seien. Zudem bemängelt B., dass diese Texte „vorzugsweise unter inhaltlichen Gesichtspunkten gestaltet werden und die sprachlichen Aspekte bisher keine Rolle spielen“ (279). Auch die lateinischen Übersetzungstexte hält B. für verbesserungswürdig, wenn sie zu dem Ergebnis kommt, dass diese – gemessen an der Originallektüre, in diesem Falle Cicero-Oberstufenlektüre – oft zu kurz seien und sich, was die Satzlänge betreffe, keinesfalls progressiv den Originaltexten annähern würden (vgl. 287-289). Zu einem ähnlich negativen Ergebnis gelangt B. auch bei der Untersuchung der Aufgaben bzw. Übungen in den o. g. Lehrbüchern: So konzentrierte man sich auf sehr wenige Aufgabenformate, die v. a. die niedrigste Kompetenzstufe (Anforderungsbereich I) abdecken würden (vgl. 305). Die Auswertung der Befragung der Lehrbuchnutzer ergibt ein teilweise ähnliches, teilweise aber auch gegensätzliches Bild: So schätzt ein Großteil der Lernenden die deutschen Sachtexte als verständlich ein (vgl. 309) – B. führt als Begründung für dieses Ergebnis zu Recht die Arbeit an den lateinischen, für die Schülerinnen und Schüler deutlich anspruchsvolleren lateinischen Texten an (vgl. 310). Was die lateinischen Übersetzungs-

texte selbst angeht, differieren die Ergebnisse der Untersuchung B.s und die Befragung der Lernenden und Lehrenden kaum: Die Texte werden als „zu lang und tendenziell zu schwer“ (310) eingeschätzt.

Im fünften und letzten Teil ihrer Arbeit präsentiert B. – als Ergebnis der vorausgegangenen Untersuchung – u. a. Qualitätsstandards, die für die Entwicklung eines Lateinlehrbuchs wichtig seien (360-375).

Überzeugt die Arbeit B.s im Großen, können nur im Kleinen einige kritische Anmerkungen gemacht werden: B. präsentiert ihre Ergebnisse stets klar strukturiert und in einer sehr differenzierten und präzisen (Wissenschafts-) Sprache; mitunter führt der klar strukturierte Aufbau der Arbeit jedoch zu sechsstelligen Unterkapiteln, die von „leeren“ Überkapiteln begleitet werden (vgl. z. B. 59, 67). Dem Leser fällt es infolgedessen nicht immer leicht, sich bei der Lektüre zu orientieren und sich zu vergegenwärtigen, welches übergeordnete Thema die Autorin gerade behandelt. Die Tendenz, überaus strukturiert vorzugehen, findet sich auch im Literaturverzeichnis wieder, wenn B. selbiges in sieben Abteilungen gliedert und der Leser nicht immer direkt weiß, unter welcher Abteilung er die entsprechende Angabe finden soll, und somit gezwungen ist, mühsam das gesamte Verzeichnis durchzuarbeiten. Mühsam ist es bei der Lektüre auch, einige – höchstens in Schriftgröße 8 gedruckten – Graphiken (vgl. z. B. 323) zu entziffern, zumal B. in den o. g. Qualitätsstandards für Lateinlehrbücher selbst fordert: „Die Größe der Visualisierung sollte ihrer Bedeutung und Funktion angemessen gewählt werden. Je mehr Details wichtig sind, desto größer sollte sie ausfallen.“ (367)

Diese Kritikpunkte sollen jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass B. eine wichtige und

fundierte Studie vorgelegt hat, die sich v. a. an die Entwickler von Lehrbüchern und Fachdidaktiker richten dürfte. Soll in einer schulischen Fachschaft die Entscheidung für oder gegen die Einführung eines aktuellen, neuen Lehrbuchs getroffen werden, können zunächst einmal die – wie oben bereits erwähnt – frei zugänglichen Ergebnisse auf der Verlagshomepage eingesehen werden. B.s Studie jedoch im Ganzen zu lesen, eröffnet dennoch manch interessante Perspektive!

