

FORUM CLASSICUM

2021

ZEITSCHRIFT FÜR DIE FÄCHER LATEIN UND
GRIECHISCH AN SCHULEN UND UNIVERSITÄTEN

A. Beyer/
K. Schulz

Spracherwerb in der Forschung –
neue Möglichkeiten dank Digitalisierung

F. Maier

Antiker Mythos im digitalen Zeitalter

R. Henneböhl

Wo der antike Mythos heute lebt

H. Ullrich

Juvenal als Schulautor

M. Lobe

Eine ideale Anfangslektüre



Die erste Dichterin der Antike – jetzt in Reclams Universal-Bibliothek!

Diese erste vollständige Edition nach den spektakulären neuen Papyrusfunden, neu übersetzt und herausgegeben von Anton Bierl, führt alle Lied-Fragmente zusammen und vermittelt deren verlorenen Kontext. Ausführliche Anmerkungen und ein Nachwort erhellen, was man über Sappho, ihre Lebenswelt auf Lesbos um das Jahr 600 v. Chr und den Kreis ihrer Mädchen weiß.

448 S. · € 14,80
ISBN 978-3-15-014084-0

Sappho
Lieder
Griechisch / Deutsch

Reclam

NEU

» Informieren Sie sich über die Bestellvorteile für Lehrer*innen und Referendar*innen unter www.reclam.de/lehrerservice

Editorial

Liebe Leserinnen und Leser,
am 6. März 2021 wurde der neue DAV-Vorstand in einer Video-Konferenz neu gewählt. Erster Vorsitzender ist nun Prof. Dr. Stefan Freund (Universität Wuppertal). Die zweiten Vorsitzenden sind Dr. Katja Sommer (Hannover) und Dr. Stefan Faller (Universität Freiburg). Als Beisitzer wurden Prof. Dr. Thomas Baier, Bärbel Flaig (Euroclassica), Michaela Lantieri, Rainer Schöneich und Else Zekl gewählt. Andreas Knobloch wurde im Amt des Kassenswarts bestätigt. Dr. Michael Hollmann übt ebenfalls für zwei weitere Jahre das Amt des Schriftführers aus. Das Amt des Pressesprechers übernimmt Wolfgang Schröttel, Schulleiter am Gymnasium Scheinfeld.

Besonderer Dank gilt dem scheidenden Vorstand: Dr. Anne Friedrich und Prof. Dr. Ulrich Schmitzer, die vier Jahre als stellvertretende Vorsitzende amtierten, und natürlich Hartmut Loos, der seit 2005 als stellvertretender Vorsitzender bzw. als Vorsitzender den Verband leitete. Mit dem Ende seiner 16jährigen Tätigkeit im Vorstand geht eine Ära zu Ende. Aufgrund seiner herausragenden Verdienste für den DAV wurde Hartmut Loos auf Antrag von Prof. Hans-Joachim Glücklich daher einstimmig zum Ehrenvorsitzenden gewählt.

Die ersten drei Beiträge des Heftes setzen sich mit den Möglichkeiten und Grenzen der Digitalisierung auseinander: Frau Dr. Andrea Beyer und Konstantin Schulz widmen sich in ihrer Reihe zur Digitalisierung diesmal dem Bedeutungspotential, das die Digitalisierung für die Spracherwerbsforschung in der Klassischen Philologie bieten könne. – Prof. Dr.

Friedrich Maier hingegen äußert sich kritisch gegenüber der Digitalisierung und Automatisierung in unserer heutigen Zeit und betont demgegenüber den Bildungswert des antiken Mythos, sieht jedoch dessen Umsetzung in modernen Science-Fiction-Formaten eher problematisch. – Rudolf Henneböhl formuliert dazu in seinem Diskussionsbeitrag eine Art Gegenposition. Er stimmt Friedrich Maier zwar zu, dass sich in den modernen Formen des Mythos (hier v. a. am Beispiel Film) teilweise nicht das volle Potenzial des Mythos entfalten könne, sieht jedoch die digitalen Mythenadaptionen als Teil eines menschlichen Grundbedürfnisses nach fiktiven Bildwelten.

In den letzten beiden Artikeln des Heftes werden zwei Autoren für die Schullektüre empfohlen, die man in den Lehrplänen selten bzw. gar nicht findet: Dr. Heiko Ullrich plädiert für Juvenal. Obwohl dessen Satiren, die immerhin dem modernen Verständnis der Satire näherstünden als die des Horaz, sowohl sprachlich als auch inhaltlich oft anspruchsvoll seien, könnten einzelne Textpassagen wertvolle Einblicke in die römische Alltagswelt gewähren und böten zudem berühmte Sentenzen. – Prof. Dr. Lobe bricht eine Lanze für das Breviarium des Eutrop, das als „eierlegende Wollmilchsau“ allen Ansprüchen einer idealen Einstiegslektüre genüge. Mit seinen Stilqualitäten *brevitas* und *simplicitas* komme der vernachlässigte Autor den Schülern gerade nach der Spracherwerbsphase entgegen. – Das Heft bietet also viel Stoff zur Diskussion. Ich wünsche Ihnen eine anregende Lektüre!

Ihr MARKUS SCHAUER

| | | |
|------------------------------------|--|----|
| Andrea Beyer/ Konstantin Schulz | Spracherwerb in der Forschung – neue Möglichkeiten dank Digitalisierung | 4 |
| Friedrich Maier | Antiker Mythos im digitalen Zeitalter – Bildungsballast oder Bildungswert? | 10 |
| Rudolf Henneböhl | Wo der antike Mythos heute lebt – Diskussionsbeitrag | 16 |
| Heiko Ullrich | Juvenal als Schulautor? Zum Umgang mit einem in jeder Hinsicht schwierigen Autor | 27 |
| Michael Lobe | Eine ideale Anfangslektüre | 37 |
| | Personalien | 45 |
| | Zeitschriftenschau | 45 |
| | Besprechungen | 58 |
| | Impressum | 80 |

Aufsätze

Spracherwerb in der Forschung – neue Möglichkeiten dank Digitalisierung

Forschung zum Spracherwerb, d. h. als Spracherwerbsforschung oder als Sprachlehr- und lernforschung, ist in den Klassischen Sprachen kaum verbreitet, obwohl jeder Lehrende in Schule und Universität konstant, aber auf unterschiedlichem Niveau mit dem Erwerb bzw. Ausbau der sprachlichen Kompetenzen in der lateinischen oder altgriechischen Sprache beschäftigt ist. Warum also gibt es für die alten Sprachen keine mit den modernen Sprachen vergleichbare Spracherwerbsforschung? Und wie könnte die Digitalisierung mit ihren vielfältigen Möglichkeiten hier zu einer Veränderung der Situation beitragen?

Spracherwerb in den Klassischen Sprachen: Was ist anders?

Versteht man Spracherwerb als Oberbegriff für jede Form des Spracherwerbs,¹ z. B. in Form des Spracherwerbs in Erst-, Zweit- oder Drittsprache oder von Spracherwerb im Unterricht, sollte es auch für die Beteiligten in den alten Sprachen selbstverständlich sein, sich theoretisch mit diesem Thema auseinander zu setzen. Dass dies nur wenig geschieht, liegt u. a. auch am Ansatz der Spracherwerbsforschung, die sich vor allem auf Beobachtungen des (ungesteuerten) mündlichen Erst- bzw. Zweitspracherwerbs und hierbei auf potentielle Abweichungen von einer als ‚richtig‘ eingeschätzten sprachlichen Norm konzentriert (Zielsprachennähe), um auf dieser Basis Stufen, Sequenzen und Hypothesen für den Erwerb der jeweiligen Sprache abzuleiten (Roche

2020, S. 121-187). Nun erfüllen jedoch weder Latein noch Altgriechisch diese grundlegende Voraussetzung: Obwohl beide Sprachen gelegentlich sogar gesprochen werden, gibt es seit Langem keine ‚echten‘ Sprecher mehr, die Auskunft geben könnten, wie man etwas ausspricht oder situativ angemessen ausdrückt! Dadurch kann eine Forschungsmethodik, die sich an Sprechern und erfolgreicher Alltagskommunikation orientiert, nicht ohne Weiteres auf historische Sprachen übertragen werden, in denen der Spracherwerb ausschließlich textbezogen und rezeptiv erfolgt und dem Erschließen der ebenfalls textbasierten Quellen dient (Tab. 1). Es bedarf also einer Adaption der modernen Spracherwerbsforschung in Richtung Textfokussierung, um auch für die Klassischen Sprachen eine linguistisch fundierte Forschung zu fördern.²

Digitalisierung in der Spracherwerbsforschung: Was wäre denkbar?

Während des Spracherwerbs wiederholen sich kontinuierlich vier Prozesse als Teil einer Sprachverarbeitungskette (Roche 2020, S. 180): Eingabe (*Input*), Aufnahme (*Intake*), Verarbeitung (*Processing*), Ausgabe (*Output*). Die inneren, d. h. von außen nicht sichtbaren Prozesse von Aufnahme und Verarbeitung entziehen sich trotz verfeinerter Messinstrumente einer zuverlässigen und objektiven Fremdbeobachtung,³ sodass der Fokus der Forschung eher auf den Phasen Eingabe und Ausgabe liegt. Dieser Schwerpunkt bleibt selbst infolge einer Digitali-

| | Spracherwerb (moderne Sprachen) | Spracherwerb (historische Sprachen) |
|------------------------------|--|---|
| Ziel | Kommunikation und Interaktion im Alltag | Sprachrezeption, um (literarische) Texte zu erschließen |
| Fokus | mündliche Sprachproduktion in der Fremdsprache | schriftliche Sprachproduktion in der Unterrichtssprache |
| Kompetenzbereiche | Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben | Übersetzen und Interpretieren (Lesen in der AS, Sprechen und Schreiben in der ZS) |
| Verarbeitungsprozesse | in einer Sprache | in zwei Sprachen |
| Register | Alltagssprache | Literatursprache |

Tabelle 1: Unterschiede im Spracherwerb moderner und historischer Sprachen (AS: Ausgangssprache; ZS: Zielsprache). Die Gegenüberstellung zeigt aus Gründen der Anschaulichkeit zwei extreme Pole eines Spektrums auf. Reale Fälle spiegeln oft keines dieser beiden Extreme wider, sondern liegen dazwischen: Auch in modernen Fremdsprachen wird textbasiert und mit literarischen Sprachregistern gearbeitet. Umgekehrt gibt es auch bei historischen Sprachen Ansätze zur mündlichen Sprachproduktion in der Fremdsprache.

sierung, die sowohl erschwingliche und mobile Messinstrumente als auch einfach zu nutzende Software bereitstellt, erhalten, da Messungen zu Aufnahme und Verarbeitung sehr großen Interpretationsspielraum bieten. Dennoch ist der ‚Markt der Möglichkeiten‘ insgesamt und damit auch für die alten Sprachen größer geworden. Mit diesem Wachstum gehen allerdings auch veränderte Erwartungen an die Spracherwerbsforschung einher: Der verstärkte Einsatz digitaler Technologien (BMBF 2016, S. 4) führt zu einem stärkeren Diskurs über Design, Feedback, Interaktionsformen sowie die grundsätzliche Methodologie (Blake 2013, S. 69). Damit diese weitreichenden Veränderungen überschaubar bleiben, konzentrieren wir uns im Folgenden auf ausgewählte Ebenen der Informationsverarbeitung im Spracherwerb.

Eingabe (Input): Lateinische/Griechische Texte unterschiedlicher Komplexität

Eine auf die Originaltexte bezogene Spracherwerbsforschung kann digital erheblich unterstützt werden, indem Texte in digitalen Korpora

zusammengefasst werden, um sie systematisch mit Methoden der Digital Humanities durchsuchen bzw. untersuchen zu können. Die ständige Verfügbarkeit und der große Umfang dieser Korpora führen dazu, dass deutlich mehr Texte bzw. größere Korpora spracherwerbstheoretisch untersucht werden können, als es für einzelne Personen denkbar wäre. Auch qualitative Besonderheiten, z. B. komplexe lerntheoretische Zusatzinformationen, werden durch geeignete Nutzungsoberflächen leichter zugänglich und verständlich. Es folgen einige Beispiele für gängige digitale Verfahren:

Frequenzanalysen

Diese Analysen können sich auf Morpheme, Einzelwörter und Phrasen beziehen. Dabei werden die Vorkommen automatisch ausgewertet (→ Stemming; Jivani 2011, S. 1930) und z. B. nach hoch-, mittel- und niederfrequenten Erscheinungen klassifiziert. Dies ist bei der forschungsgeleiteten Erstellung von Lernwortschätzen oft der Fall, so etwa beim Bamberger Wortschatz, der von seinen ca. 1250 Vokabeln

explizit die 500 häufigsten hervorhebt (Freund & Schröttel 2003, S. 201f.). Hochfrequente Erscheinungen legen die Vermutung nahe, dass sie genre- sowie ggf. epochenübergreifend von hoher Relevanz für die Sprecher waren (→ Register: Alltagssprache; Crossley et al. 2010, S. 576). Niederfrequente Erscheinungen hingegen sind interessant, weil sie z. B. themenspezifische Fachbegriffe oder spezielle grammatische Formulierungen abbilden (→ Register: Literatur- oder Fachsprache). Sie sind für Sprachanfänger daher weniger relevant, aber im fortgeschrittenen Spracherwerb umso wichtiger, wenn sprachliche Nuancen herausgearbeitet werden sollen (Olimpi 2019, S. 86). Dazu gehört auch die Erwartungshaltung beim Lesen von Texten: Wenn ein Satz mit *Gallia est omnis divisa in* beginnt, welches Wort erwartet man als nächstes? Diese Erwartungen können, bezogen auf das Wissen von Lernenden oder auf die tatsächliche Wortverteilung in einem Text, durch Frequenzdaten quantifiziert werden (Ellis 2008, S. 374). Dadurch werden Abweichungen des Lernstands von der angestrebten Kompetenz (z. B. Sensibilität für autoren- und genrespezifischen Sprachgebrauch) präzise erfassbar, so dass Lehrkräfte entsprechend reagieren können.

Analysen lexikalischer, syntaktischer und semantischer Strukturen

Bei diesen Analysen werden häufig zusammen auftretende Wörter (Kollokationen) oder semantisch ähnliche grammatische Konstruktionen und ihre jeweiligen Wörter (Kollostruktionen) mithilfe der distributionellen Semantik ermittelt (Gries 2013; Stefanowitsch & Gries 2005). Besonders typische Kollostruktionen können zunächst als Chunks systematisch in den Spracherwerb integriert werden, damit Lernende Strategien entwickeln, aus diesen

Chunks die (grammatischen) Regeln abzuleiten und auf ähnliche Fälle zu übertragen (Roche 2020, S. 139-141). Die zu erwerbenden Regeln sind dabei aus wissenschaftlich annotierten Textkorpora direkt ableitbar, z. B. aus Informationen zu häufigen syntaktischen Konstruktionen bestimmter Verben (Abend et al. 2017, S. 119). Leicht bedienbare Forschungsinstrumente wie DiaCollo [1] wurden bereits für historische Korpora (z. B. frühneuzeitliches Deutsch; Jurish & Nieländer 2020, S. 36) eingesetzt, um solche Regelmäßigkeiten systematisch zu erforschen.

Analysen der Textkomplexität

Untersuchungen zur Lesbarkeit (*readability*) ermöglichen es, anhand verschiedener linguistischer Maße die durchschnittliche Lesbarkeit zu messen und so Texte vor allem hinsichtlich ihrer Komplexität miteinander zu vergleichen und den für das jeweilige Sprachniveau angemessenen auszuwählen (Dascalu et al. 2017, S. 609), z. B. mit dem Framework ReaderBench [2].

Analysen thematischer Cluster

Diese durch maschinelles Lernen gestützten Analysen ermöglichen es, z. B. Konzepte in ihren Kontexten herauszuarbeiten (Topic Modeling; Vayansky & Kumar 2020, S. 7). Dadurch können zunächst weniger komplexe oder häufig auftretende Konzepte gezielt mit ihrem authentischen Kontext zum besseren Verständnis der fremden Welt eingesetzt werden. So wurden mit bekannten statistischen Verfahren wie *Latent Dirichlet Allocation* bereits verschiedene Übersetzungen der homerischen Epen hinsichtlich ihrer Nähe zum Original untersucht (Sklaviadis 2018). Diese Technik ist analog auch in Spracherwerbskorpora zur Beurteilung der von Lernenden geschriebenen Übersetzungen nutzbar.

Ziel dieser Forschung ist es, auch unter Einbeziehung vorhandener Modelle z. B. für die Sprache Deutsch (Grießhaber 2005; Roche 2020, S. 153) die Abfolge der Erwerbsstufen, d. h. die Erwerbssequenz, zu definieren, um die Lernmaterialien entsprechend zu gestalten. Auf der Basis derartiger Forschung sollte nicht mehr allein der Vorgabe einzelner Lehrbücher gefolgt werden, wenn es darum geht, zu welchem Zeitpunkt und in welcher Abfolge innerhalb des Spracherwerbs bspw. der AcI eingeführt wird.

Aufnahme (Intake): Filterung nach Vorwissen, Interesse und Motivation

Die Aufnahme des sprachlichen Inputs kann indirekt bspw. über sog. Eye-Tracking-Verfahren (ggf. gekoppelt mit Körpersensoren)⁴ verfolgt werden (Morris et al. 2017). So lässt sich anhand der Augenbewegungen messen, an welcher Stelle der Proband lange verharret (→ ggf. Verständnisprobleme) oder welche Textstellen er schnell übergeht (→ unverständlich vs. leicht verständlich). Das Verfahren ist allerdings nur dann hilfreich, wenn für den Probanden eine Art Lesematrix erhoben wurde, d. h. wenn klar ist, wie er im Allgemeinen liest, und dieses Verhalten mit seinem Leseverhalten im Spracherwerb automatisch abgeglichen werden kann. Außerdem könnte mithilfe von Learning Analytics (Ifenthaler & Drachler 2020) im Verlauf des Spracherwerbs das Vorwissen eines Probanden systematisch erfasst und kontinuierlich aktualisiert werden. Der Input ließe sich dann entsprechend anpassen (vgl. Adaptive bzw. Personalized Learning, Peng et al. 2019). Dies setzt jedoch voraus, dass der Input spracherwerbstheoretisch modelliert vorliegt und die Sequenzen in Mikrolerneinheiten zerlegt wurden, damit der individuell passende nächste Lernschritt (Shabani et al. 2010, S. 238) auto-

matisch ausgewählt wird. Eine Möglichkeit zur konkreten Umsetzung solcher Ansprüche findet sich bei den interaktiven digitalen Übungen des Landesbildungsservers Baden-Württemberg [3]. Durch die dort genutzte Technologie H5P [4] wird bei der Bearbeitung jeder einzelnen Übung automatisch digital erhoben, wieviel Zeit bis zur Antwort gebraucht wurde, wie hoch die erreichte Punktzahl war, welche Fehler gemacht wurden usw. Solche Lerndaten können anschließend durch geeignete Evaluationen analysiert werden, was Forschenden wichtige Einblicke in den Lernprozess gibt – auch über längere Zeit hinweg.

Verarbeitung (Processing): Bedeutungszuweisungen in zwei Sprachen

Diese Phase des Spracherwerbs lässt sich auch digital bestenfalls indirekt beobachten, z. B. wenn ein Proband unter Zeitdruck Wortpaare aus Ausgangs- und Zielsprache richtig zuordnen soll. Dabei geben Schnelligkeit und Richtigkeit Auskunft über den Grad an Automatisierung der Sprachverarbeitung. Ebenso ist eine iterative Videographie im Spracherwerbsprozess denkbar, um mithilfe von Computer Vision das individuelle Mienenspiel während der Verarbeitungsphase zu deuten. Ähnlich wie beim Eye-Tracking ist dafür aber im Vorfeld der Untersuchung eine Gesichts-Matrix zu Vergleichszwecken zu erstellen. Letztlich bleiben diese Verfahren durch die notwendigen Interpretationen relativ fehleranfällig, so dass hier besonders deutlich die Kosten-Nutzen-Relation erwogen werden sollte.

Ausgabe (Output): (schriftliche) Übertragungen ins Deutsche

Am besten lässt sich die Phase der Ausgabe untersuchen, wenn man deren Produkte, d. h.

die Sprachproduktion in dt. Sprache (Übersetzung) oder ggf. sogar in lateinische bzw. griechische Sprache analysiert. Dazu fasst man am besten die Ziel- und Ausgangstexte digital in sog. Lernerkorpora zusammen und annotiert sie, um anhand der vorhandenen Normabweichungen Fehlertypen und ihre potentiellen Ursachen zu bestimmen sowie für die Fehlerkorrektur nutzbar zu machen. Außerdem kann auf dieser Grundlage die Qualität des Inputs (insbesondere der sprachlichen Übungen) verbessert werden, wenn z. B. typische Fehlerursachen mithilfe der Lernergebnisse hervorgehoben thematisiert werden. Gleichzeitig bieten die Lernprodukte Einblick in das Niveau der bisher erreichten fremdsprachlichen Lerner Sprache (lateinische bzw. griechische Sprachproduktion) oder in das Level der vorhandenen deutschen Sprachkompetenz. Allerdings sind hier Rückschlüsse auf die deutsche Sprachkompetenz nur dann sinnvoll, wenn freie deutsche Texte desselben Probanden zu Vergleichszwecken zur Verfügung stehen, da Abweichungen in der deutschen Sprache mitunter auch auf einen auf Gleichungen ausgelegten Übersetzungsprozess des Probanden zurückgeführt werden können. Die Lernerkorpora ließen sich darüber hinaus durch Expertenkorpora ergänzen, die in Ermangelung ‚echter‘ Sprecher akzeptierte Varianten einer Übertragung bieten, so dass die Bewertung der Lernleistung (Output) auf die breite Basis mehrerer Experten gestellt wird.

Ausblick: Was bringt die Spracherwerbsforschung für die Praxis?

Vor allem eine Forschung zu Input und Output im Spracherwerbsprozess eröffnet hinsichtlich standardisierter Erwerbsequenzen und Fehleranalysen erhebliches Optimierungspotential des bisher noch zu wenig systematisierten

Spracherwerbs in den alten Sprachen. So ließen sich Bestandteile und Phasen des Spracherwerbs identifizieren, die als Sequenzen einer gewissen Standardisierung unterliegen und so in allen Lehrbüchern in ähnlicher Abfolge auftauchen. Eine Integration von Lehr-/Lernmaterialien aus anderen Lehrwerken für die gleiche Erwerbsstufe wird auf diese Weise erleichtert. Dadurch kann die Vielfalt an lernförderlichen Sprachmaterialien so erhöht werden, dass eine bessere Differenzierung nach erreichtem Sprachniveau unterstützt wird. Außerdem könnten auf der Basis klassifizierter Fehlertypen die Bewertungsmaßstäbe vereinheitlicht und die häufigsten Fehlerursachen bereits beim Input lernförderlich thematisiert werden. Als Folge der herausgearbeiteten Erwerbsequenzen ließen sich ferner Erwerbsstufen definieren, die zu Bildungsstandards vereinheitlicht und unabhängig vom einzelnen Lehrenden durch zentrale Tests überprüft werden können. Des Weiteren lassen sich auf Basis der verschiedenen Analysen des Inputs Lernwortschatz und Lerngrammatik (digital) an die verschiedenen Erwerbsstufen anpassen und unterstützen so einen am Kompetenzniveau des jeweiligen Lerner ausgerichtetes Spracherwerb. Hierin liegt denn auch die wichtigste Aufgabe der Spracherwerbsforschung für die Gegenwart und Zukunft: sprachliche Lernprozesse kleinteilig zu modellieren, so dass die einzelnen Entwicklungsabschnitte flexibel, d. h. lernerorientiert, zu optimierten Verläufen zusammengesetzt werden können – je nach Ziel, z. B. die Rezeption eines bestimmten Originalwerks, und Ausgangspunkt, z. B. eine bestimmte Erstsprache der Lernenden.

Links

- [1] <http://kaskade.dwds.de/dstar/dta/diacollo/>
- [2] <http://www.readerbench.com/>
- [3] <https://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/sprachen-und-literatur/latein/sprache/grundwortschatz/interaktive-uebungen-vokabeln>
- [4] <https://h5p.org/>

Literatur

- Abend, O. / Kwiatkowski, T. / Smith, N. J. / Goldwater, S. / Steedman, M. (2017): Bootstrapping language acquisition, *Cognition* 164, S. 116-143.
- Blake, R. J. (2013): *Brave New Digital Classroom: Technology and Foreign Language Learning*, 2. Aufl., Washington.
- BMBF (2016): *Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft: Strategie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung*. Berlin, https://www.bmbf.de/files/Bildungsoffensive_fuer_die_digitale_Wissensgesellschaft.pdf.
- Crossley, S. / Salisbury, T. / McNamara, D. (2010): The Development of Polysemy and Frequency Use in English Second Language Speakers, *Language Learning* 60:3, S. 573-605.
- Dascalu, M. A. / Gutu, G. S. / Ruseti, S. S. / Cristian Paraschiv, I. S. / Dessus, P. / Mcnamara, D. A. / Crossley, S. A. / Trausan-Matu, S. A. (2017): ReaderBench: A Multi-Lingual Framework for Analyzing Text Complexity, in: É. Lavoué / H. Drachler / K. Verbert / J. Broisin / M. Pérez-Sanagustín, (Hrsg.), *Data Driven Approaches in Digital Education*, Proc 12th European Conference on Technology Enhanced Learning, EC^{TEL} 2017, Tallinn, S. 606-609.
- Edmondson, W. J. / House, J. (2011): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. 4. Aufl., Tübingen.
- Ellis, N. C. (2008): Usage-based and form-focused language acquisition: The associative learning of constructions, learned attention, and the limited L2 endstate, in: P. Robinson / N. C. Ellis (Hrsg.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*, London, S. 372-405.
- Freund, S. / Schröttel, W. (2003): Non quot, sed qualia: Wortstatistische Überlegungen zum Ausgangscorpus einer lateinischen Wortkunde, *FC* 46:4, S. 200-205.
- Gries, S. T. (2013): 50-something years of work on collocations, *International Journal of Corpus Linguistics* 18:1, S. 137-166.
- Grießhaber, W. (2005): Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweitspracherwerb: Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse, <https://www.uni-muenster.de/Sprachenzentrum/griesha/pub/tprofilanalyse-azm-05.pdf>.
- Ifenthaler, D. / Drachler, H. (2020): Learning Analytics, in: H. M. Niegemann / A. Weinberger (Hrsg.), *Handbuch Bildungstechnologie: Konzeption und Einsatz digitaler Lernumgebungen*, Berlin, S. 515-534.
- Jivani, A. G. (2011): A comparative study of stemming algorithms, *Int. J. Comp. Tech. Appl* 2:6, S. 1930-1938.
- Jurish, B. / Nieländer, M. (2020): Using DiaCollo for historical research, in: K. Simov / M. Eskevich (Hrsg.), *Selected Papers from the CLARIN Annual Conference 2019*: (= 172), S. 33-40.
- Morris, B. / Was, C. / Sansosti, F. J. (Hrsg.) (2017): *Eye-tracking technology applications in educational research*. Hershey, PA: IGI Global.
- Olimpi, A. (2019): *legere discitur legendo: Extensive Reading in the Latin Classroom*. *Journal of Classics Teaching* 20:39, S. 83-89.
- Peng, H. / Ma, S. / Spector, J. M. (2019): Personalized Adaptive Learning: An Emerging Pedagogical Approach Enabled by a Smart Learning Environment, in: M. Chang / E. Popescu / K. Kinshuk / N. Chen / M. Jemni / R. Huang / J. M. Spector / D. G. Sampson (Hrsg.), *Foundations and trends in smart learning*, Singapore, S. 171-176.
- Roche, J. (2020): *Fremdspracherwerb – Fremdsprachendidaktik*, 4.Aufl., Tübingen.
- Santos, O. C. / Saneiro, M. / Boticario, J. G. / Rodriguez-Sanchez, M. C. (2016): Toward interactive context-aware affective educational recommendations in computer-assisted language learning, *New Review of Hypermedia and Multimedia* 22:1-2, S. 27-57.
- Shabani, K. / Khatib, M. / Ebadi, S. (2010): Vygotsky's Zone of Proximal Development: Instructional Implications and Teachers' Professional Development, *English language teaching* 3:4, S. 237-248.
- Sklaviadis, S. (2018): *Loosely Defined Answers. (Multilingual) Topic Models of Literary Translations*, Medford, MA.
- Stefanowitsch, A. / Gries, S. T. (2005): Covarying collexems, *Corpus Linguistics and Linguistic Theory* 1:1, S. 1-43.

Vayansky, I. / Kumar, S. (2020): A review of topic modeling methods, *Information Systems* 94, S. 1-32.

Anmerkungen:

- 1) Häufig findet man die Unterscheidung nach einem unbewussten, ungesteuerten Spracherwerb (acquisition) und einem bewussten, gesteuerten Spracherwerb (learning) (vgl. Edmondson & House 2011, S. 11), doch Roche plädiert dafür, Spracherwerb als Oberbegriff für alle Prozesse im Spracherwerb zu verwenden, da bisher keine fundamentalen Unterschiede zwischen Erwerb und Lernen belegt werden konnten (2013, S. 122).
- 2) Unter dem Begriff ‚linguistisch‘ werden mehrere Teilgebiete der Linguistik (Computer-, Korpus- und Psycholinguistik sowie Angewandte Linguistik) verstanden, die neben anderen wissenschaftlichen Disziplinen (z. B. Kognitionswissenschaften, Psychologie) wesentlich die Spracherwerbsforschung in den alten Sprachen befördern können.
- 3) Es gibt qualitative Forschungsmethoden wie das laute Denken, um diese inneren Prozesse

möglichst transparent werden zu lassen, doch wenden Kritiker ein, dass bereits durch die Versprachlichung des ‚Gedachten‘ eine unbewusste Selektion und Strukturierung vorgenommen wird, die die tatsächlichen inneren Prozesse nicht mehr abbildet. Als ebenso problematisch sind in diesem Zusammenhang bildgebende Verfahren wie EEG und fMRT zu bewerten, die Aktivität (wieviel) und Lokalität (wo) von Verarbeitungsprozessen messen können. Allerdings geben sie keine Auskunft darüber, was und wie etwas im Kopf verarbeitet wird.

- 4) Als Körpersensoren kommen z. B. Armbänder in Frage, die die emotionale Erregung durch die Messung von Hautfeuchtigkeit und Blutdruck erfassen. So wird bspw. angenommen, dass eine erhöhte Erregung mit einer gefühlten Überforderung und damit einer geringen Aufnahme des Inputs verbunden ist (Santos et al. 2016, S. 33). Zugleich können diese Sensoren genutzt werden, um die Aufmerksamkeit, d. h. indirekt auch Interesse und Motivation, der Lerner zu erfassen.

ANDREA BEYER UND KONSTANTIN SCHULZ

Antiker Mythos im digitalen Zeitalter – Bildungsballast oder Bildungswert?

Antiker Mythos und digitales Zeitalter – zwei Welten, einander so fremd, so unvergleichlich, so fern wie das Leben der Neandertaler und die moderne Raumfahrt? Vergangenheit und Zukunft stehen sich hier gewiss in der weitest denkbaren Entfernung gegenüber – nicht nur zeitlich, auch substantiell.

Im Mythos präsentieren sich Gestalten und Ereignisse, aus der Phantasie von Menschen der Frühzeit geboren und in Erzählungen erhalten, dargestellt als Geschichten, in denen Menschen und Götter in engem Verhältnis zueinander stehen, friedlich oder feindlich. Ihre Taten stehen im Einklang oder im Kampf mit der gleichfalls

von göttlichen Kräften beseelten Natur. Die mythologischen Erzählungen bilden eine in sich geschlossene Erfahrungseinheit, einen Raum, der dem Leser Vertrautheit und inneren Rückhalt bietet, in dem sich große und kleine Dinge vollziehen, bisweilen auch bizarre Abenteuer. Diese bestehen in der Begegnung mit eigenartigen, wundersamen Gestalten, Unholden, Monstern.

Mythische Geschichten überschreiten als Produkte der Phantasie niemals den Horizont menschlicher Illusion, sie erfassen immer gewissermaßen vorstellbare Realitäten. Vieles davon ereignet sich im wirklichen Leben so oder

ähnlich, manches nicht, doch in den Köpfen der Menschen gewinnt es Leben und Anschauung.

Städte werden zu allen Zeiten erobert, mit Hilfe eines hölzernen Pferdes freilich nur in Gedanken des Erzählers. Der Augiasstall hat gewiss unzählige ‚Nachfahren‘, doch keiner ist tatsächlich durch einen durchgeleiteten Fluss gereinigt worden. Der menschenfressende Kyklop Polyphem ist ebenso wie die zaubermächtige Kirke eine Kreation der Phantasie, nicht anders die neunköpfige Hydra, die Urgewalten von Skylla und Charybdis, der grausame Prokrustes. Solche Mythen entstehen, so kann man vermuten, aus den unbewussten Tiefen der Seele, sie sind Ausdruck und Konkretisierung, Personifizierung menschlicher Ängste und Sehnsüchte. Als solche vermitteln uns die antiken Mythen zutiefst Menschliches, manchmal auch ‚allzu Menschliches‘.

Die Verlockung der Sirenen und die Liebesinsel der Kalypso, auf der man sich am liebsten verlieren würde, vom realen Leben abgeschnitten – sind sie nicht so oder ähnlich doch real? Der Kampf des Theseus gegen den Minotaurus, das Mischwesen, und die vielen Kämpfe des Herakles gegen bedrohliche Monster – spiegeln sie nicht auch soziale und politische Erfahrungen wider?

Ein König Ödipus, der sich – nach dem Bewusstwerden seiner Schuld – in Selbstjustiz die Augen aussticht? Eine Medea, die aus Rache am untreuen Mann sogar ihre eigenen Kinder grausam ermordet? ... All dies sind Taten oder Verhaltensformen, die als narrative Elemente, als Motive in den mythischen Geschichten in ähnlicher Weise begegnen, wie sie auch im Märchen, später in Legenden auftreten. In ihnen werden Urtriebe des Menschen anschaulich begreifbar: Liebe, Hass, Rache, Mordlust ... In ihnen sind Emotionen ins Extrem gedacht,

irrationale Kräfte, die in den tieferen Schichten der Psyche menschliches Handeln bestimmen. Was da in den Abgründen der menschlichen Seele geschieht, hat paradigmatischen Charakter, ist „existentielle Wahrheit“ (Hübner 1985, S. 134 u. passim), die herausfordert, geistig und moralisch.

Die Welt des Mythos ist und bleibt Fiktion, aber eine Fiktion, die offensichtlich für die seelische Entwicklung des Menschen nötig ist und die sich an immer neue Medien adaptieren lässt, weil sie eine Anpassungsfähigkeit besitzt, die erstaunen mag. Gerade darin liegt die Unsterblichkeit des Mythos.

Er fasziniert die Menschen, führt sie – wenn auch nur für eine Weile, nur in ihrer Vorstellung – in eine andere Dimension des Daseins, überhaupt der Lebensbewältigung. Der Mythos vermittelt ungeahnte Erlebnisse, meist in abenteuerlichen Szenarien mit dramatischer Zuspitzung, oft erheiternd, mitreißend, meist aber beunruhigend, aufregend.

Der Mythos ist keine Geschichte, nichts, was geschieht, sondern ‚nur‘ eine Erzählung; aber als solche ist er Teil unserer selbst. Die mythische Erzählung macht die Leserschaft oder Hörerinnen und Hörer betroffen, sie hält diese aber frei von akuter Angst, vom Gedanken an eine unmittelbare Bedrohung.

Dagegen die digitale Welt: sie präsentiert uns Geschöpfe, die immer weniger aus ‚Fleisch und Blut‘ bestehen, sondern aus Eisen, Stahl, metallenen Stoffen, Drähten und Knöpfen – als Roboter oder Computer. Auch sie sind Ergebnisse der menschlichen Phantasie, allerdings der mathematisch-naturwissenschaftlichen, forschenden Phantasie. Als solche haben sie eher funktionalen Charakter, eine Zweckbedingtheit. Sie sind Kreationen der Wissenschaft, der menschlichen Intelligenz, die sich selbst mit

dem Mittel der Kunst (gr. τέχνη, Technik) der Maschine ‚einverleibt‘, sich in Form der ‚Künstlichen Intelligenz‘ (KI) bewährend. Die ‚intelligenten‘ Roboter oder Computer sind digitale Systeme, die agierend in die reale Welt eingreifen, diese verändern und ihren Schöpfern wunderbare, sensationelle Dienste leisten. Sie betreffen den Menschen direkt, im Hier und Jetzt, physisch und psychisch; sie verändern die Welt, nicht nur fiktional, sondern auch digital, auch virtuell.

Was sie können oder leisten, ist *autonom*, verläuft selbständig, unabhängig vom Menschen, ‚nach eigenem Gesetz‘ – nur gebunden an die vorgegebene Programmierung. Ihnen fehlt so etwas wie Selbstständigkeit, ein Gefühl der Freiheit, auch der Sinn für Verantwortung, überhaupt jegliche Sensibilität. Sie haben kein eigenes Erleben. Unerwartete Abenteuer sind ihnen fremd, auch die Folgen, die sich daraus für sie ergeben könnten.

Sie treten zwar auf in menschenartiger Gestalt, allerdings gesteuert, programmiert, manipuliert. Wir möchten, dass sie sich uns anpassen, dass sie – zum Schein – so aussehen und sich so verhalten wie wir. Wir benötigen sie und nutzen sie als Rat- und Auskunftsgeber, als Prüfer, als Lehrpersonen, als ärztliche Diagnostiker und Ähnliches mehr. Solche ‚Genies‘ der KI faszinieren die Menschen, nicht aufgrund erlebbarer Geschichten, die Staunen oder Abscheu erzeugen, nicht durch Narrative, die Werte und Emotionen transportieren, sondern durch die Ungeheuerlichkeit ihrer intelligenten Leistung. Diese ist für uns im wahrsten Sinne ‚unvorstellbar‘ und kann nicht mehr veranschaulicht, konkretisiert werden. Die Komplexität der Steuerung, der Programmierung, der Netzwerke ... durchschauen wir nicht mehr. Sie bleibt uns fremd und unzugänglich.

Der Automatismus einer solchen Entwicklung verändert nicht nur menschliches Leben, sondern die Menschen selbst – in der Art, wie sie empfinden, wie sie reagieren, an welchen Vorbildern und Erwartungen sie sich messen. Wir bemerken dies in allen Sphären des modernen Lebens, das immer mehr dem Zwang zur Automatisierung – und damit auch zur Beschleunigung, zur Akzeleration – unterliegt. Immer kürzer werden die Entwicklungszyklen von Produkten, immer schneller und funktionaler soll auch die Bildung des Menschen ‚funktionieren‘ und ‚gesteuert‘, ja, ‚programmiert‘ werden. Sie wird reduziert zur ‚Ausbildung‘, denn nur noch eine solche lässt sich in der Kürze der Zeit noch realisieren. Wen also wird Prometheus, der mythische Schöpfer von Menschen, in der Zukunft noch lehren?

Längst prägen jedoch alle möglichen Formen von Automaten und Robotern unsere Welt: als autonomes Auto, als gigantischer Speicher von Daten, als pausenlos und immer identisch arbeitende ‚Robots‘ (wörtlich: Zwangsarbeiter, Knechte) – in Betrieben, in Labors, vor Hochöfen. Bisweilen treten sie in Erscheinung als wundersame Wesen, etwa als die „Sophia“, die lächelnde, augenzwinkernde, in Sprache ‚kommunizierende‘ Computer-Dame, die ihre ‚Klugheit‘ im Namen trägt; als der ‚Titan‘, der Supercomputer, dessen Leistungskraft sich im Begriff des einst göttlichen Riesen dokumentiert; als „Sycamore“ (benannt nach einer kalifornischen Platanenart), der Quanten-Computer, der bislang stärkste Hochleistungsrechner, der jedes irdische Maß überschreitet.

