

FORUM CLASSICUM

2021

ZEITSCHRIFT FÜR DIE FÄCHER LATEIN UND
GRIECHISCH AN SCHULEN UND UNIVERSITÄTEN

A. Beyer

Spracherwerb in der Praxis –
Tools, Apps, Plattformen

I. Walser-Bürgler

Lernen von und mit Comenius.
Orbis sensualium pictus als
neulateinische Originallektüre

M. Stierstorfer

Bellum Gallicum reloaded –
Multimediale Caesar-Lektüre



»Die Tribute von Panem« für den Lateinunterricht

Der Titel der Roman-Trilogie erinnert an das Schlagwort »Panem et circenses«, die geschilderten Hungerspiele lassen an Gladiatorenkämpfe denken – die Autorin Suzanne Collins hat sich von der Antike inspirieren lassen. Das macht die Dystopie für den Lateinunterricht interessant.

Markus Janka und Michael Stierstorfer haben zentrale Stellen ausgewählt und ins Lateinische übersetzt. Einleitungs- und Zwischentexte geben einen Überblick über das Werk und einen Einblick in die verwendeten Anleihen bei Griechen und Römern. Mit einem Vokabelverzeichnis.

200 S. · € 9,00

ISBN 978-3-15-019646-5



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

Editorial

Liebe Leserinnen und Leser,
das neue Schuljahr hat begonnen und mit bangeren Blicken verfolgen wir die täglich wechselnden Nachrichten zur Pandemie. Ob Schülerinnen und Schüler, Eltern oder Lehrerinnen und Lehrer – alle, die mit der Schule zu tun haben, wünschen sich, einen normalen Schulalltag beizubehalten, in dem der persönliche Austausch wieder im Mittelpunkt steht. Mag auch die Bildungspolitik die bloße Digitalisierung der Schule als Garant für gelingende Schule betrachten, der Distanzunterricht hat gezeigt, dass die natürliche Kommunikation niemals durch Technik ersetzt werden kann. Digitale Medien bleiben eben nur Medien, die, unterstützend und begleitend eingesetzt, hilfreich sein können, im Fokus des Unterrichtsgeschehens wird aber immer die Lehrperson mit ihrer Persönlichkeit und Erfahrung stehen.

Frau Dr. Andrea Beyer widmet sich im vorletzten Beitrag unserer Reihe zum digitalen Altsprachunterricht der konkreten Auswahl und Anwendung von digitalen Tools, Apps, Plattformen und bietet einen detaillierten Überblick zu deren Einsatzmöglichkeiten beim Spracherwerb. Herr Dr. Michael Stierstorfer zeigt anhand der Lektüre des *Bellum Gallicum* Caesars auf, wie durch die Einbeziehung von

Medien wie Film und Hörbuch der Lektüreschock abgemildert werden kann. Er bricht dabei für die Verwendung von Comics – seien sie didaktisiert oder nicht-didaktisiert – eine Lanze und plädiert dafür, sie als aufschlussreiche Rezeptionsdokumente anzuerkennen. Frau Dr. Isabella Walser-Bürgler wirbt für einen höheren Stellenwert der neulateinischen Literatur im modernen Lateinunterricht. Die Autorin beschreibt die didaktischen Vorzüge der Lektüre von Comenius' *Orbis sensualium pictus*, z. B. im Rahmen eines bildunterstützten Lernens oder auch im Hinblick auf die Eignung dieses Textes zum Vorlesen und Nachsprechen auf Latein.

Schriftleitung und Redaktion möchten an dieser Stelle Herrn Prof. Andreas Fritsch, der am 2. September seinen 80. Geburtstag feiern konnte, herzlich zu seinem Wiegenfest gratulieren und ihm alles Gute für die Zukunft wünschen! Er war 24 Jahre verantwortlicher Schriftleiter des Forum Classicum und hat damit maßgeblich zum Erfolg dieser Zeitschrift beigetragen. Für diese große Leistung werden ihm die Leserinnen und Leser des Forum Classicum immer dankbar sein! Möge auch das vorliegende Heft sich in jene Tradition einreihen! In diesem Sinne wünsche ich Ihnen eine anregende Lektüre.

Ihr MARKUS SCHAUER

Andrea Beyer	Spracherwerb in der Praxis – Tools, Apps, Plattformen	164
Isabella Walser-Bürgler	Lernen von und mit Comenius. Didaktische Überlegungen zum Einsatz des <i>Orbis sensualium pictus</i> als neulateinische Originallektüre	171
Michael Stierstorfer	<i>Bellum Gallicum</i> reloaded – Eine Multimediale Caesar-Lektüre zum Abfangen des Lektüre-Schocks?	183
	Personalien	192
	Zeitschriftenschau	194
	Besprechungen	210
	Varia	245
	Impressum	248

Aufsätze

Spracherwerb in der Praxis – Tools, Apps, Plattformen

Wie bereits in einem vorangegangenen Beitrag dargestellt (Beyer & Schulz 2021) unterscheidet sich der Spracherwerb in den Alten Sprachen in seinen Grundlagen, seiner Methodik und seinen Zielen deutlich vom Spracherwerb moderner Fremdsprachen. Dieser textbezogene, eher rezeptive Spracherwerb der lateinischen oder griechischen Sprache führt zu wiederkehrend beklagten Problemen¹ im Unterricht bzw. allgemeiner in der Lehre:

- Die Lernenden haben Schwierigkeiten mit dem Wortschatzabruf.
- Sie können Texte oft nur mit Mühe und selten fehlerfrei oder gar betont vorlesen.
- Die Lernenden können (seltene) Formen nicht erkennen und richtig verwenden, z. B. für das Textverständnis nutzen.
- Ihnen fällt es schwer, Zusammenhänge über die Satzebene hinaus zu erkennen.
- Sie können einen Text nicht ansatzweise während des Lesevorgangs verstehen, sondern fühlen sich genötigt, ihn zuerst zu übersetzen.