CAROLIN ULLRICH

*Polleichtner, W. (Hrsg., 2019): Ethik in der Pädagogik – Pädagogik in der Ethik (Didaskalika Bd. 2), Speyer, Kartoffeldruck-Verlag, 104 S., EUR 5,- (ISBN 978-3-939526-39-1).*

Interkulturelles Lernen im Altsprachlichen Unterricht, die Erfahrung des Eigenen und des Fremden in Texten der griechisch-römischen Antike und der sogenannte *moral turn* in der Literaturwissenschaft stellen zunehmend die Frage nach der Moral – was muss man, kann man, darf man, soll man (oder nicht)? – in den Blickpunkt des Fremdspracherwerbs: Sind ethisches Verhalten oder moralische Begriffe ohne entsprechende sprachliche Zusammenhänge überhaupt und einfach übersetzbar, zumal vor dem Hintergrund, dass die eigene ethische Identität von geschichtlich bedingten Systemen geprägt ist? Oder verlangen Haltungen zu Aspekten des Lebens in deren gesellschaftlicher Diversität nicht vielmehr eine Aufmerksamkeit, die im Laufe der kindlichen Bildung zu angemessenem sprachlichem Bewusstsein führt, sich in historischem Verständnis für nachwirkende Entwicklungen sowie politischem Gespür für andersartige Vorstellungen niederschlägt? Im Literaturunterricht zeitigt der hermeneutische Dialog zwischen Schreibendem

und Lesendem, zwischen ihrer beider zeit- und umweltbedingten Prägungen, Einstellungen zu Ähnlichkeit wie Unzeitgemäßheit des in antiken Texten dargestellten, so nahen und so fernen (U. Hölscher) moralischen Verhaltens (S. 10).

Von daher ist ein Grundanliegen dieser kleinen, von W. Polleichtner (P.) fächerübergreifend herausgegebenen Sammlung von vier Aufsätzen (hervorgegangen aus Vorträgen einer Tagung gleichen Titels im Mai 2018 in Tübingen) die Frage nach dem Beitrag von Literaturunterricht im Allgemeinen, altsprachlichem Unterricht im Besonderen zu einer ethisch fundierten Pädagogik, nach der Wechselwirkung zwischen Leseverhalten und praktischer Philosophie zum Erlangen von „Lebensweisheit“ (P.). Das grundsätzliche Zusammenspiel von Ethik und Literatur spiegelt sich in ‚narrativer Ethik‘ – U. Müller unterscheidet hierzu (nach Aristoteles EN 1095 a 5f./10f. und Nida-Rümelin 2005) zwischen einer deskriptiven Ethik (auch der empirischen Sozialwissenschaften), welche moralische Urteile und vorfindliche Haltungen ‚bloß‘ analysiert, und einer normativen (anwendungsbezogenen) Ethik, welche Kriterien und Regeln für moralische Urteile und Handlungsentscheidungen weiterhin entwickelt (oder hinterfragt). Erzählte Erlebnisse und Situationen, aber auch unterschiedliche Lebensentwürfe rücken ihre ethische Dimension für ‚den / die Andere/n‘ und ihren Anspruch auf verallgemeinerbare Gültigkeit in den Blick der Rezipierenden – hier: an Schule wie Hochschule (S. 15-35).

Lehramt bereits antik: In Platons Höhle lässt U. Männlein-Robert Sokrates als Erzieher die Grenzen pädagogischer Machbarkeit ausloten. An den Wächtern, dem ‚Mittelbau‘ seines Ständestaates, deren begabteste einmal die Führung im Gemeinwesen übernehmen sollen, zeigt sich die enge Verbindung zwischen

Individuethik und Sozialethik. Im zweiten und dritten Buch seiner *Politeia* bietet Platon ein umfassendes pädagogisches Programm – im Kern eine Vorstufe der späteren *Artes liberales* – als *praeparatio philosophica*, welches im sechsten Buch sodann die politische Praxis der Philosophenkönige leiten soll. Er entwickelt dies anhand einer Serie von Gleichnissen. Im Sonnengleichnis wird die ‚Idee des Guten‘ (505 a 2) als größtes Lehrstück und damit der Bezug von Ethik und Ontologie zur Grundlage von Erziehung und Bildung herausgearbeitet, wozu das Liniengleichnis ergänzend die erkenntnistheoretische Seite ausgestaltet. Zu Beginn des siebten Buches bietet das Höhlengleichnis (S. 41-46 Pol. 514 a 1 – 517 a 7 mit Übersetzung) ein zeitloses Modell der *conditio humana*: Der pädagogische Prozess zeigt sich hier und in der nachfolgenden Selbstkommentierung durch Sokrates für die Betroffenen als mühevoller und (zunächst) nicht einleuchtender, als schrittweise gewöhnungsbedürftiger Erkenntnisweg, andererseits für den fremdsteuernden Periagogen – bei Platon den Philosophenherrscher – als pädagogische Pflicht: ein allegorisches Paradigma lebenslanger *Paideía* im Rahmen der platonischen Anthropologie (S. 55).