Gewiss, sie sind kreierte ‚Gestalten‘, Produkte menschlicher ‚Kunst‘, die dem Laien fortlaufend Staunen abfordern. Doch überfordern sie nicht seine Vorstellungskraft jetzt schon total? Gewinnen sie sein Interesse, gar sein Zutrauen,

zumal wenn sie eine Atmosphäre von lebloser Kälte umgibt? Die digitale Welt ist emotionslos. Sie ist keine Fiktion. Mythos und digitale Welt stehen sich gegenüber wie Traum und Wirklichkeit. Die Kluft zwischen beiden ist nicht zu überbrücken. Selbst dann nicht, wenn Literaten sich des hochmodernen ‚wissenschaftlichen‘ Stoffes annehmen und ihm in fiktionalen Werken eine dramatische Gestaltung geben. Die Science-Fiction-Literatur schafft Spannung, ist aufregend, gewiss auch mitreißend. Aber findet man in einem solchen narrativen Genre – ob in Prosa oder in Comicform – Beruhigung, das Gefühl des Beheimatet-Seins, die Erfahrung einer fernen, mit innerer Anteilnahme erlebten Welt? Geht von solcher Literatur, von der ‚Science-Fiction‘ – zumal wenn sie in Film, Video oder Hörspiel umgesetzt ist – nicht auch Beunruhigung, sogar akute Angst aus, weil sich das Gebotene bald oder in nicht allzu ferner Zukunft so oder ähnlich verwirklichen könnte?

Gehört der Science-Fiction-Literatur die Zukunft? Ist der antike Mythos als fiktive Erzählung aus einer anderen, fernen, vergangenen Welt tot? Wird er das 21. Jahrhundert noch überleben oder überdauern? Sind jene mythischen Sprachbilder, wie sie seit langem nicht nur in Europa die mündliche und schriftliche Kommunikation durch Anschaulichkeit und Tiefsinn bereichern, bald Relikte einer vergessenen alten Welt? Die Sisyphusarbeit, die Tantalusqualen, das Ausmisten des Augiasstalles, die Fahrt zwischen Skylla und Charybdis, das Prokrustesbett, das trojanische Pferd, die Herkulestat, das Fass ohne Boden, der Ikarus-Absturz – sind sie nur noch leere Worthülsen, die uns keine Anschauung mehr vermitteln?

Versiegt der antike Mythos auch als Inspirationsquell für alle Formen der Literatur und Kunst? Wird es kein tieferes Verständnis mehr

für Jean Anouilhs *Antigone* oder Christa Wolfs *Medea* geben, für Berninis Skulptur *Aeneas, Anchises und Ascanius*, für Picassos *Minotauros*, für Igor Strawinskys Opern-Oratorium *Oedipus rex* oder Christoph Willibald Glucks *Orpheus und Eurydike*? Der antike Mythos – läuft er nicht Gefahr, dass seine kreative Energie allmählich schwindet, dass er als kulturelles Substrat in unserem Lebensraum an Strahlkraft verliert?

Die digitale Bildung verträgt sich offensichtlich nicht mit Angeboten der Vergangenheit. Das zu vermittelnde Wissen hat modern zu sein, muss den aktuellen Bedürfnissen einer tüchtigen Lebensbewältigung genügen. Ein „Forum für Bildung“ liefert neuerdings die programmatische Vorgabe, Bildung solle sich nicht mehr mit der Vergangenheit beschäftigen, die Zukunft allein gelte es in den Blick zu nehmen. „Es werde digital!“, als Balkenüberschrift in einer führenden Tageszeitung geprägt – analog zum göttlichen Imperativ der Genesis: *fiat lux* –, ist zur Zauberformel für die Schule der Zukunft geworden. Dabei wird Digitalisierung – ein Prozess ohne Ende – nicht nur als Methode der Vermittlung verstanden, sondern weitgehend auch als deren Inhalt. Wer sich mit solch einseitiger Programmatik einer digitalen Bildung nicht abfinden will, muss Argumente dagegen setzen – keine leichtgewichtigen, sofern es sie überhaupt gibt.

Allerdings dürfen solche Argumente nicht ihrerseits auf das rein Funktionale reduziert sein. Denn auch die Herausforderungen der Moderne werden – nicht anders als in der Antike und im Mittelalter – nicht nur technische Herausforderungen sein: sie werden in erster Linie im Bereich des Menschlichen liegen, des Sozialen und der Politik.

Antiker Mythos also – Bildungsballast oder Bildungswert? Der Versuch einer substantiellen

Antwort – jedoch nur im Hinblick auf den Bildungswert des Mythos – sei hier gewagt.

Die digitale Welt stellt sich dar als der sich fortlaufend verändernde Raum technisch hochgetrimmter Apparaturen. Der antike Mythos dagegen bietet zeitlose Erfahrungsfelder menschlicher Bewährung. Im Zentrum steht dort das geschaffene Objekt, hier das schaffende Subjekt. In der Science-Fiction-Welt sind die agierenden Figuren quasi Models, die das digitale Produkt oder ihre digitalen Fähigkeiten – häufig in Extremsituationen, oftmals heldenhaft und erfolgreich, aber kaum mit spürbaren Emotionen – zum Einsatz bringen. Die digital konstruierte Geschichte kennt keine seelische Tiefe.

In den mythologischen Geschichten der Antike sind die handelnden Gestalten Helden, die ihre Kraft, ihren Geist, ihre soziale Prägung in abenteuerlichen Unternehmen auf die Probe stellen, beherrscht von Gefühlen, triumphierend, leidend, leidenschaftlich, in Rede und Gegenrede sich auseinandersetzend. Die mythischen Erzählungen – wie Homers „Ilias“ und „Odyssee“ – und die antiken Tragödien – wie „Ödipus“ oder „Medea“ – legen die tiefsten Schichten der menschlichen Seele frei. Hier tritt einem der Mensch in allen Facetten seines Menschseins gegenüber – im Guten wie im Schlechten, als Helfer, Retter, Vermittler, gerechter Herrscher, aber auch als Lügner, Betrüger, Intrigant, Tyrann, Mörder. Was berührt den jungen Menschen mehr? Die alltägliche Erfahrung technologischer Hochleistungen oder das Erleben dramatisch gestalteter Situationen – Abenteuer, die mit List, Tapferkeit und nicht selten durch göttliches Eingreifen durchzustehen sind, Bewährungsproben als Vorbilder eines Individuationsweges. Ersteres bedarf der Logik mathematischer Erkenntnis,

Letzteres der Kraft der Phantasie, der Bereitschaft, sich in äußere und innere Konflikte einzuleben, Entscheidungen zu überdenken, zu beurteilen.

Doch sollen hier nicht die beiden Bildungswelten gegeneinander ausgespielt werden. Eine Parteinahme für den Mythos als Bildungswert bedeutet keinesfalls eine Ablehnung des digitalen Wandels der Schule. Es duldet keinen Zweifel: Digitalisierung ist der aktuell erreichte Stand der technologischen Erneuerung der Gesellschaft. Der junge Mensch muss dahingehend ausgebildet werden, er muss daran partizipieren können. Digitale Kompetenz ist demnach ein vorrangiges Bildungsziel. Die Frage kann also nur lauten: Ist das Beherrschen der digitalen Systeme und deren Einsatz zur Bewältigung der Lebensaufgaben ein ausreichendes Bildungsrüstzeug für eine im Dunklen liegende Zukunft?

Ist Bildung nicht mehr als Fertigkeiten in den Standards der digitalen Welt – als diverse, sich immer neu ergebende ‚Kompetenzen‘? Genügt die computergestützte und durch alle möglichen Zusatzgeräte wirkungsvoll gesteigerte Einführung in die ‚virtuellen Welten‘ der Grundidee jeder Schule, nämlich gefestigte Persönlichkeiten ins Leben zu entlassen? Menschen zu ‚bilden‘ und zu formen, die nicht nur Studium und Beruf meistern, sondern denen auch eine Vorstellung von Glück, Lebensorientierung, Gemeinschaftssinn, Empathie und Toleranz, überhaupt von Humanität im Denken und Handeln zugewachsen sind?

Es wird doch vielfach beobachtet und konstatiert: Das fortwährende, zuweilen schon suchtartige Starren und Herumtasten auf Smartphone, Handy, Tablet und ähnlichen Formen des ‚digitalen Volksempfängers‘ von heute entreißt gerade junge Leute dem Augen-

blick unmittelbarer Begegnung, verhindert den freien und offenen Gedankenaustausch, die unverstellte Wahrnehmung der Wirklichkeit, das Auffinden von Nischen zum Durchatmen, das Abtauchen in die eigene Phantasie, das Für-einander-Dasein, die soziale Verantwortung, die Diskussion.

Das Internet bietet sicherlich alles Wissen, auch den Inhalt von Texten und Büchern in Kurzform, doch findet dieses im Kopf dauerhaften Halt? Der Klick allein schafft kein Wissen. Die digitale Schule weckt kaum die Lust am Lesen von Büchern, noch weniger an kreativer Gestaltung eigener Texte; Literaturarbeit gerät weit ins Hintertreffen.

Es schwindet gleichzeitig auch alles Überblickswissen, sei es in der Geschichte, sei es in der Geographie, sei es in der Kultur. Die Klagen von Unternehmensleitern und Universitätsprofessoren sind weithin vernehmbar: „Geschichtliche [und kulturelle] Zusammenhänge sind vielen jungen Menschen so wenig vertraut, dass man sie für Außerirdische halten könnte.“ (André Bochow, 2017). Soll aber Bildung nicht – für alle künftigen Aufgaben – auf einer umfassenden Grundlage von Wissen, Können und Werteverständnis angelegt sein – mental und psychisch, durch Elemente, die sich als Stabilisatoren beim heranwachsenden Menschen erweisen?

Es duldet keinen Zweifel: Die Auseinandersetzung mit dem Mythos, durchaus durch digitale Medien unterstützt, bringt Bildungsvorgänge in der angedeuteten Richtung in Gang.

Worin liegt dann die spezifische ‚Leistung‘ des antiken Mythos?

- Dass mythische Stoffe als Erfahrungsfelder menschlicher Bewährung, als „die Weisheit der Bilder“ (so Albert v. Schirnding 1979, S.

22ff.) Anteil haben an der Charakterbildung, an der Identitätsfindung junger Menschen.

- Dass der antike Mythos „Menschenkunde im höheren Sinne“ ist, wie Johann Wolfgang von Goethe meint, er also den Menschen „Weltdeutungsbrillen“ aufsetzt, mit denen sie ihre eigene Existenz im Hier und Jetzt besser verstehen lernen (so die Literaturwissenschaftlerin Stephanie Wodianka, 2013).
- Dass in den antiken Mythen „eine Symbolsprache“ zur Geltung kommt, „in der innere Erfahrungen, Gefühle und Gedanken so ausgedrückt werden, als ob es sich um sinnliche Wahrnehmungen, um Ereignisse der Außenwelt handelte“, so dass durch sie Anstöße zur Selbstanalyse des Menschen ausgelöst werden (Fromm 1951, S. 14).
- Und schließlich, dass die Erkenntnis der grundlegenden Bedeutung des Mythos für die Rezeption der Antike in Kunst und Literatur auch die kulturelle Identität unseres Lebensraumes, Europas und der westlichen Welt, begreifen hilft.

Der Mythos muss demnach ein Bildungsangebot, sogar ein Bildungsgebot auch im digitalen Zeitalter bleiben. Als „zeitlose Immer-Gegenwart“ (Thomas Mann) gehört er zur intellektuellen Grundausstattung des Menschen. Die mythischen Stoffe sind über Jahrtausende hin in Sprache und Literatur vermittelt worden. Also gehören Sprach- und Literaturfächer substantiell zur digitalen Schule. Die klassischen Fächer liefern den in Sprache und Literatur geformten Mythos im Original. Er hat darin seine Heimat.

Darf sich – so kann man berechtigterweise fragen – die digitale Welt von diesen Fächern verabschieden? Das ginge gewiss im Falle des antiken Mythos – kaum anders als im Falle der Geschichtslehre – nicht ab ohne den Verlust an essentieller Bildungssubstanz.

Was François Marie Arouet de Voltaire einst zum Bildungsanspruch der Neuzeit feststellte, sollte auch heute beim Aufbruch in ein neues Zeitalter nicht ohne Belang sein:

„Die Mythologie ist die erstgeborene Schwester der Geschichtskunde.“

Literatur:

Bochow, A. / I. Steinle (2017): Pro & Contra: Muss Digitalisierung in den Schulen sein?, in: Südwest Presse, 12. Dezember 2017, https://www.swp.de/politik/inland/muss-digitalisierung-in-den-schulen-sein_-24314148.html [30.10.2020].

Fromm, E. (1951): Märchen, Mythen, Träume, Reinbek bei Hamburg.

Hübner, K. (1985): Die Wahrheit des Mythos, München.

v. Schirnding, A. (1979): Die Weisheit der Bilder: Erfahrungen mit dem griechischen Mythos, München.

Wodianka, St. (2013): Früher Zeus, heute Pippi Langstrumpf, in: Deutschlandfunk Kultur, 31.12.2013, https://www.deutschlandfunkkultur.de/weltdeutung-frueher-zeus-heute-pippi-langstrumpf.954.de.html?dram:article_id=273381 [30.10.2020].

FRIEDRICH MAIER

Wo der antike Mythos heute lebt – Diskussionsbeitrag

Friedrich Maier stellt mit Recht die mythische Welt des – in der Tiefe der Seele verankerten, noch eher traumartigen, bildreichen und phantasievollen – *Erzählens* der digitalen Welt des zweckorientierten *Berechnens* entgegen; geistesgeschichtlich sind dies in der Tat zwei ganz unterschiedliche Welten. Sie sind so weit voneinander entfernt wie die magische Welt ursprünglicher Stammeskulturen von der logisch-rationalen Welt heutiger urbaner, technisch orientierter Kulturen.

Einst hatte – nach Jean Gebser, „Ursprung und Gegenwart“ (1932-1952) – die *mythische Denkwelt* die – ihr vorausliegende, noch archaische – *magische Denkwelt* abgelöst und verdrängt; ihre Spuren finden wir jedoch bis heute noch in uns und sie ist und bleibt Teil unserer irrationalen Anschauungen. Wir können sie noch heute in jedem Kind beobachten, das mit seinen Puppen oder Stofftieren so spielt, als ob diese lebendig seien.

Die „mythische Struktur“ ist dann ihrerseits von der „mentalen Struktur“, wie Gebser es

nennt, abgelöst und überformt worden. Zu dieser mentalen Struktur gehört zweifellos auch die „digitale Struktur“, wie man sie entsprechend benennen müsste.

Dabei stellt sich eine grundlegende Frage: Ist mit der Digitalisierung nur eine neue, computerisierbare bzw. programmierbare Sprache in die Welt getreten – und mit ihr zugleich auch ein neues Medium des Veranschaulichens, der „Bildschirm“? Oder wandelt sich gerade eben das Weltbild und das Denken des Menschen in grundsätzlicher Form? Bildet sich also – mit der Sprache Jean Gebsters gesprochen – eine neue „Struktur“ heraus?

Mit einem solchen Wandel könnte erneut – wie bei der Überformung der magischen durch die mythische Denkwelt – ein Ablösungsprozess, eine Verdrängung vergangener Denkwelten einhergehen. Möglicherweise wäre dies sogar notwendig und unumgänglich.

Der Überbegriff „Struktur“, den Gebser verwendet, macht deutlich, dass mit einem solchen geistes- und kulturgeschichtlichen

Wandel immer auch tiefgreifende strukturelle Veränderungen verbunden sind.

Mit einigem Recht kann man vermuten, dass genau dies im Moment passiert – und das auf einer für uns neuen, nämlich globalen Denk- und Handlungsebene. Die digitale Welt scheint tatsächlich eine neue „Struktur“ herauszubilden, gekennzeichnet durch eine neue Art des Verarbeitens und Speicherns von Informationen, der „Steuerung“ (Kybernetik), letztlich der „Anschauung“ und des „Denkens“ – Begriffe, die wir dann nur noch analog verwenden können, da die „Computersprache“ eine eigene Art von „Logik“ aufweist. Dies würde uns in der Tat zum Umdenken und zu einer Neuorientierung zwingen, auch in der Pädagogik.

Die magische, die mythische, die mentale und auch die digitale Welt sind zunächst jedoch nur Denkwelten – Arten, die Welt zu sehen und zu deuten. Ihnen entsprechen verschiedene Ausdrucksmittel wie die *Musik* (Lied und Ton), das *Bild* (Anschauungsräume), die *Erzählung* (der in Sprache begrifflich erfasste Vorstellungsraum), die *mathematische Formel* (als abstrakte Berechnung), schließlich die *digitale Programmierung* (eine prozessorgesteuerte und prozessorientierte Form des Kalkulierens).

Eine bloße „Digitalisierung“ von Anschauungen und Vorstellungen ließe sich immer auch anders realisieren und führt einfach nur zu „neuen Medien“, die auch eine große Chance beinhalten. Sie sind leichter teilbar und mitteilbar, sind anschaulicher, konkreter, schneller zu adaptieren.

Ein digitales Bild ist einfach nur ein Bild, das mit anderen Mitteln erstellt ist – nicht mit Farbe auf Leinwand, sondern mit Pixeln auf dem Bildschirm. Beides tritt uns als Sinnesindruck vor Augen. In beiden Fällen ist nicht die Darstellungsart entscheidend, das Medium;

entscheidend ist, was sich auf dem „neuronalen Bildschirm des Neokortex“ (Hoimar von Ditfurth, Quelle unbekannt) abbildet und wie die Bilder dort aufgenommen und verarbeitet werden.

Dennoch wirkt sich die neue, digitale Struktur unmittelbar auf unser Verhalten und auf unsere Wahrnehmung der Wirklichkeit aus. Je realistischer die neuen, künstlichen Welten von Bild, Film und Cyberspace generiert werden, um so mehr verschwimmen die Grenzen zwischen Realität (dinghaft anschaulicher und „begreifbarer“ Welt) und Fiktionalität (reine Vorstellungswelt). Schon heute kann uns eine „Cyberbrille“ (von griechisch Kybernetik = Steuerung) einen quasi realen Erlebensraum vermitteln, ebenso das 3-D-Kino. Und man kann leicht prognostizieren, dass die Entwicklung solcher Fiktionswelten mit Hilfe der Technik – das heißt in diesem Fall: durch Digitalisierung, schließlich durch neuronale Stimulierung – immer perfekter gelingen wird.

Eine entscheidende Veränderung liegt jedoch vor allem in der Tatsache, dass digitale Welten nicht mehr (nur) an menschliche Gehirne, sondern viel mehr an Maschinen, an Computer, Prozessoren, Netzwerke und Roboter gebunden sind. Diese tendieren möglicherweise dazu, sich zu verselbstständigen und den langsamer, „bedächtiger“ denkenden und handelnden Menschen mehr und mehr zu verdrängen, gar zu ersetzen. Statt eines „Prometheus“ (gr. Vordenker) wird nun der Mensch zum „Epimetheus“ (Nachdenker). Fragen der Kontrolle und der Rückwirkung auf menschliche Kultur und menschliches Leben sind hier in der Tat erschreckend dringlich.

Eine weitere Veränderung betrifft die Rückwirkung auf unser Selbstbild und Selbstverständnis, unser Menschenbild. Schon heute

sprechen wir in der Pädagogik von Lern-„Prozessen“ und benutzen den Begriff analog zur digitalen Welt, obwohl er sich nicht von dort so einfach auf die Schule übertragen lässt. Der „Lernprozess“ kann nicht „gesteuert“ und „programmiert“ werden wie ein Computer. Ein Schüler ist kein Roboter, den ich nach seinen „Funktionen“ bemessen und beurteilen kann und von dem ich ein beständiges „Funktionieren“ erwarten kann. Dass wir es mit Menschen zu tun haben, ist und bleibt der kategorische Imperativ der Pädagogik – wenigstens, solange sie sich selbst noch als „humanistisch“ begreift.

All dies berührt die Bedeutung des Mythos zunächst nicht, denn auch der Mythos nimmt in der neuen, digitalen Welt einen bedeutenden Platz ein. Er ist nicht vergessen oder verdrängt worden, im Gegenteil: er hat sich transformiert und an die digitale Welt bestens adaptiert. Das Mythologische – die bildhaft erzählende, heroisierende Denk- und Sprachform – ist in der digitalen Kunst ebenso präsent wie in den digitalen Film- und Kinowelten. Gerade Figuren wie Odysseus und vor allem Herakles sind in den digitalen Anschauungswelten prominent vertreten.

Auf der anderen Seite entstehen ständig neue Mythen und neue Heldenfiguren. Waren es früher die Abenteuer des Tarzan, so ist der Held der „Terminator“-Filme eben ein Cyborg (Mischwesen aus Organismus und Maschine) bzw. ein „Android/Humanoid“ (menschenartiger Roboter).

Die Frage nach dem Bildungswert des antiken Mythos stellt also zunächst nur die Tradition in Frage, den „Mehrwert“ der antiken gegenüber den modernen Mythen und den Mehrwert der Sprache (des Lesens und Erzählens) gegenüber der Vermittlung in Bild, Comic und Film.

Friedrich Maier stellt vor dem Hintergrund eines schwindenden Bewusstseins für mythologische „Strukturen“ und Denkwelten die bleibende Bedeutung mythischen Denkens und Erzählens heraus und begründet diese mit der seelisch orientierten Symbolsprache des Mythos, die für die Selbstfindung und Selbstbestimmung des Menschen unumgänglich ist. Dem kann ich nur zustimmen, will aber diese Position noch weiter differenzieren und dann auch über didaktische Konsequenzen nachdenken.

Zunächst die Gegenthese: Ich glaube, dass der antike Mythos keineswegs dabei ist, auszusterben – in dem Sinne, dass er seine kreative Kraft nicht mehr weiter entfalten und die Phantasie der Menschen nicht mehr anregen könnte. Es zeigt sich im Gegenteil, dass der antike Mythos die Hürden der Digitalisierung „spielend“ genommen hat und sich längst an die digitalen Welten angepasst hat. Dies gilt übrigens in gleicher Weise für die antiken wie etwa für die nordischen oder asiatischen Mythen.

Wie notwendig aber, so lässt sich fragen, sind gerade die *antiken* Mythen in einer modernen Welt? Welchen Zweck können sie in ihr erfüllen, welchen nur ihnen eigenen Sinnhorizont können sie eröffnen?

Der Mythos stellt offensichtlich ein bleibendes Bedürfnis des Menschen dar, ein Bedürfnis nach Veranschaulichung und nach Erzählung. Er ist für uns genauso wichtig wie der Traum, zu dem er – als Produkt einer traumartigen Phantasie – eine gewisse Nähe aufweist. Dazu kommt, dass der „Logos“ (im Griechischen bezeichnet dieses Wort das Denken und Sprechen zugleich, also die sprachliche Anschauungsform) in seiner rationalen Ausprägung in sich blind ist für die Schattenseiten der Persönlichkeit: für Gefühle, Triebe und Emotionen, die überwiegend den unbewussten

Seelenschichten zugehörig sind und sich in Bildern und Symbolen, in Träumen, Mythen und Märchen ausdrücken.

Zwar ist auch die mythische Welt des Erzählens ein Teil des Logos – sie wird in Sprache erzählt und ist in sich durchaus „logisch“ strukturiert; doch wird die mythische Vorstellungswelt weniger vom Verstand bestimmt und kontrolliert.

Sie entstammt den uralten Arsenalen der bildhaften Phantasie und beruht auf der Imaginationskraft der menschlichen Seele. Große Mythen greifen ähnlich wie die großen, bedeutenden Träume auf das archetypische Bildreservoir in der Tiefe der Seele zurück.

Das lateinische Wort *ratio* (von *rerī*, berechnen, abgeleitet) bezeichnet dagegen den rein verstandesmäßigen Logos: das logisch-rationale bzw. das rational-logische Denken. Aus diesem entspringen nicht nur die Sprache der Mathematik, sondern auch die Computer-„Sprache“ – und damit die Digitalisierung. Seinem Wesen nach ist dieses rational-logische Denken ein unterscheidendes, scharf trennendes Denken; es kennt den Zwiespalt nicht, die innere Zerrissenheit, das Chaos widerstreitender Gefühle und Antriebe. Die digitale Sprache kennt kein „sowohl als auch“, sondern nur ein „entweder ... oder“; sie beruht auf der eindeutigen Unterscheidung von Einsen und Nullen (als Steuerungszeichen), ihr programmierbares Zeichensystem ist eine auf Eindeutigkeit reduzierte Form von „Sprache“.

Eine rein logisch-rationale Welt wäre wie ein Großhirn ohne limbisches System, wie eine Seele, die nur aus „Ich“ bestünde, aber ihr „Es“ verloren hätte – und damit ihre „E-motionen“ (von lat. *e-movere*, bewegen, aufwühlen). Emotionen sind jedoch, wie man heute weiß, die eigentlichen Antriebe unseres Handelns.

Solche tieferen Motive und Motivationen sind uns in der Regel unbewusst, brechen jedoch, wenn sie verdrängt und nicht beachtet werden, um so stärker hervor und wirken sich unkontrolliert aus. Irrationales und gewalttätiges Verhalten, zumal in modernen Massengesellschaften, lassen sich also nur dann vermeiden, wenn auf gesellschaftlicher Ebene eine Auseinandersetzung mit den irrationalen Tiefenschichten der Seele stattfindet. Gerade dies leistet der Mythos in all seinen Formen.

Aber was sind überhaupt Mythen? Dazu möchte ich vorab zwei Bilder vor Augen stellen.

1. Mythen sind wie Vulkane

- Aus der Tiefe des Inneren dringt über Jahrhunderte, wenn nicht Jahrtausende hinweg flüssige Lava aus einem unerschöpflichen Reservoir und erstarrt an der Luft zu phantastischen Gebilden.
- Ein solcher Vulkan kann nach einer kurzen Zeit des „Ausbruchs“ über lange Zeit wie erloschen wirken; er erstarrt, seine äußere Form erodiert und wird allmählich abgenutzt. Dabei nährt seine fruchtbare Asche viele Arten von Pflanzen.
- Doch bleibt die Glut tief unter der Oberfläche erhalten und steigt in manchen Zeiten erneut nach oben. Dann bricht die angestaute Kraft sich Bahn, so dass der Vulkan erneut frische Lava hervorstößt, die die alten Schichten überdeckt und dem sichtbaren Vulkankegel ein neues Antlitz verleiht.

In ganz ähnlicher Weise ist ein Mythos ein Gebilde, dessen Tiefen und dessen innere Kräfte wir kaum ermessen können. Solch ein Mythos kann lange Zeit in einer starren Form überdauern, er ist aber jederzeit in der Lage, von neuem virulent zu werden und aus seiner „Magma-kammer“ tief im Inneren der Seele flüs-

sige Glut herauszustoßen und auf diese Weise seine Gestalt zu verändern.

2. Mythen sind wie Glasscheiben

„Es ist unmöglich, Glas zu sehen. Wir nehmen entweder unser eigenes Spiegelbild auf seiner Oberfläche wahr, oder wir können durch es hindurch eine jenseitige Landschaft betrachten, doch seine Substanz, seine Gegenwart, entzieht sich bei jeder Wendung unserem Blick. Die Symbole des Mythos sind wie Glas. Die Spiegelung, die über die glatte Oberfläche des Glases huscht, ist unser Selbst, das wir im Symbol schauen; die jenseitige Welt, die man sieht, als ob kein Glas davor wäre, und die doch nur sichtbar ist aufgrund der Wirksamkeit des Glases, ist eine ‚Bedeutungs‘-Landschaft, die das Symbol vor uns hinstellt. Wenn wir mythischen Symbolen begegnen, können wir ihre Bilder nicht losgelöst sehen von unseren Projektionen oder von den Interpretationen, die über sie hinausgehen.“

(Joseph Leo Körner, *Die Suche nach dem Labyrinth*, 1983, S. 9)

- Mythen spiegeln unser Selbst wider, wir erfahren in ihnen etwas über uns selbst, etwas tief Verborgenes, Unaussprechliches.
- Mythen sind durchsichtig, man kann durch Interpretation ihre Tiefenschichten erkennen. Ihre Symbolsprache lässt sich deuten.
- Mythen sind transparent, sie eröffnen einen Evidenzraum, eine Bedeutungs-Landschaft; Mythen sind insofern deutbar, wenn auch niemals ein-deutig. Ihr Bedeutungsgehalt ist schillernd und vielfältig.

Das erste Bild, der Mythos als Vulkan, verdeutlicht die Wandelbarkeit des Mythos und seine Herkunft aus den Tiefenschichten der Seele, zudem die Verbindung mit den „Magmakammern“ intensiver, „glühender“ Gefühle. Bleibt man bei diesem Bild, so ist es äußerst faszinierend zu beobachten, dass der Mythos einen weiteren „Eruptionsschritt“ – eben in Richtung auf die digitale Welt – längst vollzogen hat.

Mit dem Aufkommen des Films, später der digitalen Film- und Bildwelten, hat auch die Faszination des Mythos explosionsartig zugenommen. Mit Hilfe digitaler Veranschaulichung können Monster und andere mythologische Figuren und Landschaften, etwa die Unterwelt oder eine olympische Götterwelt, fast realistisch – und nicht mehr nur kulissenhaft – dargestellt werden.

In den zahllosen modernen Mythenverfilmungen zur Odyssee oder zu den Taten des Herakles werden die Bildwelten des antiken Mythos erneut ganz lebendig und modern adaptiert, durchlaufen dabei aber auch Veränderungen, Verformungen, teils auch Verflachungen. Der Mythos droht in manchen Fällen seine existenzielle Tiefe und damit auch seinen Bedeutungsgehalt zu verlieren.

Das zweite Bild, der Mythos als Spiegel- und Projektionsfläche, weist auf die innerseelische Bedeutung der mythischen Bildwelten und auf ihre Symboltiefe hin. Im Mythos entäußern und spiegeln sich innerseelische Vorgänge und Kräfte, werden zur Anschauung gebracht, können wahrgenommen und beurteilt werden und können auf diese Weise ins Bewusstsein integriert werden.

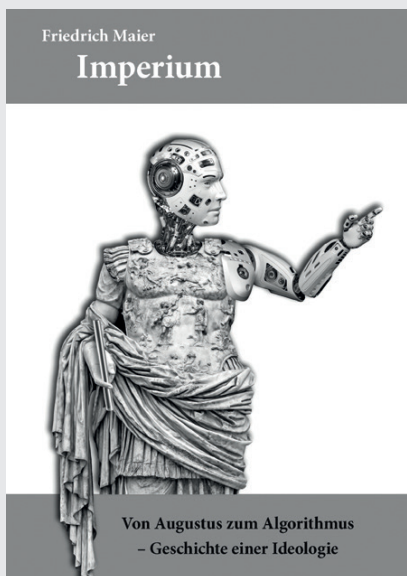
Die moderne Psychologie hat uns in die Lage versetzt, solche Symbolwelten zu deuten und überhaupt erst zu verstehen. Hier eröffnet sich für die Zukunft ein weites Feld, das es zu erschließen gilt – eine Arbeit auch und besonders für die Altphilologie und die sog. „Alten Sprachen“. Zudem eine stets notwendige „Arbeit am Mythos“ (vgl. Hans Blumenberg, 1979).

Kommen wir zurück zu der These von Friedrich Maier, dass der antike Mythos aus dem Bewusstsein des modernen Menschen schwindet. Mit dieser These sind wohl zwei Bereiche gemeint: zum einen das konkrete,

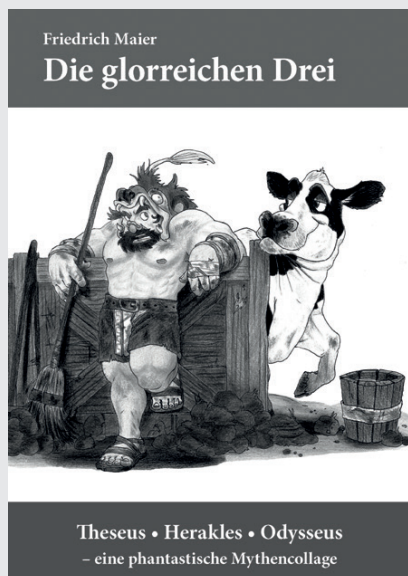
Ovid-Verlag
 Rudolf Hennebühl
 Im Morgenstern 4
 33014 Bad Driburg



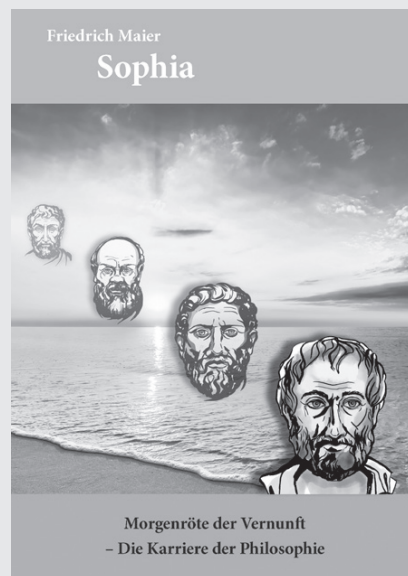
www.ovid-verlag.de
 info@ovid-verlag.de
 Tel.: 05253-9758-539
 Fax: 05253-9758-540



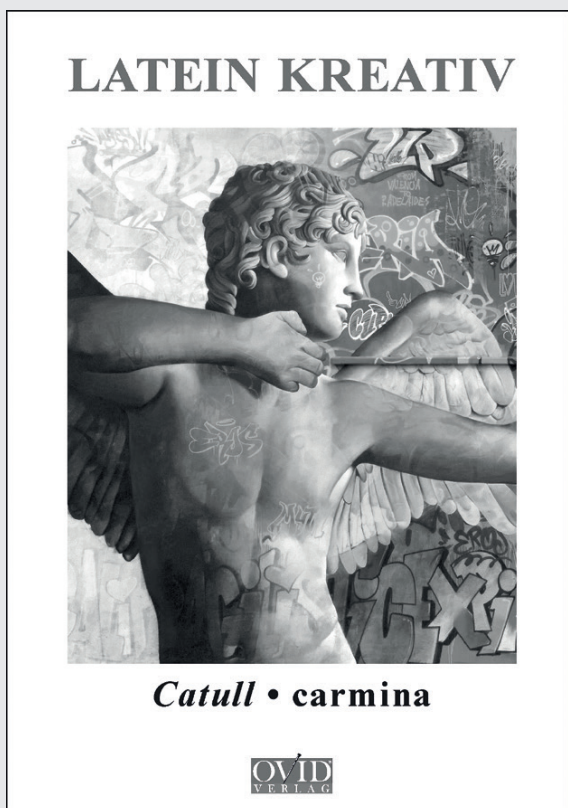
224 Seiten – Preis: 10,- €
 [ISBN: 978-3-938952-36-8]



183 Seiten – Preis: 10,- €
 [ISBN: 978-3-938952-38-2]

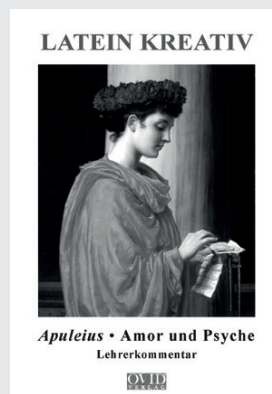
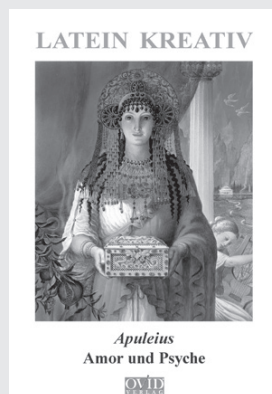


170 Seiten – Preis: 10,- €
 [vorauss. April 2021]

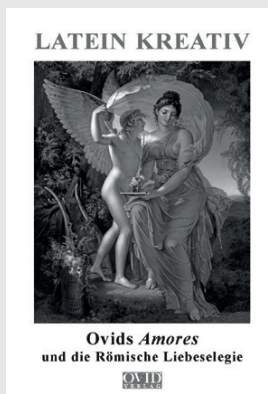


Band VII: **Catull, carmina**
 160 Seiten – Preis: 15,- €
 [ISBN: 978-3-938952-39-9]

„Latein Kreativ“ – alle Textbände: 15,- €



Band IV: **Seneca** • Band V: **Ovid, Amores**
 Band VI: **Apuleius, Amor und Psyche**



abfragbare Wissen um Personen und Inhalte antiker Mythen, zum anderen das Lesen bzw. das „Erzählen“, der klassische Weg der Tradierung des Mythos. In der Tat lösen die eindrucksvollen Bildwelten des Films das Erzählen in seiner Wirkung ab; dies verändert die Art, wie wir Menschen rezipieren; es verändert das Aktivitätspotenzial unserer eigenen Phantasie. Noch sehen wir es kritisch, wenn im Restaurant schon Kleinkinder im Hochstuhl vor ein „Tablet“ gesetzt werden und mit meist digitalen, teilweise sehr hektischen Bildwelten überschüttet werden. Dies ist so lange kein besorgniserregender Prozess, wie die Phantasie vor allem des Kindes nicht verkümmert oder gar abgetötet wird. Die Sehnsucht nach fiktiven Bildwelten bleibt nämlich durchaus konstant.

Was sich gewandelt hat, ist die inhaltliche Rezeption des Mythos. Dieser ist dabei, mit den Welten des Comic und der Science-Fiction zu verschmelzen. Beides sind bereits in der Antike vorkommende, aber erst mit Beginn der Neuzeit an Einfluss gewinnende Gattungen.

Auch vermischen sich früher getrennte Mythenkreise verschiedener Völker, die heute global rezipiert werden (vgl. etwa die asiatischen Samurai-Filme, die eine andere Art von Heldentum beinhalten). Man kann hier durchaus von einer Globalisierung des Mythos sprechen.

Dabei werden Gestalten des antiken Mythos dann auch mit modernen Phantasiefiguren verbunden, etwa dem „Hulk“ oder den „Avengers“ (engl. „die Rächer“). Der Trend geht dahin, verschiedene Mythenfiguren in einer fiktiven Story miteinander zu verschmelzen (vgl. Filme wie „Clash of the Titans“, 2010, oder Marvels „The Avengers“, ab 2012) und so ein buntes Potpourri von Figuren, Szenen und mythischen Monstern zu kreieren. Geblieben sind die überzeichneten Heldenfiguren, sowohl in körperlicher- als auch

in mentaler Hinsicht. Härte und Gefühllosigkeit als Eigenschaft des Helden, vor allem im Kampf, werden teils exzessiv ausgelebt (Filme wie „300“, 2006), teils ironisch oder komisch durchbrochen (Filme wie „Clash of the Titans“, 2010, oder Disneys „Hercules“, 1997).

Erkennbar ist auch ein Hang zu eher düsteren Welten und Motiven (Unterwelt, Persphone-Mythos etc.), auf der anderen Seite auch die Glorifizierung und Ästhetisierung mythologischer Stoffe, die oft auch ins Kitschige abgeleitet.

Was sich verändert, ist somit in erster Linie die Trennschärfe einzelner Mythen und die mediale Art der Vermittlung mythischer Erzählungen. Ungebrochen ist jedoch wie eh und je die Sehnsucht nach mythisch geprägten Bildwelten. Diese Sehnsucht entspringt generell dem Drang (unbewusster) seelischer Tiefenschichten nach „Äußerung“, sie entspringt aber auch zwei (bleibend) aktuellen, sozial-politischen Bedürfnissen:

- a) dem illusionären Wunsch nach einer Regelung der Probleme der heutigen Welt – die sprichwörtliche Suche nach dem „starken Mann“;
- b) der Auseinandersetzung mit zunehmender Gewalt und Amoralität (der Held als Idealbild des „Guten“ und als Vernichter des „Bösen“).

Sicherlich sind angesichts menscheitsbedrohender Probleme Energie, Tatkraft und Stärke, Beharrlichkeit, Durchsetzungsfähigkeit, Zielbewusstheit etc. – also all die eigentlichen Heldentugenden – von Nöten. Sicherlich ist manchmal auch Gewalt (bis hin zu kriegerischen Auseinandersetzungen) erforderlich, solange die Menschheit ihre Probleme nicht mit Hilfe des „Logos“ zu lösen imstande ist. Auch mag die Tendenz in vielen Ländern, angeblich starke Politiker als Staatsführer zu wählen und ebenso deren Tendenz, sich als Helden und „starke Männer“

zu präsentieren, durchaus ein Anzeichen für die Schwierigkeit der vor uns liegenden globalen Aufgaben sein. ... Es wird aber nicht die Lösung dafür sein, ganz im Gegenteil!