Die immer schneller voranschreitende Digitalisierung bietet nun im Vergleich zu eher analogen Lehr-Lern-Settings Chancen, den genannten Schwierigkeiten mithilfe von Tools, Apps und Plattformen anders zu begegnen. Diese digitalgestützten Hilfsmittel können Verschiedenes bieten:

- Unterstützung bei der Automatisierung des Informationsabrufs aus dem mentalen Lexikon in Form von „Drill“ durch sog. Lern-Apps,

- Adressierung mehrerer Verarbeitungskanäle (auch kombiniert: Text, Bild, Ton, Video),
- Flexibilität bezogen auf Lernzeit, Lerntempo und Lernraum,
- Unterstützung bei der Organisation der Arbeits- und Lernprozesse,
- Unermüdlichkeit hinsichtlich Wiederholungsanzahl und Antwortverhalten,
- sofortiges Feedback,
- Bereitstellung vielfältiger Aufgaben mit unterschiedlicher Progression sowie
- ggf. Personalisierung und Adaptivität der angebotenen Lerninhalte.

Werden diese Hilfsmittel im Rahmen eines entsprechenden Lehr-Lern-Konzepts strukturiert und funktional in der Lehre eingeführt, verwendet und reflektiert, erweitern sie die Lehre und bieten vor allem neue Möglichkeiten der Differenzierung durch Individualisierung des Lernprozesses. Einzelne Tools (z. B. Mikrofon zur Sprachaufzeichnung bei Lese-Rechtsschreib-Schwäche) oder Apps (z. B. Text-to-Speech-Software bei Sehbeeinträchtigung) können zudem dazu beitragen, dass der Unterricht in den Alten Sprachen inklusionssensibler gestaltet wird.²

Auswahlkriterien für den Einsatz digitaler Hilfsmittel

Für die Auswahl und den Einsatz von Tools, Apps und Plattformen sollte auf Erkenntnisse und Theorien aus der allgemeinen Spracherwerbsforschung, der Lernpsychologie und der Bildungsforschung aufgebaut werden. Sie bieten

	Spracherwerbsforschung	Lernpsychologie	Bildungsforschung
Modelle (Theorie)	mentales Lexikon, Spracherwerbsstufen, Sprachverarbeitungskette	Lerntheorien: Behaviorismus, Kognitivismus, Konstruktivismus	Unterrichtsqualität: Basisdimensionen guter Lehre
Kriterien (Praxis)	Wiederholbarkeit, Multimodalität, Aktivität (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben), Progres- sion	Ziel, Methode, Rolle und Interaktion der am Lernprozess beteiligten Personen, Art der Tätigkeit (z.B. erarbeiten)	kognitive Aktivierung, Klassenführung, konstruktive Unterstützung

Tabelle 1: Wissenschaftlich begründete Merkmale zur Bewertung der Funktionalität digitaler Instrumente

Bewertungskriterien (Tab. 1), um die digitalen Instrumente theoretisch reflektiert zu beschreiben, ihre Auswirkung auf den Lernprozess zu antizipieren und auf dieser Grundlage hinsichtlich ihrer zu erwartenden Funktionalität im Lernprozess zu bewerten.

Zu diesen wissenschaftstheoretischen Bewertungskriterien treten weitere, für die Auswahl wichtige Merkmale hinzu, u. a. Offenheit, Zugänglichkeit, Datenschutz, Datensicherheit, Interoperabilität, zugrundeliegendes Betriebssystem, minimale Anforderungen an Endgeräte, Nutzungsmodalitäten (offline vs. online), nutzerfreundliches Design (z. B. Navigation), motivationale Elemente (z. B. Belohnungssystem).

Die vorgestellten Merkmale werden nur exemplarisch angeführt. Ihre Vielfalt soll jedoch verdeutlichen, dass digitale Werkzeuge weniger nach „ich kenne da ein Tool“ als vielmehr im Rahmen eines Gesamtkonzeptes ausgewählt werden sollten. Dazu bedarf es intensiver Abstimmungsprozesse, die vor dem Hintergrund der jeweiligen Fachgruppe und den in ihr vertretenen Zielen des Spracherwerbs erfolgen müssen. Hier wird über die Art des Lehr-Lern-Konzeptes und damit auch über die Auswahlkriterien für die digitalen Hilfsmittel entschieden, um die Lernenden nachhaltig beim Spracherwerb unterstützen zu können.

Integration digitaler Hilfsmittel in den Spracherwerb

Ebenso bedarf die sich anschließende, schrittweise Integration digitaler Instrumente einiger Abstimmung unter den einzelnen (Fach-) Lehrkräften innerhalb des Gesamtsystems Schule bzw. Institut einer Hochschule (Beyer 2020, 29), damit gemischte didaktische Designs aus analogen und digitalen Anteilen (Blended Learning) erfolgreich im Spracherwerb verzahnt werden können. Daher ist es empfehlenswert, die Einführung digitaler Hilfsmittel in Stufen zu denken und dementsprechend die Reihenfolge der Auswahl digitaler Instrumente darauf abzustimmen. Im Folgenden wird eine an der Praxis orientierte Idee zur Stufung vorgestellt, die sich am Grad der Einbindung und Vernetzung der einzelnen Anwendungen orientiert.