W. Polleichtner setzt mit seiner Frage „Warum lesen wir ... Literatur?“ bei dem bekannten Tweet einer Schülerin aus 2015 und Senecas *Non vitae, sed scholae discimus* an (Ep. 106, 12). Der römische Autor und Prinzen-erzieher, welcher eine an praktischer Philosophie ausgerichtete Geistesbildung empfahl, bevorzugte durchaus die Lektüre Homers, den Platon wegen falscher Mimesis aus seinem Staat verbannt hatte. Wesentliches Argument für ihre Aufnahme ist aber seit Aristoteles und auch in Epikureismus wie Stoa die Fähigkeit der Dichtung, ethisch relevante Handlungen nachzubil-

den. In einer Auswahl von Briefen (27; 63; 40) zeigt P. (S. 70 ff.), wie bei Seneca Lebens- und Geisteshaltungen homerischer Gestalten (Odysseus, Achill, Menelaos, Nestor) den Dichter zur „Autorität für Weltwissen“ (S. 69; 81) werden lassen – und detailverliebte Philologen sich mit nutzloser Vielwisserei (Ep. 90) disqualifizieren können (S. 79ff.).

Freiheit und Selbstbestimmung als Erziehungsziel stehen kaum in Frage – aber schließt das erzieherische Ziel zu seiner Erreichung nicht auch notwendig erzieherischen Zwang mit ein? Dieses von I. Kant in seiner Schrift *Über Pädagogik* (1803) formulierte Paradox stellt S. Ostritsch dem von J. G. Fichte in der *Grundlage des Naturrechts* (1796) erarbeiteten Freiheitsbegriff gegenüber (S. 85-101). Für Kant soll der Zögling befähigt werden, sein Handeln durch den autonomen Willen so zu bestimmen, dass dieses Ausdruck universalisierungsfähiger Maximen, also des Sittengesetzes, ist. Zwang kann hierbei nur die Aufgabe haben, die sinnlichen Triebe moralischen Normen entsprechend zu lenken. Fichte sieht die Freiheit rechtsphilosophisch in der Fähigkeit des Willens, aus eigenem Antrieb – nicht von außen verursacht und zunächst unabhängig auch von der Moral – handelnd zu werden, und Erziehung als Aufforderung zur Selbsttätigkeit. Die ontologische Vorwegnahme einer sich erst noch entwickelnden Selbstbestimmungsfähigkeit bei Fichte entspricht im ethischen Sinne der Freisetzung einer im Ansatz bestehenden moralischen Imagination des Zöglings bei Kant (S. 99 f.) – und einmal mehr gibt der vorliegende Band mit seiner Problematisierung von Lebenswissen in philosophischer Literatur Antwort auf die Frage seines Herausgebers: Warum lesen wir?

MICHAEL P. SCHMUDE

## Varia

### Lysias im Spiegel von Sozial- und Rentenpolitik, Demokratiekompetenz und *alternative facts*

Zwei Bamberger Studenten bereiten Lysias' Invalidenrede für den Lektürebloc „Die Präsenz der griechischen Antike“ nach modernen didaktischen Kriterien auf.

„Danke für die Anklage!“ – So das Motto des Angeklagten und die Überschrift, die die beiden Verfasser für den ersten Abschnitt der „Invalidenrede“ (Lys. or. 24) gewählt haben. Nicht weniger ironisch kommt das griechische Original daher, das sich unmittelbar daran anschließt: Οὐ πολλοῦ δέω χάριν ἔχειν, ὧ βουλή, τῷ κατηγορῶ, ὅτι μοι παρεσκεύασε τὸν ἀγῶνα τουτονί.