Die unbewusste mythische Antwort, das Warten auf einen Helden, der – mit übermenschlichen Fähigkeiten begabt, den Göttern nahestehend – wie ein *deus ex machina* die komplexen Probleme der Gegenwart lösen könnte, wird ihre Verheißung nicht erfüllen. Es gibt keine Helden in diesem Sinne; sie sind und bleiben Fiktion.

Eine „Mythologisierung“ als instinktive, der „mythologischen Struktur“ entstammende Antwort auf die komplexen Probleme der Gegenwart – etwa ein Donald Trump als „Superman“, wie er in politischen Karikaturen gezeichnet wird – ist unzureichend, ja, gefährlich. Mythologisierung geschieht immer da automatisch, wo sie nicht vom denkenden Verstand hinterfragt und relativiert wird. Allzu leicht aber neigen wir Menschen dazu – sowohl individuell als auch kollektiv – in solch atavistische, in vorgeschichtliche Zeiten reichende Trieb- und Denkstrukturen zurückzufallen.

Von daher ergibt sich für die Pädagogik, für den Umgang mit dem Mythos und die „Arbeit am Mythos“ (siehe oben) eine, wie ich finde, sehr wichtige Aufgabe. Ich glaube nämlich, dass die Art, wie wir Mythen aufgreifen, sich ändern muss und ändern wird – und zwar:

1. in Richtung auf ein mehr innerseelisches Verständnis,
2. in Hinsicht auf ein Ende der Verherrlichung von Gewalt,
3. in Richtung auf eine Korrektur der Darstellung von Mann und Frau und der Zuordnung spezifischer Geschlechterrollen.

Deshalb müssen Heldenmythen immer auch kritisch gelesen werden, wie es zum Beispiel

Vergil in der *Aeneis* tut; Aeneas ist dort ein Held, der aus Notwendigkeit und aus einer höheren Berufung heraus in den Krieg zieht, ziehen muss, der aber immer wieder nach Wegen des Friedens sucht und an seiner eigenen „Mission“ leidet.

Die fast überall gängige Verherrlichung und Glorifizierung solcher Heldenfiguren darf nicht weiter unbefragt bleiben. Denn damit einher geht immer die Verherrlichung von Gewalt, wie wir sie in jedem Krieg, aber auch in den meisten Mythenverfilmungen ungebrochen finden.

Prominentes Beispiel sind die überaus erfolgreichen Verfilmungen „300“ (2006) und „300: Rise of an Empire“ (2014), auf einem amerikanischen Comic bzw. einer „graphic novel“ basierend. Die beiden „Historienfilme“ greifen die Schlacht bei den Thermopylen und die Seeschlacht bei Salamis auf, wobei die (angebliche) spartanische Kriegsideologie und das Männlichkeitsideal des spartanischen Kriegers verherrlicht werden. „Ein Sturm der Aufopferung, ein Sturm der Freiheit, ein Sturm der Gerechtigkeit, ... ein Sturm der Vergeltung“ heißt es in einem Trailer dazu. Ungeniert werden solche höchsten Wertbegriffe einem Film vorangestellt, der auf blutigste Weise das Gemetzel an Menschen verherrlicht und der verkaufswirksam auf atavistische Urinstinkte setzt. „Gerechtigkeit“ wird dabei automatisch und unbefragt mit „Vergeltung“ gleichgesetzt.

Der moderne Mensch muss endlich begreifen, wirklich begreifen: Verletzungen und Tötungen sind keine Kollateralschäden, kein Anlass zu Witz und Scherz, sondern sind in jedem Fall eine Destruktion des Menschlichen – vielleicht notwendig, vielleicht gerechtfertigt, niemals aber selbstverständlich, niemals „gerecht“ oder „ehrenhaft“ oder „großartig“, niemals „heldenhaft“.

Merkwürdigerweise ist auch in der modernen Welt der Typus des Helden überwiegend gleich geblieben. Merkwürdig andererseits auch nicht, weil die Heldenfigur eben eine typische „Denkform“ des Mythos ist und archetypischen Charakter aufweist.

Geliebt sind aber auch zentrale Themen und Motive: die Notwendigkeit des Kampfes (der Krieg als „Vater aller Dinge“, Heraklit) und die Frage nach dem Erhalt der Freiheit. Ausbeutung und Versklavung des Menschen, auch in fremden Welten und durch fremde Zivilisationen, werden – in einer Verschmelzung von Mythos, Comic und Science-Fiction – immer wieder futuristisch thematisiert (vgl. die Filme „Independence Day“, 1996, oder „I, Robot“ 2004). Solche Grundfragen des Menschseins werden anhand mythischer Bildwelten aus den Tiefen der Seele nach außen hin projiziert und können so auf fiktive Weise veranschaulicht und ausgelebt werden.

Nehmen wir als Beispiel nur die Figur des *Minotaurus*. Psychologisch lässt sie sich verstehen als Symbol einer Triebkraft, die potenziell gefährlich, ja, tödlich erscheint und die im Labyrinth der Seele versteckt bleiben muss. Setzt man sich mit ihr jedoch nicht auseinander und „besiegt“ sie, so fordert sie von Zeit zu Zeit „Opfer“.

Was fehlt, ist die Verinnerlichung solcher Themen, d. h. die Rückprojektion auf ihren Ursprung: die unbewussten Anteile der individuellen und der kollektiven menschlichen Seele. Woher stammen das Aggressionspotenzial, das Territorialverhalten, die Abwehr des Fremden? Die Konflikte, die mit solchen Problemfeldern verbunden sind und die sich immer wieder in irrationaler Gewalt entladen, müssen auf Dauer eben dort – in ihrem innerseelischen Ursprung – gelöst und befriedet werden, um die Spirale von Dummheit, Selbstsucht und Gewalt zu stoppen.

Was die Figurenkonstellation des Mythos angeht, so findet sich leider bis heute ein auf Kraft und Muskelmasse reduziertes, hirnloses Heldenbild und vor allem eine stereotype, meist äußerst dümmliche bzw. „dämliche“ Darstellung von Frauen und ihren spezifischen Rollen und Aufgaben. In den Mythenverfilmungen der 50er/60er-Jahre ist dieses Frauenbild heute fast unerträglich geworden und wirkt allenfalls noch komisch-befremdend. Dennoch besteht die weibliche Heldenfigur bis heute in einer Kopie männlicher „Tugenden“ wie Schlagkraft, Gefühlsverdrängung und Unerschrockenheit.

Psychologisch gesehen sind Helden und Heldinnen Abbilder und greifbare Symbole für den männlichen Animus und die weibliche Anima – Seelenanteile, die beide Geschlechter in sich verkörpern und die auf dem Individuationsweg, dem Weg der Selbstfindung, in eine Balance gebracht werden müssen. Wieviel weibliche Anteile kann ein antiker oder auch ein moderner Held sich „leisten“?

Bereits in der antiken Herakles-Figur schwingen solche ambivalenten Züge mit. Dies zeigt sich an den Erzählungen von *Herakles und Deianira*, aber vor allem von *Herakles und Omphale*. Die Liebe als Gegenmacht zum Krieg (in der Antike im Antagonismus von Mars und Venus versinnbildlicht und personifiziert) „verweichlicht“ und „verweiblicht“ den Helden und macht aus ihm einen Antihelden, einen „Weiberhelden“. So malt es das Bild eines Herakles, der sich in seiner bedingungslosen Liebe zu Omphale, von seiner eigenen Triebkraft gefesselt, so weit unterdrücken lässt, dass er zum Spinnrocken greift und sich von den Dienerinnen hänseln lässt.

Ähnlich finden wir dies bei Achill, der sich eine Zeit lang, als Mädchen verkleidet, dem Krieg zu entziehen sucht; und auch die merkwürdige Episode der verlassenen Ariadne kann

unter diesem Aspekt gelesen werden. Darf ein Held, ein „echter Mann“ sich weiblichen Tugenden unterwerfen und sich von ihnen beeinflussen lassen? Von *Odysseus und Kalypso*, *Jason und Medea* bis hin zu *Dido und Aeneas* finden wir diese Frage immer wieder thematisiert. Der Mythos zeigt darin bildhaft auf, wie schwierig dieser innere Individuationsweg – nach C. G. Jung die Verschmelzung von Animus und Anima – tatsächlich ist.

Welche didaktischen Konsequenzen ergeben sich aus dem Gesagten?

„Kinder brauchen Märchen“, so die lapidare Feststellung des Kinderpsychologen Bruno Bettelheim in seinem Buch „The Uses of Enchantment“ (~ „Der Nutzen/die Notwendigkeit der Verzauberung“, 1975). Dies lässt sich im selben Maße vom Mythos sagen. Es ist u. a. Aufgabe der Fächer Latein und Griechisch, diesen „Nutzen der Verzauberung“ zu vermitteln. Ein moderner Unterricht wird dies jedoch differenziert tun, indem er mit den antiken Mythen sowohl kreativ-vertiefend – d. h. personalisierend – als auch kritisch urteilend und relativierend umgeht.

Junge Menschen müssen wissen, was ein Mythos ist, welche Bedeutung als Ausdrucks-

mittel innerseelischer Kräfte ihm zukommt, wie er sich wandelt und wie er auf irrationale Weise menschliche Hoffnungen auf Rettung und Erlösung nährt. Aber junge Menschen müssen auch träumen dürfen, müssen ihre Phantasie entwickeln, ihre Begeisterungsfähigkeit, müssen ein Feld finden, auf dem ihre Emotionen und ihr fiktives Selbstbild zur Sprache kommen, auf dem sie in fiktiver Weise ihr Selbst – den männlichen ebenso wie den weiblichen Archetypus des Helden – erproben und herausbilden können.

Auch wir, die modernen Menschen, brauchen „Helden“ als Vorbilder; aber was wir an Helden brauchen, ist ihre moralische, ihre innere Stärke, wie sie etwa in der Erzählung von „Herakles am Scheideweg“ thematisiert wird (vergleichbar auch schon bei Homer in der Figur des Odysseus, in der Auseinandersetzung zwischen Achill und Hektor, aber auch in anderen mythologischen Erzählungen).

Wie Friedrich Maier in meinen Augen richtig erläutert, enthalten die antiken Mythen ein bleibendes Bildungsgut, das zur Grundlage abendländischer Identität geworden ist. Ich meine nur, dass dies kein äußeres Bildungsgut bleiben darf (im Sinne bloßer Kenntnis), sondern ein inner-



**Wir nehmen
Ihnen den
Druck ab**

BÖGL GmbH
DRUCK

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

seelisches Bildungsgut sein müsste und sollte (im Sinne der Bewusstwerdung und Personwerdung). Auf diese Weise dient der Mythos in einmaliger und unersetzlicher Weise der Menschwerdung, eben der Humanisierung des Menschen.

In der Literatur, in der Kunst (Malerei und Bildhauerei), in Oper und Musical, in Film und Kino, neuerdings auch in den digitalen Bildwelten (digital generierte Bilder und Filme) entfaltet der antike Mythos weiterhin seine ungeheure Faszination. Ihm ist ein ursprüngliches Potenzial zu eigen, das spätere Ausformungen nicht mehr in der vollen Tiefe erreichen – so wie die späteren Kunstmärchen oft nicht mehr an die Ursprünglichkeit der gewachsenen Volksmärchen heranreichen. Im antiken Mythos sind bleibende Fragen des Menschseins und der Menschwerdung thematisiert – und dies in einer symbolisch dichten Bildsprache, die bisher unübertroffen ist. Ihre Deutung und ihre Integration ist eine menschheitliche Aufgabe, ihre tiefer gehende Vermittlung eine schulische Bildungsaufgabe (vgl. insges. Eugen Drewermann: „Liebe, Leid und Tod – Daseinsdeutungen in antiken Mythen“, 2013).

So wäre etwa das Ringen des Herakles mit *Thanatos*, dem Tod, ein tief existenzieller und hoch symbolischer Mythos, der der subtilen Deutung bedarf. Herakles stellt sich diesem furchtbarsten aller Gegner aus Freundschaft zu Alkestis und ihrem Mann Admetos. Die Herakles-Figur ist also weitaus differenzierter, als es die 12 Arbeiten oder Taten vermuten lassen.

Neben den klassischen Heldenmythen enthält die Magmakammer des Mythos viele weitere Motive, die in anschaulicher Weise das Wesen des Menschen und die Tiefenschichten der Seele zum Ausdruck bringen.

Diese sollten wir sensibel, mit Blick auf die Probleme der Selbstfindung und auf die Pro-

bleme der Gegenwart rezipieren. Als Spiegelfläche des Selbst werden uns die Mythen weiterhin in ungebrochener Kraft zur Verfügung stehen und auch ihre Faszination wird die Zeiten überdauern.

Der Mythos gehört zum Menschen und bildet den uns noch fassbaren Urgrund seiner Seele. Gleichzeitig muss der Mensch, um seine Humanität im vollen Sinne auszubilden, immer wieder über den Mythos hinauswachsen und kritische Distanz zu ihm aufbauen.

„Warum antike Mythen? – Weil sie, am Anfang abendländischer Kultur, all die Aspekte unseres Daseins abbilden, ausagieren und ausformulieren, die wesentlich dazu gehören, dass wir Menschen sind.“

(Eugen Drewermann, ebd. S. 9)

Literatur:

- Bettelheim, B. (1975): *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*, London.
- Blumenberg, H. (1979): *Arbeit am Mythos*, Frankfurt am Main.
- Drewermann, E. (2013): *Liebe, Leid und Tod – Daseinsdeutung in antiken Mythen*, Ostfildern.
- Gebser, J. (1932-1952): *Ursprung und Gegenwart*, München/Zürich.
- Körner, J.L. (1983): *Die Suche nach dem Labyrinth*, Frankfurt am Main.

Filme:

- Ab 2012: *Marvel's The Avengers*, Walt Disney Studios Motion Pictures.
- Clements, R., und J. Musker (1997): *Hercules*, Buena Vista.
- Emmerich, R. (1996): *Independence Day*, 20th Century Fox.
- Leterrier, L. (2010): *Clash of the Titans*, Warner Bros.
- Murro, N. (2014): *300: Rise of an Empire*, Warner Bros.
- Proyas, A. (2004): *I, Robot*, 20th Century Fox.
- Snyder, Z. (2006): *300*, Warner Bros.

RUDOLF HENNEBÖHL

Juvenal als Schulautor? Zum Umgang mit einem in jeder Hinsicht schwierigen Autor

Nachdem im Zuge der #MeToo-Debatte selbst fest im schulischen wie akademischen Lektürekanon etablierte Autoren und Texte wie insbesondere Ovids *Metamorphosen* ins Visier des Zeitgeistes geraten sind,¹ scheint es aus der Sicht eines gefühlt stets zur Apologie verpflichteten Schulfachs geradezu fahrlässig, ausgerechnet einem Lieblingsautor der Spätantike und des Mittelalters einen Platz im Lateinunterricht der Zukunft anweisen zu wollen.² Schon die immerhin allerorten noch als abiturelevant eingestufte *Aeneis* wirkt ideengeschichtlich bekanntlich nur allzu oft wie ein nur im Bereich der darob fleißig belächelten Alten Sprachen möglicher Anachronismus – und natürlich ist es kein Zufall, dass das Nationalepos der Römer im Mittelalter noch weit beliebter war als die *Satiren* des Juvenal. Schätzte man seinerzeit an Vergil insbesondere die affirmative Haltung gegenüber einer genealogischen Begründung von Herrschaft, bediente Juvenal eine geradezu allumfassende Palette mittelalterlicher Vorurteile: Der Sprecher seiner *Satiren* präsentiert sich über weite Strecken als dezidiert chauvinistisch, misogyn, rassistisch, homo- und xenophob; zudem trägt er eine religiöse Intoleranz und erzkonservativ-nostalgische Grundhaltung zur Schau, die im 21. Jahrhundert wirklich nichts mehr verloren zu haben scheint.

Nun hat bekanntlich insbesondere die amerikanische Philologie bereits in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts keine Kosten und Mühen gescheut, um die mit modernen, demokratisch-liberalen Vorstellungen inkompatiblen antiken Autoren in die Zukunft zu retten. Die *Two-Voices*-Theorie machte Vergils Hauptwerk wieder einigermaßen salonfähig und mit etwas

Verspätung wurde für die subjektiven Gattungen wie die Elegie oder eben die Satire die sogenannte *persona*-Theorie entwickelt: Ausgehend von der unbestreitbaren Feststellung, dass zwischen einem lyrischen, elegischen oder satirischen Ich und dem historischen Autor strikt zu unterscheiden ist, wiesen etliche Forscher der Siebziger- und Achtzigerjahre des vergangenen Jahrhunderts nicht nur alle missliebigen Äußerungen der Satiren einem fiktiven Sprecher zu, sondern postulierten auch, dass die Intention des historischen Autors Juvenal auf eine Entlarvung dieses Sprechers als ob seiner verfehlten Weltanschauung verachtenswerten Frauenfeindes oder Rassisten abziele – wohlgerne durch eine zeitgenössische Leserschaft, die nach heutigen Maßstäben durchweg als misogyn und xenophob einzustufen wäre.³

Anders als die *Two-Voices*-Theorie ist die *persona*-Theorie daher im Falle Juvenals zu Recht hochgradig umstritten: Während man sich noch halbwegs vorstellen kann, dass der zur Zeit der Römischen Republik aufgewachsene Vergil auch die Vorteile einer nicht-monarchischen (realiter freilich auch eher oligarchischen als im heutigen Sinne demokratischen) Staatsform zu schätzen gewusst haben dürfte und die Annahme einer impliziten Kritik an der Aufrichtung des Prinzipats durch Augustus daher durchaus innerhalb des Horizonts liegt, den man dem historischen Autor zumessen kann, ist die Idee von einer Gleichheit aller Menschen, die von Geschlecht, Ethnie, sexueller Orientierung und religiöser Überzeugung des Individuums absieht, eine Kategorie des Denkens, mit der man bei Juvenal und seinen Zeitgenossen nicht ohne Weiteres

rechnen darf. Wenn also die *persona*-Theorie unseren Autor nicht aus seiner Verankerung in Spätantike und Mittelalter lösen und seine Bedeutung für die Moderne nachweisen kann, wer dann?

Einen ganz klassischen Weg der Juvenalforschung kann die Schule in der Praxis natürlich nicht beschreiten: Auch wenn es so deutlich in der Regel nicht formuliert wird, liegt bei einem Autor, dessen Text nach der Überzeugung zahlreicher Gelehrter voller Interpolationen steckt,⁴ die Vermutung nahe, dass die spätantiken und mittelalterlichen Scholiasten Tendenzen, die sie in ihrem Schulautor zu erkennen glaubten oder erkennen wollten, durch später in den Text eingeflossene Kommentare noch erheblich verstärkt haben – dass also, mit anderen Worten, aus einem im Original möglicherweise von subtiler, aber erkennbarer Ironie geprägten Juvenaltext erst durch die spätantiken und mittelalterlichen Textredaktionen das eindeutige Manifest vorurteilsbeladener Engstirnigkeit geworden ist, das heute so mancher Leser der Satiren vor sich zu sehen glaubt. Sicherlich kann man mit einem entsprechend leistungsstarken Oberstufenkurs auch einmal Argumente für oder wider die Athetese eines einzelnen Verses diskutieren; im Fall eines insgesamt derart umstrittenen Textes wird dieses Verfahren aber bestenfalls für die Vermittlung methodischen Handwerkszeugs und mithin als Propädeutikum für das Universitätsstudium von bleibendem Wert sein können.

Wenn also auch an dem durch diese Problematik noch sperriger gewordenen Text, dessen sprachliche Herausforderungen die Übersetzungskompetenzen der meisten Schüler in den Bereichen der Syntax, des Wortschatzes und insbesondere der Realienkenntnis zudem bei Weitem übersteigen und der daher einer umfangreichen Kommentierung und intensiven

Aufbereitung für den Unterricht bedürfte, im Schulalltag nicht zu rütteln ist, stellt sich natürlich mit Nachdruck die Frage, warum man einen solchen Aufwand überhaupt betreiben sollte – zumal ja nach den jüngsten Angriffen auf den altsprachlichen Unterricht gerade die Investition von Lernzeit ideologisch auf eine Stufe mit der Verschwendung nicht nachwachsender Rohstoffe gestellt zu werden droht.⁵ Dass sich gute Gründe für eine – in der Realität wohl meist zweisprachige und damit von etlichen der skizzierten Probleme entlastete – Lektüre Juvenals in der Sekundarstufe II anführen lassen, soll daher im Folgenden zumindest kurz angedeutet werden.

Das mit Abstand wichtigste Argument für eine Behandlung der juvenalischen Satiren in der Schule steckt bereits im Titel des Werkes: Während die Satire im Deutsch- wie im modernen Fremdsprachenunterricht fest verankert ist, beschränkt sich das Fach Latein meist auf – freilich auch zweifelsfrei satirische und daher als Gegengewicht zu den meist extrem pathetischen Werken der vielgelesenen Epiker, Historiker oder Redner unverzichtbare – Texte Catulls, Martials oder Petrons.⁶ Ausgerechnet die Gattung der Verssatire dagegen, die Quintilian angesichts der Dominanz griechischer Vorbilder im Bereich der lateinischen Literatur bekanntlich den erleichterten Stoßseufzer *Satura quidem tota nostra est* (Quint. inst. 10,1,93) entlockte, wird weitgehend mit unverdienter Verachtung gestraft. Das hat insbesondere einen guten Grund: Das überwiegend der Alltagswelt entstammende Vokabular ist mit keinem in der Schule gängigen Grundwortschatz abgedeckt; selbst Studenten verzichten beim Durcharbeiten der Wortkunde von Rüdiger Vischer in aller Regel auf die allzu exotischen Wörter, die nur für die Satiren (und Episteln) des Horaz relevant sind.⁷

Aus der im Kontext dieses Aufsatzes natürlich unvermeidlichen Erwähnung des Horaz ergibt sich ein weiterer Einwand gegen die Juvenal-*lektüre*: Wenn die Satire eine so unverzichtbare Gattung darstellt, warum sollte man dann nicht anstelle unseres Autors auf den wesentlich prominenteren und für die Literaturgeschichte weitaus bedeutenderen Augusteer zurückgreifen?⁸ Glücklicherweise liefern Gattungstradition und Rezeptionsgeschichte hier entscheidende Argumente: Während die Satiren eines Lucilius und Horaz thematisch noch erheblich weiter gefasst sind, verengt Juvenal das Spektrum der Gattung deutlich auf die aggressive Geißelung bestimmter Laster, von denen in der Regel eines in den Mittelpunkt der jeweiligen Satire gestellt wird.⁹ Damit steht Juvenal dem heutigen Verständnis von Satire ungleich näher als seine beiden Vorgänger, von denen einer ohnehin nur fragmentarisch überliefert ist und daher von vornherein ausscheidet – der noch unbekanntere und sprachlich als besonders unzugänglich geltende ‚dunkle‘ Persius dürfte erst recht keinen ernstzunehmenden Konkurrenten darstellen.

Neben dem bereits erwähnten Blick in die römische Alltagswelt, die Juvenal dem Leser bietet, gibt es weitere Argumente für eine Behandlung des Satirikers im Unterricht: So könnten beispielsweise einzelne Textstellen etwa aus der zehnten Satire in eine Einheit zur Darstellung Hannibals oder Sejans in der lateinischen Literatur integriert werden. Für Messalina könnte daneben auch die sechste Satire herangezogen werden; wer sich also nicht dem Abenteuer einer eigenen Einheit zu Juvenal stellen möchte, könnte mit Gewinn einzelne Textpassagen heranziehen,¹⁰ wobei sich der episodische Charakter der Satiren, denen häufig fehlende kompositorische Zusammenhänge vorgeworfen wurden, als Vorteil erweisen dürfte. Aus der siebten Satire

wären möglicherweise die Verse mit der (satirisch überspitzten) Beschreibung des römischen Schulalltags besonders für die Behandlung im Unterricht geeignet.

Auch die zahlreichen zeitlosen Sentenzen Juvenals vom allseits bekannten *panem et circenses* (Iuv. 10,81)¹¹ bis zum *summum bonum* eines *mens sana in corpore sano* (Iuv. 10,356) können weitgehend problemlos aus dem Zusammenhang gerissen werden¹² und eignen sich hervorragend für die Übertragung auf die Lebenswelt der Schüler. Vergleiche wiederum lassen sich natürlich nicht nur in thematischer, sondern auch in stilistischer Hinsicht anstellen, um so die parodistische Anverwandlung zahlreicher Gattungen wie insbesondere des Epos und der Tragödie (die im schulischen Lateinunterricht freilich kaum eine Rolle spielt) durch Juvenal nachzuzeichnen und so auch eine Sensibilisierung für sprachliche Codes zu erreichen.¹³ Schließlich lassen sich an Juvenal mit der Übertreibung und Pauschalisierung zwei für das satirische Schreiben überhaupt zentrale Techniken studieren,¹⁴ die dann zum einen für die Analyse zeitgenössischer Satiren im Deutschunterricht sowie den modernen Fremdsprachen (oder auch für die Produktion eigener satirischer Texte), zum anderen aber auch für die Problematisierung dieser Verfahren (und damit der Satire als Gattung) fruchtbar gemacht werden können.

Besondere Modernität wird darüber hinaus von jeher der Großstadtschilderung in der dritten Satire Juvenals zugeschrieben;¹⁵ die plastische Darstellung des Lärms, des Gestanks sowie der vielfältigen Gefahren des Straßenverkehrs stellt nicht nur gleichsam als Automatismus bereits beim schieren Lesen Bezüge zur Gegenwart her, sondern bietet auch die Möglichkeit, aufschlussreiche Vergleiche etwa mit expressionistischer, aber auch mit zeitgenössischer Lyrik

anzustellen. Beachtung verdiente in diesem Zusammenhang vielleicht auch ein Abschnitt aus der fünften Satire, in der dem Patron Virro eine Meerbarbe aus eher entlegenen Gegenden vorgesetzt wird – schließlich seien die heimischen Gewässer durch die beständige „Überfischung“¹⁶ bereits nicht mehr nutzbar –, während der Klient Trebius mit einem Aal vorliebnehmen muss, der sich in den Abwasserkanälen der Hauptstadt gemästet hat: Dass die Problematisierung der ökologischen Nachhaltigkeit wie des Gewässerschutzes natürlich an Juvenals Intentionen eher vorbeigeht, stellt ja gerade keinen Hinderungsgrund für ihre Behandlung im Unterricht dar, sondern ermöglicht erst ein Verständnis, das auch die eigenen Rezeptionsbedingungen mitreflektiert.¹⁷

Gerade die dritte Satire ist freilich auch deshalb ein dankbares Sujet, weil sie es erlaubt, gewissermaßen eine Light-Version der *persona*-Theorie in Anwendung zu bringen: Hier spricht über weite Strecken ein gewisser Umbrius, während der eigentliche Sprecher der Satiren nur in der Rahmenpartie das Wort ergreift. In dieser allerdings äußert er sich ironisch bis spöttisch über Umbrius, den man daher durchaus als „klassischen Verlierertypen“¹⁸ charakterisieren kann und den seine verzweifelten Ausfälle gegen Gott und die Welt tatsächlich „nur noch einfältiger erscheinen“ lassen,¹⁹ als dies die einführenden Worte des Sprechers ohnehin schon tun. Wenn ausgerechnet ein solcher Versager sich über die „Fremdlinge“ beschwert,²⁰ die in Rom die Herrschaft an sich gerissen hätten, erscheint Juvenal – nach Ausweis der übrigen *Satiren* freilich kontrafaktisch – geradezu als Avantgarde (post-)moderner *political correctness*. Abschließend soll daher eine für den schulischen Unterricht hoffentlich praktikable und fruchtbare Lesart desjenigen

Textes vorgestellt werden, der unter all den übel beleumundeten Satiren Juvenals wohl den allerschlechtesten Ruf genießt.

Die fünfzehnte – und damit letzte vollständige (oder vollständig überlieferte) – Satire beginnt mit einer ebenso verständnislosen wie abfälligen Beschreibung der altägyptischen Religion, indem Tiere aufgezählt werden, die man am Nil als Götter verehere. Über die Nennung etlicher religiöser Tabus hinsichtlich der Essgewohnheiten schreitet die Satire zur ersten Pointe voran: Trotz all dieser geradezu skurrilen Speiseverbote sei ausgerechnet der Kannibalismus in Ägypten gestattet. Die Entrüstung des Sprechers über diese Ungeheuerlichkeit wird zunächst dadurch zum Ausdruck gebracht, dass der homerische Odysseus mit seinen Berichten über die menschenfressenden Lästrygonen und Kyklopen durch den fingierten Einwurf eines Phäaken als Lügner diffamiert wird – so etwas sei nicht einmal in der erzählten Welt des Epos denkbar, genauso wenig übrigens wie auf der tragischen Bühne, die zwar Fälle von Kannibalismus kenne, aber stets nur Einzeltäter und nicht ganze Völker als Menschenfresser darstelle.

Nach dieser vorausschauenden Diffamierung der ägyptischen Kannibalen kommt der Sprecher auf den aktuellen Fall zu sprechen, der durch die Nennung des Suffektkonsuls Iuncus präzise auf das Jahr 127 n. Chr. datiert wird.²¹ Zwei ägyptische Ortschaften in der Nähe der Stadt Koptos seien seit langem verfeindet, beim Überfall der Bewohner von Ombi auf ihre Feinde aus Tentura sei ein Kriegsgefangener von den Siegern wortwörtlich bis auf den letzten Blutstropfen verpeist worden. Der Sprecher vergleicht diese Menschenfresserei mit historischen Parallelen, da es in Spanien beim Versuch des Aushungerns belagerter Städte unter den in diesen Städten eingeschlossenen ebenfalls bereits zu Kannibalismus

gekommen sei, gelangt aber zu dem Schluss, dass den aus Verzweiflung handelnden Spaniern kein Vorwurf zu machen, das offensichtlich grundlose Fehlverhalten der Ombiten dagegen nicht zu entschuldigen sei. Überhaupt sei diese Tat der doch eigentlich sehr unkriegerischen Ägypter schrecklicher als die schlimmsten Vergehen anderer Barbaren, die sonst gemeinhin für ihre Grausamkeit bekannt seien.

Ausgehend von dieser Feststellung entwirft der Sprecher der Satire nun eine Definition dessen, was Menschlichkeit ausmacht – mit dem offensichtlichen Ziel, die ägyptischen Kannibalen aus dieser Definition auszuschließen. Dass er dabei der Empathie den Mitmenschen gegenüber eine zentrale Rolle zuweist, verwundert dabei weniger als die Behauptung, dass sich das Miteinander der Menschen am deutlichsten in der gemeinsamen Verteidigung gegen äußere Feinde zeige; vor allem deshalb, weil der Sprecher mit keinem Wort erwähnt, um wen es sich bei diesen äußeren Feinden handelt. Abschließend wird noch einmal die derzeit allgegenwärtige Gewalt unter den Menschen beklagt, die selbst im Tierreich gegen Artgenossen nicht geübt werde; etwas unvermittelt kehrt die Satire schließlich wieder zu ihrem Ausgangspunkt zurück, indem der Kannibalismus der Ägypter den Speisevorschriften der Pythagoreer gegenübergestellt wird.

Insbesondere die angedeuteten logischen Sprünge gegen Ende der Satire haben die Vertreter der *persona*-Theorie in Gestalt des amerikanischen Philologen Richard McKim dazu bewogen, dem Sprecher derart gravierende Widersprüche in seiner Argumentation zu unterstellen, dass man nur von einer absichtlichen Bloßstellung des Sprechers durch den historischen Autor ausgehen könne²² – ähnlich wie im Falle des Umbricius. Dagegen hat P. M. W. Tennant zu Recht den Einwand erhoben,

dass die Kategorie logischer Stringenz zur Analyse satirischer Texte nur bedingt tauglich ist, und zudem darauf hingewiesen, dass die fünfzehnte Satire im Kontext weiterer rassistischer und insbesondere gegen alles Ägyptische gerichteter Äußerungen des Sprechers zu lesen sei.²³ Vor und abseits dieser Kontroverse hat Barry B. Powell Vermutungen über die Hintergründe des – aus seiner, noch von Gilbert Highets biographischem Ansatz geprägten Sicht – historischen Anlasses für Juvenals Beschreibung angestellt;²⁴ diese Vermutungen können mit geringfügigen Adaptionen wesentlich zur Erhellung der Zusammenhänge beitragen.

Mehr oder weniger unausgesprochen sind nämlich die meisten Interpreten davon ausgegangen, dass es dem Sprecher der fünfzehnten Satire (und/oder Juvenal) nur darum gegangen sein kann, den zufällig gerade aktuellen Fall von Kannibalismus in Ägypten für seine Diffamierung der Rom überschwemmenden Ausländer zu instrumentalisieren.²⁵ Sollte diese Annahme zutreffen, wäre freilich nichts zu retten – kein Wissenschaftler wird eine handwerklich noch so brillante Begründung xenophober Positionen approbieren. Glücklicherweise gibt es noch eine andere Erklärung für Juvenals Vorgehen, deren Entfaltung von den bereits erwähnten Beobachtungen Powells ausgehen kann.

Da dieser das *quantum ipse notavi* (Iuv. 15,45) als Beleg für direkte Augenzeugenschaft liest, vermutet Powell, der Dichter habe eine rituelle Kulthandlung beobachtet und falsch interpretiert: In Wahrheit habe es sich um einen Teilaspekt der symbolischen Verehrung für die ägyptischen Gottheiten Osiris, Horus und Seth gehandelt, der – hier legt Powell sich ebenfalls nicht fest – entweder einen Akt von tatsächlichem (dann aber nach Powell singulärem) oder von in irgendeiner Form inszeniertem

Kannibalismus dargestellt habe. Die unzulässige Verallgemeinerung dieses Falles durch Juvenal zunächst auf alle Ägypter und dann auf die gesamte Menschheit sei der Grund für die ästhetische Fehlleistung, die Powell in der fünfzehnten Satire sieht.²⁶

Geht man nun also davon aus, dass die Nachricht von dem aktuellen Vorfall in Tentura (das immerhin zum Imperium Romanum gehört!) – mag diese nun authentisch gewesen sein, auf einem Missverständnis beruht haben oder gar in böser Absicht fingiert worden sein – Juvenal (mutmaßlich in Rom) aufgeschreckt und zum Verfassen der fünfzehnten Satire veranlasst hat, dann kehrt sich das Verhältnis gewissermaßen um: Dann wettert hier nicht ein fanatischer Rassist unter Berufung auf den unter den Ägyptern verbreiteten Kannibalismus gegen die Opfer seiner Vorurteile, sondern ein über den Kannibalismus entsetzter Römer des zweiten nachchristlichen Jahrhunderts unter Ausnutzung der rassistischen Stereotype seiner Landsleute gegen ein aus seiner Sicht die zivilisatorischen Errungenschaften der griechisch-römischen Antike grob missachtendes und verletzendes Verbrechen.²⁷

Ob Juvenal alleine durch diesen Befund für einen modernen Rezipienten leichter verdaulich werden wird, ist freilich fraglich; möglicherweise kann aber unter Beachtung dieses Ziels seiner rhetorischen Strategie und gleichzeitig der Erkenntnis, dass es sich bei der Aktivierung der rassistischen Vorurteile des intendierten Lesers um bloße Mittel zum Zweck handelt, eine selbstreflexive Ebene der Satire in Anschlag gebracht werden, die den Leser zum Nachdenken über eben diese Klischees bringen soll. Hierfür scheinen mir allerdings nicht die beiden Vegetarismus-Passagen (Iuv. 15,9f. und 171-174) entscheidend zu sein,²⁸ deren angeblichen

Widerspruch Tennant m. E. zufriedenstellend aufgelöst hat,²⁹ sondern ein intratextueller Verweis auf die dreizehnte (und mittelbar auch auf die sechste) Satire. Zunächst jedoch soll der Blick auf die Tatsache gelenkt werden, dass die Satire ausgerechnet bei der Verfluchung der Kannibalen nicht konkret die Ägypter nennt, sondern sehr allgemein von „Völkern“ spricht: *nec poenam sceleri invenies nec digna parabis / supplicia his populis, in quorum mente pares sunt / et similes ira atque fames* (Iuv. 15,129-131); *aspicimus populos quorum non sufficit irae / occidisse aliquem, sed pectora, brachia, voltum / crediderint genus esse cibi* (Iuv. 15,169-171).

Freilich darf man gerade in poetischen Texten den Plural in seiner grammatikalischen Grundfunktion der Differenzierung (hier zwischen mindestens zwei verschiedenen Völkern) nicht überstrapazieren; angesichts der Tatsache, dass man für Juvenal eine Tendenz zur satirischen Pauschalisierung herausgearbeitet hat, die häufig allein mit dem Wechsel vom Singular in den Plural operiert,³⁰ sollte man die Angelegenheit aber vielleicht auch nicht vorschnell als ‚poetischen Plural‘ ohne semantische Funktion abtun. Eine Pauschalisierung müsste sich an der vorliegenden Stelle jedoch über das im Mittelpunkt der Satire stehende Volk vom Nil hinaus auf ganz andere (und irritierenderweise weder genannte noch unmittelbar aus dem Kontext zu erschließende) Völker richten: Meint Juvenal mit seinem Angriff auf den Kannibalismus also vielleicht gar nicht in erster Linie – oder vielleicht auch überhaupt nicht speziell – die Ägypter?

Dafür spricht auch, dass die beiden Zitate einen Abschnitt rahmen, in dem es dezidiert nicht um Ägypten, sondern um das ganze Menschengeschlecht geht; dieses Menschengeschlecht aber trägt ausgesprochen italische Züge, wenn etwa eine Szene vor einem

römischen Gericht oder ein Cerespriester erwähnt werden (Iuv. 15,134-142). Doch natürlich handelt es sich in dem harmonischen Bild von der inneren Entwicklung des menschlichen Charakters, das Juvenal hier zeichnet, lediglich um das idealisierte Rom des Satirikers, in dem es noch Mitleid für das betrogene Waisenkind und Menschen gibt, deren moralische Integrität den Anforderungen der Ceres entspricht.³¹ Wie es in Rom tatsächlich aussieht, zeigt ein Blick auf die dreizehnte Satire, in der ein zahlungsunwilliger Kreditnehmer seinem fassungslosen Gläubiger dreist ins Gesicht lügt:

*tam facile et pronum est superos contemnere
testes,
si mortalis idem nemo sciat. aspice quanta
voce neget, quae sit ficti constantia voltus!
per Solis radios Tarpeiaque fulmina iurat
et Martis frameam et Cirrhaei spicula vatis,
per calamos venatricis pharetramque puellae
perque tuum, pater Aegaei Neptune, tridentem;
addit et Herculeos arcus hastamque Minervae,
quidquid habent telorum armamentaria caeli.
si vero et pater est „comedam“ inquit „flebile
nati
sinciput elixi Pharioque madentis aceto.“*
(Iuv. 13,74-85)

Nicht nur die Zerrüttung des sozial(-ökonomisch)en Zusammenhaltes und die fehlende Verehrung der Götter³² verbindet die Passage mit der fünfzehnten Satire; insbesondere die abschließende Selbstverfluchung, in der ein Vater den Kopf seines Sohnes verspeisen will, stellt einen offensichtlichen Bezug her – der durch das Einlegen des Kopfes in Essig aus dem ägyptischen Pharos noch eine makabre Pointe erhält, die freilich nur vor dem Hintergrund einer intratextuellen Lektüre zündet.