Stufe 1: Allgemeine Technologien und Tools

Auf der ersten Stufe werden digitale Tools zur Verarbeitung, Speicherung und Verbreitung von Daten eingesetzt. Hierzu gehören sehr basale Vorgänge, wie z. B. die digitale Erstellung von Arbeitsblättern und deren Verteilung per E-Mail oder die Nutzung von E-Books, oder weniger verbreitete Prozesse, wie z. B. die Einbindung von QR-Codes auf Arbeitsblättern oder das Erstellen einer Audiodatei für eine Hörver-

Stufe 1: Allgemeine Technologien und Tools					
Optionen	Materialien	Hardware	Software	Einsatz	Integration
	E-Book, Video, digitale Texte	Mikrofon, Kamera, Kopfhörer, Internet, (virtuelle) Tastatur	Bearbeitung von Daten, T9, QR-Code-Leser, Zoomfunktion	beliebig, nicht systematisch, unverbunden	gering
Beispiele	Text inklusiv aufbereiten (Schriftart, Schriftgröße, Zeilenabstand, Kontraste), bearbeitbares Dokument digital verteilen, Link zu weiteren Informationen (metrische Analyse, Ovid etc.) als QR-Code auf dem Arbeitsblatt oder anklickbar im Dokument hinzufügen, Lesevortrag in Tandems aufzeichnen und gegenseitig bewerten lassen, Abweichungen bei Übersetzungen kollaborativ kommentieren lassen			Projektwoche, Vertretungsstunde(n), thematisch gebundene Einzelfälle (z. B. Schulung von methodischen Fähigkeiten, besondere Impulse, Projektarbeit)	

Tabelle 2 Stufe 1: Einsatz zur Verarbeitung, Speicherung und Verbreitung von Daten bzw. Informationen

ständnisübung. Voraussetzung für diese Stufe sind vor allem die Kenntnis von und Erfahrung mit zahlreichen digitalen Anwendungen sowie grundlegende digitalisierungsbezogene Kompetenzen seitens der Lehrenden und Lernenden. Hier bietet sich nämlich noch die Möglichkeit, viele einzelne Anwendungen und Tools in unterschiedlichen Kontexten auszuprobieren, bevor in Lern- und Fachgruppen Vereinbarungen getroffen werden, welche Hilfsmittel verlangt, erwünscht, erlaubt oder auch nicht erlaubt sind.

Stufe 2: Spezifische Einzelanwendungen (Apps)

Auf der zweiten Stufe werden einzelne Anwendungen in einem eng abgegrenzten Aufgabenfeld eingesetzt. Hierzu gehören einerseits seit Jahren etablierte Applikationen, z. B. zum Lernen von Vokabeln oder Formen, andererseits jüngere Anwendungen, z. B. Leseumgebungen für lateinische Texte, virtuelle Rundgänge auf dem Forum Romanum oder Software mit Gamification-Elementen zur Klassenführung. Aufgrund der Fülle an meist fachunspezifischen Angeboten sind auf

dieser Stufe nicht nur vielseitige digitalisierungsbezogene Kompetenzen, sondern u. a. auch Kommunikations- und Teamfähigkeit gefragt, um eine systematische, strukturierte und ggf. sogar interdisziplinäre Zusammenarbeit fruchtbar werden zu lassen. So können durch fachübergreifende Absprachen Redundanzen oder gar verwirrende Überschneidungen des Einsatzes einzelner Tools vermieden und jeweils eine App genau einer Aufgabe, z. B. Wiederholung von Fakten oder Zusammenarbeit in Gruppen, zugewiesen werden. Auf diese Weise bietet bereits der Hinweis auf ein digitales Hilfsmittel den Lernenden Orientierung beim Lernen (Stichwort: Transparenz).

Stufe 3: Lernplattform

Auf der dritten Stufe werden verschiedene Tools und Apps in eine Lernplattform integriert. Zur Integration gehört nicht nur die systematische Verknüpfung verschiedener digitaler Instrumente, sondern auch die Einbindung analoger Materialien, Methoden und Interaktionen, die mithilfe der Lernplattform strukturiert und

Stufe 2: Spezifische Einzelanwendungen (Apps)					
Optionen	Materialien	Hardware	Software	Einsatz	Integration
	Text, Audio, Video, Bild, Grafik, interaktives Material	s. Stufe 1, ggf. AR-/VR- Brille, 3D-Drucker	Alpheios, Navigium, Classcraft, Mentimeter, LearningSnacks, Kahoot, Taskcards, Actionbound, LearningApps, Quizlet, StoryboardThat, Slido, Wordpress, Socrative, Screen-cast-O-Matic	systematisch, wiederkehrend und in ausge- wählten Kontexten	mittel
Beispiele	Text mit einer Software automatisch skandieren (A Latin Macronizer) und ggf. über Fehler reflektieren, Leseumgebung (Alpheios) nutzen für individuelles Zusammenstellen des Lernwortschatzes, Schlüsselwörter für Konzept des Proömiums zusammentragen (CryptPad), Übersetzungsvarianten kriterienorientiert bewerten (Mentimeter, Etherpad), Verbformen wiederholen (LearningApps), Einführung in das Thema/Proömium (LiveBoard, OpenBoard)			präsent in den meisten Lerneinheiten: a) in bestimmten Phasen (z. B. Wiederholung) oder b) bei bestimmten Themen (z. B. Grammatik)	