„Danke für die Anklage“? – Ja! Endlich nämlich hat der Angeklagte – wie er uns selbst sagt – die Gelegenheit, zu seiner Anklage Stellung zu nehmen; endlich hat er eine πρόφασις, der mehr oder minder daran interessierten Öffentlichkeit Athens von sich und seinem bescheidenen Leben zu erzählen; vor allem aber: Endlich kann er es dem verlogenen Kläger mit allen Mitteln der Rhetorik heimzahlen und ihn der Lüge überführen (πειράσομαι τῷ λόγῳ τοῦτον μὲν ἐπιδείξει ψευδόμενον).

Vielen Lehrerinnen und Lehrern des Altgriechischen mag die hier anzitierte „Invalidenrede“ des Lysias geläufig sein. Neu ist dabei die didaktische Aufbereitung derselben für eine auf ca. vierundzwanzig Stunden angelegte Unterrichtssequenz, die im Rahmen des fachdidaktischen Seminars „Die Präsenz der griechischen Antike“ im Sommersemester 2019 an der Universität Bamberg unter der Leitung von Frau Dr. Petra Singer erarbeitet worden ist. Das insgesamt 85 Seiten umfassende Dokument trägt dabei der sprachlichen Erschließung der Rede durch die

Schülerinnen und Schülern ebenso Rechnung wie der breiten lysianischen Klaviatur an rhetorischen und persuasiven Mitteln sowie den soziopolitischen Hintergründen, vor denen die Rede seinerzeit gehalten wurde.

Die einzelnen Abschnitte der Rede werden je nach beigemessener Priorität und Schwierigkeitsgrad entweder im griechischen Original mit *ad-lineam*-Kommentar, als Bilingue mit Lückentext, in Übersetzung oder als Paraphrase präsentiert. Umrahmt werden sie dabei jeweils von einer sprachlichen oder realienkundlichen Vorerschließung sowie von abwechslungsreichen Arbeitsaufträgen, deren Spektrum von sprachlich-grammatischen Aufgaben, beispielsweise die Nennung der Grundform von ἐπιδείξει, bis hin zu Aufgabenstellungen zur tieferen Interpretation reicht, bei denen die Schülerinnen und Schüler etwa selbst Stellung nehmen sollen, inwieweit der Angeklagte mit seiner Behauptung (auch heute noch) recht haben könnte. Selbstverständlich sind allen diesen Arbeitsaufträgen Lösungsvorschläge beigefügt.

Ergänzt wird die „Invalidenrede“ überdies von mehreren Begleittexten, die zum Vergleichen und Weiterdenken anregen. Auch dieses Spektrum ist weit gefasst: Aischylos' Hiketiden diskutieren (freilich *avant la lettre*) Wesen, Sinn und Grenzen des Sozialstaats, ein politologischer Text von Pseudo-Xenophon zeigt die Schattenseiten der (attischen) Demokratie,

Sophokles und Kant reflektieren die (Not-)Lüge, ein aktueller Zeitungsartikel aus dem Münchner Merkur weist auf die Macht von Sprache und Rhetorik in der modernen Demokratie hin.

Hinter all dem steht die Absicht der beiden Verfasser, einen attischen und somit auf das Graecum vorbereitenden Autor an die modernen Anforderungen des kompetenzorientierten LehrplanPLUS, insbesondere an das fächerübergreifende Ziel der Politischen Bildung, anschlussfähig zu machen und damit eine Unterrichtseinheit zu entwerfen, die im Rahmen des Lektüreblocs „Präsenz der griechischen Antike“ sowohl im G8 als auch im G9 einsetzbar ist. – Dass der Gegenstand der „Invalidenrede“ hierbei natürlich völlig nichtig

ist, wissen die Verfasser zwar ebenso gut wie der Beschuldigte selbst: *περὶ ὀβλοῦ μόνον ποιοῦμαι τοὺς λόγους*. Und doch ist die so kunstvolle wie fintenreiche Technik, mithilfe derer der Angeklagte zu guter Letzt die gesamte Anklage ad absurdum führt, durchaus modern, erinnert sie uns doch an die Mechanismen der politischen Rhetorik unserer Zeit.

Sollten Sie Interesse an unserem Unterrichtsentwurf haben, können Sie sich gerne per E-Mail an uns wenden. Das Word-Dokument, das wir Ihnen zukommen lassen, lässt sich für den Schulunterricht nach Belieben bearbeiten und kostet Sie dabei nicht einen Obolus.