Entscheidend ist nun, dass der Kannibalismus bei den Ägyptern im Vergleich zu dieser geradezu raffinierten Delikatesse³³ viel unzivilisierter vor sich geht, denn die äußerst zeitauf-

wändige Zubereitung des Menschenfleisches durch den römischen Schuldner stellt für diese Barbaren keine Option dar:

*labitur hic quidam nimia formidine cursum
praecipitans capiturque. ast illum in plurima
sectum
frusta et particulas, ut multis mortuus unus
sufficeret, totum corrosis ossibus edit
victrix turba, nec ardenti decoxit aeno
aut veribus: longum usque adeo tardumque
putavit
expectare focos, contenta cadavere crudo.*
(Iuv. 15,77-83)³⁴

Der Gegensatz zwischen dem überfeinerten Luxus des kühl berechnenden Römers und der unreflektierten Brutalität des ägyptischen Mobs spricht aber nach den moralischen Maßstäben der juvenalischen Satiren eher für letztere als für ersteren: So werden am Ende der sechsten Satire – ausgerechnet! – Medea und Procne mit den mörderischen Ehefrauen des zeitgenössischen Rom verglichen:

*credamus tragicis quidquid de Colchide torva
dicitur et Procne, nil contra conor. et illae
grandia monstra suis audebant temporibus, sed
non propter nummos. minor admiratio summis
debetur monstris, quotiens facit ira nocentes
hunc sexum et rabie iecur incendente feruntur
praecipites, ut saxa iugis abrupta, quibus mons
subtrahitur clivoque latus pendente recedit:
illam ego non tulerim, quae computat et
scelus ingens
sana facit.*
(Iuv. 6,643-652)

Wenn also derjenige, der den Kannibalismus mit kühler Berechnung (*computat, sana*) begeht, gegenüber Medea und Procne, die – wie auch die Ägypter – infolge eines Affektes (*ira*) gehandelt haben, noch einmal deutlich abgewertet wird, dann richtete sich vielleicht auch die fünfzehnte Satire nicht gegen die Ägypter, sondern gegen die römischen Zuhörer des Juvenal, die im Anschluss an die Rezitation und an die wahrscheinlich entsetzten Reaktionen („So etwas passiert da unten

am Nil tatsächlich?“) durch ein einziges Zitat des Dichters aus der dreizehnten Satire im Sinne eines dezidierten *tua res agitur* zum Schweigen gebracht werden konnten.

Denn auch wenn der römische Schuldner seinen Sohn natürlich nicht wirklich verspeist, macht dies sein Vergehen kaum besser: *scelus intra se tacitum qui cogitat ullum, | facti crimen habet* (Iuv. 13,209f.). Die Betrachtung der dreizehnten Satire hilft dann auch endgültig dabei, die Darstellung der fünfzehnten als Falle für die Zuhörer, die sich ihrer eigenen moralischen Integrität zu sicher sind, zu durchschauen:

*decernat quocumque volet de corpore nostro
Isis et irato feriat mea lumina sistro,
dummodo vel caecus teneam quos abnego
nummos,
et pthisis et vomicae putres et dimidium crus
sunt tanti.* (Iuv. 13,92-96)

Mit diesen Worten – erneut aus dem Munde eines den Kredit leugnenden Schuldners – wird noch vor der wenige Verse darauf folgenden und den Kannibalismus am eigenen Sohn beinhaltenden Fluchformel geradezu eine Art Autophagie im Dienste des Mammons beschrieben, dem die eigenen Gliedmaßen freudig geopfert werden. Eben diese Autophagie deutet aber auch die fünfzehnte Satire für die in der Not der Belagerung zum letzten, vom Sprecher ausdrücklich gerechtfertigten Mittel des Kannibalismus greifenden Spanier an: *membra aliena fame lacerabant esse parati | et sua* (Iuv. 15,102f.). Der Vergleich der beiden Stellen unterstreicht noch einmal, was die fünfzehnte Satire ja auch argumentativ entfaltet, dass nämlich der Skandal für den Sprecher nicht im Akt des Kannibalismus selbst liegt, sondern im Fehlen einer zureichenden Begründung für dieses extreme Mittel der Selbsterhaltung.³⁶

Das Vorhandensein einer solchen Begründung wird den Ägyptern schließlich in einer

Reihe rhetorischer Fragen scheinbar abgesprochen, in Wahrheit aber gleichsam beiläufig zugestanden:

*quis modo casus
impulit hos? quae tanta fames infesta vallo
arma coegerunt tam detestabile monstrum
audere? ane aliam terra Memphitide sicca
invidiam facerent nolenti surgere Nilo?*
(Iuv. 15,119-123)

Mit dieser Stelle lässt Juvenal sich also sogar gegen Powell retten: Offenbar hat der Dichter durchaus verstanden, dass es sich bei dem rituellen Kannibalismus der Ägypter um einen kultischen Akt mit dem Ziel handelt, die erzürnten Götter zu besänftigen. Der Erhalt des eigenen Lebens – und nichts Geringeres hängt für Ägypten bekanntlich vom Nilhochwasser ab – war den belagerten Spaniern aber ausdrücklich als Rechtfertigung für den praktizierten Kannibalismus zugestanden worden: Auch an dieser Stelle legt der Sprecher also wieder eines seiner Netze aus, in dem sich der nur zu bereitwillig zustimmende Zuhörer verfangen soll, wenn dieser sich in Gedanken gleichsam als beipflichtender *interlocutor* mit den zitierten Versen in die vermeintliche Tirade einschaltet.

Dabei könnte der Leser durchaus gewarnt sein: Der aus der antiken Ethnographie allgemein bekannte Topos des edlen Wilden, mit dessen Hilfe beispielsweise ein Tacitus in der Germania der eigenen, als korrupt und verdorben empfundenen Gesellschaft den Spiegel vorhalten will, existiert nämlich auch in Juvenals ähnlich pessimistischen *Satiren*. Das Ende der zweiten Satire thematisiert nicht die von Umbricius und Konsorten angeprangerte Korruption Roms durch die Fremden, sondern die der Fremden durch Rom:

*aspice quid faciant commercia: venerat obses,
hic fiunt homines. nam si mora longior urbem
indulsit pueris, non umquam derit amator.*

*mittentur braciae, cultelli, frena, flagellum:
sic praetextatos referunt Artaxata mores.*

(Iuv. 2,166-170)

Eine solche Umkehrung der xenophoben Vorurteile liegt in der fünfzehnten Satire nicht vor: Auch der Kannibalismus der Ägypter wird tatsächlich verurteilt – was freilich nichts daran ändert, dass er durch das römische Sündenbabel in Sachen Abscheulichkeit und Verwerflichkeit nicht noch bei Weitem übertroffen werden könnte.

Schüler die hier vorgeschlagene Rehabilitierung eines der umstrittensten Texte der lateinischen Literatur nachvollziehen zu lassen, erfordert dabei nicht unbedingt die – wohl unrealistische – Lektüre des gesamten Juvenal wenigstens in Übersetzung, sondern eher die kombinierte Behandlung von fünfzehnter und dreizehnter Satire (unter Einbezug der für die vorgestellte Argumentation zentralen Stelle aus der zweiten und sechsten Satire).³⁷ Dabei kann das intratextuelle Geflecht noch um weitere Stellen angereichert werden, etwa um den Vergleich zwischen der Erwähnung des Mythos um Iphigenies Opferung in der zwölften und fünfzehnten Satire, die genau parallel zu der Kannibalismus-Parallele zwischen der

dreizehnten und fünfzehnten Satire konstruiert ist. Die Erforschung dieser Intratextualität der *Satiren*, von Juvenals Dichtung, die immer wieder um einige wenige, aus allen möglichen Blickwinkeln beleuchtete Motive kreist, dürfte durchaus dazu geeignet sein, den ein oder anderen Schüler für die (lateinische) Literatur und ihre anspruchsvolle Analyse zu begeistern – und Juvenal wieder zu dem zu machen, was er in Spätantike und Mittelalter schon einmal war: ein klassischer Schulautor.

Literatur:

- Beyer, A. / Liebsch, A. / Kipf, S. (2019): Alter Wein in neuen Schläuchen – oder: Eine weitere Debatte über Sinn und Unsinn des Lateinunterrichts. *Forum Classicum*, Heft 3, S. 174-179.
- Fuchs, J. (2020): Hirn statt Handy. Eine etwas andere Replik auf Jürgen Gerhards Publikation „Des Kaisers alte Kleider“. *Forum Classicum*, Heft 1, S. 4-6.
- Hotz, M. / Lausmann, M. / Lorenz, S. (2012): *Legamus! Lateinisches Lesebuch 1*. München.
- Jacquier, J. (2018): Poetik der Großstadt. Die Satiren des Juvenal. *Ruperto Carola. Forschungsmagazin 12: Stadt & Land*, S. 124-131.
- Kuhlmann, P. (2009): *Fachdidaktik Latein kompakt*. Göttingen.



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

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

500 Stück € 55 portofrei
Versand in Deutschland,
deutsches Konto

- Lorenz, S. (2017): Juvenal. Satiren/Saturae. Lateinisch-deutsch. Herausgegeben, übersetzt und mit Anmerkungen (Sammlung Tusculum). Berlin/Boston.
- McKim, R. (1986): Philosophers and Cannibals. Juvenal's Fifteenth Satire. *Phoenix* 40, S. 58-71.
- Powell, B. B. (1979): What Juvenal saw. Egyptian Religion and Anthropophagy in Satire 15. *RhM* 122, S. 185-189.
- Schmitz, C. (2019): Juvenal. (Studienbücher Antike 16). Hildesheim/Zürich/New York.
- Tennant, P. M. W. (1995): Biting off more than one can chew. A Recent Trend in the Interpretation of Juvenal's 15th Satire. *Akroterion* 40, S. 120-134.
- Vischer, R. (³2001): Lateinische Wortkunde für Anfänger und Fortgeschrittene. München/Leipzig.
- Wesselmann, K. (2019): Lateinunterricht. Metamorphosen der sexuellen Gewalt. ZEIT ONLINE, 10.09.2019, https://www.zeit.de/kultur/2019-09/lateinunterricht-sexuelle-gewalt-antike-texte-metoo-10nach8?utm_referer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F [15.04.2020].

Anmerkungen:

- 1) Vgl. dazu beispielsweise Wesselmann, 2019.
- 2) Vgl. Schmitz, 2019, S. 209-221.
- 3) Zur Diskussion um die persona-Theorie neben Lorenz 2017, S. 12-22, insbesondere auch Schmitz, 2019, S. 11-30.
- 4) Vgl. zu dieser Problematik neben Lorenz, 2017, S. 96-100, auch die instruktiven Beispiele bei Schmitz, 2019, S. 205-207.
- 5) Vgl. dazu zuletzt die Beiträge von Beyer/Liebsch/Kipf, 2019, und Fuchs, 2020, in dieser Zeitschrift.
- 6) Teilweise (Catull, Petron) genannt bei Kuhlmann, ²2009, S. 134; eine ausführliche Einheit zu Martial findet sich beispielsweise im Lesebuch von Hotz/Lausmann/Lorenz, 2012, S. 114-133.
- 7) Vgl. dazu die Legende bei Vischer, ³2001, S. 5.
- 8) Vgl. zur Relevanz dieser Kategorie für den Lektürekanon des Lateinunterrichts auch Kuhlmann ²2009, S. 134.
- 9) Zur Problematisierung dieser etwas schematischen, aber traditionsreichen Unterscheidung insbesondere zwischen Horaz und Juvenal vgl. u. a. Schmitz, 2019, 44f.
- 10) Zur Abwägung zwischen autoren- und themenorientierter Lektüre vgl. auch Kuhlmann ²2009, S. 135.
- 11) Alle Zitate im Folgenden nach der Ausgabe von Lorenz, 2017.
- 12) Vgl. zu diesem traditionsreichen Verfahren auch Schmitz, 2019, S. 231f.
- 13) Vgl. ebd., S. 59-69.
- 14) Vgl. ebd., S. 183-188.
- 15) So etwa jüngst Jacquier, 2018, S. 126f.
- 16) So in der entsprechenden Anmerkung zur Stelle Lorenz, 2017, S. 424.
- 17) Vgl. zu diesem Transfer auch Kuhlmann ²2009, S. 134.
- 18) Jacquier, 2018, S. 126.
- 19) Ebd.
- 20) Ebd.
- 21) Lorenz, 2017, S. 503.
- 22) McKim, 1986, S. 71.
- 23) Tennant, 1995, S. 121f.
- 24) Powell, 1979, S. 185.
- 25) Eine Ausnahme stellt Tennant, 1995, S. 121, dar, der diese Annahme explizit macht.
- 26) Powell, 1979, S. 189.
- 27) Ähnlich bereits ebd., S. 185.
- 28) Auf diese gründet noch Lorenz, 2017, S. 91, seine Theorie von der mangelnden Überzeugungskraft der vom Sprecher entfalteten Argumentation.
- 29) Tennant, 1995, S. 133.
- 30) Schmitz, 2019, S. 185.
- 31) Vgl. hierzu auch die Anmerkung zur Stelle bei Lorenz, 2017, S. 505.
- 32) Diese Aspekte werden auch ebd., S. 81 und 83, betont.
- 33) Vgl. dazu auch den Kommentar zur Stelle, ebd., S. 494.
- 34) Vgl. zur Darstellung der Unzivilisiertheit der Ägypter an dieser Stelle auch Tennant, 1995, S. 127.
- 35) Vgl. zur Parallele dieser Stelle mit der fünfzehnten Satire auch Schmitz, 2019, S. 187.
- 36) Das übersieht Tennant, 1995, S. 131.
- 37) Vgl. zur Problematik der „Lektüre von Ganzschriften“ auch Kuhlmann ²2009, S. 135.

HEIKO ULLRICH

Eine ideale Anfangslektüre

I. Das Wunder der eierlegenden Wollmilchsau

Bei der ‚eierlegenden Wollmilchsau‘ handelt es sich laut Wikipedia um eine umgangssprachliche Redewendung, mit der eine Sache, Person oder Problemlösung umschrieben wird, die „nur Vorteile hat, alle Bedürfnisse befriedigt, allen Ansprüchen genügt“.¹ Dieser Artikel versucht nachzuweisen, dass dieses Wunderwesen für den Lateinunterricht tatsächlich existiert, verwunderlicherweise aber noch nicht als solches erkannt und flächendeckend als überaus ertragreiches Nutztier eingesetzt wird. Das Schöne an ihm: Es handelt sich nicht um eine digital genomveränderte Mutation aus einem modernen Frankensteinlabor, sondern um einen altherwürdigen Text, dessen Zeit nach über anderthalb Jahrtausenden endlich gekommen zu sein scheint. Wie das Hybridwesen der eierlegenden Wollmilchsau die Vorzüge verschiedener Tierarten in sich vereint, nämlich von Huhn (Eier), Schaf (Wolle), Kuh (Milch) und Schwein (Fleisch), so leistet die Lektüre dieses Autors en passant alles, was für den Lektüreeinstieg nach der Spracherwerbsphase grundlegend ist und von der fachdidaktischen Theorie wie unterrichtlicher Praxis permanent postuliert wird:² Sicherung und Erweiterung des Wortschatzes und der Grammatik, nicht allzu komplexer Satzbau für die Gewährleistung einer *plurima lectio* und einer zügigen Leseprogression, damit einhergehend das Vermeiden des für die weitere Motivation fatalen ‚Lektüreschocks‘ und ein relevanter und altersadäquater Inhalt. Bevor das Geheimnis um dieses reale Fabelwesen gelüftet wird, soll eine knappe, metaphorisch gehaltene Analyse der Krise des lateinischen Mittelstufenunterrichts versucht und eine Art Anforderungsprofil an

eine ideale Lektüre als Antwort auf diese Krise skizziert werden.

II. Achttausender und Flachlandtiroler³

Die neunte Jahrgangsstufe bedeutet für die Lateinschüler⁴ traditionell einen Einschnitt: Die Lehrbuchphase ist abgeschlossen, und es beginnt die Begegnung mit den originalen Werken der lateinischen Literatur, traditionell oft heute noch mit Cäsar und seinen *commentarii* über den Gallischen Krieg.

An sich könnte diese neubeginnende Phase etwas Schönes sein, insofern die Schüler jetzt die Früchte ihrer langjährigen Wortschatz- und Grammatikarbeit der Spracherwerbsphase ernten, weil sie nun in der Lage sein sollten, die unsterblichen Werke der Alten zu lesen. Jede/r unterrichtende Kollege/in weiß, dass das ein frommer Wunsch ist. Die Fachdidaktik kennt seit langem das Phänomen des sog. ‚Lektüreschocks‘, das über das letzte Jahrzehnt an Relevanz und Vehemenz noch zugenommen haben dürfte: Die für Schüler oft demotivierende Erkenntnis nämlich, dass die Zeit des gesicherten und windgeschützten Boulderns in der Lehrbuchhalle mit klar abgeteilten, kleinschrittigen, gut lernbaren Vokabel- und Grammatikpensen und leicht berechenbaren Portionen für schriftliche Prüfungen zu Ende gegangen ist: Am Fuße steiler, zerklüfteter und zugiger Gebirgsmassive – der Originalautoren – kommen sie sich verloren vor, weil sie schon auf den ersten Höhenmetern spüren, dass für eine Besteigung das gesamte Knowhow und die Kondition eines erfahrenen Bergsteigers vonnöten sind. Mag der Expeditionsleiter auch noch so beredt vom Gipfel und der erhabenen Aussicht schwärmen, erscheinen die Mühen des

Weges doch so groß, dass etliche Flachlandtiroler den Sinn eines Aufstiegs nicht einsehen und in stiller Resignation oder ostentativem Trotz ein Weitergehen verweigern.

III. Die goldene Mitte

Um einen gelingenden Einstieg in den Anstieg zu gewährleisten und ohne die Seilschaft zu überfordern, bietet sich als Zwischenlösung zwischen Boulderhalle und den Achttausendern ein Gang in die Mittelgebirge an – zu Trainingszwecken, um für die Alpinstrecken fit zu werden. Welche Anforderungen sind nun an einen lateinischen Text zu stellen, der einen fließenden Übergang zwischen Spracherwerbs- und Lektürephase gewährleistet, der die Schüler von der Ebene des Sprachlehrbuchs abholt und sie in sanfter Steigung an die dünner werdende Luft der Originallektüre gewöhnt?

Zunächst einmal sollte es sich um einen Originaltext handeln, aus Gründen der Lernprogression, v. a. aber auch der Motivation: Den Schülern sollte nach dem Abschluss des Spracherwerbs glaubhaft vermittelt werden können, dass sie nun in der Lage sind, einen echten, authentischen Text aus der Antike zu lesen.

Der Text sollte sprachlich zugänglich sein, d. h. keine langen Satzperioden und allzu komplexe Stilisierung der Sprache aufweisen. Einfaches Prosalatein bedeutet, dass größere Textmengen in kürzerer Zeit bewältigt werden können, dass Lexik, Grammatik und Syntax häufiger umgewälzt und so die im Sprachunterricht erworbenen Kenntnisse gefestigt und weiter aufgebaut werden können. Ein größeres Lesequantum und erhöhtes Lektüretempo verschafft den Schülern die motivierende Erfahrung, dass das Lateinlernen der letzten Jahre nicht umsonst war, sondern sie befähigt, sinentnehmende Originallektüre zu betreiben.

Gleichwohl sollte der Text alle typischen grammatischen Erscheinungen aufweisen, wie sie für den Lektüreunterricht unerlässlich sind: Partizipialkonstruktionen, Gerundia und Gerundiva, *Ablativi absoluti* etc.

Nicht zuletzt sollte der Text kulturell relevant sein. Die von ihm thematisierten Gegenstände sollten Anlässe zur Reflexion, zur Diskussion und zu übergreifenden Betrachtungen bieten. Das wird nur gelingen, wenn der Text motivationale Eignung besitzt, indem er an altersadäquate Interessen/ Fragestellungen und die Erfahrungswelt der Jugendlichen andocken kann, um z. B. eine kontroverse Auseinandersetzung mit dem behandelten Thema oder einen aktualisierenden Abgleich mit der Gegenwart zu ermöglichen.

IV. *brevitas* und *simplicitas* als

Musterqualitäten für die Anfangslektüre

Typische lateinische Texte im ersten Jahr der Originallektüre sind z. B. Cäsars *Commentarii*, Cornelius Nepos *Feldherrnviden* oder Catulls *Carmina*. Diese Werke richten sich ursprünglich an zeitgenössische Adressaten, die ein gemeinsamer sprachlicher, historischer und kultureller Hintergrund eint. Diese den zeitgenössischen Rezipienten selbstverständliche Basis für das Verstehen dieser Texte muss zweitausend Jahre später für ein ganz anderes Lesepublikum mühsam rekonstruiert werden – junge Menschen, für die a) Latein keine gesprochene Alltagssprache ist, sondern ihnen als Reflexions- und Modellsprache begegnet, und b) denen die Begrifflichkeit, die Realien, historische und kulturelle Hintergründe der römischen Antike weitestgehend unbekannt sind. Dieses Erkenntnis spricht selbstverständlich nicht gegen die Beschäftigung mit diesen Texten, sondern macht neben der sprachlich-formalen Stili-

sierung auf zusätzliche Schwierigkeiten beim Einstieg in die Originallektüre aufmerksam; sinnvoller könnte es sein, mit einem Text zu beginnen, der zwar auch aus der Antike stammt, aber aufgrund seiner pragmatischen Intention als Kompendium der römischen Geschichte wesentliche Vorzüge für eine Anfangslektüre aufweist; die Rede ist vom *Breviarium historiae Romanae* Eutrops. Die besondere Eignung dieses Textes als Anfangslektüre besteht in den Tugenden der *brevitas* und *simplicitas*. Wie der Titel des Werks andeutet, handelt es sich um einen kurzen Abriss der römischen Geschichte – *brevitas* meint, dass die wichtigsten Episoden römischer Geschichte auf das Wesentliche reduziert dargestellt werden und so in der schulischen Lektüre ein rascher Überblick über wesentliche Personen und geschichtliche Ereignisse möglich wird. *Simplicitas* herrscht in puncto Syntax und stilistischer Anspruchlosigkeit – vorrangiges Ziel Eutrops ist die Vermittlung von Fakten.

V. Die typisch spätantike Gattung des Breviariums

In seiner Übersicht über die spätantike Geschichtsschreibung⁵ unterscheidet M. Fuhrmann die vorherrschenden Gattungen der spätantiken Geschichtsschreibung: Die christliche Chronik als „Gesamtschau über den Weltlauf von der Schöpfung bis zur eigenen Gegenwart“⁶; die Monographie über bestimmte Epochen, die Spielart der *Origo gentis*⁷ und die Kompendien der römischen Geschichte, die sich wiederum in Biographien, Epitomen (verkürzende Wiedergaben des Inhalts eines großen Werks) und Breviarien untergliedern lassen. Die Kompendien „sollten offenbar der krassen Unkenntnis entgegenwirken, welche die Periode der Wirren hinterlassen hatte.“⁸

Das Breviarium ist ein auf mehreren Quellen basierender und in der Regel⁹ leicht zu lesender Abriss der Geschichte. Nach M. Fuhrmann gab es ein großes Bedürfnis an Orientierungswissen, um „einer schlimmen Entfremdung von der Tradition des eigenen Staatswesens entgegen(zu)arbeiten.“¹⁰ M. von Albrecht sieht als weiteren Grund für die Häufung von Breviarien in der Zeit der Kaiser Valentinian und Valens die Zusammensetzung des Senats „aus Provinzlern, denen die römische Geschichte in eindringlicher und übersichtlicher Form nahegebracht werden muß.“¹¹

VI. Eutrops Skizze der römischen Geschichte – Autor, Werk und didaktische Eignung

Eutropius war persönlicher Referent (*magister memoriae*)¹² des Kaisers Valens (364 bis 378) und hatte von diesem den Auftrag erhalten, eine Kurzfassung der römischen Geschichte zu verfassen. Das *breviarium historiae Romanae* durchläuft in zehn kurzen Büchern die wichtigsten Fakten der römischen Geschichte vom Ursprung Roms 753 v. Chr. bis zum Tod des Kaisers Iovinian im Jahre 364 n. Chr. Nach Bleckmann lasse Eutrops Haltung gegenüber Konstantin und Julian erkennen, dass er kein Christ war: „Er legt Wert darauf, die Divinisierung für jeden Kaiser sorgfältig zu verzeichnen, ignoriert dagegen die neuen religiösen Gegebenheiten so gut wie völlig.“¹³

Eutrops Werk hatte nach Bleckmann Autorität und Gewicht: „Diese Autorität und die handhabbare Kürze und der prägnante Stil haben seinem Werk ein Nachleben gesichert.“¹⁴ Für den griechischen Osten wurde Eutropius gleich zweimal ins Griechische übersetzt,¹⁵ was sonst kaum einem römischen Schriftsteller widerfuhr. Im Mittelalter wirkte Eutropius stark nach, und das ‚historische‘ 19. Jahrhundert schätzte

ihn als Schulautor,¹⁶ bis er nach dem Zweiten Weltkrieg weitgehend in Vergessenheit geriet. S. Günther resümiert: „Neuere Versuche, Eutrop neben dem altertumswissenschaftlichen Diskurs auch als Schullektüre wiederzubeleben, sind in Deutschland bislang nicht erfolgreich gewesen.“ Zu Unrecht, eignet er sich doch – neben den oben erwähnten sprachlich-grammatikalischen Gründen – ganz besonders dazu, den Schülern vor der Lektüreprase Kenntnisse über wichtige historische Personen und Konstellationen der römischen Geschichte und damit ein nützliches Gerüst zur Orientierung an die Hand zu geben, das Grundlage für die nächsten Jahre ihres Lateinunterrichts sein kann.

Es hat den Anschein, als ob Eutrop als schulischer Anfangsautor im Abstand von zwanzig Jahren immer wieder auf fachdidaktische Vorschlagswiedervorlage kommt: E. Oberg plädierte 1981 für eine Eutrop-Lektüre in der Schule,¹⁸ 1999/2000 tat dies H. Niedermayr für Österreich,¹⁹ und 2020 sei hiermit ein weiterer Versuch unternommen – vielleicht ist der Unterricht der Jetztzeit und die realistische Einschätzung seiner Möglichkeiten und Grenzen nun der Kairos für die verdiente Renaissance eines – wohlgerneht – unterrichtlich völlig unterschätzten und zu Unrecht in Vergessenheit geratenen Autors. M. Steinmann verdeutlicht: „Trotz des großen Erfolges seines Geschichtswerkes und trotz des relativen Wohlwollens der Literaturgeschichtsschreibung hat die Forschung (der ersten drei Viertel) des 20. Jahrhunderts Eutrop und sein *Breviarium ab urbe condita* etwas stiefmütterlich behandelt.“²⁰ Gleiches gilt für den Lateinunterricht der letzten Dezennien, obgleich das 19. und frühere Jahrhunderte Eutrops Werk gerne als eine der ersten Unterrichtslektüren benutzt hatten, denn „Sprache und Stil sind flüssig und klar, etwas

nüchtern, ebenso weit entfernt von Gesuchtheit wie von Formlosigkeit“.²¹

Mit Eutrop als Anfangslektüre wird man Jean Pauls Motto „Sprachkürze gibt Gedankenweite“ gewinnbringend im Unterricht einlösen können – *quod erit demonstrandum*.

VII. Drei Beispiele

Um die Qualitäten der Eutroplektüre konkretisierend zu veranschaulichen, seien drei Textbeispiele ausgewählt: Die Verschwörung Catilinas, der Ausbruch des Bürgerkriegs zwischen Cäsar und Pompeius sowie das Attentat auf Cäsar.

a) Die *coniuratio Catilinae*

(Eutrop, brev. 6, 15)²²

M. Tullio Cicerone oratore et C. Antonio consulis, anno ab urbe condita sexcentesimo octogesimo nono, L. Sergius Catilina, nobilissimi generis vir, sed ingenii pravissimi, ad delendam patriam coniuravit cum quibusdam claris quidem, sed audacibus viris. a Cicerone urbe expulsus est. socii eius deprehensi in carcere strangulati sunt, ab Antonio altero consule Catilina ipse victus proelio est et interfectus.

In vier Sätzen und 58 Wörtern, auf denkbar knappstem Raum verdichtet, wird der Zeitpunkt der Handlung, die Haupthandlungsträger, die wesentlichen Ereignisse und der Ausgang der Verschwörung dargestellt – in einfacher, schülerlesbarer Syntax, und doch so, dass lektürerelevante Grammatikphänomene wie der zweimalige Genitiv der Beschaffenheit, das Gerundiv und ein *Participium coniunctum* im Sinne immanenter grammatikalischer Wiederholung thematisiert werden können. Freilich ist der Text schmucklos, ohne Stilisierung und rhetorischen Putz – aber in seiner Reduktion auf das wesentliche Faktengerüst (auch das eine Kunst!) bietet er alle unterrichtlichen Chancen. Der Text

ist relativ schnell zu übersetzen und inhaltlich zu sichern. Seine additive Verknappung kann der Lehrkraft als eine Art Stichwortgeber für nach Belieben weiter auszuführende Aspekte dienen, die in Form eines Lehrervortrags, eines Unterrichtsgesprächs oder in Form vorbereiteter und *suo loco* abgerufener Kurzreferate vermittelt werden: Etwa das Jahr 63 v. Chr. als Höhepunkt der Karriere Ciceros als Konsul, die gleichzeitige Aufdeckung der Verschwörung Catilinas, dessen Charakter als depravierter Adliger mit oligarchischen Umsturzgelüsten im Gegensatz zu Cicero als *homo novus* mit dem Wunsch nach Bewahrung der Staatsordnung, die seinen Aufstieg ermöglichte, Ciceros Reden gegen Catilina (*Quo usque tandem abutere, Catilina, patientia nostra?*), Catilinas Reaktion mit der Flucht aus Rom und die Aufstellung eines Revolutionsheers in Etrurien, Catilinas militärische Niederlage und sein Tod in der Schlacht bei Pistoria, die von Cicero durchgesetzte Tötung der Anhänger Catilinas mit weitreichenden Folgen für sein politisches und privates Leben, die Episode der catilinarischen Verschwörung als Menetekel der untergehenden *res publica libera* zugunsten einer Clique von Oligarchen etc.

b) Die Rubikonüberquerung

(Eutrop, brev. 6, 19)

Hinc iam bellum civile successit execrandum et lacrimabile, quo praeter calamitates, quae in proeliis acciderunt, etiam populi Romani fortuna mutata est. Caesar enim rediens ex Gallia victor coepit poscere alterum consulatum atque ita, ut sine dubietate aliqua ei deferretur. contradictum est a Marcello consule, a Bibulo, a Pompeio, a Catone, iussusque dimissis exercitibus ad urbem redire. propter quam iniuriam ab Arimino, ubi milites congregatos habebat, adversum patriam

cum exercitu venit. consules cum Pompeio senatusque omnis atque universa nobilitas ex urbe fugit et in Graeciam transiit. apud Epirum, Macedoniam, Achaiam Pompeio duce senatus contra Caesarem bellum paravit.

Auch in diesem Text kann immanente und für die anschließende Originallektüre propädeutische Grammatikwiederholung betrieben werden (*Participium coniunctum*, Prädikativum, zweimaliger *Ablativus absolutus*). In sechs Sätzen und lediglich 96 Wörtern sind alle wesentlichen Ereignisse, Personen und auch die epochale Bedeutung des Bürgerkriegs zwischen Cäsar und Pompeius meisterhaft eingefangen. Der erste Satz ist eine Art Exposition mit wertender Einordnung der Monstrosität, des verursachten Leids und des schicksalhaften Staatsumsturzes durch das *bellum civile*. Die Folgesätze stellen die sich überstürzenden Ereignisse des Jahres 49 v. Chr. nach dem Muster der *actio/reactio* dar: Cäsars Forderung nach einem zweiten Konsulat, die ablehnende Reaktion des römischen Senats mit der Forderung, Cäsar solle nach Entlassung seiner Legionen als Privatmann nach Rom zurückkehren, Cäsars Reaktion der Überquerung des Grenzflusses Rubikon als Kriegserklärung an den Senat und die panikartige Flucht des Senats mit Pompeius nach Griechenland zum Aufbau einer Verteidigungsfront gegen Cäsar. Auch hier wird die Lehrkraft das von Eutrop nur skizzierte bunt ausmalen können – es ist das Verdienst Eutrops, einen Text gewissermaßen als reduktionistische Partitur für die unterrichtliche Behandlung (weiterführende Erzählungen, Diskussionen, Bildbetrachtungen etc.) geschaffen zu haben.

c) Die Iden des März (Eutrop, brev. 6, 25)

Inde Caesar bellis civilibus toto orbe conpositis Romam rediit. agere insolentius coepit et contra

consuetudinem Romanae libertatis. cum ergo et honores ex sua voluntate praestaret, qui a populo antea deferebantur, nec senatui ad se venienti adsurgeret aliaque regia et paene tyrannica faceret, coniuratum est in eum a sexaginta vel amplius senatoribus equitibusque Romanis. praecipui fuerunt inter coniuratos duo Bruti ex eo genere Bruti, qui primus Romae consul fuerat et reges expulerat, et C. Cassius et Servilius Casca. ergo Caesar, cum senatus die inter ceteros venisset ad curiam, tribus et viginti vulneribus confossus est.

Die Ereignisse des halben Jahres von der Rückkehr Cäsars nach Rom im Oktober 45 v. Chr. bis zu den Iden des März 44 v. Chr. sind in fünf Sätze mit insgesamt 93 Wörtern zusammengedrängt. Auf zwei einfache parataktische Sätze folgt ein etwas komplexeres hypotaktisches Gefüge, das der Lehrkraft die Möglichkeit bietet, neben der immanenten Wiederholung der im Text vorkommenden Phänomene des *Ablativus absolutus*, des *Participium coniunctum* und des zweimaligen Komparativs beim Adverb auch eine Syntaxanalyse einzuüben. Die Kürze des summierenden Abl. abs. *bellis civilibus toto orbe compositis* gibt der Lehrkraft die Möglichkeit, die grenzüberschreitende Ausweitung des römischen Bürgerkriegs und seine verschiedenen Stationen (*bellum Alexandrinum, bellum Africanum, bellum Hispanicum*) zu beleuchten. Thematisiert werden sollte auch die cäsarkritische Haltung, wie sie zu Beginn des Absatzes deutlich wird. E. Oberg zeigt *ad locum* auf, wie die verwendeten Begriffe nicht nur ein Begreifen der geschilderten politischen Phänomene initiieren, sondern auch für die spätere Lektüre als eine Art patterns bereitgestellt werden: „Auch hier das für Eutrop charakteristische Aneinanderreihen. Aber wie viel Stoff für den Schüler, politische Vorgänge aus der sprachlichen Formulierung heraus zu begreifen, vielmehr, dies

Begreifen erst einmal zu üben: *insolentius agere, consuetudo libertatis, honores ex sua voluntate praestare, regia ac paene tyrannica facere* – ein Arsenal von Begriffen und Gedanken, das wir, nachdem wir es hier in einfacher Aufzählung geboten bekommen, später in anspruchsvolleren Autoren hoffen wiederverwenden zu können.“²³

VIII. Ein Auswahlvorschlag für eine zusammenhängende Eutrop-Lektüre

Es bieten sich exemplarisch wichtige Umbruchmomente und Highlights aus den drei Epochen der Königszeit, Republik und Kaiserzeit an: Beispielhaft für die Königszeit könnte die Staatsgründung unter König Romulus (1, 1-2), die Friedensepoche unter Numa Pompilius (1, 3) und das Ende der Königsherrschaft mit dem Sturz des letzten Königs Tarquinius Superbus (1, 7) gelesen werden. Den Beginn der Republik markiert der erste Konsul Brutus (1, 8). Die Phase der frühen Republik könnte an einer Vorzeigestalt wie Camillus (1, 20), die mittlere Republik durch die punischen Kriege, v. a. Hannibal (3, 7-14) und den Aufstieg Roms zur Hegemonialmacht exemplifiziert werden. Es könnte folgen ein Blick in die Niedergangsgeschichte der späten Republik mit den Bürgerkriegen zwischen Marius und Sulla (5, 4-7) bzw. zwischen Cäsar und Pompeius (6, 19-21) und der Ermordung Cäsars an den Iden des März (6, 25). Den Abschluss bilden könnte ein Ausblick in die Epoche des Prinzipats, für die Octavian/Augustus (7, 8-10) steht. Mit diesem historischen Grundgerüst sollten die Schüler in der Lage sein, die Autoren und Werke der nächsten Jahre ihres lateinischen Lektüreunterrichts einordnen zu können, ob sie nun Cäsar, Cicero, Catull, Sallust, Nepos (späte Republik) oder Ovid, Horaz, Vergil und Livius (Epoche des Prinzipats) heißen.

IX. Fazit: Vorzüge von Eutrops Römischer Geschichte als Anfangslektüre

In Anlehnung an die meisterhafte *brevitas* des Eutrop seien die Vorzüge seines Werks als gymnasialer Anfangslektüre in schlagwortartiger Aufzählung hergesetzt: Kurze Texte in idealer Portionierung für die einzelne Unterrichtsstunde, sinnvoll abgeschlossene Leseinheiten, hohe Lektüregeschwindigkeit und Motivation durch *plurima lectio*, keine Überforderung der Schüler, permanente Möglichkeit zu immanenter Wiederholung, *pattern drill*,²⁴ wesentliche geschichtliche Fakten, Personen und Hintergründe als Orientierungs- und Einordnungswissen für die weitere Lektüre der Schüler, Gewährleistung von Freiraum für weiterführende Informationen sei es durch die Lehrkraft, sei es durch vertiefende Referate und den Einbezug verschiedener Rezeptionsdokumente, leistbare schriftliche Hausaufgaben, machbare mündliche Leistungsmessung (Textwiederholung) und nicht zuletzt ein Fundus an Schulaufgabentexten, die für Schüler in ihrem ersten Lektürejahr nach der Spracherwerbsphase bewältigbar sind und durch erwartbar ordentliche Ergebnisse zur Motivation beitragen.

Es ist Eutrops Verdienst, sich als Schriftsteller völlig in den Hintergrund gestellt, die grundlegenden historischen Fakten auf knappestmöglichem Raum verdichtet und in leicht dahinfließendem Latein zusammengestellt zu haben. Diese literarische Uneitelkeit, entsagungsvoller Kompilationsfleiß und meisterhaft rigorose Beschränkung auf das Wesentliche gewährleisten, dass die Schüler Eutrops Werk schwungvoll lesen und sich in Kürze eine Menge an Lektüreerfahrung und inhaltlichem Wissen aneignen können, und nicht zuletzt, dass die Lehrkraft nicht nur das gute Gefühl einer flotten Leseprogression mit der Gesamtgruppe haben

wird, sondern viele Freiräume für das Ausmalen der von Eutrop meisterhaft reduzierten historischen Skizzen hat – oder um es metaphorisch zu sagen: Eutrop ist ein unterschätzter Paul Bocuse in seinem Metier, der eine überaus gehaltvolle Instantnahrung kreiert hat, aus der jeder pädagogisch halbwegs begabte Koch ohne Mühe ein abwechslungsreiches und schmackhaftes Gourmetgericht für den Unterricht zaubern wird.

Auf Eutrop trifft gewiss zu, was Cicero in seiner Schrift *Brutus* über die rednerische Begabung des Juristen Scaevola befand: *Verbis erat ad rem cum summa brevitare mirabiliter aptus*²⁵ „Er war auf wundersame Weise befähigt dazu, bei größter Kürze doch den der Sache entsprechenden Begriff zu treffen.“

Literatur:

- Bleckmann, B./ Groß, J (2018): *Eutropius Breviarium ab urbe condita*. Ediert, übersetzt und kommentiert von Bruno Bleckmann und Jonathan Gross, Paderborn.
- Conte, G.B. (1994): *Latin Literature. A History*, Baltimore/London, S. 647.
- Fuhrmann, M. (1994): *Rom in der Spätantike. Porträt einer Epoche*, München/ Zürich.
- Günther, S. (2010): *Eutropius, Breviarium ab urbe condita* in: C. Walde, *Die Rezeption der antiken Literatur. Kulturhistorisches Werklexikon, Der Neue Pauly Supplemente 7*, Stuttgart/ Weimar, col. 277-282.
- Keip, M./ Doepner, Th. (2014): *Interaktive Fachdidaktik Latein*, Göttingen.
- Lobe, M. (2015): *Das Handlungsfeld Lektüreunterricht*, in: S. Kipf/ P. Kuhlmann/ M. Schauer: *Perspektiven für den Lateinunterricht*, Bamberg.
- Maier, F. (1984): *Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt. Band 2. Zur Theorie des lateinischen Lektüreunterrichts*, Bamberg.
- Niedermayr, H. (1999, 2000): *Eutrop statt Caesar? Spätantike Geschichtsschreiber als Anfangs-, Interims- und Ergänzungslektüre Latein* Forum 39, S. 1-25 und 40, S. 1-28.
- Oberg, E. (1981): *Warum nicht Eutrop?*, AU 24.1, S. 76-77.