Tabelle 3: Verwendung von spezifischen Apps mit eng umgrenzten Anwendungsfeldern

transparent gemacht werden. Spätestens auf dieser Stufe muss die Institution an der Umsetzung einer digitalgestützten Lehre beteiligt sein, da die Einrichtung einer Lernplattform und fachübergreifende Absprachen zur Verwendung spezifischer Applikationen zentral abgestimmt sein sollten, um wirksam werden zu können. Für den Spracherwerb ergeben sich vor allem Vorteile hinsichtlich der unbegrenzten Anzahl an Wiederholungen bei gleichbleibendem Feedback (z. B. automatische Auswertung von Übungen zu Wortschatz und Grammatik), des Differenzierungspotentials durch Modalität der Inhalte (z. B. Text gesprochen oder gehört) und durch Schwierigkeit der Aufgaben (z. B. Übersetzung einzelner Wörter bis hin zu einer Versübersetzung), der Flexibilität beim Lernen (z. B. hinsichtlich Zeitpunkt, Ort, Menge) und der Lernorganisation inkl. einer (punktuellen) individuellen Betreuung (z. B. Leistungsübersicht).

Keine digitale Praxis ohne Caveat

Das vorgestellte Konzept zur Auswahl und Umsetzung eines digitalgestützten Spracherwerbs muss allerdings mit einigen Warnungen zur Vorsicht ergänzt werden:

1. **Open vs. Closed:** Achten Sie darauf, hinsichtlich der Formate und Rechte möglichst nur oder doch zumindest überwiegend auf offene, d. h. frei veränderbare Formate zu setzen und auch selbst derartige Formate zu verwenden und entsprechend frei zu lizenzieren.
2. **Datenschutz:** Datenschutz schließt nicht nur die Frage ein, wie mit personengebundenen Daten umgegangen wird, sondern auch, ob es einem Lernenden freisteht, auf die Anwendung eines datenschutzrechtlich schwierigen Tools zu verzichten. Einen Zwang zur Teilnahme darf es nur bei entsprechend geprüften Werkzeugen geben.

Stufe 3: Lernplattformen					
Optionen	Materialien	Hardware	Software	Einsatz	Integration
	s. Stufen zuvor	s. Stufen zuvor	Lernplattformen wie Moodle, itsLearning, HPI-Schul-Cloud, Software der Stufen 1 und 2, integrierte Lernsoftware wie H5P	systematisch, verbunden, umfassend, generisch	hoch
Beispiele	interaktive Kurspräsentation zur Einführung in Ovids Proömium, Progression der Übungen durch das Setzen von Bedingungen, randomisierte Gruppen für einzelne Arbeitsaufträge, Testfunktion mit automatischer Auswertung, multimodale Portfolioarbeit, Übungen durch Lernende erstellen, gegenseitiges Bewerten, Verzeichnis aller Materialien für die Lerneinheit			Umsetzung des gesamten Lehr-Lern-Konzepts als Blended Learning	

Tabelle 4: Einbindung einer Lernplattform zur strukturierten Umsetzung des digitalgestützten Spracherwerbs

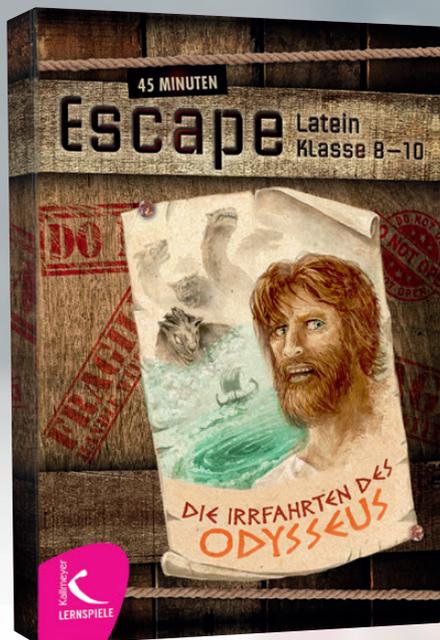
3. **Interoperabilität:** Viele der einzelnen Apps sind trotz ähnlicher Funktionen i. d. R. nicht miteinander kompatibel, d. h. ein Wechsel mit allen angelegten Daten (z. B. Übungen) von einer App in eine andere ist nicht möglich. Dieser Lock-in-Effekt sollte vor der Einführung eines Tools bewusst sein, damit später die investierte Arbeit nicht verloren ist, weil man doch zu einer anderen App wechseln möchte.
4. **Vorgaben der Länder:** Mit zunehmender Digitalisierung im Bildungsbereich werden auch die Länder sehr unterschiedlich aktiv. In den Bundesländern werden Tools und Applikationen zunehmend rechtlich geprüft und regional für den Einsatz in der Schule untersagt.
5. **Technische Ausstattung:** Auch Konzepte zum BYOD („bring your own device“) dürfen nicht darüber hinwegtäuschen, dass eine heterogene Ausstattung in der Anfangszeit viel technische Betreuung durch die Lehrkräfte benötigt, bis alle Versionen auf allen

- Endgeräten wie gewünscht funktionieren.
6. **Kompetenzen:** Wie Studien nach wie vor belegen, stellt weniger die technische Ausrüstung der Lernenden und Lehrenden (Feierabend et al. 2019) als vielmehr deren wenig qualifizierter Umgang mit den zugrundeliegenden Technologien und Applikationen ein großes Problem dar (Senkbeil et al. 2019a; Senkbeil et al. 2019b). Dies gilt es bei der Umsetzung eines digitalgestützten Spracherwerbs explizit zu thematisieren und die digitalisierungsbezogenen Kompetenzen fachbezogen mit einem mittel- bis langfristigen Fortbildungskonzept für die Lehrenden auszubauen.