MICHAEL ZEITLER  
MORITZ HOESCH

## Über SwissEduc

*Seit 2005 gibt es die Schweizer Website swisseduc.ch, auf der nichtkommerzielle Unterrichtsmaterialien einer Vielzahl von Fächern angeboten werden, die Lehrkräfte didaktisch aufbereitet haben und sich gegenseitig zur Verfügung stellen möchten. Die Inhalte werden von Fachredaktoren überprüft und verwaltet. Diese Lehrer und Lehrerinnen arbeiten unentgeltlich an SwissEduc mit und sind für die Qualität der Beiträge verantwortlich. Zudem finden sich interaktive Lernumgebungen, Hintergrundinformationen aller Art und Veranstaltungs- sowie Literaturhinweise auf der Homepage. Das Angebot wird, gerade auch in den Alten Sprachen, stetig erweitert und basiert auf Anregungen und Austausch. Im Folgenden beschreibt Dr. Theo Wirth die Nova genauer:*

(SARAH WEICHLIN)

### Neues vom Schweizer Bildungsserver [swisseduc.ch/altphilo](http://swisseduc.ch/altphilo)

Auf der Website „Alte Sprachen“ des Bildungsservers <swisseduc.ch> beginnen wir eine neue Serie von Unterrichtsmaterialien zu den antiken Naturwissenschaften. Die Materialien sind als PowerPoint-Folien mit Begleittexten in Word aufbereitet, sodass beliebig aus diesen ausgewählt werden kann. Zudem ist alles auf Deutsch gehalten. Gedacht sind die Präsentationen für den Unterricht in den altsprachlichen wie auch in den naturwissenschaftlichen Fächern.

Die Serie wird eröffnet mit zwei Sequenzen zu Ptolemaios (astronomisches und geographisches Weltbild), in Vorbereitung ist ein dritter Teil zu den antiken Theorien über die Erdgestalt und zur Berechnung des Erdumfangs. Weitere Teile sind geplant, z. B. zur antiken Atomtheorie; willkommen sind aber auch Ihre Vorschläge!

Der Autor ist Dr. Alfred Stückelberger, Prof. em. Universität Bern und ehemaliger Gymnasi-

allehrer. Seit Jahrzehnten ist er bekannt für seine Forschungen und Publikationen zu den antiken Naturwissenschaften, zur antiken Atomphysik und zu Ptolemaios. Er stellt das Projekt wie folgt vor:

### *Antike Naturwissenschaften im Unterricht*

#### *Das Dilemma:*

Einerseits sind die antiken Naturwissenschaften mit ihren Fragestellungen, Forschungen und Erkenntnissen unbestritten von grundlegender Bedeutung für die europäische Zivilisationsgeschichte (es gibt nichts Vergleichbares auf anderen Kontinenten).

Andererseits sind die erhaltenen naturwissenschaftlichen Schriften der Antike mit ihrer selbst für Kenner schwierigen Fachsprache und mit den umfangreichen – an sich höchst wertvollen – Materialsammlungen für die Lektüre im Schulunterricht denkbar ungeeignet.

#### *Vorschlag für einen Ausweg aus dem Dilemma:*

Mit einer Powerpoint-Präsentation und einem ausführlicheren Begleittext sollen einzelne aktuelle Themata sprachunabhängig so bearbei-

tet werden, dass sie möglichst anschaulich, in kurzer Zeit (etwa 1 Lektion) im Naturkundeunterricht oder Geschichtsunterricht ebenso gut wie im altsprachlichen Unterricht präsentiert werden können, oder interessierte Schülerinnen und Schüler können sich selber Einblick in die Themabereiche verschaffen.

#### *Übersicht über die Themata*

- Das astronomische Weltbild des Ptolemaios (Problem: heliozentrisches oder geozentrisches Weltbild?)
- Das geographische Weltbild des Ptolemaios (Vermessung der Orte, älteste Welt- und Länderkarten)
- Kugelgestalt der Erde und Erdumfangberechnung (in Vorbereitung)
- Antike Atomlehre (in Vorbereitung)
- Antike Zoologie und Botanik (in Vorbereitung)
- weitere Vorschläge sind erwünscht!