- Schanz, M./ Hosius, C. (1970): Geschichte der römischen Literatur, Vierter Teil, Erster Band, München.
- Schmidt P. L. (1989): Eutropius, in: R. Herzog/ P.L. Schmidt (Hgg.): Handbuch der lateinischen Literatur der Antike. Restauration und Erneuerung, München, S. 201-207.
- Steinmann, M. (2014): Eutropio, Storia di Roma. Introduzione di Fabio Gasti. Traduzione e note di Fabrizio Bordone. Testo latino a fronte, FC 3, S. 244f.
- Utz, C. (1994): Übergang statt Dichotomie. Bestandsaufnahme und Folgerungen, in: ders. (Hgg.), Vom Lehrbuch zur Lektüre. Vorschläge und Überlegungen zur Übergangsphase, AUXILIA 36, Bamberg.
- Von Albrecht, M. (2012): Geschichte der römischen Literatur, Berlin/Boston.
- https://de.wikipedia.org/wiki/Eierlegende_Wollmilchsau [18.08.2020].

Anmerkungen:

- 1) https://de.wikipedia.org/wiki/Eierlegende_Wollmilchsau [18.08.2020].
- 2) Vgl. Maier, F. (1984): Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt. Band 2. Zur Theorie des lateinischen Lektüreunterrichts, Bamberg, insbesondere S.148f., Utz, C. (1994): Übergang statt Dichotomie. Bestandsaufnahme und Folgerungen, in: ders. (Hgg.), Vom Lehrbuch zur Lektüre. Vorschläge und Überlegungen zur Übergangsphase, Bamberg (AUXILIA 36), S. 5-25., Keip, M./ Doepner, Th. (2014): Interaktive Fachdidaktik Latein, Göttingen, insbesondere S. 149ff., Lobe, M. (2015): Das Handlungsfeld Lektüreunterricht, in: S. Kipf / P. Kuhlmann / M. Schauer: Perspektiven für den Lateinunterricht, Bamberg, S. 34ff.
- 3) Die Metapher ‚Flachlandtiroler‘ für Schüler und Schülerinnen impliziert keinerlei Geringschätzung, sondern ist der gewählten Metapher des Bergsteigens geschuldet; man könnte in ähnlicher Bildhaftigkeit und philosophiegeschichtlichem Einschlag auch von *proficientes* sprechen.
- 4) Der Einfachheit halber ist mit ‚Schüler‘ selbstverständlich immer auch die Schülerin mitgemeint.
- 5) M. Fuhrmann, op. cit. S. 108-134.
- 6) Ebd. S. 109.
- 7) Ebd. S. 110: „Dort wird jeweils der Ursprung und die Geschichte eines Germanenvolks behandelt.“
- 8) Ebd. S. 110.
- 9) Eine Ausnahme bildet der *liber de Caesaribus* des Aurelius Victor. M. Fuhrmann op. cit. S. 116: „Das Buch ist leider keine bequeme Lektüre: der Stil überbietet die Gedrängtheit und asymmetrischen Figuren des Sallust und des Tacitus.“
- 10) M. Fuhrmann op. cit. S. 113.
- 11) M. von Albrecht, op. cit. S. 1174.
- 12) Vgl. Bleckmann/ Groß, S. 4. Die drei Ämter des *magister memoriae*, ab *epistulis* und a *libellis* verwalteten das kaiserliche Sekretariat (*scrinia*) in der römischen Spätantike, wobei der *magister memoriae* Vereinbarungsprotokolle (*memoranda*) erstellte, der *magister epistularum* sich mit Botschaften aus Städten und der *magister a libellis* mit juristischen Verfahren befasste.
- 13) Bleckmann op. cit. S. 19.
- 14) Ebd. S. 23.
- 15) Um 380 n. Chr. von Eutrops Zeitgenossen *Paianios*, um 600 n. Chr. von *Capito*. Vgl. Schanz, M. / Hosius, C. (1970): Geschichte der römischen Literatur, Vierter Teil, Erster Band, München, S. 79f.
- 16) Vgl. S. Günther, col. 280. Conte, G.B. (1994): *Latin Literature. A History*, Baltimore/London, S. 647.
- 17) S. Günther, op. cit. col. 280.
- 18) Oberg, E. (1981): Warum nicht Eutrop?, AU 24.1, S. 76-77.
- 19) Niedermayr, H. (1999, 2000): Eutrop statt Caesar? Spätantike Geschichtsschreiber als Anfangs-, Interims- und Ergänzungslektüre *Latein Forum* 39, S. 1-25 und 40, S. 1-28.
- 20) Steinmann, M. (2014): Eutropio, Storia di Roma. Introduzione di Fabio Gasti. Traduzione e note di Fabrizio Bordone. Testo latino a fronte, FC 3, S. 244f.
- 21) M. von Albrecht, op. cit., S. 1177.
- 22) Text nach Bleckmann/Groß (2018).
- 23) E. Oberg, S. 77
- 24) Vgl. Obergs Formulierung Kap. VI c.
- 25) Cic. Brut. 145, 11f.

MICHAEL LOBE

Personalia

Hans-Joachim Glücklich: Einem Zentralgestirn altsprachlicher Didaktik zum 80. Geburtstag

Am 24. Januar feierte Prof. Dr. Hans-Joachim Glücklich seinen 80. Geburtstag. Er gehört zu jener Generation von herausragenden Vertretern des altsprachlichen Unterrichts, die seit den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts die Fächer Latein und Griechisch nicht nur didaktisch neu vermaßen und begründeten, sondern auch die Veränderung und Modernisierung ihrer praktischen Gestalt nachhaltig beeinflussten. Hans-Joachim Glücklich verstand es seit dieser Zeit, ganz eigene und überaus nachhaltige Schwerpunkte zu setzen. So leistete er beispielsweise Pionierarbeiten auf dem Gebiet der Texterschließungsmethodik, indem er das Lineare Dekodieren entwickelte und als ein bis heute unverzichtbares Element der Textarbeit etablierte. Wegweisend waren auch seine Beiträge zum lateinischen Lektüreunterricht: So ermöglichte er z. B. durch seine Schultextausgabe zu Caesars *Bellum Helveticum* eine völlig

neue Art, Caesar im Lateinunterricht zu behandeln, indem er den Zusammenhang von Sprache und Leserlenkung überaus fruchtbar in den Mittelpunkt des Unterrichts stellte. Überhaupt dürfte es sich bei Hans-Joachim Glücklich um einen der produktivsten Autoren von Schultextausgaben überhaupt handeln, wenn man nur an die zahlreichen Ausgaben der legendären *Exempla*-Reihe denkt. Am nachhaltigsten dürfte der Jubilar wohl mit einem äußerlich ziemlich unscheinbaren Büchlein gewirkt haben, das viele Generationen von Lateinlehrkräften im Laufe ihrer beruflichen Entwicklung als Lehrbuch des Lateinunterrichts zu schätzen wussten: Glücklichs „Lateinunterricht. Didaktik und Methodik“ aus dem Jahr 1978 gehört ohne Frage zu den wenigen wirklichen Klassikern altsprachlicher Didaktik. Hans-Joachim Glücklich ist auch im etwas fortgeschrittenen Alter weiter ungemein aktiv und begleitet die aktuellen Debatten über den altsprachlichen Unterricht immer wieder mit wichtigen Beiträgen. Möge dies noch lange so bleiben!

STEFAN KIPF

Zeitschriftenschau

A. Fachwissenschaft

Ein ansprechend aufgearbeitetes Stückchen Philologiegeschichte aus Zeiten der Bonner Republik bietet Christopher Degelmann (D.) mit seinem Beitrag „Die Geistesgelehrten sind ein herzlich unbedeutendes Element“, Eine handschriftliche Widmung Manfred Fuhrmanns für Alfred Heuß (MH 77.2, 2020, 229-50).

Auf die im Titel erwähnte Widmung stieß D. in der Universitätsbibliothek Chemnitz. Mitte der neunziger Jahre war es Hartwin Brandt, damals Inhaber des dortigen Lehrstuhls für Alte Geschichte, mithilfe von DFG Geldern gelungen, einen großen Teil der Privatbibliothek des Althistorikers Alfred Heuß (1909-1995) für die Chemnitzer UB zu beschaffen (230f.). Darun-

ter befindet sich auch der dritte Band der von Manfred Fuhrmann (1925-2005) übersetzten Cicero-Reden (1971). Fuhrmann hat auf gut anderthalb Vakantseiten dieses Bandes, 11,5 cm x 17 cm, handschriftlich einige persönliche Worte an Heuß gerichtet (236f. mit nummerierten Zeilen ediert). Hierbei handelt es sich zwar nicht um ein Gedicht, aber doch um stilisierte, an antike Widmungen angelehnte Prosa, durchdrungen von Metaphorik und zeitgeschichtlichen wie persönlichen Anspielungen. Dadurch ist das kleine Textstück für Außenstehende nur schwer verständlich. D. gelingt es aber, das dichte Geflecht zu entwirren, indem er die Widmung auf verschiedenen Ebenen interpretiert und einerseits biographische, andererseits kulturelle, historische und literarische Aspekte berücksichtigt (235f.).

Er nähert sich der Widmung zunächst durch eine Art Parallelvita Fuhrmanns und Heuß' (237-41): Beide hätten vor ihrer Berufung auf einen Lehrstuhl eine verhältnismäßig schwierige Lebensphase bewältigen müssen. Heuß hat die Habilitation zwar schon 1936 erreicht, ist danach jedoch 13 Jahre von Vertretung zu Vertretung geeilt, ehe er nach Kiel (1949-55) berufen wurde. Fuhrmann ist erst nach seinem von finanziellen Sorgen geprägten Versuch, in Göttingen Fuß zu fassen, zu Büchner nach Freiburg zurückgekehrt, dort 1959 habilitiert und schließlich 1962 ebenfalls nach Kiel berufen worden. Die Doppelbiographie legt das Fundament für die weitere Interpretation (241-49), die anhand unterschiedlicher Schwerpunktsetzungen erfolgt: (1) „Gesellschaftskritik“, (2) „persönliche Not“, (3) „Abhängigkeiten und Nahverhältnisse in der Universitätslandschaft“. Danach untersucht D. (4) die „rhetorischen Strategien“ in Fuhrmanns Widmung.

In der Tat beginnt Fuhrmann, um gleich ein Beispiel für den zuletzt erwähnten Punkt zu nennen, seine Widmung mit einer *captatio benevolentiae*, die zugleich auch eine Apologie ist, eine Rechtfertigung der gewählten Prosa-Form: „eigentlich wollte ich's in Versen sagen, aber das Verseschmieden ist nicht jedermanns Sache, und meine schon gar nicht. Ich bediene mich daher der Prosa, wobei ich weiss, dass sie nicht so kernig ausfallen wird wie diejenige, die Ihnen bisweilen gelingt.“ (in der Edition Z. 2-7, interpretiert auf 245f.). In den Punkten (2) „persönliche Not“ und (3) „Abhängigkeiten und Nahverhältnisse“ (243-5) stellt D. heraus, dass die von Fuhrmann kurz nach den einleitenden Worten in einer Art *miseratio* beschriebene Göttinger Post-Doc Phase – „die wein- und kritikfrohen Fuhrleute [i. e. das Ehepaar Fuhrmann] wirkten dort [in Göttingen] stark deplaciert“ (Z. 14f.) – Anlass für die Widmung an Heuß sein dürfte: Offenbar hatte Heuß durch eine nicht näher definierte Reise nach Freiburg Fuhrmanns Rückkehr zu Büchner begünstigt oder ermöglicht: „Sie brachten die Phantasie auf, jene Reise nach Freiburg anzutreten, die den festgefahrenen Karren der Fuhrleute wieder flott machte“ (Z. 17-20). Daher also die Widmung jenes Übersetzungsbandes, der bei Wahrung einer dichten Metaphorik als Spielgeld bezeichnet werde: „wenn es uns auch nicht möglich ist, Ihnen mit gleicher Münze zurückzuzahlen, so können wir's doch mit dem Abbild einer Münze, mit Spielgeld sozusagen, zu tun versuchen“ (Z. 31-5, interpretiert auf 246f.).

Der hier skizzierte Aufbau der Widmung wird mehrmals durch allgemeine Aussagen über den Zustand der Altertumswissenschaft in der Bonner Republik unterbrochen: „die Geistesgelehrten sind ein herzlich unbedeutendes Element inmitten des modernen Konsumglücks“

(Z. 8-10), später drastischer „die Geistesgelehrten sind mittlerweile mehr oder minder in der Rolle einer [sic?] gehobenen Schmarotzertums gedrängt worden – vielleicht nicht ganz ohne Schuld“ (Z. 20-3). Ihnen widmet D. im Punkt (1) „Gesellschaftskritik“ (241f.) und nochmals im Ausblick (247-9) besondere Aufmerksamkeit, unter anderen zunächst vor dem Hintergrund der 68er Bewegung: Fuhrmann habe ganz wie Heuß einen ausgeprägten Kulturpessimismus vertreten. Anders aber als jener, der sich als Konsequenz „immer weiter in ein bürgerliches Idyll zurückzog“ (247), begegnete dieser „den gesellschaftlichen Umwälzungen offensiv und wollte die alten Sprachen zeitgemäss umstrukturieren“ (247). Die oben zitierte Kritik sei also auch im Lichte der gerade in der Entstehungszeit der Widmung geführten Debatten über die Altertumswissenschaften als Fach zu verstehen – Fuhrmann hat hierin bekanntermaßen eine führende, damals aber alles andere als unumstrittene Rolle gespielt.¹ Der Widerstand gegen die von ihm vertretenen neuen Methoden der Textforschung und gegen die von ihm angestrebte Öffnung der Altertumswissenschaften und ihres Kanons habe Fuhrmann nach D. letztlich auch zu derartig pessimistischen Äußerungen veranlasst (vgl. „nicht ganz ohne Schuld“).

D.s Artikel gibt somit nicht nur einen Eindruck von der Beziehung zwischen Fuhrmann und Heuß, er bietet ebenso die willkommene Gelegenheit, einen Blick hinter die Kulissen der zu dieser Zeit heftig geführten, ganz offenbar an Fuhrmann zehrenden Grundsatzdebatte über die Klassische Philologie an Schule und Universität zu werfen.

U. a. auch im **MH 77.2**: Gunther Martin: Das Drama der Kommunikation. Zur Wirksamkeit von Sprache in Sophokles' *Philoktet*, 163-87

(zur Frage, wie die Charaktere im *Philoktet* ihr eigenes Sprechen problematisieren) sowie eine Studie zu zwei verloren geglaubten Handschriften mit Scholien zur *Anthologia Planudea* (Guillermo Galán Vioque: On two Rediscovered Witnesses of the Scholia on the *Anthologia Planudea*, 221-8). – Nach einer Sperrfrist von 12 Monaten ab Veröffentlichung ist der MH-Band auf <https://www.e-periodica.ch> kostenlos einsehbar.

Tristan Power (P.) schlägt in seinem Beitrag *Catullus 6.17* (**Philologus 164.2, 2020**, 300-7) eine an Baehrens angelehnte Konjekture für den Schlussvers von c. 6 vor. So würde sich eine womöglich übersehene Referenz auf ein Meleager-Epigramm erhellen, wodurch das Gedicht eine gänzlich neue Pointe bekäme.

In c. 6 beschreibt der Sprecher über viele Verse hinweg verräterische Hinweise auf die geheim gehaltene Liebschaft eines Flavius, der vom vielen Sex schon völlig ausgemergelt aussehe (v. 13 *latera ecfututa pandas*). Er solle ihm verraten, wer seine Neue sei. Den Grund für die Neugierde des Sprechers dürften die letzten anderthalb Verse 16f. offenbaren *volo te ac tuos amores | ad caelum lepido vocare versu*, er möchte Flavius und seine Liebe zum Himmel rufen, das hieße sie rühmen. Auch wenn in allen Zeiten Stimmen, die sich für den in dieser Form überlieferten Text aussprechen, überwogen, legt P. am Anfang des Beitrags überzeugend dar, dass es vermutlich eines Texteingriffes bedarf (300-2): Es gebe keine Parallele für *ad caelum vocare* in diesem Sinne („odd grammatical construction“), und auch inhaltlich sei manches schief, unter anderen, weil das ironische Versprechen, das Liebespaar mit Versen zu rühmen, eine reichlich blasse Pointe böte. Ansätze wie Nisbets *levare* (für *vocare*) liefen deswegen ins Leere. P. bringt stattdessen vollkommen zu Recht Baeh-

rens *cenam* (für *caelum*) wieder ins Spiel. Catulls c. 6 wäre damit ein Einladungsgedicht zu einer Party, die *lepidi versus* eben die vorangegangenen Verse selbst. Das Gedichtende erschiene dann viel pointierter: Obwohl die ersten Verse suggerieren, dass der Sprecher Flavius' neue Liaison kritisch sehe, möchte er bei Essen und Wein doch Kontakt mit der ihm geheim gehaltenen, sexuell so unersättlichen Schlampe (v. 5 *scortum*) knüpfen (m. E. doch wohl, um auch selbst im Geheimen und hinter Flavius' Rücken von ihrer sexuellen Unersättlichkeit profitieren zu können?).² P. interpretiert das Gedicht so als Auseinandersetzung mit einem Meleager-Epigramm A.P. 5.175, dessen offensichtliche Parallelen zu c. 6 schon häufiger betont wurden: Der Sprecher des Epigramms ist ein betrogener Liebhaber, dessen verhurte Geliebte vom Wein und Fremdgehen körperlich völlig verbraucht sei (z. B. A. P. 5.175.6 πάντα δ' ὑπ' ἀκρήτου γυῖα σαλευτὰ φορεῖς ~ c. 6.13 *latera ecfututa pandas*; A. P. 5.175.7 γύναϊ πάγκοινε ~ c. 6.4f. *febriculosi scorti*). Das Epigramm schließt mit dem Verweis auf die vielen Partys, die die Geliebte stets anlocken würden (A. P. 5.175.7f. καλεῖ σε γὰρ ἡ φιλόκωμος / πηκτικὸς καὶ κροτάλων χειροτυπῆς πάταγος ~ c. 6.17 *ad cenam lepidi vocare versu*). Catull, so P., „reverses the roles of poet and addressee“ (305) gegenüber dem Meleager-Epigramm (auch hier möchte ich vorschlagen, entsprechend weiterzugehen: Die Rollen sind insofern vertauscht, als nun der Sprecher derjenige ist, der die Geliebte zu Partys einlädt und zum Fremdgehen verführen möchte, der Adressat Flavius wird hingegen zum Betrogenen).

Ob die von P. schließlich vorgeschlagene Konjektur *vinum* (305 parallel zu A. P. 5.175.6) wirklich besser passt als (inhaltlich identisches) *cenam*, scheint mir nicht sicher. Die Gesamtinterpretation des Gedichts ist jedenfalls sehr

erwägenswert und zeigt einmal mehr, dass es sich nach wie vor lohnt, in Fragen der Textkritik, der Stilistik und des Humors Baehrens' Catull Kommentar³ zu Rate zu ziehen. P.s Vergleich mit dem Meleager-Epigramm lässt c. 6 zudem noch einmal in einem ganz anderen, weit pointenreicheren Licht erscheinen. Sammlungen zu bloßen Parallelen zwischen der lateinischen Liebesdichtung und der *Anthologia Palatina* gibt es zuhauf, Zugänge wie der von P. allerdings, der die lateinische Dichtung als kreative literarische Auseinandersetzungen mit den griechischen Epigrammen interpretiert, sind inzwischen zwar gewiss nicht mehr so selten wie zu Baehrens' Zeit, aber doch immer noch zu selten.

U. a. weiterhin im **Philologus 164.2**: Ruobing Xian: The Dramatization of Emotions in Iliad 24.552-658, 181-96, eine Interpretation des Gesprächs zwischen Achill und Priamos mit Blick auf die Gefühlslage des griechischen Helden; Taylor S. Coughlan: Lovely Earth (Leonidas of Tarentum Anthol. Pal. 7.440 = Gow/Page, HE 11), 240-9 über den Gebrauch des dorischen Dialekts beim Epigrammdichter Leonidas mit möglichen textkritischen Konsequenzen für die *Anthologia Palatina* überhaupt; Hermann Weidemann: Ein interpoliertes Textstück der Aristotelischen Hermeneutik, 208-26, eine Echtheitsprüfung des Abschnittes 18b16-25 mit negativem Ergebnis.

Unser Leben in der Corona-Pandemie weckt allgemein den Drang zu erforschen, wie Generationen vor uns in der Neuzeit, im Mittelalter oder eben im Altertum Epidemien und Pandemien erfahren haben oder wie sie mit ihnen umgegangen sind. Die griechische und lateinische Literatur hat hier auch neben Thukydides' und Lukrezens (in ihrer Drastik fraglos ungeschlagen ästhetischen) Pestbe-

schreibungen einiges zu bieten. Peter Kruschwitz' (Kr.) Untersuchung Eine kleine Poetik der Seuche. Epidemien im Spiegel römischer Versinschriften (*Gymnasium* 127.2, 2020, 137-57) erschien Mitte des letzten Jahres daher sehr gelegen.

Kruschwitz hat hier ein kleines Textcorpus aus hauptsächlich, aber nicht ausschließlich, Epitaphien zusammengestellt, die in unmittelbarem Zusammenhang mit einem Epidemiegeschehen stehen. Mit seiner „kleinen Poetik der Seuche“ legt er eine größtenteils auf Metaphern und Bildersprache ausgelegte Interpretation vor. Die Texte wirken wegen ihrer weitestgehenden sprachlichen Schlichtheit gewiss weniger beeindruckend als etwa Lukrezens eindringliche Pestbeschreibung. Dennoch muss der Leser sich, wie Kr. betont, vor Augen halten, dass, wenn nicht Thukydides, so doch wenigstens Lukrez seine Beschreibung in beträchtlicher zeitlicher und örtlicher Distanz zur Attischen Pest verfasste, wohingegen die in dem Beitrag vorgestellten Inschriften „die Emotionen, Sorgen und Nöte der betroffenen Individuen und Gemeinschaften in ungefilterter Direktheit, ohne das Kunstschaffen vollends zum Selbstzweck avancieren zu lassen“, wiedergeben (157). Vor diesem Hintergrund können auch die weniger kunstvoll formulierten Texte der Sammlung erschüttern.

Die Auswahl an Inschriften ordnet Kr. nach sieben interpretatorischen Gesichtspunkten an. Damit kann er ein anschauliches Gesamtbild über die Wahrnehmung und Erfahrung von Epidemien zeichnen: Wie Wolken ziehen sie willkürlich von Ort zu Ort (140-3), sorgen für ein jähes Ende von Leben und Lebensplänen (137-40), rufen Leid, Qual (146-9) und schwer erträgliche Ohnmacht beim Verlust Angehöriger hervor (149-51). Neben dem damals im Vergleich zu heute zweifelsohne sehr beschränkten

medizinischen Knowhow boten religiöse und magische Praxen Hoffnung und Trost (151-5), zuweilen sogar mit einem für die Betroffenen glücklichen Ausweg aus der Krankheit (155f.).

Von den gebotenen Texten sind einzelne gewiss besonders hervorhebenswert: die Inschriften, die Kr. unter den Kategorien (1) „Dichtung zwischen vollendeter Kunst und unvollendeten Lebensentwürfen“, (4) „Fieber Durst und Leid“ und (5) „Verlust und Ohnmacht“ zusammenträgt, allein schon wegen der anrührenden Schicksale, die sie offenbaren: Die arme Sklavin Atticilla wurde wohl kurz vor ihrer Freilassung von einer grausamen Seuche heimgesucht, CIL xiv 632 (= CLE 845) *D(is) M(anibus) Atticillae praenomen Marciae pestis cui dira negavit* (besprochen auf 139); eine Xanthippe starb noch im Säuglingsalter unter furchtbaren Qualen, CIL xi.1 1118 (= CLE 98) 8-12 *Xanthippe ... hic conquiescit cunis terrae mollibus quam trino annorum filo proterentia nouem post mensium fata conficiunt malo – lues ignita torret ultra quot dies –, uenusta amoena intellegens et garrula* (146f.); zerschmettert von schwarzem Schmerz, *atro dolore percussus*, errichtete Geminius Clemens mit seiner Ehefrau Placentina ein Denkmal für seine beiden Kinder, die am selben Tag an derselben Seuche verstarben, CIL viii.2 9048 (= CLE 1610) 10-18 *duos una dies et pestis acerba abstulit hos pueros. hi Clemens et Vincentia sunt coepto nobis flore subrepti* (150f.).

Andere, von Kr. unter (2) „Der unheimliche Gegner“, (3) „Willkürliches Wüten“ oder (6) „Retter in Not“ kategorisierte Texte weisen bemerkenswerte Parallelen zur heutigen Berichterstattung auf: In einigen Epitaphien ist die Epidemie als eine unkalkulierbar über die Welt ziehende Wolke dargestellt, die ihre Opfer undurchdringlich umschließt, z. B. SGO

iii 16/23/17⁴ (2 Hexameter) Μηνογένης ὄνομ' ἐστί, τέχνην δ' ἵπποισιν ὀχεῖσθαι | εὖ εἰδώς, ἔθανον λοιμοῦ νέφει ἐγκαταληφθεῖς (141). Ähnliche Metaphorik findet sich auf einem Altar aus Antiochia zusammen mit einer wohl magischen Vokalfolge SGO iv 20/03/01 Φοῖβος ἀκειρεκόμενος λοιμοῦ νεφέλην ἀπερύκει A E I O Y Ω (141f.);⁵ eine Domnina, hinter der Merkelbach/Stauber z. St. eine Ärztin erkennen, starb bei dem Versuch Menschenleben zu retten selbst an einer nicht näher definierten Krankheit, SGO ii 11/03/02 v. 3-4 (eleg. Distichon) οὐ τις ἐρί μερόπων, ὅτι δὴ θάνες, ἀλλ' ὅτι πάτρην | ῥυομένην νούσων ἄρπασαν ἀθάνατοι, wobei die Interpretation hier, wie Kr. hinzufügt, alles andere als sicher ist. Es wird noch nicht einmal explizit eine Epidemie erwähnt (154f.). Kr. schließt sein Corpus mit einer hoffnungsvollen in Iamben verfassten Inschrift aus der Zeit der Antoninischen Pest, ein Dank an den Flussgott Meles nach überstandener Krankheit, SGO i 05/01/02 ὑμῶν θεὸν Μέλητα ποταμόν, τὸν σωτήρᾶ μου, / παντὸς μὲ λοιμοῦ καὶ κακοῦ πεπαυμένον (155f.).⁶ Weiterhin sind zitiert, übersetzt und interpretiert CIL viii suppl. 4 25008, SGO i 02/12/01, 03/02/01, 04/01/01, ii 10/03/04, 11/03/02, iii 16/23/17, ICUR ii 4107a.

Man darf Kr. für den fast schon intimen Einblick, den seine Sammlung in die ganz individuellen Erfahrungen mit Epidemien zu römischer Kaiserzeit eröffnet, danken. Gleichwohl versäumt der Autor es, einige methodische Probleme seiner Interpretation stärker hervorzuheben. Insbesondere die Epitaphien erwähnen zwar häufig ein epidemisches Geschehen, doch stellt sich die Frage, worin darüber hinaus ihre Besonderheit liegt: Etwa dürfte es sich bei der Motivik von Punkt (1), den unvollendeten Lebensentwürfen, oder Punkt (5), „Verlust und Ohnmacht“, größtenteils um

Topoi handeln, die sich auch sonst auf von Epidemien unabhängigen Grabinschriften finden. Hier wäre für die „kleine Poetik der Seuche“ wohl eine präzise Bestimmung der inhaltlichen Schnittmenge von Epitaphien, die in keinem Zusammenhang mit einem Epidemiegeschehen stehen, und solchen, die explizit auf unmittelbar grassierende Krankheitswellen verweisen, d. h. eine klare Bestimmung epidemie-spezifischer Metaphorik und Motivik, nützlich gewesen. Für Kr. wäre dies gewiss ein leichte Übung. Er weist auch mehrmals auf das Problem hin (z. B. 149, 156), mit letzter Konsequenz geht er es aber doch nicht an.

Für sich genommen und auf den ersten Blick, gerade mit Lukrezens und Thukydides' Pestbeschreibungen im Hinterkopf, erscheinen die einzelnen im Beitrag besprochenen Inschriften zunächst kaum erinnerungswürdig. In ihrer Gesamtheit entfalten sie jedoch dank Kr.s gelungener Zusammenstellung und dank seiner lebhaft dargestellten Interpretation ihr volles – bedrückendes – Potenzial. Zusätzlich gibt die reiche Bibliographie dem Leser ausreichend Ansatzpunkte, um sich bei Interesse weiter ins Thema vertiefen zu können. – Die Bände des *Corpus Inscriptionum Latinarum* sind online unter <https://arachne.uni-koeln.de/drupal/> verfügbar.

Ebenso im **Gymnasium 127.2**: Stefano Dentice di Accadia Ammone: Die Worte des Jason. Überlegungen zur Überzeugungskunst in der Argonautika des Apollionios Rhodios, 99-129 über die erzählungslenkende Funktion ausgewählter Reden der Argonautika; Sven Günther: Wann darf Cicero (seinen Plato) endlich wieder lieben? Textkritisches zu Cic leg. 3.1.1, 131-5 mit Argumenten für überliefertes *diligis* statt des in der *editio princeps* von Minutianus erstmals aufgenommenen und bis heute außerordentlich

erfolgreichen *dicis*; Kai Brodersen: Antike im Rathaus. Die Antikenbilder im Greifswalder Ratsaal und ihre sehr deutsche Rezeption, 159-78 über den Umgang mit dem Bildprogramm des Greifswalder Ratsaales von 1749 bis in die Nachkriegszeit.

Anmerkungen:

- 1) Vgl. nur die in dieser Zeitschrift erschienenen Nachrufe, Fritsch, A. (2005): Caesar oder Erasmus? Zum Tod von Manfred Fuhrmann, FC 2005.2, 4-6 (dort 5f. unter den Stichworten „enfant terrible“ und „konservativer Reformator“) und Poiss, Th./Rösler, W. (2005): Zum Tod von Manfred Fuhrmann, FC 2005.2, 6-9.
- 2) Vgl. z.B. Ov. am. 1.4.
- 3) Baehrens, E. (1893, Bd. 1, 1885, Bd. 2): Catulli Veronensis liber, Leipzig.
- 4) SGO = Merkelbach, R./Stauber, J. (1998-2004): Steinepigramme aus dem griechischen Osten, i-v, Stuttgart/Leipzig (ab ii München/Leipzig).
- 5) Der Spruch ist auch erwähnt bei Lucian. Alex. 36.
- 6) Kr.s Erklärung hierzu bleibt etwas vage. Zu Flussgöttern als Heilgottheiten sei daher jetzt (mit weiteren Parallelen) auf Pilz, O. (2020): Kulte und Heiligtümer in Elis und Triphylien. Untersuchungen zur Sakraltopographie der westlichen Peloponnes, Berlin/Boston, S. 209 hingewiesen.

ERIK PULZ

B. Fachdidaktik

AU 6/2020: Mittelstufenlektüre. Wie viel Zeit in der Mittelstufe zur Lektüre bleibt, hängt stark von den Rahmenbedingungen ab (G8 oder G9? Erste oder zweite FS?). Im Basisartikel geht A. Hensel von zwei Jahren aus, dies darf man wohl als Maximum ansehen. Neben einer Grammatik- und Wortschatzwiederholung fordert Hensel, dass die Lernenden Erschließungstechniken zunehmend selbständig anwenden und die Interpretationskompetenz gestärkt wird (3). Die Texte müssten den Lernenden eine „existentielle Deutung ermöglichen“, dazu aber

auch „eine tiefe Verankerung im römischen Denken“, „literar-ästhetische Qualität“ und „rezeptionsgeschichtliche Relevanz“ aufweisen (6). Gerade bei knapper Zeit zwingt dies zu einer „didaktisch gewissenhaften Auswahl“ (5); dem ist beizupflichten. Zugleich sollen die Lernenden bei der Planung und Gestaltung des Lektüreunterrichts verstärkt einbezogen werden. Nicht zuletzt könne methodische Vielfalt dazu beitragen, die Lernenden zur Fortführung des Faches zu motivieren. Die Checkliste „Unterrichtsplanung in der Mittelstufenlektüre“ (4) dürfte vor allem für Berufsanfänger nützlich sein. – Im Praxisteil zeigt C. Göbel ein Beispiel für schülerorientierte Themenwahl: „Sag mir, was dich interessiert, und ich sag dir, was wir lesen“ (10-13; Jgst. 9, 1-2 Stunden). Dies ist die ausführliche Darstellung des von Göbel bereits im AU 2/2019 (12) beschriebenen Verfahrens für den Band „Übergangselektüre – Prima Nova“, diesmal aber mit Mindmap und Themen-Gallery-Walk zur Abstimmung durch Punktekleben. Durch ein ausführliches, bebildertes Inhaltsverzeichnis leisten die Prima-Autoren dazu gute Vorarbeit. Der bereits 2006 erschienene Band kommt in weiten Teilen noch recht frisch daher und bietet schülerorientierte Themenfelder („Was will ich werden?“, „Grenzen erproben“ u. a.). Natürlich ist Göbels Verfahren auf jede Lektüreauswahl übertragbar. – S. Kessler: Der Jungbrunnen-Wahn in Martials Epigramm 3,43 (14-19; Jgst.8-9, 1-2 Stunden). Am Ende einer kleinen Lektürereihe zum Thema *dicere de vitiiis* steht Martials Spott über einen gewissen Laetinus, der sich das Haar schwarz färbt, um jünger zu wirken. Angemessen kleinschrittig und methodisch vielfältig wird das Epigramm erschlossen und interpretiert. Ob man eine achte Klasse mit einer *Lesbia fututa* (11,62) und Laetinus als *fellator* konfrontiert, sollte genau

bedacht sein. Bei der abschließenden kreativen Rezeption wird sich für Donald Trump als aktuelles Beispiel für Schönheitswahn (16) leicht Ersatz finden lassen. – B. Simons: Katniss Everdeen, Theseus und Prometheus. Ein motivierender Einstieg in die Hygin-Lektüre (20-27; Jgst.9, 4-6 Stunden). Die bei den Lernenden immer noch beliebten *Tribute von Panem* mit ihrer Protagonistin Katniss Everdeen weisen augenfällige Parallelen zur Theseus-Geschichte bei Hygin auf (der ‚Kinder-Tribut‘ Athens, Theseus als selbstloser Held). Dies können die Lernenden bei Betrachtung ausgewählter Filmausschnitte selbst leicht erkennen. Etwas loser sind die Parallelen bei Katniss und Prometheus als Befreier der Menschheit (dazu Texte von Aischylos in Übersetzung und Hygin). Vergleichbar ist in jedem Falle das Motiv des Feuers und seine Freiheitssymbolik. Im abschließenden Gespräch soll diskutiert werden, warum auch heute noch „dasselbe Bedürfnis nach Helden mit ganz ähnlichen Zügen und ganz ähnlichen Bedürfnissen besteht (25).“ Zwei Anmerkungen zum Arbeitsblatt (27): Die Bedeutung ‚sich verlieben‘ für *adamari* ist hier irreführend. Das Theseus-Mosaik sollte nicht nur dekorative Funktion haben. Hilfreich dagegen sind die Erwartungshorizonte zu den beiden Vergleichen. – H.-J. Glücklich: Interkulturalität und Aktualität bei der Mittelstufenlektüre (28-45; Jgst. 10, 3-6 Stunden). Nach einer ausführlichen Darlegung zu den Grundsätzen der Mittelstufenlektüre gibt Glücklich drei Beispiele: 1. „Caesars Ehen in der Jugend“ (Sueton, *Divus Iulius* 1). Hier zeige Caesar als „herangewachsener Teenager“ (31) *pietas* und *fides*. Bei den Aufgaben liegt der Schwerpunkt auf den Themen Heiratspolitik und Kinderehe, damals in Rom und heute. Ein durchaus reizvolles Thema, doch der sprachlich schwierige und voraussetzungs-

reiche Text macht eine Fülle von Vokabelangaben und Erläuterungen notwendig, was bei manch jungem Lernenden die Lektürefreude deutlich trüben dürfte. 2. Die Interpretation der häufig gelesenen Critognatus-Rede (Caesar, *Bellum Gallicum* 7,77) stellt Glücklich unter die Leitfrage „Gibt es Menschen, die nicht zu leben verdienen?“ Auf teilweise sehr kurze Textabschnitte folgen jeweils Fragen zur Sicherung des Textverständnisses. Glücklich will dieses Verfahren nur „ausnahmsweise“ (32) angewendet sehen, doch scheint es für die Aufbereitung gerade inhaltlich schwieriger Texte wohl häufiger angemessen. Die Interpretationsaufgaben schließen Caesars unmittelbar folgende, aber nur kurz erwähnte Entscheidung ein, die Manduvier vor Alesia verhungern zu lassen (7,78,3-5), sowie (sehr aktuell) die Triage-Problematik. 3. Das „Mobbing mit sexueller Verachtung und Verhöhnung“ thematisiert Glücklich am Beispiel von Caesars Verunglimpfung durch Catull und wegen seiner angeblichen sexuellen Beziehung zum *pedicator* Nikomedes von Bithynien (Sueton, *Divus Iulius* 49). „Es wäre anzustreben, dass Schülerinnen und Schüler selbst erkennen (auch wenn es unausgesprochen bleibt), wie dumm und fremdbeeinflusst und unemanzipiert sie agieren, wenn sie Schimpfwörter und Schmähungen verwenden, die es seit der Antike gibt und die sie ungeprüft von Beeinflussern übernommen haben“ (35). – E. Chowanetz: Frei wie ein Vogel? Einstieg in Phaedrus' Fabeln (46-51; Jgst.8/9, 2 Stunden). Mit dem eingängigen, sprachlich einfach strukturierten Song „Everything at once“ der Sängerin Lenka („As sly as a fox, as strong as an ox ...“) wird ein motivierender Einstieg in die Fabellektüre präsentiert, der Mehrsprachigkeit, poetische Mittel und Transfer verbindet. – Im Magazin empfiehlt H. Loos für eine Einstiegs- oder Vertretungs-

stunde den Text aus Wrigths Latin stories: „Was für ein Vogel möchtest du sein?“ (52f., Jgst. 8, 1 Stunde). Mit dem kurzen lateinischen Text *De nobili Anglo tribus filiis suis* lernt die Lehrperson viel über die Lernenden, vor allem aber lernen diese etwas über sich selbst. Eine pädagogisch wertvolle kleine lateinische Perle.

Fazit: Drei von fünf Beiträgen beschäftigen sich mit dem Einstieg in die Mittelstufenlektüre. Dies unterstreicht die Wichtigkeit des Faktors Motivation in dieser Phase. Doch auch auf die Lehrkräfte kann dieser Band aufrüttelnd wirken. Mag die Mittelstufenlektüre vielerorts nicht mehr als ein paar Monate dauern können, so darf neben dem eigenen Anspruch auf qualifizierten Literaturunterricht auch pragmatisch gedacht werden: Freude und der Erfolg in dieser letzten Phase der Mittelstufe beeinflussen maßgeblich das Wahlverhalten der Lernenden für die Oberstufe und sichern die Zukunft des Fachs Latein.