Ausblick

Obwohl sich im Bereich der Digitalisierung die Entwicklungen i. d. R. eher überschlagen als verlangsamen, dürfen sich Lehrende nicht dazu verleiten lassen, „einfach mal schnell“ das Tool X oder die Anwendung Y als Standard in ihrem Unterricht zu etablieren, ohne sich unter-

Neue Impulse für Ihren Lateinunterricht



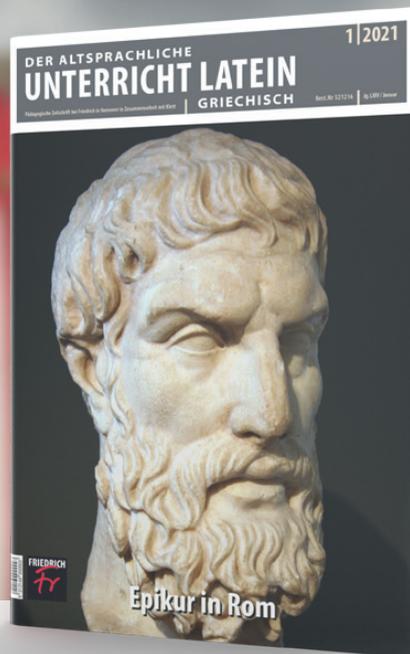
45 Minuten Escape Latein – Die Irrfahrten des Odysseus

Spiel mit 1 Lehrerbegleitheft,
31 Abenteuerkarten, mehrfach spielbar

Machen Sie Ihre nächste Unterrichtsstunde zu etwas ganz Besonderem: Mit diesem Escape Game für den Klassenraum erleben Ihre Schülerinnen und Schüler die Odyssee so hautnah wie noch nie. In fünf Gruppen helfen sie Odysseus, seine Abenteuer zu bestehen, und wenden dabei ihre Lateinkenntnisse an. Das Spiel ist konzipiert für den Kenntnisstand der Klassen 8 – 10.

Bestellnr. 13116

Preis: € 24,90



Ihre Vorteile im Abo Der Altsprachliche Unterricht Latein

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

Einzelpreis*: € 18,50

**Im Abo rund 43 % Kostenersparnis
und Sonderrabatte auf viele weitere
Produkte.**

Jahres-Abo-Preis: € 89,50

Für Referendariat, Studium und

Quereinstieg in Ausbildung: € 62,65

zzgl. € 18,70 Versandkosten



Unser Leserservice berät Sie gern:

Telefon: 0511/4 00 04 -150

Fax: 0511/4 00 04 -170

leserservice@friedrich-verlag.de

Mo. bis Fr. 8 - 18 Uhr

Jetzt bestellen unter:

www.friedrich-verlag.de/latein-fv

einander abzusprechen und so Synergieeffekte wie das gemeinsame Erstellen von Materialien zu verschenken. Dann laufen sie Gefahr, sich erstens im Alleingang zu verausgaben und zweitens nicht nachhaltig gearbeitet zu haben. In jedem Fall können sie ein derartiges Vorgehen mit einem vollen Lehrdeputat kaum auf Dauer durchhalten, so dass sie in absehbarer Zeit wieder vom Zug „Digitalisierung“ abspringen und damit die oben dargestellten Möglichkeiten nicht nutzen werden. Um dies zu verhindern, ist es ratsam, am besten fachübergreifend sog. Communities of Practice zu bilden, die arbeitsteilig die Auswahl und die schrittweise Umsetzung eines Blended-Learning-Konzepts organisieren. Von zentraler Bedeutung ist hierbei ein vertrauensvolles Miteinander, damit die Arbeitsmaterialien offen gestaltet werden und Feedback als Bereicherung empfunden werden kann.