Sie finden den Server unter [swisseduc.ch/altphilo](http://swisseduc.ch/altphilo), die neue Serie „Antike Naturwissenschaften“ direkt unter <https://www.swisseduc.ch/altphilo/antike/realien/index.html>

THEO WIRTH



**Odysseus-Verlag**  
 CH-5023 Biberstein  
[www.odysseus-verlag.ch](http://www.odysseus-verlag.ch)

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

**500 Stück € 55 portofrei**  
 Versand in Deutschland,  
 deutsches Konto

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

**Herausgeber:** Der Vorsitzende des Deutschen Altphilologenverbandes: <https://www.altphilologenverband.de>  
OStD Hartmut Loos, Am Roßsprung 83, 67346 Speyer, Tel. 06232-854217, E-Mail: [info@altphilologenverband.de](mailto:info@altphilologenverband.de)

**Schriftleitung 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](mailto: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](mailto:anne.friedrich@altertum.uni-halle.de)  
OStD Michael Hotz, Wilhelmsgymnasium München, Thierschstr. 46, 80538 München, E-Mail: [michael.hotz@wilhelmsgymnasium.muenchen.musin.de](mailto: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](mailto: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](mailto: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](mailto:granobs@aol.com)  
StD i.R. Dr. Josef Rabl, Kühler Weg 6a, 14055 Berlin, E-Mail: [Josef.Rabl@t-online.de](mailto:Josef.Rabl@t-online.de)

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

**Zuschriften und Beiträge sind zu richten an:** [forum-classicum.klassphillat@uni-bamberg.de](mailto: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](mailto:mail@ruediger-hobohm.de)

**Anzeigenverwaltung:** Franziska Eickhoff, M. A., Geyener Straße 2, 50259 Pulheim, E-Mail: [franziska.eickhoff@yahoo.de](mailto:franziska.eickhoff@yahoo.de)

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

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

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

Johannes F u c h s , *hannes-fuchs@gmx.de*

Dr. Ulrich G e b h a r d t , *Ulrich.Gebhardt@rp-freiburg-abteilung7.de*

Jeremias G r a u , Markusplatz 16, 96047 Bamberg, *jeremias.grau@uni-bamberg.de*

Moritz H o e s c h , *mo\_95@gmx.de*

Florian L a n g b e i n , *florian.langbein@gmx.de*

Prof. Dr. Michael L o b e , StD, Melanchthon-Gymnasium Nürnberg / Otto Friedrichs-Universität Bamberg,  
*michaellobe@web.de*

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

StD Dr. Michael M a u s e , Werdener Hof 29, 59757 Arnsberg, *ammause@gmx.de*

StD i. R. Dr. Josef R a b l , Kübler Weg 6a, 14055 Berlin, *Josef.Rabl@t-online.de*

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

Heinz-Jürgen S c h u l z - K o p p e , Niehler Str. 408, 50735 Köln

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

Dr. Theo W i r t h , Malvenstr. 20, CH-8057 Zürich, *thwirth@cheironos.ch*

Michael Z e i t l e r , *mic.zeitler@gmail.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](http://www.altphilologenverband.de)) unter dem Link „Veröffentlichungen“ / „Forum Classicum“ als PDF-Dateien bereitgestellt. Ein Inhaltsverzeichnis sämtlicher Hefte seit 1958 finden Sie auf der Homepage der Humboldt-Universität zu Berlin (<http://www.klassphil.hu-berlin.de/fachgebiete/didaktik/indices/zeitschriften-und-reihen/forum-classicum>).

**Bitte an die Verfasser von Rezensionen**

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

**Wichtiger Hinweis:** Mit allen Fragen, die die Mitgliedschaft im DAV oder das Abonnement dieser Zeitschrift betreffen, wende man sich bitte nicht an 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**  
DAV, Landesverband Hamburg  
(Dr. Anne Uhl)  
Lutterothstr. 87  
20255 Hamburg  
*hamburg@dav-nord.de*
- 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 Kämpfen 12 d  
44791 Bochum  
Tel. (0170) 28 08 326  
*aretz@neues-gymnasium-bochum.de*
- 10. Rheinland-Pfalz**  
OStR'in 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  
*gw.kiefer@web.de*
- 13. Sachsen-Anhalt**  
Dr. Anne Friedrich  
Inst. für Altertumswissenschaften (MLU)  
Universitätsplatz 12  
06108 Halle/ Saale  
Tel.: (03 45) 55 24 010  
*anne.friedrich@altertum.uni-halle.de*
- 14. Schleswig-Holstein**  
StD Ulf Jesper  
IQSH  
Schreberweg 5,  
24119 Kronshagen  
*ulf.jesper@iqsh.de*
- 15. Thüringen**  
Uwe Adam  
Salzmannschule Schnepfenthal  
Staatliches Spezialgymnasium für Sprachen  
Klostermühlenweg 2-8  
99880 Waltershausen/Schnepfenthal  
*(Stand: März 2020)*