ROLAND GRANOBS

Bei der **Pegasus-Onlinezeitschrift** (<http://www.pegasus-onlinezeitschrift.de/>) gibt es eine **Zweijahresausgabe XIX 2019/2020** mit folgenden Beiträgen: Beyer, A.: Im Lateinunterricht: „cupidine kommt von cupidi und ne ist Fragepartikel.“ – Wortschatzprobleme und ihre Ursachen, 1-29: In ihrem Artikel untersucht Beyer theoretische Kontexte und Vorgehensweisen des Wortschatzerwerbs im Lateinunterricht. Der Fokus liegt hierbei auf ausgewählten Teilen dreier exemplarischer Studien zu diesem Thema, die den durch Kontextualisierung unterstützten Wortschatzerwerb von Schüler*innen näher beleuchten. Sie zeigen auf, dass das Fehlen eines sich durch alle Unterrichtsphasen ziehenden Systems der Wortschatzarbeit zu nachhaltigen Problemen im Umgang mit lateinischen Texten führt. – Greuel, A. Chr.: Caesar meets

Augmented Reality – eine Lerneinheit nach dem Konzept des Blended Learnings, 1-12: In diesem Artikel geht es um die Möglichkeit, mit Hilfe von *Augmented Reality* Lernumgebungen zu gestalten, bei der das selbständige Lernen der Schüler*innen im Vordergrund steht. Wie ein interaktives Lernarrangement mit AR-Elementen aussehen kann, wird anhand einer Unterrichtseinheit zu Caesars *Bellum Gallicum* 1,2 gezeigt. Diese Idee wurde im Rahmen des Nachwuchswettbewerbs AD ASTRA, der vom DAV in Zusammenarbeit mit dem Klett-Verlag ausgelobt wurde, prämiert. – Humar, M.: Die konzeptionelle Metapher im Griechischunterricht – zum didaktischen Potential der kognitiven Metaphertheorie, 1-32: Humar stellt in seinem Artikel Anwendungsmöglichkeiten der kognitiven Metaphertheorie für den Griechischunterricht vor. Er erklärt anhand von Beispielen aus unterschiedlichen Literaturgattungen, wie diese Theorie den Schlüssel zur Einsicht in antike kulturelle Denkmuster liefern kann. – Lamp, R.: Das Grabmal des Priesters John Blodwell in Holy Trinity, Balsham, Cambridgeshire, gestorben 16. April 1462, oder wie ein unachtsamer Textschneider Chaos verursachte, 1-32: Es ist natürlich für jeden Freund lateinischer, mittelalterlicher Texte ein Ereignis, ja, gewissermaßen ein sportliches Fest, wenn er einen Fehler nachweisen kann, wie im vorliegenden Fall gleich dreifach auf der Grabinschrift des Priesters John Blodwell. Eigentlich sind Fehler etwas ganz Normales. Im Gegenteil, es ist eher erstaunlich, wie die meisten Inschriften fehlerlos daherkommen. Schließlich konnte damals nur eine kleine Minderheit überhaupt lesen, noch weniger schreiben, und Latein verstand schätzungsweise kaum mehr als 2 % der Bevölkerung. Die Inschriften wurden der Gemeinde von ihrem Priester erklärt. Anders-

herum muss man also denken. Die Textschneider waren hochqualifizierte Fachleute und ranghohe Spezialisten ihrer Werkstatt, Handwerker-Künstler, die sich an der Schönheit der Schrift begeistern konnten und die Buchstaben mit manch Zierat ausstatteten – sie gaben ihre Arbeitszeit drein, hätten es sich ja auch leichter machen können. In vorliegendem Fall ist allerdings dem Graveur durch Unaufmerksamkeit ein krachender Missgriff unterlaufen, der Chaos anrichtete, was der Verfasser nachträglich mit seiner Konjektur zu richten versucht. Es gibt aber auch den seltenen Fall, dass der Dichter einen Fehler absichtlich machte, um seinen Willen ausdrücken zu können. So steht auf der messingenen Grabplatte des Rupert von Jülich-Berg im Dom zu Paderborn ein grammatischer Fehler: *de montis vectum bavarorum*, also ‚ihn, der von den Bergen der Bayern hergereist kam, um anzudeuten, dass er das reiche bayrische Bistum von Passau ausgeschlagen hat, um in Paderborn anzutreten. Gleichzeitig ist hier aber eine Ellipse enthalten, etwa *gente, stirpe*, oder *familia*, man muss also denken *de gente montis*, nämlich aus der herzoglichen Familie von Berg. Frech, aber genial. Ähnliches ist hier bei Blodwells Grabplatte geschehen: der Dichter setzte ein Verb im Aktiv, wodurch sinnloser Inhalt entsteht, weil durch die Passivform die Prosodie verletzt worden wäre. Er deutet eine Elision am Buchstaben an. Und aus demselben Grund steht *do in nexu litterarum* für *deo*. So ist die Inschrift auf Blodwells Grabplatte nicht nur ein graphisches, ein literarisches, ein inhaltliches, ein künstlerisches Kunstwerk von höchstem Rang, sondern auch außerordentlich unterhaltsam zu entziffern. – Liebsch, A.-C.: Cogitamus ergo sumus. Kognitiv aktivierende Aufgaben im Lateinunterricht 1, 1-33: Der vorliegende Beitrag widmet sich dem großen Themenkomplex

der Aufgaben(-gestaltung) für den Lateinunterricht (LU) aus unterschiedlichen Richtungen. In diesem Kontext wird zunächst ‚kognitive Aktivierung‘ als Basisdimension eines guten Unterrichts vorgestellt. Im Anschluss werden die Aufgabentypen ‚Lernaufgabe‘, ‚Übungsaufgabe‘ und ‚Leistungsaufgabe‘ gegeneinander abgegrenzt. Es wird ein ‚Kategoriensystem‘ zur Aufgabenanalyse vorgestellt, das es Lehrenden ermöglicht, das kognitive Aktivierungspotenzial von Aufgaben aus dem Lateinlehrbuch einzuschätzen. Zwei Aufgaben werden daraufhin exemplarisch analysiert. Anhand der Ergebnisse werden schließlich ‚Prinzipien für kognitive Aktivierung‘ im LU benannt und auf die Beispiele angewendet. – Raab, M.: Politische Bildung im Lateinunterricht – ein (kritischer) Rückblick, 1-30: In seinem Artikel blickt Raab zunächst auf sieben Jahrzehnte mehr oder weniger gelungener Integration politischer Bildung in den Lateinunterricht zurück. Heute soll politische Bildung im Lateinunterricht lediglich indirekt erfolgen – während sich gerade hier, am besten in fächerübergreifender Kooperation mit dem Politikunterricht, wertvolle neue Perspektiven für das Fach auftun. – Simons, B.: Mit Homer in die Wüste – Die Rezeption der Odyssee in American Odyssey und Prison Break, Season 5 und die Möglichkeiten für den altsprachlichen Unterricht, 1-37: Homers Odyssee hat in den letzten Jahren eine reichhaltige Rezeption in amerikanischen Fernsehserien erfahren. B. Simons führt in seinem Artikel aus, wie Schüler*innen im Griechischunterricht durch den Vergleich von Charakteren, Verhaltensweisen und Figurenkonstellationen über heutige Normen und Werte reflektieren und zugleich das Zeitlose an der ältesten europäischen Literatur in Originallektüre erkennen können.

Das Titelthema der ZS **ANTIKE WELT, Heft 6-2020**, „Karriere eines Dämons“ widmet sich dem Gott Bes. Seine Popularität im Alten Ägypten führte dazu, dass er auf Amuletten, Möbeln, Säulen, Vasen und Geschirr sowie als kleine oder große Statue dargestellt wurde. Er spielte im Alltag und den zwischenmenschlichen Beziehungen eine große Rolle: von Pharaonen bis zu Sklaven, von schwangeren Frauen bis zu verängstigten Kindern, von Soldaten im Kampf bis zu fröhlichen Partygästen. Mehrere Autoren betrachten die Rolle des kleinen Gottes in der altägyptischen Gesellschaft. Im Museum August Kestner Hannover findet ab Nov. 2020 eine Ausstellung statt. – **Heft 1-2021** befasst sich mit der Stadt Jerusalem, eine der Städte, die zugleich ein Paradies und ein unlösbares Rätsel für Altertumswissenschaftler darstellen. Durchgehend besiedelt und eng bebaut, sind systematische Forschungen kaum möglich. Dennoch gibt es mehr als genug Quellen und archäologische Befunde, um ein immer genaueres Bild der Stadt zu unterschiedlichen Zeiten der langen Geschichte skizzieren zu können. Seit dem 19. Jh. wurden von internationalen Wissenschaftlern, aber auch von abenteuerlustigen Laien unzählige Spuren der Vergangenheit verfolgt und manch kuriose Geschichte geschrieben. Beiträge zum Thema: Uziel, J. / Baruch, Y. / Szanton, N.: Mysterium Jerusalem – Geheimnisse der ewigen Stadt. Was wissen wir wirklich über das frühe Jerusalem?, 8-13. – Vieweger, D. / Soennecken, K.: Unter der Erlöserkirche im Herzen der Altstadt – Auf der Suche nach Golgota und der Nordmauer Jerusalems, 14-18. – Zimni, J.: „Schön ragt empor der Berg Zion, des sich das ganze Land tröstet“ – Der Zionsberg in Jerusalem, 19-24. – Soennecken, K. / Vieweger, D.: Archäologische Pioniere, Forschungsreisende und Schatzgräber – Die Anfänge der

Ausgrabungen in Jerusalem, 25-27. – Siegel, H.: Die vierte Dimension - Die Jerusalem-Modelle Conrad Schicks, 28-32. Schick arbeitete seit seiner Ankunft in der Heiligen Stadt im Jahr 1846 als Handwerker, Architekt und Stadtplaner, als Kartograf, Palästinaforscher, Archäologe, Autor – und vor allem auch als Modellbauer. – Weitere Artikel im Heft: Hegewald, J. A. B. / Krumeic, R.: Spuren von Gottheiten, Heroen und Erleuchteten – Zu Bedeutung und Vielfalt artifizierlicher Fußspuren im antiken Mittelmeerraum und in Indien, 39-48. – Kuciak, J.: Die erste unter den hellenischen und barbarischen Städten - Ein Blick auf Samos zur Zeit des Polykrates, 49-54. – Pappalardo, U.: Das „Iliou Mélatron“ – Heinrich Schliemanns Haus in Athen, 55-63. – Im nächsten Heft 2-2021 der Antiken Welt geht es um Graffiti, eingeleitet von Polly Lohmann. – Auf eine neue Webseite ist hinzuweisen, auf eine Art Museumsmeile: <https://museenonline.org/>. Auf diesen Seiten ist eine Präsentation vieler Museen und Ihrer Online-Angebote zu entdecken.

„Der See Gennesaret. Neue Forschungen zur Heimat Jesu“ lautet das Titelthema der Zeitschrift **Welt und Umwelt der Bibel 1/2021**. Unzählige Worte und Geschichten in den Evangelien atmen die Luft dieser Gegend. Die Umgebung dieses kleinen Sees hat die Jesustradition so tief geprägt wie keine andere Region außer Jerusalem. Aber nicht nur das Christentum kommt vom See, auch jüdische Rabbis und muslimische Kalifen waren hier zu Hause. Orte wie Kinneret, Betsaida, Magdala, Tiberias oder Hippos werden zu Fenstern zurück in die Zeit. Neue Forschungen haben das Bild dieser Region grundlegend verändert. Zu nennen sind besonders: Zwickel, W.: Israeliten, Aramäer und Fremdherrscher. Das Gebiet um den See Gennesaret vor der hellenistischen Zeit, 8-11. – Zangenberg, J. K.: Das „Sandwich-Land“

des Nahen Ostens. Kulturelle und politische Brücke zwischen Meer und See, 12-19. – Lichtenberger, A.: Der trennende und der einende See. Die Dekapolis am See Gennesaret, 20-27. – Eisenberg, M.: Eine byzantinische Bischofsstadt oberhalb des Sees Gennesaret. Hippos: Die „Stadt auf dem Hügel“, 28f. – Tiwald, M.: Der „galiläische Frühling“. Die Überlieferung vom Wirken Jesu am See Gennesaret, 32-36. – Erzberger, J.: Starke Frauen am See. Frauen in Galiläa zur Zeit Jesu und zur Zeit der Rabbinen, 37-39. – Kuhnen, H.-P.: (Heil-)Baden am See Gennesaret. Hammat Gader und Hammat Tiberias, 56f. – Zwingerberger, U.: Heute an den See Gennesaret reisen. Große Erwartungen, unerwartete Erfahrungen, 58f. – Villeneuve, E.: Wo der Satan wohnt. Große Städte der Bibel: Pergamon, 68-71.

In der Zeitschrift **CIRCULARE**, Heft 4-2020, geht es in einem Beitrag von H. Niedermayr um die verschollene Inschrift eines bedeutenden Innsbrucker Reiterstandbildes. Lateinische Worte zu Ehren des Tiroler Landesfürsten Leopold V., 1-4. – Von neuen Regelungen bei Kompetenzbereichen und Bewertung berichten R. Loidolt und E. Ledermann, *Consensus 2020: Quid novi et in consensu et in censuris sit*, 5-8. – Bei der Salzburger Fachdidaktiktagung hielt N. Aringer den Vortrag *Skulpturen, Märchenaufstellungen und Soziogramme. Alternative Techniken als Mittel der Dokumentation von Textverstehen*, 9-15. – Den Grazer Schloßberg nimmt W. J. Pietsch in den Blick: *Varia Graeco-Latina Graecensia. Zu vorhandenen und fehlenden Texten im neu eröffneten Grazer Schloßbergmuseum*, 16-19. – W. Liebenwein bespricht (21) „die ganze Aeneis in 12 Gesängen auf 252 Seiten in Schüttelreimen“ nacherzählt von Walter ‚Wördschl‘ Obersdorf, „Näschen. Hilft’s, Helden früherer Zeiten heut ob ihrer Sünden zu grollen? Muss es doch Mühsal bedeuten, ein Reich wie Rom gründen zu sollen.“

Mit einigen genialen Zeichnungen von St. Kahlhammer, Phoibos Verlag Wien 2020. – Auf S. 23 gratuliert die Sodalita Prof. Kajetan Gantar – zum 90. Geburtstag und Prof. Friedrich Maier – zum 85. Geburtstag.

Ende des Jahres erschien die **Nr. 41-2020** von **IANUS. Informationen zum altsprachlichen Unterricht** im Umfang von 96 Seiten im Schnider Verlag Graz, herausgegeben von M. M. Bauer, R. Oswald, W. J. Pietsch. Den größten Teil nehmen diesmal fachwissenschaftliche, didaktische und essayistische Beiträge ein, darunter die Vorträge bei der Fachdidaktiktagung 2020, es gibt nur ein knappes Dutzend Buchbesprechungen. Zu nennen sind: Pilshofer, B.: Die erste überlieferte Frauendemo – gut zu Ende gebracht mit Hilfe besonnener Männer, 6f. – Söllradl, B.: *Nunc est loquendum. Ein Plädoyer für das Lateinsprechen in der Sprachausbildung in Schule und Universität (Teil 2)*, 8-30. – Spielhofer, L. / Lang, S.: *Digitale Lernplattformen und Open Educational Resources im altsprachlichen Unterricht II*, 31-40. – Geelhaar, M.: *Reflexive Grundbildung und zentrale fachliche Konzepte. Zur Implementierung zweier pädagogisch-didaktischer Leitideen im Fachlehrplan Latein der Sekundarstufe 1*, 44-52. – Korn, E. / Korn, M.: *Fachdidaktische Überlegungen zur Einbeziehung der Schwert-und-Sandalen-Filme in den altsprachlichen Unterricht unter Wahrung der Medienspezifik*, 53-61. – Lošek, F. / Seitz, M.: *Latein – Zahlen bitte! Schülerzahlen als Indikator für die Entwicklung des Unterrichtsfachs*, 62-81. – Oswald, R.: *Kompetenzorientiertes Beurteilen – ein Ding der Unmöglichkeit?*, 82-86.

In der Zeitschrift **Blick in die Wissenschaft. Forschungsmagazin der Universität Regensburg**, Nr. 41-2020 sind zwei Artikel hervorzuheben: Um die sog. Apokryphen geht es bei Nicklas, T.: *Jenseits des Kanons. Geschwätziges Erzäh-*

lungen, das Ende der Welt und der Konflikt im Nahen Osten, 4-8. – Das Thema, das Hegewald, J. A. B und Krumeic, R. in „Spuren von Gottheiten, Heroen und Erleuchteten“ in der Zeitschrift **Antike Welt 1-2021** (s. o.) thematisieren, behandelt auch der Regensburger Patrologe Merkt, A.: Der Fußabdruck Jesu. Materiale Kultur, apokryphe Literatur und christliche Theologie, 10-14.

Das zweite Heft von **Latein und Griechisch in Nordrhein-Westfalen**. Mitteilungsblatt des Deutschen Altphilologenverbandes, Landesverband NRW (1. Jg. Ausgabe 2-2020, auch online zu lesen: <https://lgnrw.davnrw.de/images/2-2020/LGNRW-Ausgabe-2-2020-web.pdf>) ist erschienen, nicht nur wegen des aktuellen Themas Digitalisierung Pflichtlektüre. S. Aretz wirft im Vorwort einen Blick auf die gegenwärtigen und zukünftigen Aktivitäten des Landesverbandes. Das vorliegende Heft betreuten J. M. Nießen und J. Sauer, die S. 4f einen Überblick geben zum Themenheft Digitalisierung. Es folgen Beiträge von Sauer, J.: Lateinunterricht in Corona-Zeiten. Die Befragung von Lehrer*innen der Alten Sprachen zum Abschluss des Schuljahres 2019/20, 8-12. – Giebe, A.-K.: Die Übersetzung in der Lehrbuchphase durch digitale Angebote wirksam unterstützen. Effiziente digitale Lernangebote in den einzelnen Phasen des Lateinunterrichts, 13-16. – Cuppenbender, L.: Digitale Lernangebote im Stationenlernen. Eine Vorbereitung auf die (Dichter-)Lektüre am Beispiel von Ovids Metamorphosen, 17-20. – Puschmann, S.: Excursio digitalis. Digitale Ressourcen für Exkursionen nutzen, 21-25. – Beyer, A.: Mehr Synergie: Gemeinsam zu digitalgestützten Lehr-Lern-Settings, 26- 30. – Vogel, M.: Digital Game-Based Learning im Lateinunterricht? Überlegungen zur Konzeption digitaler Lernspiele mit einem Ausblick auf ein Textadventure für den Sprachunterricht, 31-36. – Banken, M.: World of Classcraft im

Lateinunterricht. Ein Erfahrungsbericht aus der Praxis , 37-43. – Kauk, L. / Eberhardt, C. / Korn, M.: Präsenz- und Distanzlernen im Wechsel. Ein Konzept einer sequentiellen Verbindung, 44-47. – Laarmann, M.: Konfliktfeld Leistungsbewertung: zielsprachen-gerechtes Übersetzen – pro , 52. – Nießen, J. M.: Aporien der Leistungsbeurteilung: zielsprachen-gerechtes Übersetzen – contra, 53. – Interview von J. M. Nießen mit Dr. Anja Wieber zum Lehrgang Abitur online, 64f.

H. Kloiber, Schriftleiter der Zeitschrift **Die Alten Sprachen im Unterricht** würdigt in **Nr. 2/2020** die Leistungen von Werner Suerbaum: Rede des Vorsitzenden des LV Bayern im DAV anlässlich der Verleihung der Pegasusnadel an Prof. Dr. Werner Suerbaum am 19. Juli 2020, 6f. – H.-J. Glücklich, Begegnungen mit Werner Suerbaum - eine sehr persönliche Laudatio, 8f. – Zehntner, T.: Der Raub der Proserpina: Beobachtungen zur Rezeption in der Kunst anhand ausgewählter Beispiele, 10-24. – Buchner, A.: SCHABLONIFY – Lernen nach Schablone (Latein): Ein innovatives Lernsystem, welches durch eine Verbindung der digitalen mit der analogen Welt rasche, aber dennoch nachhaltige Leistungssteigerungen ermöglicht, 25-42.

Im Heft **Nr. 2-2020** der Zeitschrift **Latein und Griechisch in Baden-Württemberg** – die seit vergangenem Jahr auch online zu lesen ist: <https://www.dav-bw.de/latein-und-griechisch-in-bw-neues-heft-online/> – schreibt S. Föllinger über Die Rolle des Vertrauens im Staatsmodell von Platons Nomoi, 5-20. – Polleichtner, W.: Zu alten und neuen Fragen rund um Graecum und Latinum. Die Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz, die Studiengangplanung der Bachelor- und Masterabschlüsse und vom Leben zwischen Baum und Borke, 21- 36. – Faller, St: Der Landeswettbewerb ‚Alte Sprachen‘ der Stiftung Humanismus heute, 43-45.

Ein sehr anregendes Heft ist die **Nr. 1/2020** von **SCRINIUM** mit einem materialreichen Artikel von Glücklich, H.-J.: Ovids Pyramus und Thisbe – Deutungen mit Hilfe von Transformationen in Literatur und Film, 4-39. – Ideen zur Gestaltung eines Griechisch-Basars, also einer Veranstaltung zur Bewerbung des Schulfachs Griechisch, 47-55, hat J. Mach gesammelt. Die dazugehörigen Materialien gibt es hier: <https://tinyurl.com/GriechischBasar>. – N. Stahl berichtet sehr anschaulich über die Flugreise einer recht großen Schülergruppe (von Gymnasien in Trier, Bingen und Bad Kreuznach) mit zahlreichen begleitenden Lehrkräften und dem Archäologen Dr. Schollmeyer, Uni Mainz, nach Sizilien, 56f. – A. Dams-Rudersdorf gibt einen

ausgearbeiteten Exkursionstipp: Das Kastell Bodobrica (Baudobriga) – Boppard, 58-61.

Das **Heft 4/2020** der Online-Zeitschrift **Latein und Griechisch in Berlin und Brandenburg**, (<http://lgbb.davbb.de>), beginnt mit einem Nachruf von St. Kipf zum Tod des Landesverbandsvorsitzenden und Schulleiters Dr. Peter Lohe (211f.), es folgen der beim Bildungsserver Berlin-Brandenburg von J. Nitschke publizierte Materialkompass Latein (213-215) sowie eine Auswahl von Chronogrammen zum Jahr 2021 aus der Aachener Werkstatt von H. Krüssel (216-220), ein Vorabdruck aus der im Frühjahr 2021 erscheinenden Nr. 22 der ZS Pro Lingua Latina (<http://pro-lingua-latina.de/>).

JOSEF RABL

Besprechungen

M. Tullius Cicero (2020): Reden gegen Verres, Lateinisch/Deutsch. Übersetzt von Gerhard Krüger. Mit Anmerkungen und Nachwort von Gerhard Krüger und Marion Giebel, Reclam Verlag Ditzingen, 1206 S., EUR 26,- (ISBN 978-3-15-019648-9).

Der letzte große Auftritt des Gaius Verres war vor 15 Jahren in dem historischen Roman *Imperium* des britischen Schriftstellers Robert Harris. Das Werk bildet den ersten Teil einer als Trilogie angelegten Biographie des römischen Anwalts, Politikers und Redners Marcus Tullius Cicero. Wolfgang Fuhrmann schrieb damals, das „Bewusstsein für moralische Grauwerte“ mache das Buch zum „scharfsinnigen Kommentar auch heutiger Zeitläufe“ (Fuhrmann, W. [2018]: Der 11. September der römischen Republik, in: Berliner Zeitung, 14. Dezember 2006). Der jüngste Streit (in den USA) um die Besetzung von Richterstellen ist ein immer wieder neuer alter Streit; nicht weniger ver-

wegen die Erwartungen, die an die neu installierten Richter gerichtet werden. Im besten Falle entscheiden diese dann *sine ira et studio*.

Zu Ciceros Zeiten war das Ergebnis in summa mindestens ambivalent: Ein römischer Statthalter erpresst und schikaniert die Sizilier, unterschlägt öffentliche Gelder, erhebt willkürlich Steuern. Und wer dagegen klagt, trifft auf gekaufte Richter! Drei Jahre ‚verwaltete‘ Verres die Provinz Sizilien auf diese Weise. Daheim in Rom interessierten sich die Senatoren nicht für seine Machenschaften und Gewaltexzesse – Verres war schließlich einer von ihnen –, bis Cicero sich der Sache annahm. Der berühmte Prozess gegen Verres im Jahr 70 v. Chr. bedeutete seinen Durchbruch als Anwalt und ebnete ihm den Weg zum Konsulat. Von den einen als größter Redner seiner Zeit gefeiert, machte er sich allerdings auch zahlreiche politische Feinde – seine Feindschaft zu Antonius kostete ihn letztendlich das Leben.



Creativ Collection Verlag GmbH

AD ASTRA – Innovationen für den Unterricht

Nachwuchswettbewerb für Latein und Griechisch

Der Deutsche Altphilologenverband (DAV) und der Ernst Klett Verlag schreiben für das Jahr 2021/22 zum zweiten Mal den Nachwuchswettbewerb für Latein und Griechisch aus. Dieser Wettbewerb AD ASTRA richtet sich an junge Lehrkräfte im Referendariat sowie in den ersten fünf Berufsjahren.

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

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

Bitte reichen Sie zur Teilnahme am Wettbewerb folgende Unterlagen ein:

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

Teilnahmebedingungen:

Referendarinnen und Referendare können prüfungsrelevante Lerninhalte aus ihren schriftlichen Arbeiten und Lehrproben vor dem Abschluss der Ausbildung weder in Teilen noch als Ganzes einreichen. Eine Jury aus Fachleuten des DAV und des Ernst Klett Verlages trifft eine Auswahl aus den Einsendungen und befindet über die Zuerkennung der Preise. Das Preisgeld wird vom Ernst Klett Verlag gestiftet. Für Platz eins werden 750 €, für Platz zwei 500 € und für Platz drei 250 € ausgelobt. Die Verleihung der Preise findet im Rahmen des

DAV-Kongresses in Würzburg im April 2022 statt. Im Falle der Platzierung werden die Teilnehmer zum Kongress eingeladen, um ihre Idee vorzustellen. Ferner wird die Veröffentlichung der prämierten Ideen angestrebt.

Der Beitrag ist einzureichen per E-Mail an:

adastra@altphilologenverband.de

Einsendeschluss ist der 31.10.2021

Der Rechtsweg ist ausgeschlossen.

Die eben bei Reclam erschienenen Reden gegen Verres sind der bislang umfangreichste Band in meinem Drei-Meter-Reclamregal, über eintausendzweihundert Seiten stark, also kein Taschenbuch mehr für die Schüler- oder Lehrer-Hosentasche. Die Reden gegen Verres, bislang bei Reclam nur in sechs Teilausgaben erhältlich (erschieden 1983-1994) sind nun in einer Gesamtausgabe vollständig zweisprachig ediert. Die Übung Ciceros, seine Verresrede im Nachhinein noch auszubauen und zu vervollständigen, habe ich lange für ein großes Stück Angeberei gehalten im Wettbewerb um den höchsten Rang unter den damaligen größten Rednern in Rom, quasi das Dokument für den Sieg über den namhaften Quintus Hortensius Hortalus. In Zeiten überbordender Fake-News scheint es mir unbedingt nötig zu sein, Verbrechen, Fakten, Verantwortlichkeiten, die Namen von Personen, Orten, Opfern und Mittätern so zu dokumentieren, wie Cicero das in den einzelnen Büchern sehr umfassend getan hat. Die Lektüre hat ihre Wirkungen; will der Leser das komplexe Geschehen historisch einordnen und tiefer verstehen, dann geben über 700 Anmerkungen und diverse Verzeichnisse, vor allem aber ein umfangreiches Nachwort von Marion Giebel zu Land und Leuten, zu prozessualen Vorschriften und den Strategien Ciceros detailliert Auskunft. Die Gesamtausgabe umfasst die Rede gegen Q. Caecilius im Vorverfahren (*divinatio*), die Erste Rede und die Zweite Rede gegen Verres mit ihren fünf Büchern, die sog. ‚Kornrede‘ (3. Buch), das 4. Buch *Über die Statuen* und das 5. Buch *Von den Leibesstrafen*. Eine schülergerechte Auswahl von Texten verfehlt im Unterricht nachweislich ihre Wirkung nicht, gleich ob es sich um Themen wie Korruption in der Politik, das Steuerwesen, die römische Provinzverwaltung oder das Verhältnis der

römischen Führungselite zur griechischen bildenden Kunst handelt.

Ob die neue Gesamtausgabe der Verresreden heutigen Schülerinnen und Schülern, die bislang Klage führten, dass nicht alle Texte in einer Ausgabe preiswert greifbar und zweisprachig zu finden waren, großartig weiterhelfen, das ist noch offen. Das Netz ist voll von Hilferufen wie diesem: „Wir schreiben eine Lateinarbeit mit einem Übersetzungstext von Cicero über Verres. Enthalten sind auf jeden Fall mindestens ein attributives Gerundiv und mindestens ein Dativus Possessivus und die Wörter *tollere* und *deferre*, und *vir* und *vis* (vielleicht nicht beide). Weiß vielleicht jemand, welcher Text gemeint sein könnte?“ Da wäre wohl selbst Cicero überfordert, aber mit diesem Mega-Reclam-Bändchen haben sich die Chancen für das Finden von Klausurtexten deutlich vergrößert.

JOSEF RABL

Zogg, F. (Hrsg.) (2020): *Appendix Vergiliana. Lateinisch – deutsch*, Berlin/Boston, De Gruyter, 346 S., EUR 49, 95 (ISBN: 978-3-11-046805-2).

Der an der Universität Zürich beheimatete Klassische Philologe Fabian Zogg (Z.) legt als Herausgeber eine zweisprachige Ausgabe der *Appendix Vergiliana* in der Sammlung Tusculum vor – in einer von der Oxford-Ausgabe abweichenden Anordnung, die „derjenigen im Archetypus der handschriftlichen Überlieferung (entspricht), der heute verloren und nur noch aus dem Murbacher Bibliothekskatalog des 9. Jh. bekannt ist.“ (8). Zudem enthält die Ausgabe die Sueton-Donat- und die Serviusvita mit ihren Listen der Vergil zugeschriebenen und deswegen bis in die frühe Neuzeit immer wieder abgeschrieben Dichtungen. Die gelehrte Einführung aus der Feder von N. Holzberg zeigt zunächst auf, wie das 1. Jh. n. Chr. die Epyllien *Culex* und *Ciris*, die

Gedichtsammlung des *Catalepton*, die *Dirae* und das Lehrgedicht *Aetna* als vergilisch annehmen konnte – Servius hatte noch die *Copa* hinzugefügt, im frühen Mittelalter waren ein *Priapeum* (*Quid hoc novi est?*), das Epyllion *Moretum* und die Elegie *Maecenas* hinzugekommen. Alle neun Texte edierte der humanistische Gelehrte Joseph Scaliger 1573 als *Publii Virgilii Maronis Appendix*. In einmütiger Übereinstimmung mit Z. und dem Übersetzerteam (K. Rupprecht, T. Gärtner, S. Seelentag, R. Höschele, K. Brodersen) konstatiert Holzberg, „dass Vergil keine von ihnen verfasst haben kann.“ (14). Vielmehr lüden die anonymen Verfasser von *Culex*, *Ciris*, *Catalepton* und *Dirae* unter der Maske virtuoser Vergilimitatoren (*Vergilius personatus*) des 1./2. Jh. n. Chr. den Leser zu einem literarischen Rate- und Wiedererkennungsspiel ein, geboren aus dem Brauch der Rhetorenschule, sich in die Perspektive einer anderen Person hineinzusetzen. Sehr apodiktisch wird festgestellt, dass keine Gedichte, „auch nicht einzelne Gedichte des *Catalepton* vergilischen Ursprungs sind“ (15), auch die Möglichkeit vergilischer Selbstzitation in seinen späteren, kanonischen Werken wird ausgeschlossen. Wie philologie- und wissenschaftsgeschichtlich spannend die vielen Fragestellungen rund um die Appendix sind, ließe sich z. B. in K. Büchners RE-Artikel über Vergil nachlesen (er hält zumindest cat. 5 und 8 für „unbedenklich und echt“). In Holzbergs überblicksartiger Einzelbesprechung der neun Texte finden sich süffige Ideen – etwa die behauptete Dreiteilung des *Culex*, die in der Abfolge ‚Hirte‘, einem Zitat aus den *Georgica* und dem Unterweltsgang der Mücke den Dreischritt der *Bucolica*, *Georgica* und der *Aeneis* abbilde, oder die behauptete Vierphasigkeit eines „fiktionalen Vergilromans“ in der Sammlung der 17 Gedichte des *Catalepton* (deren Zahl als Summe der Addition

der Einzelbücher der vergilischen Werktrias zu verstehen sei). Die vorgeschlagene Unterteilung dieses „Romans“ in „Jugendzeit in der Nähe von Mantua“ (1-3), „Besuch der Rhetorenschule in einer Stadt“ (4-8), „Besuch der Vorlesungen Siro“ (9-11) und „Verfassen von Poesie unter dem Patronat Messallas“ (12-16) scheint indes so klar nicht, wenn man sich die schwer zu subsumierende Disparatheit der Themen mancher Texte im Einzelnen ansieht. Es folgt ein exemplarischer Ausblick auf die Rezeption der Appendix, u. a. mit dem hübschen Beispiel des Meisterliedes von Hans Sachs „Der hirt mit dem trewen schnecken“ (für ‚Schnake‘), das aus dem Kleinepos des *Culex* ein Moralexempel gemacht hat. Als weiteres Rezeptionsbeispiel könnte – das nur am Rande – an Giovanni Pascolis *Moretum* erinnert werden. Gediegene Übersetzungen der Texte, Erläuterungen, Literaturverzeichnis und Personenregister runden einen schönen Band ab, der jedenfalls den Rezensenten zum Wiederlesen, Nachdenken, Recherchieren und vielfältigem Spekulieren angeregt hat.

MICHAEL LOBE

Wurm, Ch. (2020): *Glaubwürdig: Die Apostelgeschichte. Lukas, der erste christliche Historiker. Mit einem Geleitwort von Professor Dr. Rainer Riesner. Bibelwissenschaftliche Monografien Band 20. Theologische Verlagsgemeinschaft, SCM R, Brockhaus, 280 S., EUR 17,99 (ISBN 978-3-417-26934-5).*

„Ein Blick von außen tut jeder Wissenschaft gut, auch der Erforschung des Neuen Testaments.“ So eröffnet der Theologe Rainer Riesner, einer der bedeutendsten deutschen Paulus-Forscher, sein Vorwort zu Wurms Buch.

Die Schriften des Neuen Testaments aus althistorischer und althilologischer Perspektive zu lesen, nicht primär aus der der Theologie, ist – vor allem in jüngerer Zeit – so ungewöhnlich nicht.

Man denke nur an den breiten Erfolg, den der 2004 frühverstorbene Carsten Peter Thiede in den neunziger Jahren des letzten Jahrhunderts mit seinen Büchern zum Markus-Evangelium und zur Lebenswelt Jesu und der Urchristen hatte, oder an die Publikationen des bedeutenden Berliner Gräzisten Ulrich Victor. Die Althistorikerin Helga Botermann lieferte 1996 mit *Das Judenedikt des Kaisers Claudius* einen Beitrag, in dem sie vehement den Stellenwert des Lukas als Historiker verteidigt.

In diesen Kontext gehört auch das vom Marburger Institut für Glaube und Wissen (IGUW) veröffentlichte Buch von Christoph Wurm, den Lesern von *Forum Classicum* als Autor zahlreicher gräzistischer und latinistischer Beiträge bekannt. Dass die Beschäftigung mit der lukanischen Apostelgeschichte sich lohne, so der Verfasser, ergebe „der zweifache (nicht: gespaltene) Charakter der Apostelgeschichte: Geschichtsbuch der frühchristlichen Missionsgeschichte ist sie – und Sprachkunstwerk.“ (15)

Das Buch ist in zwei etwa gleichlange Teile gegliedert. Im ersten Teil beleuchtet der Verfasser die Apostelgeschichte als Ganzes. Er behandelt historische Fragen rund um die Entstehung des Werkes – er plädiert (29-33) für die Datierung ihrer Abfassung vor der Zerstörung des Jerusalemer Tempels im Jahre 70 – sowie literarische Fragen wie den Stil und die Verwendung der Erzählperspektive durch Lukas. Er veranschaulicht die historische Zuverlässigkeit und hebt den Charakter der Apostelgeschichte als Sprachkunstwerk hervor, verfasst in einer gepflegten Koiné und unter Verwendung von Formulierungen aus der Septuaginta.

Lukas, so weist Wurm detailliert nach, bediente sich differenziert und souverän des Griechischen, legte aber stets Wert auf einen möglichst transparenten Stil im Dienste der Verkündigung.

Der zweite Teil liefert sechs Einzelanalysen zu besonders berühmten Passagen: dem Damaskuserlebnis des Paulus (151-165), dem Geschehnis im kleinasiatischen Lystra (wo Paulus und Barnabas nach einer Krankenheilung für Zeus und Hermes gehalten wurden) (167-185), der paulinischen Rede auf der Agora in Athen (185-203), zu Paulus' Erlebnissen in Korinth (204-222) und in Ephesus (223-234) sowie zu dem Schiffbruch des Apostels auf dem Weg nach Rom (236-248).

Wer ist der Verfasser der Apostelgeschichte? Über seine Herkunft besteht kein Konsens mehr, sie bleibt dunkel. Galt er früher als Heidenchrist, so ist sein Hintergrund in neuerer Zeit wieder Gegenstand der Diskussion. Auf eine judenchristliche Herkunft deutet etwa die fundamentale Bedeutung der Septuaginta für sein Doppelwerk hin, auch seine Vertrautheit mit dem Synagogengottesdienst. Verschiedene Überlieferungen bezeugen, dass er als Arzt gewirkt hat. Seine Erzählweise ist von hoher Dezenz, er hält sich mit Kommentaren und mit Hinweisen auf die eigene Person zurück, obwohl er teilweise als Begleiter des Paulus gewirkt und an der Romreise des Apostels teilgenommen hat.

Die von den dabei gemachten Erfahrungen geprägten ‚Wir‘-Stücke, welche Wurm „wie jeder unvoreingenommene Leser [...] als Zeugenberichte“ liest (251), verknüpft Lukas nahtlos mit anderen Augenzeugenberichten. Die besondere Bedeutung, die der Verfasser des lukanischen Werkes zuverlässigen Quellen beimisst, fügt sich laut Wurm passgenau in das Selbstverständnis antiker Historiker, in deren Tradition sich Lukas somit stellt.

So erscheinen auch die paulinischen Reden in der Apostelgeschichte – ähnlich wie die Reden im Peloponnesischen Krieg des Thukydides – weniger als eine „wortwörtliche Wiedergabe des Gesagten“, sondern antiker Historikerkonvention folgend als

möglichst überzeugende Formulierung dessen, „was der Sprecher sagen wollte“ (249). Die Glaubwürdigkeit des lukianischen Werkes wird dadurch freilich eher gestärkt als gemindert.

Wurm entlarvt nicht zuletzt anhand solcher Beispiele und mithilfe umfassender intertextueller Bezüge aus dem Corpus der paganen Literatur so manches lange in Stein gemeißelte exegetische Verdikt aus theologischer Feder als abwegige Spekulation, die nach der Lektüre des vorliegenden Werkes als nur noch sehr schwer haltbar erscheint.

Besonders beeindruckt zeigt sich der Autor von der terminologischen Akribie des Lukas, welche bis in nur dem Kenner vertraute geographische und titulatorische Details hineinragt und teilweise erst in jüngster Zeit durch archäologische und philologische Erkenntnisse nachgewiesen werden konnte – nicht nur in den Augen Wurms ein weiterer Beleg für die Glaubwürdigkeit der Apostelgeschichte.

Die Versiertheit des Verfassers auch in den modernen Philologien, ebenso wie seine Polyglottie, gereichen der Monographie keineswegs zum Nachteil – erhellend sind hier unter anderem die Ausführungen Wurms zur lukianischen Erzähltechnik (58-70).

Für beide Teile von Glaubwürdig gilt, dass der Verfasser seine Aussagen durch zahlreiche Einzelbeispiele belegt, aus der Apostelgeschichte sowie einer Vielzahl antiker Autoren. Die Beispiele werden bis ins Detail untersucht. Allen fremdsprachlichen Zitaten hat der Verfasser eine eigene Übersetzung beigefügt.

Nicht nur deshalb ist der Wurmschen Arbeit eine möglichst große Leserschaft zu wünschen – vor allem, aber nicht nur in theologischen Kreisen. Gerade dadurch, dass der Autor diesen gelegentlich den philologischen Spiegel vorhält, leistet er einen wichtigen Beitrag zur interdiszi-

plinären Forschungsdiskussion. Wie not dieser tut, wird einem erst nach der Lektüre dieser höchst lesenswerten Monographie über den ersten christlichen Historiker voll bewusst.