Literatur

- Barnes, J. (2018): Developing Students' Ideas of Diversity in the Ancient and Modern Worlds through the Topic of Alexandria in the Cambridge Latin Course, Book II, *Journal of Classics Teaching*, 19.37, S. 1-9.
- Beyer, A. (2020): Mehr Synergie: Gemeinsam zu digitalgestützten Lehr-Lern-Settings, *LGNRW* 1.2, S. 26-30.
- Beyer, A. (2021): Translationskompetenz, in: S. Kipf / U. Jesper / Th. Riecke-Baulecke (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Latein unterrichten*, Hannover, S. 170-176.
- Beyer, A. / Schulz, K. (2021): Spracherwerb in der Forschung – neue Möglichkeiten dank Digitalisierung, *Forum Classicum*, 64.1, S. 4-10.
- Deacy, S. (2015): Embedding Equality and Diversity in the Curriculum: A Classics Practitioner's Guide, <https://www.st-andrews.ac.uk/media/human-resources/equalitydiversity/incurriculum/HEA%20E&D%20Curriculum%202015%20for%20Classics.pdf> [25.08.2021].
- Feierabend, S. / Rathgeb, Th. / Reutter, Th. (2019): *JIM 2019 – Jugend, Information, Medien*, Stuttgart.
- Leonard, V. / Lovatt, H. (2020): *Equality and Diversity in Classics Report*, https://pure.coventry.ac.uk/ws/portalfiles/portal/37676738/CUCD_Equality_and_Diversity_Report_2020.pdf [25.08.2021].
- Senkbeil, M. / Eickelmann, B. / Vahrenhold, J. / Goldhammer, F. / Gerick, J. / Labusch, A. (2019): Das Konstrukt der computer- und informationsbezogenen Kompetenzen und das Konstrukt der Kompetenzen im Bereich ‚Computational Thinking‘ in ICILS 2018, in: J. Gerick / F. Goldhammer / H. Schaumburg / K. Schwippert / M. Senkbeil / J. Vahrenhold / B. Eickelmann / W. Bos (Hrsg.), *ICILS 2018 #Deutschland*, Münster, S. 79-111.
- Senkbeil, M. / Ihme, J. M. / Schöber, Ch. (2019): Wie gut sind angehende und fortgeschrittene Studierende auf das Leben und Arbeiten in der digitalen Welt vorbereitet?, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22.6, S. 1359-1384.

Anmerkungen:

- 1) Im Folgenden werden bewusst Probleme beim Übersetzen ausgelassen, da das Übersetzen ein eigenes, höchst komplexes Handlungsfeld darstellt (vgl. Translationskompetenz, in: Kipf et al 2021, 170-176).
- 2) Auf der inhaltlichen Ebene unterstützt die Digitalisierung Inklusion und Diversität ebenfalls, wenn über den etablierten Kanon hinaus das frei zugängliche Textkorpus an Themen, Perspektiven und Stimmen immer vielfältiger wird. Dadurch wird es bspw. möglich, über die Stimmen einer Gesellschaft zu reflektieren, die entweder absichtlich (z.B. historischer Selektionsprozess) oder unabsichtlich (z.B. Bedeutung der Einzelstimme für eine Gesellschaft) nicht zu Wort kommen. Außerdem können diese „neuen“ Texte – insbesondere in einem immer noch als sehr elitär-weiß verstandenen Fachgebiet (Deacy 2015, 5; Leonard & Lovatt 2020) – Anlass sein, Diversität aus verschiedenen Perspektiven (Epoche, Status, Geschlecht etc.) im altsprachlichen Unterricht zu thematisieren (Barnes 2018).

ANDREA BEYER

Lernen von und mit Comenius

Didaktische Überlegungen zum Einsatz des *Orbis sensualium pictus* als neulateinische Originallektüre

1. Einleitung

Wenn von den bahnbrechenden didaktischen Überlegungen des böhmischen Humanisten Johann Amos Comenius (1592-1670) gesprochen wird, ist meist von seiner *Didactica magna* (1638; 1657 als erster Teil der *Opera didactica omnia* in Amsterdam erschienen), seiner *Novissima linguarum methodus* (1648; zweiter Teil der *Opera didactica omnia*) und seiner um 1666 entstandenen und erst 1934 in Halle entdeckten *Pampaedia*, nicht aber unbedingt vom 1658 erstmals in Nürnberg gedruckten *Orbis sensualium pictus* die Rede. Zwar wurde letzterer aus historischer Perspektive oder hinsichtlich bestimmter Themenbereiche (z. B. Sprache, Musik, Religion) von der Forschung in den letzten Jahren häufig in den Blick genommen,¹ jedoch wurde der Text dabei selten auf seinen praktischen Wert für den modernen Lateinunterricht hin untersucht. Dabei hatte der *Orbis* seinem Autor bereits zu Lebzeiten europaweiten Ruhm eingebracht und war noch im 19. Jahrhundert insbesondere in Deutschland als vorbildliches Schulbuch, basierend auf Comenius' 45 Jahren praktischer Lehrerfahrung, gepriesen worden (u. a. hatte Comenius an diversen Schulen und Kollegs in Mähren, Großpolen und Ungarn unterrichtet).² Der darin verarbeitete revolutionäre Ansatz von Bildtechnik, gepaart mit Wortkunde, Grammatik und enzyklopädischem Wissen zur Generierung von Sprach- und Weltverständnis, wirkt de facto bis zum heutigen Tag nach. Vom gängigen Schulbuch über moderne Bildwörterbücher bis hin zu Oerbergs Anleitung zum Lateinsprechen arbeiten

die meisten Lehrbücher auf die ein oder andere Art mit Comenius' bildunterstützter intuitiver Methode.³