# Neue Brücken bauen. In Latein.



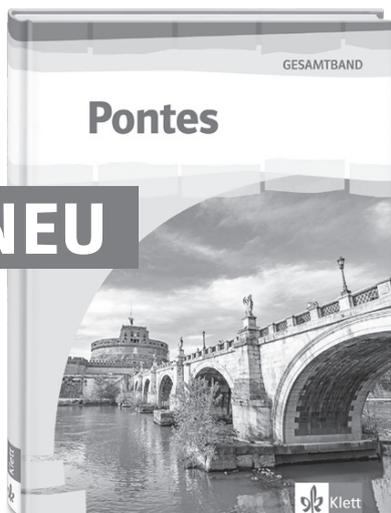
## Ihr neues Pontes

Mit dem neuen Pontes bauen Sie moderne Brücken zur antiken Welt und zu einer faszinierenden Sprache. Gleichzeitig vermitteln Sie wichtige Medienkompetenzen zusammen mit den Lerninhalten.

Pontes bietet Ihnen:

- motivierende Lektionstexte,
- spannende, sorgfältig erarbeitete Sachinfotexte,
- ausführliche Praeparationes zur Vorentlastung,
- vielfältige Differenzierungsangebote in jeder Lektion,
- viele multimediale Angebote rund ums Schülerbuch.

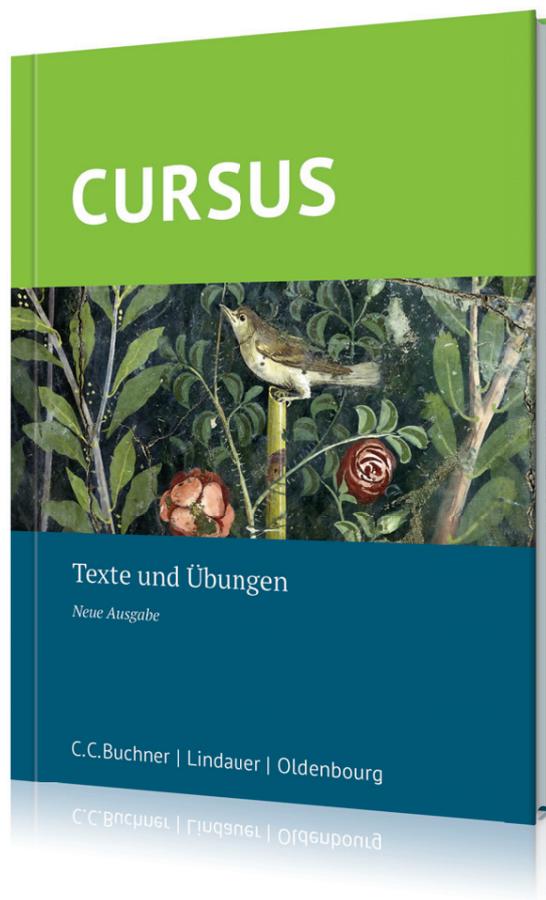
[www.klett.de/pontes](http://www.klett.de/pontes)



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



# CURSUS kommt neu!



- ▶ kompakt: 36 Lektionen  
inkl. (adaptierter) Originaltexte
- ▶ bewährte Struktur und Roman-  
handlung
- ▶ grundlegende Überarbeitung des  
Aufgabenapparats
- ▶ Schulung der Sprach-, Text- und  
Medienkompetenz
- ▶ systematische Binnendifferenzierung
- ▶ viele Ansätze für sprachsensiblen  
Unterricht

## **Texte und Übungen**

ISBN 978-3-661-**40200**-0 (C.C.Buchner),  
ISBN 978-3-637-**02850**-0 (Oldenbourg),  
ca. € 31,-.

*Erscheint im 2. Quartal 2020*

Mehr Informationen  
auf [www.ccbuchner.de](http://www.ccbuchner.de)  
und [www.cornelsen.de](http://www.cornelsen.de).



**Cornelsen**