FABIAN WEIMER

Menandros (Menander Rhetor) (2019): Abhandlungen zur Rhetorik. Zweisprachige Ausgabe: Übersetzt, eingeleitet und erläutert von Kai Brodersen. Stuttgart, Hiersemann, Bibliothek der Griechischen Literatur, Bd. 88, 282 S., EUR 96,- (ISBN 978-3-7772-1934-9).

Über Menander aus Laodikeia (im Südwesten der heutigen Türkei) wissen wir nicht eben ausufernd viel: er ist nach *Menander Comicus* und dem Historiker Menander aus Ephesos (um 200 v. Chr.) die dritte literarische Persönlichkeit dieses Namens. Das *Suda*-Lexikon enthält Fragmente eines byzantinischen Geschichtsschreibers und Dichters (AP 1, 101) zum Ende des 6. Jh. Der Rhetor ist im späten 3. Jh. n. Chr. anzusiedeln, seine Schriften gehören der ‚Zweiten Sophistik‘ an, und unter seiner Autorschaft sind zwei Traktate zur epideiktischen Rede überliefert: für ersteres wurde auch ein (gleichalter) Standeskollege Genéthlios aus Petra (Jordanien) ins Spiel gebracht, das zweite sollte möglicherweise als Grundstock für eine umfassende ‚Rhetorik‘ dienen. Die Verfasserschaft bleibt unklar – die Zuweisung beider Abhandlungen an den in der *Suda* (10. Jh.) genannten Sophisten aus Phrygien stellt eine Vereinfachung (4f.) dar und ist ebenso unsicher wie die Annahme eines gemeinsamen Autors überhaupt.

An den Beginn der aktuellen Editionstätigkeit stellt Brodersen (B.) den Werdegang des Herausgebers Arnold Heeren, welcher 1785 *Menander ... de Encomiis* (im Rahmen seiner Arbeit an den *Fragmenten griechischer Lyriker*), also die erste Schrift, auf der Grundlage der *Editio princeps*

des Aldus Manutius (Venedig 1508) und gegen alle Skepsis bei der bis heute existenten Dieterich'schen Verlagsbuchhandlung in Göttingen veröffentlicht hatte. Der maßgebliche Codex hierfür ist ein *Parisinus graecus* aus der Mitte des 10. Jh. (vollständiger noch ein solcher aus dem 12. Jh.), welcher zudem die aristotelische *Poetik und Rhetorik* sowie *De elocutione* des Demetrius von Phaleron enthält. Unter den *Rhetores Graeci* erscheint Menander in der Folge dann in Bd. 9 von Chr. Walz 1836, S. 127-330 sowie neu in Bd. 3 von L. Spengel 1856, S. 329-446 – die weitere Text- und Überlieferungsgeschichte erläutert B. eingehend (15-17) sowie im Literaturverzeichnis (267). Als Adressaten mutmaßt die Einführung (6ff.) einen angehenden Redner im öffentlichen Leben der griechischen Oikuméne, welcher sich als Gesandter oder Sprecher insbesondere für die Interessen seiner Vaterstadt – hier häufig: Alexandria Troas (Ilion) – bei den römischen Behörden des späten 3. Jh. einsetzen sollte. Eine erläuterte Karte (8-10) erschließt die in den Abhandlungen genannten Örtlichkeiten des Kulturkreises beidseits der Ägäis, vom fernen Italien im Westen bis ostwärts nach Indien, gefolgt von einem detailreichen Blick über die in beiden Schriften herausgehobenen Themen, mithin den geistigen Hintergrund von Autor(en) wie Auditorium: die Bedeutung Kleinasiens, die Póleis – namentlich Athen – als kulturelle Zentren, frühe griechische Geschichte vom Trojanischen über die Perserkriege, den Attischen Seebund und das perikleische Zeitalter, Alexander d. Gr., die panhellenischen Wettspiele (Olympia, Delphi, Korinth, Nemea) und kultischen Festversammlungen in Athen (Dionysien und Lenäen; Panathenäen) und Eleusis. Das Leitbild der Reden ist griechisch, der Einfluss Roms bei aller administrativen Dominanz in dieser Zeit gering: Städtegründung und Mischverfassung,

Spiele und Gesetzgebung, und auch im zweiten Traktat lediglich Vergleich – mit griechischen Vorbildern. Dichterzitate namentlich aus Epos und frühgriechischer Lyrik knüpfen an das Bildungswissen der Leserschaft der Abhandlungen an, während die Prosaautoren den praktizierenden Rhetoren als Vorbild dienen: unter den ‚kanonischen‘ Rednern Lysias, Isokrates, Isaios und Demosthenes, von den Historikern die ‚klassische‘ Trias Herodot, Thukydides und Xenophon. Die philosophischen Voraussetzungen umreißen Vorsokratik (Parmenides, Empedokles) und der Meister selbst. Kulturhistorische Programmschrift und gleichsam Bühnenbild für den in den Traktaten avisierten Rhetor indes ist 238 das *Leben der Sophisten* des Philostratos (II. Lémnios [*Suda*]; zweisprachige Ausgabe von B. 2014), ein Begriff, mit welchem hier wie da (neben ‚eigentlichen‘ Philosophen) Redner des 2./3. Jh. beschrieben bzw. genannt werden und für deren Zeitspanne der Autor die ‚Zweite Sophistik‘ geprägt hatte; prominent neben Dion von Prusa (Bithynien) und Chrysostomos (40-120) besonders Aristeides (117-181) aus dem römischen Kleinasien. Verbindlich werden Regeln der Abhandlungen für das folgende 4. Jh. (Libanios).

B. gründet seine kommentierte Leseausgabe auf die maßgebliche Textfassung (nachfolgende aktuelle Editionen, 17) derjenigen von D. A. Russell / N. Wilson (Oxford 1981), seine Übertragung ist zielsprachenorientiert und allgemeinverständlich. Die Inhaltsübersicht gibt Seiten und Zeilen der Spengel'schen Edition mit an, die sachkundig erläuternden Anmerkungen verweisen stetig auf die grundlegende Einführung zurück. Die erste Abhandlung (21ff.) über die „Einteilung epideiktischer Reden“ – Bd. 1 Hymnen in jeglicher Richtung, Bd. 2 Lob auf Städte, ihre Infrastruktur und Bd. 3 Lebensweisen (nur

noch zum Teil erhalten) – bietet eine eher theoretische Anleitung „Wie man...muss“ zum Auffinden (*inventio*) geeigneter Stoffe (Verweise auf Platon) für ‚Lob und Tadel zuweisende‘ Reden. Die zweite (105ff.), doppelt so lang, verortet sie, gerne mit Homerziten, in praktisch-konkreten Zusammenhängen (Textbausteine) und Anlässen: „Über die...“ Kaiserrede, Hochzeits- und Trost-, Kranz- und Gesandtenrede, *Epitáphios*, monodische Klage oder Preisung des *Apollon Sminthios* (Il. I 39).

Der Anhang umfasst ein detailliertes Orts- und Namenregister und verzeichnet überaus willkommen die in den Traktaten bespielten antiken Werke (275), mit einer Konkordanz zur Ausgabe von Spengel sowie Liste der Abweichungen zu Russell / Wilson. So bietet B.s Menander Rhetor übersichtlich und wohlstrukturiert eine kompakte und nach allen Seiten anleitende Lektüre (erstmalig in vollständiger deutscher Übersetzung) aus der geistig-kulturellen Welt spätantiker griechischer Beredsamkeit des dritten Génos, und dies für ein breiteres, gebildetes Publikum – dem ursprünglichen durchaus nicht unähnlich.

MICHAEL P. SCHMUDE

Gruber, J. (Hrsg., 2000): *Anicius Manlius Severinus Boethius: Philosophiae Consolatio. Trost der Philosophie. Lateinisch/Deutsch (Mittellateinische Bibliothek)*, hrsg., übers. und erläutert von Joachim Gruber, Stuttgart, Verlag Anton Hiersemann, XXIV, 282 S., EUR 49,- (ISBN 978-3-7772-2027-7).

Boethius' Schrift über die tröstende Wirkung der Philosophie auch in einer existenziellen Extremsituation, die *Philosophiae Consolatio*, ist eines der beeindruckendsten Zeugnisse der römischen Literatur. Dies gilt für die menschliche Dimension des Werkes wie auch für die darin dokumentierte philosophische Erschlie-

ßungskraft ihres Autors, der in überragender Kennerschaft der literarischen sowie philosophischen Traditionen der Antike in Erwartung der Vollstreckung des über ihn verhängten Todesurteils tiefste und hochkomplexe Fragen und Probleme der Philosophie souverän durchdringt. Die im Mittelalter viel gelesene und einflussreiche Schrift behandelt und erarbeitet im Fortgang der Argumentation in bestechender Klarheit so bedeutende Begriffe, Kategorien und Problemstellungen wie Schicksal, Zufall und Notwendigkeit, Freiheit und Determinismus, das Ziel menschlichen Tuns, göttliche Vorsehung, Zeit und Ewigkeit, Gotteserkenntnis – um eine kleine Auswahl zu bieten – und kann dadurch auch für drängende Fragen und Probleme der Gegenwart durchaus Orientierung, ja Hinweise auf alternative Konzeptionen geben. Boethius' Antworten auf das Theodizeeproblem, die aus einer souveränen Beherrschung der dafür relevanten philosophischen Kategorien resultieren (z. B. dem Unterschied von Unendlich- und Ewigkeit), sind ein bis heute großartiger und maßgebender Lösungsansatz. Das fünfte Buch gewährt in konzentrierter Form einen Einblick in eine in platonisch-aristotelischer Tradition stehende und gegenüber der Moderne anders begründete Erkenntnislehre, die gleichwohl Plausibilität und Überzeugungskraft beanspruchen kann und zudem vorgefasste Urteile über die Antike ausräumt.

Diese Hinweise mögen genügen, um zu verdeutlichen, wie sehr es zu begrüßen ist, dass der lateinische Text der *Consolatio* mit einer deutschen Übersetzung und Erläuterungen durch Joachim Gruber (G.), dem die Forschung einen bedeutenden Kommentar zum Trost der Philosophie verdankt, Aufnahme in die ansprechend gestaltete Reihe „Mittellateinische Bibliothek“ des Verlages „Anton Hiersemann“ gefunden hat.

Der Band bietet eine Einleitung (IX-XXII) in Leben und Werk, in den Aufbau und Inhalt der *Consolatio*, ihre wesentlichen Argumentationsstrukturen sowie Hinweise zur Rezeption vom 9. Jahrhundert n. Chr. bis ins 20. Jahrhundert. Der lateinische Text mit deutscher Übersetzung bildet den Hauptteil (1-203), gefolgt von 70 Seiten umfassenden Erläuterungen (205-275) und einem Index (Personen- und Sachregister, 277-282).

Die Einleitung ist nicht sehr umfangreich, stellt der Leserschaft aber durch die konzentrierte Darstellung zum Verständnis des Werkes wesentliches Hintergrundwissen zur Verfügung. Schwerpunkte sind dabei die Verwicklungen, die zu Boethius' Verurteilung führten, sowie der Aufbau der *Consolatio* und deren zentrale Begriffe und Kategorien. Bei aller Kürze spürt man G.s großes Engagement bei der Erschließung des gedanklichen Kosmos des Boethius.

Der lateinische Text fußt auf der Ausgabe von Ludwig Bieler, die neuere Forschung berücksichtigend. Nach eigener Aussage (Vorwort) hat G. sich bei der Übersetzung in Syntax und Semantik von Textnähe leiten lassen und nicht die Absicht verfolgt, „eine „elegante“ Version“ zu bieten. Insgesamt hat diese grundsätzliche Entscheidung zu einem flüssig lesbaren Text geführt, der den unterschiedlichen Sprach- und Stilebenen gerecht wird und dem es immer wieder gelingt, die wechselnden Tonhöhen einzufangen (z. B. dialogische und streng argumentierende Partien, preisender Ton des Hymnus).

Die Kommentierung soll „die zum Textverständnis unmittelbar notwendigen Erklärungen“ (205) geben, wobei Querverweise zu zentralen Begriffen, Motiven, Themen und Strukturen über die jeweils kommentierte Stelle hinaus die Schrift als Ganzes im Blick behalten. Das sind wichtige Hilfen für Leserinnen und Leser, die sich den Text von einer größeren Perspektive her aneignen

wollen. Für eine vertiefte Auseinandersetzung verweist G. auf seinen ausführlichen Kommentar.

Im Einzelnen weisen die Erläuterungen einen konsequent durchgehaltenen Aufbau auf. Jedes Buch wird zunächst inhaltlich kurz zusammengefasst. Danach erhalten die wechselnden metrischen und Prosapartien eine Überschrift; eine knappe Angabe des Inhalts geht den dann folgenden Einzelerläuterungen voraus. Die vielfältigen Metren werden jeweils erklärt. Die erläuterten lateinischen Begriffe und Ausdrücke sind durch Fettdruck hervorgehoben, was die Lesbarkeit erheblich erleichtert. Insgesamt ist es möglich, sich vor der Lektüre des Textes zunächst einen Überblick über die *Consolatio* zu verschaffen. Die Kommentierung eröffnet somit Zugänge zum Text und leistet dadurch, was man von ihr erwartet.

Der deutsche Text hält der alten Rechtschreibung entsprechend an der Schreibung von „ß“ in Wörtern wie „daß“ oder „Prozeß“ und dgl. fest.

Mit der Reihe „Mittellateinische Bibliothek“ möchte der Verlag Anton Hiersemann lateinische Werke von der Spätantike bis zur Frühen Neuzeit auf der Basis eines zuverlässigen Textes in zweisprachiger Form und ansprechender Ausstattung und Gestaltung zugänglich machen. G.s Band mit seiner orientierenden, instruktiven Einleitung, einer attraktiven Übersetzung des lateinischen Textes und diesen hilfreich erschließenden Erläuterungen wird diesem Anspruch vollumfänglich gerecht. Es macht Freude, das Buch zur Hand zu nehmen.

BURKARD CHWALEK

Möller, M. (2019): *Von Allusion bis ‚Metonymie‘. Interdisziplinäre Perspektiven auf die Wirkmacht rhetorischer Tropen und Figuren*, Heidelberg, Winter, 235 S., EUR 40,- (ISBN: 978-3-8253-4610-2).

Bei vorliegendem Buch handelt es sich um die Dokumentation einer Ringvorlesung über „Interdisziplinäre Perspektiven auf die Wirkmacht rhetorischer Tropen und Figuren“, die im Wintersemester 2016/17 an der Freien Universität Berlin stattgefunden hat. Die interdisziplinäre Anlage kann als Beleg für die fächerübergreifende Wirksamkeit der Rhetorik gewertet werden, gewissermaßen als Bestätigung für die von der Herausgeberin im Einleitungskapitel knapp umrissene Bewegung von der Herabwürdigung der Rhetorik in Zeiten der Aufklärung und des Sturm und Drang bis hin zu ihrer Rehabilitierung als politisches Instrument und sprachtheoretisches Rüstzeug. Verhandelt werden Allusion (Kunsthistorikerin Karin Gludovatz), Akkumulation (Gräzistin Gyburg Uhlmann), Aposiopese (Romanistin Ulrike Schneider), Chiasmus (Germanist Jürgen Brokoff), Fiktion (Jurist Dieter Simon), Katachrese (Medienwissenschaftler Erhard Schüttpelz), Ironie (Theologe und Kirchenhistoriker Christoph Marksches), Metapher (Anglistin und Komparatistin Claudia Olk) und Metonymie (Jurist Karl-Heinz Ladeur). Nahezu alle Beiträger gehen von den rhetorischen Referenzwerken wie Quintilians *institutio oratoria*, Heinrich Lausberg (dem „Carl von Linné der Rhetorik“, Uhlmann S. 46) bzw. dem „Historischen Wörterbuch der Rhetorik“ aus und entwickeln dann je eigene Zugänge und Beispielreihen. K. Gludovatz etwa weist nach, wie in einem kunstvoll arrangierten Dior-Werbefoto von 2013 nicht nur Manets „Frühstück im Grünen“ von 1863, sondern auch Sofia Coppolas Film „Marie Antoinette“ (2006) und eine Fotostrecke von Annie Leibovitz in der Vogue von 2006 alludierend aufgegriffen werden, und schlussfolgert, dass das Verfahren der Allusion als Verhüllung und anschließender Aufdeckung des Spieltriebs des Rezipienten bedarf. G. Uhlmann

zeigt am Beispiel homerischer Epitheta und der additiven Aneinanderreihung von Argumenten in der *Metaphysik* des Aristoteles verschiedene Funktionen der Akkumulation auf; zugleich finden sich kluge Hinweise zur Problematik einer oft inadäquaten hierarchischen Klassifizierung von Wort- und Gedankenfiguren in Rhetorikhandbüchern. U. Schneider lotet an Geständnisszenen aus der französischen Klassik und an Beispielen aus Laurence Sterns Roman *Tristram Shandy* Aussagemöglichkeiten der Aposiopese aus, J. Brokoff erläutert den Chiasmus an aussagekräftigen Beispielen der deutschen Literatur von Martin Opitz bis Thomas Mann. Erfrischend und spannend ist der Beitrag des Juristen D. Simon, der die juristischen und politischen Implikationen der sog. *fictio* erläutert, die sich in *fictio nominis*, *fictio personae* und *fictio iuris* gliedert. Die *fictio nominis* bzw. Onomatopoiie, zu der Neologismus und Euphemismus zählen, ist ein stets aktuelles Phänomen, wie Simon an Orwells *Newspeak*, Victor Klemperers Schrift *LTI*, der DDR-Propaganda (Mauer als ‚antifaschistischer Schutzwall‘) und amerikanischer *political correctness*-Hysterie belegt: „Nachdem sie (sc. die *political correctness*) aus dem Bereich der Liebenswürdigen – wie etwa die zahlreichen Professorinnen, Ministerinnen, Bereichsleiterinnen, Managerinnen und Bürgerinnen bezeugen – in die Manege der Lächerlichkeit gewechselt war, wie die Verbannung der Mohren aus Sarotti, der Türken aus den getürkten Rechnungen usw. zeigen, hat sie inzwischen längst die Zone der Zensur und der Denkverbote erreicht.“ (S. 125) Die *fictio personae* (Prosopopoiie) kann als „Juristenversteck“ dienen, wenn durch autoritative Personifikationen wie „Das Gesetz sagt“ unkenntlich gemacht werden soll, dass eine echte Person spricht. C. Marksches definiert zunächst sehr genau anhand antiker Quellen den Begriff

der Ironie, zum einen als Haltung und Charakter, zum anderen als Figur der Rhetorik, bevor er am Beispiel der sog. Narrenrede aus dem 2. Korintherbrief des Paulus und Beispielen aus Tertullians Schrift *Contra Valentinianos* den Nachweis führt, dass Ironie auch in christlicher Theologie gepflegt wurde. C. Olk weist an erhellenden Beispielen aus Shakespeare-Dramen die Leistung der Metapher als Verkürzung bei gleichzeitiger Erhellung des Sachverhalts durch ein treffendes Analogon nach. Jedem Beitrag ist eine Bibliographie beigegeben, am Ende des Buches findet sich ein *Index nominum et locorum*. Wie oft bei Sammelbänden gilt auch für diesen Goethes Wort: „Wer vieles bringt, wird manchem etwas bringen; / Und jeder geht zufrieden aus dem Haus.“

MICHAEL LOBE

Bernsdorff, H. (2020): *Eduard Mörike als hellenistischer Dichter. Drei Fallstudien*, Rombach Wissenschaft, Reihe *Paradeigmata* Bd. 58, Baden-Baden, 130 S., EUR 29,00 (ISBN 978-3-96821-010-0).

Hans Bernsdorff (B.), Klassischer Philologe an der Goethe-Universität Frankfurt, untersucht in seiner Studie drei Gedichte Mörikes aus unterschiedlichen Lebensphasen, mit dem Ziel, einen Eindruck der Bandbreite von dessen Antikenrezeption zu vermitteln: Das frühe Gedicht „Sehnsucht“ (Anfang 1831), „Das Bildnis der Geliebten“ (aus den mittleren Jahren, 1845) und „Erinna an Sappho“ (das letzte große Gedicht, 1863 erstmals veröffentlicht). Bereits in seiner trefflichen, hochinformativen und Interesse auf den Untersuchungsgegenstand weckenden Einleitung wird deutlich, dass die Rekonstruktion von Mörikes engem Verflochtensein mit der hellenistischen Dichtung eines Theokrit, Catull, Horaz, Tibull und der *Anthologia Graeca* ein Forschungsdesiderat darstellt, für das die

vorliegenden drei Einzelstudien als ‚Bausteine‘ zu verstehen seien. Nicht die griechische Klassik, sondern die hellenistische Dichtung und ihre römische Adaption interessierten Mörike. Theokrit war Mörikes Lieblingsdichter, den er in einem Epigramm gleichen Titels von 1837 verherrlichte. Mörike übersetzte Theokrit, Moschus, Bion, Catull und den privaten (nicht offiziell – augusteischen!) Dichter Horaz, dazu Anacreon und hellenistische Anacreonten. Als posthellenistischer Dichterphilologe übernahm Mörike Form und Inhalt hellenistischer Dichtung in der eigenen Poesie, bevorzugte kleine Formen in Anlehnung an die kallimacheische Ästhetik und bewies eine typisch hellenistische Vorliebe für das scheinbar Nebensächliche und Unheroische. Mannigfaltigkeit (*polyeideia*) war zentral für Mörikes Ästhetik, verstanden als Durchmusterung verschiedener ererbter Stile und Formen – Kennzeichen einer Spätzeit. Wie hellenistische Dichter auch befand sich Mörike in einem Spannungsverhältnis zu den hervorragenden ästhetischen Leistungen der Vorgänger, etwa zu Goethe, wie es im Sonett „Antike Poesie“ thematisiert wird: Epigonalität führte dabei zu innovativer Auseinandersetzung mit der Tradition. In der ersten Fallstudie zum Gedicht „Sehnsucht“ weist B. die Verwendung des antiken *recusatio*-Topos nach: Den versuchten Aufstieg zu höheren Sphären der dichterischen Darstellung gibt Mörike zugunsten eines Verbleibens im angestammten Bereich der erotischen Dichtungen auf. Die zweite Fallstudie weist als wichtigstes Modell für das Gedicht „Das Bildnis der Geliebten“ das *Anacreontium* (16 West) auf, das Mörike unter dem Titel des späteren Gedichts in seinen Übersetzungsband Anacreon und die sogenannten anacreontischen Lieder aufgenommen hatte. Das in der dritten Studie thematisierte Gedicht „Erinna an Sappho“

handelt vom inneren Zwiegespräch der jungen Dichterin Erinna mit ihrer Lehrerin Sappho, wobei Vorahnungen des eigenen Todes Erinna erschrecken. Der Text sei als poetisches Produkt von Mörikes Lebenssituation im biographischen Zäsurjahr 1851 aufzufassen, in dem Mörike nicht nur Mergentheim verlassen und geheiratet hatte, sondern auch beruflich als Lehrer sog. ‚Frauenzimmerlektionen‘ im Katharinenstift, einer höheren Töchterschule in Stuttgart, für 14 - 20jährige junge Frauen gab – diese Art des Unterrichtens unverheirateter Mädchen kann als Analogie zu Sapphos ‚Mädchenpensionat‘ auf Lesbos aufgefasst werden. Daneben veranstaltete Mörike poetische Vorlesungen im ‚Oberen Museum‘, einer biedermeierlichen Lesegesellschaft. Dabei vertrat er ein innovatives Vorlesungskonzept, indem er statt chronologisch vorgehender Literaturgeschichte die Förderung ästhetischer Bildung durch die inhaltliche und formale Gegenüberstellung antiker und moderner Poesie in komparatistischer Weise zu fördern suchte – unter seiner Leitthese, dass die deutsche Dichtung der besten Vertreter wie Goethe und Schiller ohne die Antike nicht verstanden werden könne. In allen Interpretationen des Bändchens tritt der feinsinnige Philologe in des Wortes ursprünglicher Bedeutung hervor, der sich mit großer Liebe in seinen Gegenstand versenkt hat und hochinteressante Einsichten in die Wesensart und die verschiedenen Subtexte von Mörikes poetischem Schaffen gewährt. Dass „die komplizierte Eigenart von Mörikes Werk“ nur aus der „Verbindung von humanistischer Überlieferung und persönlichster poetischer Begabung mit den Impulsen klassischer und romantischer Literatur“ (Krummacher) zu verstehen sei, hat B. in seiner feinen, selbst hellenistischen Geist atmenden Studie auf das Erhellendste dargetan.

MICHAEL LOBE

Marcolongo, A. (2018): Warum Altgriechisch genial ist. Eine Liebeserklärung an die Sprache, mit der alles begann. Übersetzung aus dem Italienischen von Andreas Thomsen. München, Piper, 270 S., EUR 22 (ISBN 978-3-492-05879-7).

In sieben Kapiteln und acht kleineren Exkursen äußert sich die Autorin Andrea Marcolongo (M.) zur griechischen Sprache und sie tut das mit großer Begeisterung – über die Sprache und meist auch über sich selbst. Die naive Eitelkeit und übertriebene Emotionalisierung des Gegenstandes stehen im Gegensatz zum eher geringen sachlichen und fachlichen Ertrag.

Themen der einzelnen Kapitel sind Tempus und Aspekt, Lautlehre, Genera und Numeri, Kasus, Modi, Übersetzen und Sprachgeschichte. Die Exkurse, die manchmal leider die Kohärenz der thematischen Darstellung völlig sprengen, handeln vom griechischen Wein, den Dark Ages, dem Wörterbuch von Rocci, der griechischen Schrift und den Lautmalereien, von Isidor von Sevilla, verschiedenen Grammatikbüchern, den Sprachen der Welt, dem Sprachtabu, den Farben im Griechischen, dem Nostos, der Poesie (gemeint ist die frühgriechische Lyrik) und den Partikeln („Die Partikel“ (sic!), 203).

Auf dem Cover des Buches steht als Titel strenggenommen: „Warmm lltgriechisch genial ist“ (sic!). Einige lateinische Buchstaben durch griechische zu ersetzen, die sowohl graphisch Ähnlichkeit mit den lateinischen besitzen als auch den gleichen Laut bezeichnen („ε“ für „e“, „α“ für „a“), mag witzig sein. Ein „u“ durch „μ“, und ein „A“ durch „Λ“ zu ersetzen, bewirkt das Gegenteil und führt den ursprünglichen Einfall ad absurdum. Der Untertitel ist recht irreführend, denn Altgriechisch ist mitnichten „die Sprache, mit der alles begann“, wie man bei der Lektüre erfährt: das Indogermanische ist älter (und genialer), und

auch vor Homer gab es bereits ältere Formen des Griechischen.

Derartige Beobachtungen legen den Schluss nahe, dass das Buch nicht sehr sorgfältig und ohne altphilologischen Sachverstand übersetzt bzw. lektoriert wurde. Zahlreiche sachliche, sprachliche und orthographische Schwächen unterstützen diesen Eindruck. Fehler im Deutschen finden sich ebenso wie Akzent- oder Schreibfehler in den griechisch zitierten Passagen (z. B. 73, 79, 96, 127, 132, 134, 221, 233). An entscheidender Stelle wird vom Genitivobjekt statt *-attribut* gesprochen und bei der Beschreibung der Wortstellung ist die Rede vom Begriff statt von Wörtern. („das Akkusativobjekt [befindet sich] buchstäblich *inmitten* des Begriffs“, 140). In einer Aufzählung der Modi erscheint fälschlich zwischen Optativ und Imperativ der Infinitiv (160). Die kleinen Wörter, die im Griechischen so wichtig sind, werden als „Partikel“ bezeichnet, unter Gebrauch des falschen Genus und einer falschen Pluralbildung (168, 170, 203).

Bei der Übersetzung ins Deutsche wurde auch versäumt zu fragen, welche Themen für deutschsprachige Leserinnen und Leser überhaupt relevant sind. Der Exkurs über die in Italien verbreiteten altgriechischen Wörterbücher wie der „Rocci“ (54ff.) oder seitenlange Ausführungen über die Existenz eines dritten Genus, des Neutrums (98ff.) wären für deutsche Leser verzichtbar gewesen. Auch sind viele Aussagen M.s über den altsprachlichen Unterricht auf die Verhältnisse hierzulande nicht zutreffend. Ähnlich steht es mit der Zielgruppe: mehrmals wird betont, Kenntnisse des Altgriechischen seien nicht nötig (11, 16), doch welcher des Griechischen unkundige Leser fühlt sich wirklich angesprochen, wenn bereits auf der zweiten Seite (27) des ersten Kapitels eine längere Passage aus Platons Timaios auf Griechisch zitiert wird? Und

wird er oder sie Sätze wie diesen verstehen oder gar darüber schmunzeln: „Auch heute noch muss ich nur φέρω hören, und ich antworte reflexartig οἶσω und so fort.“ (34)?

M. greift sehr häufig auf eine stark emotionale Sprache zurück, auch und gerade bei der Beschreibung von Grammatikregeln. Es wird suggeriert, dass wer – außer der Autorin natürlich – altsprachlichen Unterricht erfahren habe, die Schönheit des Griechischen nicht kennen lernen konnte, keine Antworten auf seine Fragen bekam, das Griechische zu hassen beginnen musste (18f.). Angst und Schrecken seien die Früchte dieses Unterrichts (19f.). M. unterstellt ferner, dass im Schulunterricht die Übersetzung des Aorists grundsätzlich ohne Berücksichtigung des Aspekts vor sich gehe (57), was sie „fahrlässig, ja geradezu armselig“ nennt (ebd.). Die Erfahrungen der Rezensentin sind dem völlig entgegengesetzt. Bedenklich ist auch, dass der Sprachwandel – vom Indogermanischen bis heute – durchweg unter dem Vorzeichen des Verfalls interpretiert wird (z. B. 21, 31, 64, 113, 138, 147).

Im ersten Kapitel, das dem Aspekt gewidmet ist, soll an Beispielen (φεύγω, 36f.; καλέω, 42; ὁράω, 50f.) die Unterscheidung zwischen Präsens-, Aorist- und Perfektstamm vorgeführt werden. Die eigentliche Erklärung fällt nicht viel anders aus als in jedem Schulbuch auch (42). Die Möglichkeiten der deutschen Sprache, nämlich den Aspekt nicht durch eine Form, sondern durch die Wortwahl oder Idiomatik auszudrücken, bleiben unausgeschöpft: sehen kann beispielsweise präzisiert werden als beobachten (durativ), als erblicken (punktuell) oder als Einsicht gewonnen haben (resultativ). Zudem behauptet M., verschiedene Verben kämen nur im Präsensstamm vor, darunter auch βασιλεύω und βιόω (52), was durch einen gründlichen Blick, etwa in das Werk Herodots, widerlegt

werden kann. Ein aufmerksamer Leser wird dann auch einmal finden, dass $\theta\nu\eta\sigma\kappa\omega$ „nur den Aoriststamm“ hat (52), ein andermal „bekanntlich nur über den Präsensstamm verfügt“ (251). Angemerkt sei zum zweiten Kapitel, dass bei der Erklärung der quantifizierenden Metrik die Unterscheidung von Natur- und Positionslänge fehlt, letztere wird gar nicht erwähnt (75). Das dritte Kapitel behandelt nach dem Neutrum auch den Dual. „Ich habe mir [...] die Zeit genommen, über den Sinn des Duals nachzudenken, um hier davon zu berichten“ (123), schreibt die Autorin und weckt Erwartungen, die sie nicht einlöst. Er könne zufällig in einem Text vorkommen, weil sich ein griechischer Autor dafür entschieden hat, die Zweiheit hervorzuheben (124). Dass mit dem Dual „eine der ältesten, ursprünglichsten und unverfälschtesten Hinterlassenschaften des Indogermanischen“ verschwunden ist, führt geradewegs in Überlegungen über eine bis heute fortdauernde „Banalisierung der Sprache“ (124).

Im vierten Kapitel erklärt M., die griechische Sprache „besteht aus frei verwendbaren Wörtern, deren Bedeutung sich mit der Flexion ändert und deren syntaktische Funktion sich mit der Deklination von einem Fall zum nächsten fortentwickelt“ (126). Diese Formulierung ist weder verständlich noch genügt sie sprachwissenschaftlichen Anforderungen, sie istbarer Unsinn. Auch im weiteren Verlauf wird klar, dass nicht zwischen Form und Funktion, zwischen Flexion und Kasussyntax unterschieden wird (128). Wenn man nun annimmt, dass die Reduktion der Kasus von acht im Indogermanischen auf fünf im Altgriechischen auch aufs Konto des oft bemühten Sprachverfalls gehe, wird man überrascht das Gegenteil zur Kenntnis nehmen. Es folgt (bis 135) eine schulbuchmäßige Liste von Kasusfunktionen mit teilweise drolligen Definitionen. In diesem Zusammenhang folgen

dann Gedanken zu Wortstellung in den alten und neuen Sprachen. Es ist zu bedauern, dass M. diese Beobachtung nicht durch eine sorgfältige Interpretation von passenden Originaltexten stützen kann, sondern nur die Möglichkeiten an einem völlig unliterarischen Satz banalsten Inhalts durchspielt. Dabei zitiert M. sonst häufig und ausführlich griechische Texte, die durchaus passend gewählt sind, aber meist ohne Stellenangabe und durchwegs rein illustrierend präsentiert werden. Was unterbleibt, ist, dass diese Texte mit philologischem Handwerkszeug untersucht, interpretiert und aufgeschlossen werden. Dadurch wird die Chance verpasst, etwas Entscheidendes zu zeigen, nämlich dass eine gründliche Beschäftigung mit der Sprache ihren Sinn darin hat, den reichen Schatz griechischer Literatur tiefer zu erschließen.

Dass der Optativ in einem Buch über die griechische Sprache Erwähnung findet, ist zu erwarten. Allerdings geschieht das bei M. wieder ohne Klarheit in den Begriffen. Seine Funktion bleibt trotz mehrerer Anläufe einer Erklärung diffus. „Die unverhoffte Begegnung mit dem persönlichsten griechischen Verbmodus, der dem Ausdruck von Wünschen dient, gehört zu den Momenten, in denen man es in der Regel bereut, sich für das Studium einer alten Sprache entschieden zu haben“ (164f.). „Und warum halten alle, wirklich alle ihn für eine Art B-Version des griechischen Konjunktivs?“ (168) – Sätze mit solchen generalisierenden Unterstellungen finden sich zuhauf und sind charakteristisch für den Duktus des Buches insgesamt. Dass gerade Phänomene wie der Optativ zur Sprachreflexion anregen und zum Nachdenken über die Grenzen und Möglichkeiten der eigenen Sprache führen können, ist völlig ausgeblendet. In die Darstellung des Optativs eingefügt ist ein Exkurs über die Poesie (172-177), die sich „einige

Jahrhunderte nach Homer und Hesiod“ (172) in Griechenland entwickelt habe. Gemeint ist wohl, was in deutschsprachigen Literaturgeschichten als „frühgriechische Lyrik“ bezeichnet wird, aber es sind nur Jahrzehnte, die sie von Homer und Hesiod trennen.

Ungefähr zwanzig Seiten widmet die Autorin schließlich der Frage: „Und wie übersetzt man nun?“ (182). Eine fachdidaktische Reflexion über verschiedene Übersetzungsmethoden und ihre sprach- und literaturwissenschaftlichen wie pädagogischen Voraussetzungen sucht man bei M. vergebens. Damit ihre Ratschläge aber zur Hilfe in übersetzerischen Nöten werden können, müssen derartige Nöte überhaupt erst konstruiert werden: „Altgriechisch ist seit über tausend Jahren tot und flößt noch immer jedem wahnsinnige Angst ein, der es wagt, sich dieser Sprache anzunähern“ (185f.).

Das letzte Kapitel über die Sprachgeschichte ist vielleicht noch das stärkste im ganzen Buch. Dass konsequent vom „Indogermanischen“ und nicht vom „Indoeuropäischen“ gesprochen wird, wirkt etwas altbacken, viel seltsamer allerdings ist die wiederholte, diffuse Identifikation von „Sprache“ und „Volk“ (220 u. ö.). So heißt es etwa: „Eine Sprache wie die κοινή, die nicht mehr zu einer bestimmten Region oder einem bestimmten Volk gehört, sondern von so vielen Fremden und Ausländern gesprochen wird, verliert unwiederbringlich die Weltsicht, aus der heraus sie entstanden ist“ (248f.). Man könnte hier heraushören, dass also Fremde und Ausländer am Verfall der Sprache schuld seien – auf was für Abwege soll das führen? Auch dieses Kapitel wartet mit unklarem Gebrauch von Begriffen und mit unsachgemäßer Emotionalisierung auf: „Durch einen seltsamen und spektakulären historischen Vorfall hat das Altgriechische im I. Jahrtausend v. Chr. bereits seine voll ausgeprägte,

erwachsene Form angenommen“ (230). Was für ein Vorfall das war, erfährt der Leser nicht.

Als Vorbemerkung zur „Bibliografie“ ist zu lesen, die Autorin habe in den genannten Büchern „zwar vieles gefunden, was mein vorhandenes Wissen bestätigte, aber nur wenig, das [richtig wäre: was, T. R.] ich noch nicht wusste“ (260). Diese Behauptung ist unübertroffen arrogant, denn sie ignoriert, dass wir mit unserem Wissen auf den Schultern unserer Vorgänger und Vordenker stehen, dass wir unser Wissen ihnen verdanken. Wenn die Autorin erwähnt, sie selbst habe „Schule und Studium mit Auszeichnung“ (189) abgeschlossen, so wirkt das auf naive Weise eitel und angesichts der offensichtlichen Schwächen des Buches geradezu peinlich.

Übrigens steht jedem Kapitel als Motto ein Gedicht aus einer modernen Sprache voran, was einen Hauch echter Bildung verbreiten könnte, bis man eben ganz zum Schluss liest, dass diese Auswahl gar nicht von der Autorin selbst vorgenommen wurde (265). Die gebundene Ausgabe mit Lesebändchen möchte bibliophil wirken, was aber angesichts der gravierenden Mängel auf den verschiedenen Ebenen keinen Ausgleich bieten kann.

Theresia Rieger

Holder, S. (2020): *Bildung im kaiserzeitlichen Alexandria. 1. bis 3. Jahrhundert n. Chr.* Stuttgart. 517 S. EUR 80,- (ISBN 978-3-515-12063-0).

Stefanie Holder (H.) legt mit ihrer Dissertation, die unter der Ägide von Walter Ameling verfasst wurde (Universität Göttingen), ein Opus vor, das eine Lücke in der Forschung füllen möchte. Im Zentrum ihrer Untersuchung stehen Überlegungen zur Bildung im ägyptischen Alexandria in den ersten drei Jahrhunderten n. Chr. Bildungsfragen sind stets aktuell und stehen immer im Zusammenhang

mit politischen Gegebenheiten der eigenen Zeit.