Von dieser historisch gewachsenen und mittlerweile unbewusst übernommenen Methode abgesehen, lässt sich Comenius' *Orbis* aber auch heute noch mit Gewinn im modernen altsprachlichen Unterricht als Lektüretext einsetzen. Immerhin passt das darin umgesetzte methodische Programm nicht nur allgemein zu den didaktischen Konzepten des modernen Lateinunterrichts.⁴ Der *Orbis* bietet auch eine mustergültige Kombination von Realienunterricht und Sprachunterricht, fördert das selbständige, konstruktivistische und empirische Lernen durch didaktische Reduktion „as a constraint that enables“⁵ einerseits und sinnliche Inszenierung andererseits und vermittelt inhaltlich die frühneuzeitliche Lebenswelt dank seiner enzyklopädischen Anlage. Integriert man den *Orbis* in den Unterricht, können SchülerInnen und LehrerInnen gleichsam neulateinische Literatur aus erster Hand lesen, sich mit der Kultur der Frühen Neuzeit auseinandersetzen und mit den Abwechslung garantierenden Methoden experimentieren, die Comenius selbst andersorts entwarf (vgl. *Didactica Magna* 17,2 und *Pampaedia* VII, Probl. 18). In diesem Sinn möchte der vorliegende Beitrag der fachdidaktischen Diskussion neue Impulse geben, indem der *Orbis* in zweierlei Hinsicht als wegweisende Lektüre im Lateinunterricht herausgestellt wird: als neulateinisches Dokument über den Alltag in der Frühen Neuzeit sowie als Übungsbuch für das geschriebene und gesprochene Latein.

2. Comenius' Vorstellung von effektivem Lehren und Lernen

Die von Comenius im *Orbis* umgesetzten Überlegungen zum lateinischen Spracherwerb gingen aus seiner bereits in *Didactica magna* 11,11 und *Novissima linguarum methodus* 7,23 geäußerten Beobachtung hervor, dass einfache Knechte scheinbar spielerisch bei der Verrichtung ihrer Arbeiten verschiedene Sprachen erlernten, während gutgestellte Bürgersöhne ein bis zwei Jahrzehnte bräuchten, um sich auf Latein annähernd verständlich ausdrücken zu können.⁶ Um daher das Erlernen der lateinischen Sprache effektiver und natürlicher zu gestalten, trat Comenius für die Vereinigung von Sprach- und Sachkunde im Gegensatz zum verbalistisch und grammatizistisch ausgerichteten Sprachunterricht seiner Zeit ein. Mit anderen Worten: *res* und *verba* sollten beim Spracherwerb nicht künstlich voneinander getrennt werden, da eine Sprache letztlich ja dazu diene, um über Dinge zu sprechen bzw. das Gesprochene zu verstehen.⁷ Mit dem *Orbis sensualium pictus* ist Comenius die Umsetzung dieses Konzeptes mustergültig gelungen. Nach einem ‚Testlauf‘ (*Ianua linguarum reserata*, 1631) legte er mit dem *Orbis* 1658 das erste zweisprachige und bebilderte Schulbuch für Primarschüler vor, das auf rund 300 Seiten, in 150 Kapiteln und in ca. 3000 Lemmata mithilfe eines gut durchdachten Wortschatzes die gesamte Welt auf Lateinisch und Deutsch erklärt (die deutsche Übersetzung stammte übrigens von niemand Geringerem als Siegmund von Birken).⁸ Der Erfolg gab Comenius recht: Allein bis zum Ende des Jahrhunderts erfuhr der *Orbis* 55 Auflagen, insgesamt sind bis zum heutigen Tag über 250 bekannt.⁹ Darüber hinaus schrieben bereits diverse zeitgenössische Schulordnungen im Deutschen Reich – darunter etwa die

Magdeburgische (1658) oder die Güstow'sche (1662) Schulordnung – den Einsatz des *Orbis* an den Schulen vor oder empfahlen ihn zumindest.

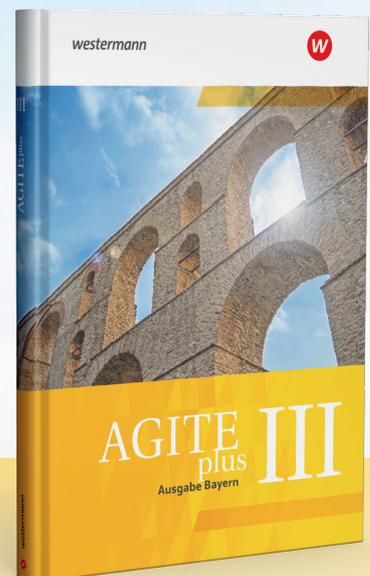
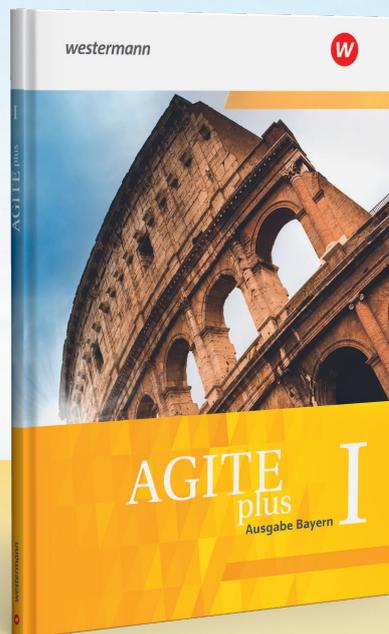
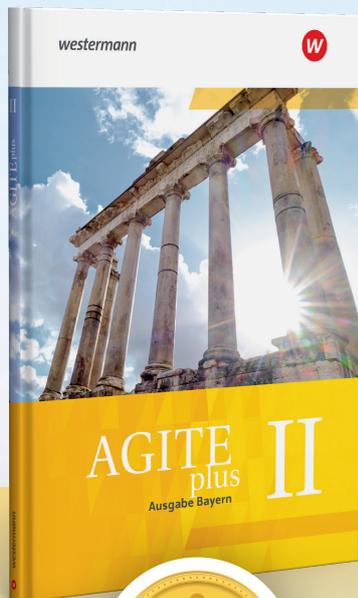
Konkreten Aufschluss über Comenius' Lehr- und Lernprogramm bietet die Vorrede zum *Orbis*. Darin macht Comenius seine Vorstellung von Ziel und Nutzen des Sprachunterrichts deutlich: Bildung (*eruditio*) müsse wahr (*vera*), vollkommen (*plena*), klar (*lucida*) und fest (*solida*) sein (S. 2r). Wahr werde sie sein, wenn sie für das Leben nützlich ist; vollkommen, wenn sie sowohl Geistes- als auch Handarbeit unterstützt; klar und fest, *si, qui quicquid docetur et discitur, non obscurum sit aut confusum, sed clarum, distinctum, articulatum, tanquam digiti manuum* (ibid.). Letzteres versteht Comenius als Fundament der beiden anderen Aspekte, weshalb er die *lucida* und *solida eruditio* auch als Kern jeglicher Unterweisung betont. Der sensualistische Zugang bzw. die kontextorientierte Anschaulichkeit, für die Comenius bis heute gerühmt wird,¹⁰ finden sich darin bereits angedeutet. Comenius spricht diese aber sogar explizit an, wenn er in Anlehnung an Francis Bacons Sensuallehre und induktive Methode schließlich bemerkt: *In Intellectu autem nihil est, nisi prius fuerit in Sensu* (ibid.).¹¹ Kindern ein illustriertes Lehrbuch an die Hand zu geben, bedeute, in altersgerechter Manier das ‚Wie‘ mit dem ‚Was‘ zu verbinden, da Kinder am liebsten mit ihren Sinnen die Welt erfassen und sich stets mit großer Freude an schönen Bildern weiden würden (S. 2r-v): *Notum enim est, Pueros (ab ipsa propemodum infantia) picturis delectari, oculosque his spectaculis libenter pascere*. Um den Mangel an Anschauungsunterricht an den Schulen zu kompensieren, habe er daher mit dem vorliegenden Buch ein neues Hilfsmittel geschaffen (S. 2v): *En igitur novum Scholis Subsidiium!* Dieses solle sicherstellen, dass der