In der Einleitung (13-22) erläutert H. die Relevanz ihres Themas, den Forschungsstand und ihren methodischen Zugriff. Was zunächst banal klingt, ist von weitreichender Bedeutung für ihre Untersuchung. H. geht der Frage nach, was unter Bildung (παιδεία) in antiken Diskursen zu verstehen war und vor allem „was kann ‚παιδεία‘ im kaiserzeitlichen Alexandria gewesen sein?“ (14). Die Beantwortung der letzten Frage steht im Mittelpunkt der Untersuchung. Holder begründet nachvollziehbar, warum sie ihre Analysen auf den Zeitraum der ersten drei Jahrhunderte n. Chr. fokussiert hat. Fragen zur Bildung in Alexandria sind ihrer Aussage nach für die Zeit des Hellenismus und der Spätantike in der Forschung bereits behandelt worden, „für die drei dazwischenliegenden Jahrhunderte ist jedoch noch keine breiter angelegte Untersuchung vorhanden“ (14). Die Autorin geht von dem traditionellen Verständnis der zeitlichen Einordnung des Hellenismus aus, dessen Ende mit dem Tod Kleopatras 30 v. Chr. mehrheitlich festgelegt wird. A. Chaniotis plädiert mit gut durchdachten Argumenten für eine Verschiebung dieser Zeitgrenzen, und zwar bis zum Tod des Kaisers Hadrian, also bis etwa 138 n. Chr. (Chaniotis, A. [2019]: *Die Öffnung der Welt. Eine Globalgeschichte des Hellenismus*, Darmstadt). Zur Zeit der Abfassung des zu rezensierenden Buches war das genannte Opus von Chaniotis noch nicht erschienen, daher konnte H. darauf nicht eingehen. In der Einleitung beschreibt sie weitere Bereiche, die nicht zum Untersuchungsgegenstand ihrer Arbeit zählen: die Bildungsauffassungen der ägyptischen Bevölkerung, der Blick auf die Ausbildung der hebräisch-jüdischen Bevölkerung Alexandrias und Ägyptens sowie eine eingehende

Darstellung christlicher Bildungsauffassungen. In der Tat hat sich die bisherige Forschung auf die „Glanzzeit griechischer Fachwissenschaft“ (15) konzentriert, womit die Epoche des Hellenismus gemeint ist. H. formuliert klar und deutlich die Zielsetzung ihres Vorhabens: „Ausgehend von den genannten Beobachtungen (der Prominenz der alexandrinischen Fachgelehrsamkeit auch in anderen Teilen des Reiches; der philosophischen Forderung platonischer Tradition, Bildungsinhalte immer auch praktisch nutzbar zu machen; einer fehlenden, breiter angelegten Untersuchung des alexandrinischen Bildungsbetriebs für die Kaiserzeit; der Entwicklung einzelner Bildungsfächer, besonders der Grammatik und Philosophie), will die vorliegende Untersuchung prüfen, welche Konzepte von ‚Bildung‘ in Alexandria aufgegriffen wurden und wie sie im städtischen Leben des kaiserzeitlichen Alexandria verankert waren“ (21). Um ihre Analysen auf eine gesicherte Basis zu stellen, versucht H. im ersten Hauptkapitel die Frage zu klären, was denn überhaupt Bildung bedeute (24-78). Im zweiten Hauptkapitel (79-224) möchte H. darlegen, an welchen Orten und auf welche Weise Bildungswissen in Alexandria erworben werden konnte; dabei geht sie näher auf das Museion und auf die Rhetorikschulen ein. Im dritten Hauptkapitel stehen die Personen im Vordergrund, die an diesen Orten wirkten, seien es die Schüler oder die Lehrer; damit eng in Verbindung wird geprüft, ob auch diejenigen am intellektuellen Leben teilnehmen konnten, die sich außerhalb von Alexandria aufhielten (225-246). Im vierten Hauptkapitel geht H. der Frage nach dem Verhältnis der Bildungsfächer zueinander nach (248-357), um im letzten und fünften Hauptkapitel (359-448) zu analysieren, welche Anwendung die beschriebenen Bildungsinhalte im politischen Leben fanden und „wie

bestimmte Bildungsinhalte in politischen Konflikten beschworen wurden“ (22). An die Schlussbemerkungen (449-451) schließen sich zwei Appendices (Appendix 1: Tabelle wissenschaftlicher Museionsmitglieder, 453-454, Appendix 2: Tabelle nichtwissenschaftlicher Museionsmitglieder, 455-460), Siglen und Abkürzungen (461-495), ein Personenindex (Antike, 497-508) und ein Sachindex (509-517) an.

Bei der Klärung des Bildungsbegriffs in der Antike analysiert H. wichtige Publikationen. So hebt sie hervor, dass Werner Jaeger und Henri Marrou in ihren Arbeiten die These aufgestellt haben, dass es in der Antike einen weitestgehend einheitlichen Bildungsbetrieb (23) gab (Jaeger, W. [1934]: *Paideia – die Formung des griechischen Menschen*, 2 Bde. Berlin; Marrou, H.-I. (1977): *Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum*, Übers. Von R. Harder, München.). Dem musste H. natürlich widersprechen, sonst wäre ihrer Arbeit die Grundlage entzogen worden, denn sie hätte den Bildungsbetrieb in Alexandria „bestenfalls als eine Art Spezialfall des breiteren Konzepts ‚antiker Bildungsbetrieb‘ behandeln“ können (23). Daher geht sie zunächst auf die Problematik des Begriffs ‚Bildung‘ ein, beschreibt und bewertet die wichtigsten Positionen im 19. und 20. Jahrhundert (24-32). Dabei wird deutlich, dass dieser Begriff immer eng mit kulturellen und politischen Gegebenheiten der jeweiligen Zeit verknüpft ist und vom ideologischen Standpunkt des Autors abhängt. H. führt unter anderem aus, dass Bildung auch „eine ökonomische Nutzbarmachung des gelernten Sachwissens bezwecken wollen kann“ (27). Eine solche Position ist natürlich weit entfernt von dem Verständnis von Bildung, das etwa bei Wilhelm von Humboldt zu erkennen ist. Aufgrund der genauen Prüfung der beiden genannten Überblicksuntersuchungen

von Jaeger und Marrou gelangt H. zur Erkenntnis, dass diese Werke zur antiken Bildung „teils zu stark von Zeitinteressen geprägt waren, teils im strengen Sinn nicht historische Darstellungen waren“ (31).

Danach geht H. auf antike Bildungsbegriffe und -konzepte ein (32-77) und präsentiert der Leserin / dem Leser die unterschiedlichen Begriffe, die für die in diesem Bereich Tätigen in der Literatur zu finden sind. Einige Lexeme beschreiben genau den Tätigkeitsbereich eines Lehrenden (*γραμματιστής/γραμματοδιδάσκαλος* sowie *litterator/ludi magister* für den ABC-Lehrer), andere werden sehr unspezifisch verwendet (zum Beispiel: *διδάσκαλος*, *magister* und *eruditor*); wer als *μαθηματικός* bezeichnet wurde, konnte als Mathematiker im traditionellen Sinn sowie auch als Astrologe oder Astronom arbeiten. H. bietet ein breites Spektrum an Begriffen für Schüler, Bildungseinrichtungen und für Akte der Wissensvermittlung. Diese Sammlung an Begriffen ist sehr nützlich und zeigt, dass zahlreiche Wörter bei unterschiedlichen Autoren verschiedene Bedeutungen hatten, ein Umstand, der die Beschäftigung mit dem Thema nicht gerade erleichtert.

Dies trifft auch auf einen Begriff zu, der das wohl bekannteste antike Bildungskonzept beschreibt und wohl der umfassendste Begriff ist: *ἐγκύκλιος παιδεία*. Moderne Autoren liefern ganz verschiedene inhaltliche Füllungen; auf der einen Seite steht Harald Fuchs (Fuchs, H.: Art. *Enkyklios Paideia*, in: RAC, Bd. 5, 366.), der darunter die Bildung des geistig freien Menschen erkennt in Abgrenzung zu handwerklichen Tätigkeiten; auf der anderen Seite überlegt Albrecht Dihle (Dihle, A., 1985: *Philosophie – Fachwissenschaft – Allgemeinbildung*, in: H. Flashar / O. Gigon, Hrsg., *Aspects de la philosophie hellénistique – neuf exposés suivis de discus-*

sions. Genf, 185-231), welche Einzelfächer die antiken Autoren als hilfreich für die Philosophie ansahen. H. untersucht die Positionen weiterer Forscher, die die antiken Quellen unter diesem Aspekt analysiert haben. Gemäß den Vorstellungen von Autoren wie Poseidonios, der den Begriff ἐγκύκλιος παιδεία als erster verwendet hat, Dionysios von Halikarnass, Strabon und Diodor sollten sich die Adepten kein Spezialwissen aneignen, sondern an einem umfassenden Erziehungsprogramm teilnehmen. Entscheidend ist aber, dass alle Autoren, auch die späteren römischen Schriftsteller wie Cicero, Seneca und Quintilian zum Beispiel, stets unterschiedliche Auffassungen über den Umfang der Einzelfächer hatten. Der Begriff ἐγκύκλιος παιδεία wurde ebenfalls von Autoren der Spätantike aufgegriffen und hatte bis in byzantinische Zeit Bestand. Begriffe wie Trivium und Quadrivium tauchen in diesem Kontext auf.

H. gelangt zur Erkenntnis, dass es ab dem 1. Jahrhundert keinen festen Fächerkanon gab – wie Marrou behauptet hatte, dass gleichwohl seit dieser Epoche der genannte Begriff ein *terminus technicus* war (48). H. weist mit voller Berechtigung darauf hin, dass zu prüfen ist, ob und „wie weit die bisher genannten Strukturen wohl in der Praxis tatsächlich realisiert wurden“ (48). Diese Bemerkung gilt auch heute noch, denn es wird kaum jemand ernsthaft glauben, dass alle Lehrkräfte die Vorgaben entsprechend den Lehrplänen, Curricula und Standards in vollem Umfang umsetzen.

H. geht auch auf die Beziehungen zwischen der Rhetorik und der Philosophie ein (64-68). Sie geht planmäßig, strukturiert und transparent vor und erläutert genau ihre methodischen Schlussfolgerungen (77/78).

Die Leserin / der Leser des Buchs erfährt interessante Details über das Museion in Alexandria; dazu prüft H. Geschichte und Funk-

tion dieser Institution und vergleicht sie mit anderen Museia, etwa in Antiochia ad Orontes, Pergamon und Thera. Lediglich der kultische Aspekt ist diesen Einrichtungen gemeinsam, nicht jedoch der Bildungsaspekt. H. greift bei ihren Forschungen nicht nur auf literarische Quellen zurück, sondern auch auf Inschriften und Papyri. Wichtig ist auch zu klären, wer überhaupt Museionsmitglied werden konnte, wie eine Person in dieses Gremium kam; war möglicherweise die Aufnahme ins Museion vom sozialen Rang abhängig? All diese Fragen werden anhand bekannter Personen geklärt. Dieselben Überlegungen stellt H. an in Bezug auf die Leiter des Museions. Stets wurde ein Beamter der kaiserlichen Verwaltung mit der Leitung betraut. Der Titel sowohl in hellenistischer Zeit als auch der Kaiserzeit lautete: ἐπιστάτης τοῦ Μουσείου (207). Kaiser Hadrian hat sogar drei Mitglieder (Pankrates, Dionsysios von Milet, Polemon) selbst ernannt (141). Die Frage nach dem Verhältnis zwischen Museionsleiter und Bibliotheksleiter lässt sich nicht genau klären. Aufschlussreich ist auch die Feststellung, dass es sowohl wissenschaftliche als auch nichtwissenschaftliche Museionsmitglieder gab. Nicht zu erwarten war die Erkenntnis, dass das Museion „nur bedingt [...] Ort gelehrter Arbeit“ (450) war. Lediglich sechs Mitglieder des σύνοδος hatten nachweislich einen klaren Bildungshintergrund; dabei handelte es sich um Dichter, Sophisten und Philosophen. „Es fehlen Fächer wie Grammatik, Mathematik, Physik, Medizin oder Mechanik“ (450).

Aus Sicht der alexandrinischen Gelehrten standen die Fachphilosophie und vor allem die Fachgrammatik seit hellenistischer Zeit im Vordergrund. Eine nur geringe Rolle demgegenüber spielte die Zweite Sophistik. Für die Alexandriner waren Kenntnisse der Grammatik „Grundlage

und unverzichtbarer Ausgangspunkt jedes Bildungsgangs“ (354). Der Grammatiker Herodian betrachtete sein Arbeitsfeld als Mutter der Philosophie und Rhetorik (μήτηρ γὰρ φιλοσοφίας καὶ ῥητορικῆς γέγονε γραμματικὴ) (354).

Im fünften Hauptkapitel untersucht H. die Frage, wie es der Oberschicht in Alexandria im zu untersuchenden Zeitraum gelingen konnte, einen gewissen politischen Einfluss in den Grenzen der eigenen Provinz, aber auch über die Grenzen hinweg zu gewinnen. Dazu hat sie umsichtig die *Acta Alexandrinorum*, die Werke Philons und Appians (des Grammatikers) geprüft. Beim erstgenannten Textcorpus handelt es sich um Papyrusfragmente, in denen zu lesen ist, „wie Mitglieder der alexandrinischen Oberschicht ihre Wertvorstellungen als Griechen und die Rechte ihrer πόλις in Gerichtsverhandlungen verteidigen, in denen sie der *impietas*, *calumnia* und *laesa maiestas* angeklagt wurden“ (359/360). In den *Acta* wird deutlich, dass das Ziel ist, starke Lokalverwaltungen zu etablieren, sich gegen Kaiser zu wenden, die Recht und Gesetz missachten, aber die Herrschaft der Kaiser nicht abzulehnen. Dazu bewegen sich die Autoren „innerhalb einer Tugendethik: Nur der, der weder von anderen, noch von seinen eigenen Launen und Gelüsten abhängig ist, ist frei, und erst wer sich selbst beherrscht, kann legitimerweise das Gemeinwesen führen wollen“ (451). Bei der Lektüre dieses Zitats musste der Rezensent sogleich an die aktuelle Situation in den USA denken (Herbst/Winter 2020). Philon bezieht aufgrund seines jüdischen Hintergrunds verständlicherweise die mosaischen Gebote mit ein und ordnet ihnen eine wichtige Orientierungshilfe zu. Bei ihm entwickelt sich die Tugendethik zu einer Gewissensethik. Appian geht noch weiter, indem er einen Katalog von Tugenden vorschlägt, der nicht nur für die Römer, sondern auch für andere Völker

von enormer Bedeutung sein könnte, um das gesamte Reich zu stabilisieren (451).

Unter der Rubrik Siglen und Abkürzungen befinden sich auch Hinweise auf die Sekundärliteratur (474-494); hierbei handelt sich um eine sehr umfangreiche Sammlung an ausgewerteter Forschungsliteratur. Die wichtigsten Titel sind sicherlich berücksichtigt, aber eine Auswahl kann selbstverständlich nie ‚vollständig‘ sein. So sucht man vergebens das Standardwerk von Christes, J. / Klein, R. / Lüth, C. ([Hrsg.] [2006]: *Handbuch der Erziehung und Bildung in der Antike*, Darmstadt.). Im Zusammenhang mit Fragen der Geschichte der Medizin könnte folgendes Buch nützlich sein: Leven, K. H. (2005): *Antike Medizin. Ein Lexikon*, München. Auch hätte H. mit Gewinn zwei weitere Bücher heranziehen können, das eine wurde von Demandt, A. ([Hrsg.] [1999]: *Stätten des Geistes. Große Universitäten von der Antike bis zur Gegenwart*. Köln.) herausgegeben, das andere von Hoepfner, W. ([Hrsg.] [2002]: *Antike Bibliothek*. Mainz.). Insgesamt handelt es sich um eine wertvolle Studie, und im Rahmen dieser Rezension konnte ich nur auf wenige Punkte eingehen. Lobenswert ist das Faktum, dass H. die Quellen, seien es literarischer, epigraphischer oder papyrologischer Provenienz, genau analysiert und darauf ihre Argumentation aufbaut. Auf Spekulationen verzichtet sie. Wer sich mit Bildungsfragen in Alexandria im Zeitraum des 1. bis 3. Jahrhunderts befassen will, kann mit Gewinn auf dieses Buch zurückgreifen. Es ist flüssig geschrieben, Druckfehler habe ich nur sehr wenige gefunden.

DIETMAR SCHMITZ

Pop, I.-A. (2019): *De la romani la români. Pleoarie pentru latinitate*. Bukarest, Grup Media Litera, 366 S., 49,90 Lei (ISBN: 978-606-33-3737-694).

Ioan-Aurel Pop (P.) (*1955), Historiker, Präsident der rumänischen Akademie der Wissenschaften, Professor und bis 2020 Rektor der Universität Babeş-Bolyai in Cluj-Napoca, ist Autor zahlreicher Fachbücher und -artikel, aber auch von Werken, die sich an ein allgemeines Publikum richten.

Zu den letztgenannten zählt *De la romani la români. Pledoarie pentru latinitate*. – „Von den Römern zu den Rumänen – Plädoyer für die Latinität“. Es handelt sich um eine Sammlung von meist zuvor veröffentlichten Artikeln, die er jetzt zu einem Buch gebündelt hat. Er hat darauf verzichtet, Überschneidungen der Kapitel zu stutzen, was zu manchen fast wörtlichen Redundanzen führt, aber den Vorteil hat, dass die Kapitel sich einzeln herausgreifen und autark lesen lassen.

P. zeigt die Entwicklung der Rumänen und ihrer Sprache von der Zeit des Kaisers Trajan, des Siegers über den Dakerkönig Decebal, bis zur Gegenwart und verbindet mit dieser Darstellung einen klaren Appell. Das Verhältnis Rumäniens zu seinen Nachbarländern sei traditionell alles andere als ideal (338ff.); Rumänien solle sein Alleinstellungsmerkmal in Osteuropa anerkennen, nach Westen blicken und sich ohne Wenn und Aber in die Reihe der romanischen Völker einordnen. Mit diesen seien die Rumänen verwandt, nicht etwa im Sinne einer Blutsverwandtschaft, sondern die enge Beziehung sei eine „*de spirit, de fel a percepe lumea, de forma mentis*.“ (344) – „des Geistes, der Art, die Welt wahrzunehmen, der *forma mentis*.“ „*Latinitatea este un întreg univers, iar românii fac parte din el*.“ – „Die Latinität ist ein ganzes Universum, und die Rumänen sind ein Teil von ihm.“ (345).

Sie leiste einen wichtigen und ganz eigenen Beitrag zur modernen Welt, „*dar nu prin forță brută și politică de forță, ci prin limbă, comu-*

nicare, cultură, gust estetic și gastronomic, prin atâtea valori spirituale acumulate în timp.“ (99) – „aber nicht durch rohe Gewalt und Machtpolitik, sondern durch Sprache, Kommunikation, Kultur, ästhetischen und gastronomischen Geschmack, durch so viele geistige Werte, die mit der Zeit angehäuft worden sind.“ (99). Dabei gelte es, das Rumänische zu pflegen und korrekt zu verwenden (344); der Autor geht hier mit gutem Beispiel voran, denn sein Stil ist durchgehend luzid und unpräzise.

Er kritisiert eine prodakische, antirömische Tendenz im heutigen Rumänien. Parallelen dazu gab es schon unter der kommunistischen Herrschaft. Zur Zeit des Stalinismus musste, so erzählte ihm ein Lehrer seines Gymnasiums in Braşov, die noble, den Festsaal zierende Devise „*Litteris et virtuti*“ mit einem roten Tuch verhüllt werden (102). Die Romanisierung? Ein typischer Akt des westlichen Imperialismus. Später, in der ‚nationalkommunistischen‘ Zeit, also ungefähr der letzten Dekade der Ceauşescu-Jahre, schlug ein regimetreuer Historiker vor, das Land in Dacia umzutaufen (81f.); dirigistische Eingriffe von oben also, um Sprache und Denken ‚auf Vordermann‘ zu bringen.

Warum, so fragt P., leben jeweils eine Million Rumänen in Italien und in Spanien, die in anderen Ländern mehr verdienen könnten? Die Antwort: weil sie, und zwar selbst Menschen mit geringer Bildung, sich ohne große Mühe in ein paar Wochen in die neue Sprache und Umwelt integrieren (328).

Die Zugehörigkeit des Rumänischen zum romanischen Sprachraum ist in Rumänien wie im Ausland nicht immer akzeptiert gewesen. In Rumänien sorgte im XVIII. und XIX. Jahrhundert unter dem Einfluss der europäischen Aufklärung die Siebenbürger Schule, *Scoala Ardeleană*, für die Erhellung der rumänischen

Ethnogenese und der Sprachgeschichte. *Scoala Ardeleană* vor allem war Träger der Nationalbewegung, die den Wechsel von der kyrillischen zur lateinischen Schrift durchsetzte, die zum Symbol kultureller Identität wurde. Die Schule war „*cea mai importantă mișcare de modernizare a societății românești, în sensul sincronizării sale cu Occidentul, de unde ne veneau originea, numele, limba și credința*“ (342) – „die wichtigste Modernisierungsbewegung der rumänischen Gesellschaft, im Sinne ihrer Synchronisierung mit dem Westen, von wo unser Ursprung, der Name, die Sprache und der Glaube zu uns kamen.“ Sie begann, sich zu entwickeln, nachdem die griechisch-orthodoxe Kirche in Siebenbürgen sich mit Rom unierte, zur Rumänischen griechisch-katholischen Kirche wurde. Diese Ausrichtung nach Westen schleuste die Ideen der Aufklärung nach Siebenbürgen.

P. konkretisiert anhand zahlreicher Beispiele die wechselseitigen Beziehungen zwischen Zentral- und Westeuropa und den ‚Walachen‘; ‚Walachen‘ und ‚Rumänen‘ sind Synonyme, allerdings ist ‚Walachen‘ eine ausländische Bezeichnung (ein Exonym). Ihre Sprache wurde durch die Jahrhunderte hindurch von Besuchern höchst unterschiedlich wahrgenommen und gewürdigt. Was dem einen als ‚Makkaronilatein‘ erschien, dem anderen als ‚*lingua corrotta*‘ (186f.) – so zwei italienische Autoren des sechzehnten Jahrhunderts –, galt anderen als das genaue Gegenteil, als unverdorben lateinisch. So schreibt der große Barockdichter Martin Opitz (1597-1639) (Zitat, 285f.):

Doch ewre Sprache [=die der Römer] bleibt noch hier auff diesen Tag, | Darob man sich gewiss gar billich wundern mag. | talien hat selbst nicht viel von seinen Alten, | Ingleichen Spanien und Gallien behalten: | ie wenig diese nun den Römern ehlich sein, | So nahe sind verwandt Walachisch und Latein.

Der Druckfehlerteufel hat auch das vorliegende Buch nicht verschont, vor allem in den fremdsprachlichen Zitaten; die Fehler sind leicht als solche erkennbar, mit einer Ausnahme: In dem lateinischen Zitat auf S. 208f. steht nicht nur ‚*its*‘ statt ‚*ita*‘, sondern der Kobold hat dem letzten Satz das Wichtigste stibitzt: das Prädikat *admiretur* (vor *servata*).

Eine ausführliche Bibliographie und ein Stichwortverzeichnis runden das Buch ab, das jedem, der sich mit den Römern beschäftigt und Rumänisch lesen kann, zu empfehlen ist.

CHRISTOPH WURM

Kolb, P. (2020): *Die Römer bei uns. Wochenschau Verlag, Frankf./ M., 176 S., EUR 15,80 (ISBN 978-3-7344-0886-1).*

Anlässlich eines Besuchs des Römermuseums in Aalen entdeckte der Rezensent das zu besprechende Buch. Im Vorwort, das der Leiter des Museumspädagogischen Zentrums, Dr. Josef Kirmeier, verfasst hat, wird darauf hingewiesen, dass es in unserem Alltag vieles gibt, das als selbstverständlich gilt, „das aber in Wirklichkeit mit den Römern zu uns kam“ (7). Weiter heißt es: „So sind die Römer auf unterschiedlichste Weise immer noch bei uns“ (7).

Der Autor des Buches, Dr. Peter Kolb (K.), vermittelt in diesem Band zahlreiche sehr interessante Details, wobei er sich eines Sprachduktus bedient, der auch für Schülerinnen und Schüler geeignet ist. Die einzelnen Abschnitte sind kurz und bündig formuliert und sehr informativ; die Sätze sind in der Regel parataktisch verfasst und daher für junge Leserinnen und Leser leicht verständlich. Es gibt neun „Großabschnitte“, die verschiedene Facetten der Einflüsse der Römer im heutigen Deutschland thematisieren. Sinnvollerweise beginnt K. mit geschichtlichen Aspekten (9-27) und liefert Informationen zum Beginn

der römischen Herrschaft bis zu deren Abzug. Das zweite Kapitel widmet sich der römischen Armee (29-55), das dritte dem Verkehr im römischen Reich (57-75). Das vierte stellt die Provinzen in den Fokus (77-93), das fünfte lenkt den Blick auf die römische Stadt (95-113), das sechste auf das Handwerk (115-131). Im siebten Kapitel beschreibt der Verfasser die Kleidung in den Provinzen (133-147), im achten liefert er Informationen zur Zeiteinteilung der Römer (149-163). Das neunte Kapitel schließlich bietet Details zu den Göttern der Römer (165-171). Nützlich ist die folgende Seite (172), auf der die Namen der heutigen Orte und ihre römischen Namen vermerkt sind, von Augsburg/*Augusta Vindelicum* bis Xanten/*Colonia Traiana*. Am Ende ist der Bildnachweis abgedruckt (173/174).

Der Aufbau des Buches ist in sich schlüssig, zahlreiche Bilddokumente (Abbildungen von Münze, Grabsteinen, Gebäuden) sowie Fotos und Zeichnungen unterstützen die Aussagen der Texte visuell. Der Autor verzichtet auf Spekulationen, im Fall der Varusschlacht formuliert er vorsichtig („Im Herbst 9 n. Chr. lockte Arminius drei römische Legionen vermutlich bei Kalkriese in der Nähe von Osnabrück in einen Hinterhalt“, 11). Damit stellt sich K. auf die Seite der meisten Forscher, die sich mit dieser Thematik befassen. Ausgehend von historischen Informationen beschreibt er Details der römischen Armee und kommt zwangsläufig auf das Leben der Soldaten zu sprechen. Damit stehen die Themen Verkehr und Handel in engem Zusammenhang. Die Leser erfahren Einzelheiten über den Straßen- und Brückenbau; dabei greift der Verfasser nicht nur auf anschauliche Skizzen zurück (Schnitt durch eine römische Straße, 58), sondern offeriert auch eine Luftbildaufnahme, die anschaulich darlegt, wie geradlinig die Römer den Bau ihrer Straßen zu planen pflegten (Beispiel: *Via Claudia* nörd-

lich von Untermeitingen bei Augsburg, 59). Die Kaufkraft des damaligen Geldes aus heutiger Perspektive ist nicht eindeutig festzulegen, es werden aber dennoch einige Angaben zu Verdiensten von Handwerkern und Tagelöhnern unterbreitet (69), so dass der Leser eine ungefähre Vorstellung vom Wert des Geldes erhält („Um seinen Lebensunterhalt finanzieren zu können, musste man pro Tag ca. 8 Asse verdienen“, 69; Erklärung: für einen Teller mussten die Römer 1 As bezahlen, für ca. 0,3 l Öl 4 Asse, ebenda). Was bis heute in Europa noch nicht gänzlich erreicht ist, nämlich eine einheitliche Währung, war für die Römer eine Selbstverständlichkeit („Die Römer führten im ganzen Reich ein einheitliches Währungssystem ein“, 66). Wie die Provinzen strukturiert waren, wie die Römer wohnten und ihre Städte konzipierten gehört ebenso als Information dazu wie Details über Handwerksberufe und das Familienleben. Dass Frauen nicht nur die Familienmitglieder umsorgten, sondern Berufen nachgingen, bleibt nicht ausgespart; Frauen waren auch in für sie „untypischen“ Berufen tätig, etwa als „Schmiedin oder Malerin oder Eigentümerin von Handwerksbetrieben“ (117). In diesem Fall hat K. eine anschauliche Begräbnisplatte ausgewählt, die eine Blumen- und Gemüsehändlerin zeigt (Ostia, ca. 180 n. Chr., 117).

Mit seinen Angaben liefert K. ein breites Spektrum von Informationen über das private und das öffentliche Leben, die zeigen, was die Germanen von den Römern übernommen haben. Ihm gelingt es auf knappem Raum sehr viele Details anschaulich zu vermitteln. Daher ist die Anschaffung dieses Büchleins Schülerinnen und Schülern sehr zu empfehlen oder auch als Buchpräsent. Möge das handliche Buch von K. viele Leserinnen und Leser finden.

DIETMAR SCHMITZ

Die Zeitschrift „Forum Classicum“ setzt das von 1958 bis 1996 in 39 Jahrgängen erschienene „Mitteilungsblatt des Deutschen Altphilologenverbandes“ fort. – Erscheinungsweise viermal jährlich.

Herausgeber: Der Vorsitzende des Deutschen Altphilologenverbandes:

Prof. Dr. Stefan Freund, Bergische Universität Wuppertal, Klassische Philologie, Gaußstraße 20, 42119 Wuppertal, E-Mail: info@altphilologenverband.de, Internet: <https://www.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

Redaktionsassistenten: Sarah Weichlein und Ellen Werner (Universität Bamberg)

Die **Redaktion** des Forum Classicum gliedert sich in folgende Arbeitsbereiche:

1. **Berichte und Mitteilungen, Allgemeines:** Prof. Dr. Stefan Freund (s. o.)
2. **Didaktik:**
Dr. Anne Friedrich, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Seminar für Klassische Altertumswissenschaften, 06099 Halle (Saale), E-Mail: anne.friedrich@altertum.uni-halle.de
OStD Michael Hotz, Wilhelmsgymnasium München, Thierschstr. 46, 80538 München, E-Mail: michael.hotz@wilhelmsgymnasium.muenchen.musin.de
3. **Fachwissenschaft:**
Prof. Dr. Markus Schauer (s. o.)
4. **Schulpolitik:**
OStR i.K. Dr. Benedikt Simons, Bilkrather Weg 30, 40489 Düsseldorf, E-Mail: kontakt@benediktssimons.de
5. **Personalia, Varia:**
OStD Hartmut Loos, Am Roßsprung 83, 67346 Speyer
6. **Rezensionen:**
StD i. R. Dr. Dietmar Schmitz, Am Veenteich 26, 46147 Oberhausen, E-Mail: monikaunddietmar@gmx.de
7. **Zeitschriftenschau Fachwissenschaft:**
Erik Pulz, Universitätsplatz 12, 06108 Halle (Saale), E-Mail: erik.pulz@altertum.uni-halle.de
8. **Zeitschriftenschau Fachdidaktik:**
Dr. Roland Granobs, Nordhauser Str. 20, 10589 Berlin, E-Mail: granobs@aol.com
StD i.R. Dr. Josef Rabl, Kühler Weg 6a, 14055 Berlin, E-Mail: Josef.Rabl@t-online.de

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

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

Anzeigenverwaltung: Franziska Eickhoff, M. A., Geyener Straße 2, 50259 Pulheim, E-Mail: franziska.eickhoff@yahoo.de

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

Forum Classicum im Internet

Das „Forum Classicum“ und seinen Vorgänger, das „Mitteilungsblatt des Deutschen Altphilologenverbandes“ mit allen veröffentlichten Beiträgen, finden Sie von Heft 1/1994 an auf der Homepage des DAV (www.altphilologenverband.de) unter dem Reiter „Veröffentlichungen“/ „Forum Classicum“ als PDF-Dateien bereitgestellt, sowie auf dem Informations- und Serviceportal der UB Heidelberg und der BSB München (<https://www.propylaeum.de/>) unter dem Reiter „Publizieren“/„Propylaeum-eJournals“ (<https://journals.ub.uni-heidelberg.de/index.php/fc/index>). Ein Inhaltsverzeichnis sämtlicher Hefte seit 1958 wird auf der Homepage der Humboldt-Universität zu Berlin bereitgestellt (<http://www.klassphil.hu-berlin.de/fachgebiete/didaktik/indices/zeitschriften-und-reihen/forum-classicum>).

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

Dr. Andrea Beyer, Unter den Linden 6, 10099 Berlin, *beyeranz@hu-berlin.de*

Dr. Burkard Chwalek, Dromersheimer Chaussee 31b, 55411 Bingen

Rudolf Henneböhl, Im Morgenstern 4, 33014 Bad Driburg, *info@ovid-verlag.de*

Prof. Dr. Stefan Kipf, Unter den Linden 6, 10099 Berlin, *stefan.kipf@staff.hu-berlin.de*

Prof. Dr. Michael Lobe, Franz-Ludwig-Str. 22, 96047 Bamberg, *michaellobe@web.de*

Prof. Dr. Friedrich Maier, Mitterlängstr. 13, 82178 München-Puchheim, *friedrich@maier-puchheim.de*

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

Theresia Rieger, Liebermeisterstr. 12, 72076 Tübingen

Dr. Michael P. Schmude, Ahler Kopf 11, 56112 Lahnstein, *m.p.schmude@web.de*

Konstantin Schulz, *konstantin.schulz@hu-berlin.de*

Dr. Heiko Ullrich, Eggerten 42, 76646 Bruchsal, *heiko.f.ullrich@web.de*

Fabian Weimer, Cronenberger Str. 264, 42119 Wuppertal, *weimer@mallinckrodt-gymnasium.de*

OStR Christoph Wurm, Humboldtstr. 25, 44137 Dortmund, *chrwurm@aol.com*

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.

Zuschriften und Beiträge sind zu richten an: forum-classicum.klassphillat@uni-bamberg.de

Ein **Stylesheet** zur Vereinheitlichung von Zitierweisen und Literaturangaben bei Artikeln, Rezensionen und Beiträgen aller Art finden sie auf der Website des Fachinformationsdienstes Altertumswissenschaften Propylaeum unter <https://journals.ub.uni-heidelberg.de/index.php/fc/index>.

Bitte an die Verfasser von Rezensionen

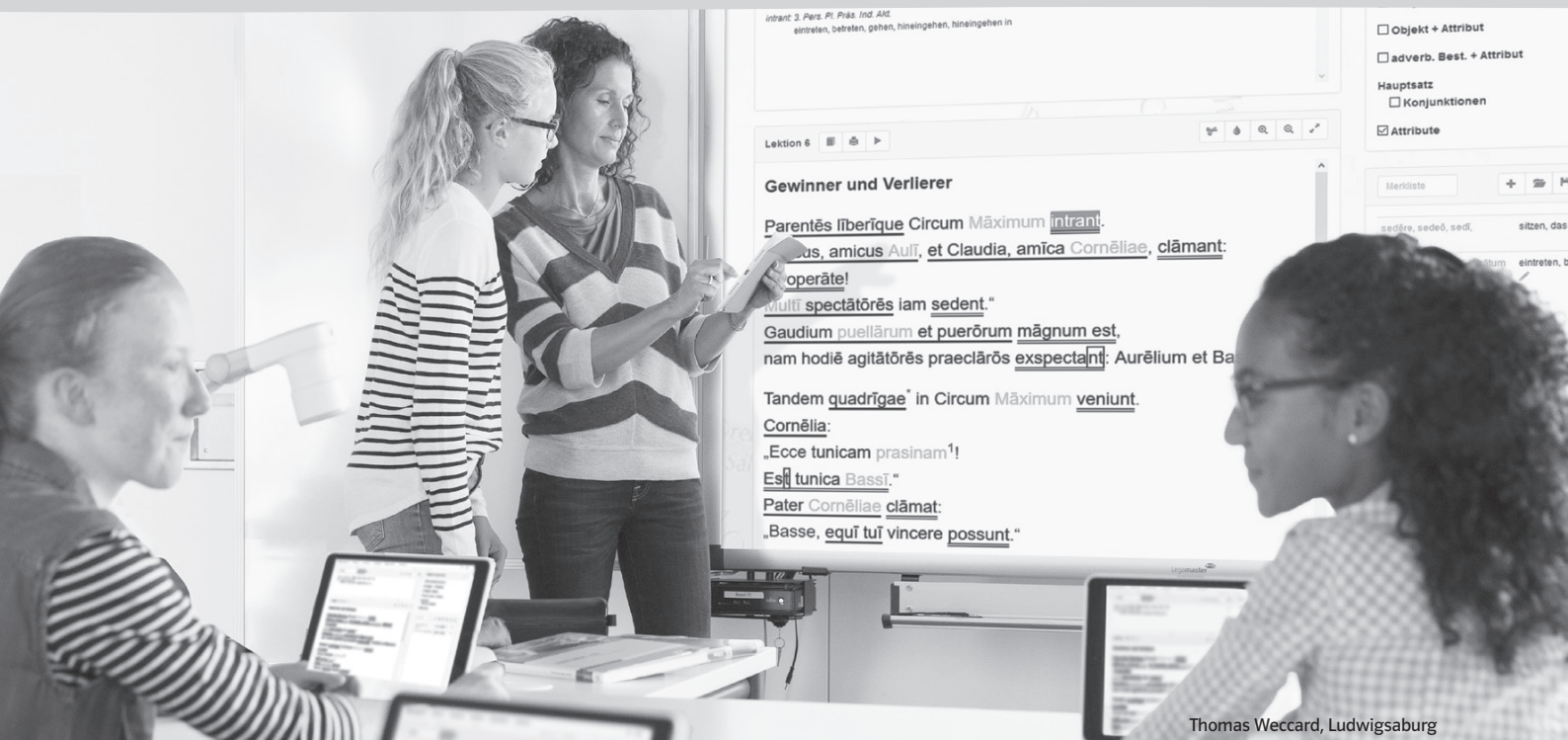
Besprechungen für das Forum Classicum sollen den Umfang von zwei (bis höchstens drei) DIN-A-4-Seiten nicht überschreiten und Anmerkungen nach Möglichkeit in den Text eingearbeitet werden. Auf Fußnoten ist möglichst zu verzichten. Zur besprochenen Publikation sind genaue Angaben erforderlich: abgekürzter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

Bezugsgebühr: Von den Mitgliedern des Deutschen Altphilologenverbandes wird eine Bezugsgebühr nicht erhoben, da diese durch den Mitgliedsbeitrag abgegolten ist. 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.

DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND

Adressen der Landesvorsitzenden

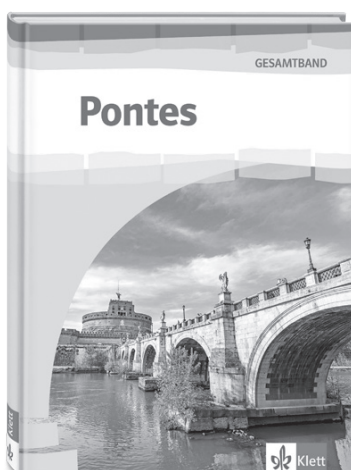
- 1. Baden-Württemberg**
Dr. Stefan Faller
Seminar für Griechische und Lateinische
Philologie
Albert-Ludwigs-Universität
Platz der Universität
79085 Freiburg
stefan.faller@altphil.uni-freiburg.de
- 2. Bayern**
StD Harald Kloiber
Pfalzgrafenstr. 1e
93128 Regensburg (Oberpfalz)
Tel.: (0 94 02) 76 52
harald.kloiber@t-online.de
- 3. Berlin und Brandenburg**
Prof. Dr. Stefan Kipf
Humboldt-Universität zu Berlin
Institut für Klassische Philologie
Unter den Linden 6
10099 Berlin
Tel.: (030) 2093 70424
stefan.kipf@staff.hu-berlin.de
- 4. Bremen**
Imke Tschöpe
Rackelskamp 12
28777 Bremen
tschoepe@nord-com.net
- 5. Hamburg**
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 2021)



Thomas Weccard, Ludwigsburg

Optimale digitale Unterstützung bei der Textarbeit

Das neue Pontes in Navigium-Online



N NAVIGIUM

Klett kooperiert mit der beliebten Lern- und Lehrsoftware Navigium-Online. Alle Lektionstexte und Vokabeln des neuen Pontes sind in Navigium eingebunden.

Ihre Vorteile auf einen Blick:

- Schneller Überblick über die sprachliche Struktur der Lektionstexte durch Satzgliedmarkierungen und Einrückungen
- Einfaches Vorbereiten differenzierter Textvarianten
- Einfaches Anlegen von Textlexika und eigener Vokabellisten
- Komfortable Erstellung von Klassenarbeiten
- Vokabeltesterstellung und -auswertung in Sekunden
- Sofort und überall einsatzbereit per Online-Login

www.klett.de/pontes-navigium

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

Klett

ratio

EXPRESS

ratio Express begleitet die Schüler auf dem Weg zum Abitur durch

- die gezielte Vorentlastung abitur-relevanter Originaltexte
- kompetenzorientierte Texterschließungsfragen, die zu einem sicheren Umgang mit dem Text anleiten



Eutrops Kurzfassung der römischen Geschichte ist eine ideale Anfangslektüre. Die Schülerinnen und Schüler werden in der neuen Ausgabe in lexikalischer, grammatikalischer, syntaktischer und realienkundlicher Hinsicht bestens auf die weiterführende Originallektüre vorbereitet.

Highlights der römischen Geschichte

Lektüretaining mit Eutrops

Breviarium Historiae Romanae

ISBN 978-3-661-53073-4, 48 Seiten,

€ 11,40

Mehr Informationen auf
www.ccbuchner.de



C.C. Buchner Verlag GmbH & Co. KG

www.ccbuchner.de | www.facebook.com/ccbuchner