AGITE plus

Für Latein als
2. Fremdsprache

Maßgeschneidertes und motivierendes
Lernen – passgenau zum bayerischen
Lehrplan *PLUS*

- Lesestücke mit attraktivem Inhalt
- aktives Erschließen des neuen Wortschatzes
- Grammatikeinführung ohne neue Vokabeln
- Infotexte zu Kultur und Geschichte



Sicher.
Erfolgreich.
Bayerisch.

Mehr Infos

unter 0531 708 86 86 oder
service@westermann.de

LATEIN
GYMNASIUM

NEU

www.westermann.de

westermann

Immer auf den Punkt



Prozess des Lernens den Schülern Spaß statt Qualen bringe (ibid.): *Qui talis Libellus, tali hoc apparatu, serviat, spero: Primum ad alliciendum huc Ingenia, ne sibi crucem in Schola imaginentur, sed delicias.* Über den visuellen Stimulus, der dem natürlichen Interesse der Kinder an der Welt entspreche, würden sich diese mithilfe seines Buches die lateinische (wie auch die deutsche) Sprache *promptius suaviusque* (S. 3v) aneignen und damit das Fundament für die später erworbene Eloquenz legen.

Auf die Vorrede folgt eine an den Schüler gerichtete *Invitatio* (S. 2-3), von der unten noch kurz zu sprechen sein wird, sowie eine Einführung in das lateinische Alphabet anhand der Beschreibung unterschiedlicher Tierlaute (z. B. S. 4: *Cornix cornicatur: á á; Agnus balat: bé é é; Cicada stridet: cí cí*). Bei dieser Art der Buchstabenvermittlung anhand der *voces variae animantium* handelt es sich um eine bis in die Antike zurückreichende Tradition, der Comenius allerdings durch zu jedem Buchstaben hinzugefügte Illustrationen der ‚sprechenden‘ Tiere seinen persönlichen Stempel aufdrückt. Nach dieser elementaren Lektion beginnt schließlich die Beschreibung der Welt in 150 Sachgruppen, jede einzelne davon ausgestattet mit einer Schautafel und einfachen erläuternden Sätzen. Inhaltlich umfassen die Sachgruppen Beschreibungen Gottes, der Natur, des Menschen und des menschlichen Lebens, der diversen Künste, der zentralen Tugenden, der Stadt und ihren Einrichtungen, des Staates und der drei abrahamitischen Religionen.

3. Die thematische Verankerung des *Orbis* im Unterricht

Damit Comenius' *Orbis* auch im modernen Lateinunterricht Platz eingeräumt werden kann, muss an dieser Stelle zunächst eine Lanze für die

Behandlung neulateinischer Literatur an den Schulen gebrochen werden. Für den Lateinunterricht an den österreichischen Gymnasien gilt dies zum Teil nur mehr bedingt, sah doch bereits vor zwei Jahrzehnten das damalige Kurrikulum ein Modul *Neulatein* vor. Im neuen kompetenzorientierten Lehrplan der Alpenrepublik können und sollen sogar in jedem einzelnen Kompetenzmodul neulateinische (ebenso wie mittellateinische) Texte gelesen werden. Deutschland hinkt in dieser Hinsicht noch etwas hinterher, obwohl seit Langem in der fachdidaktischen Literatur wiederholt auf die Inklusion neulateinischer Texte hingewiesen wurde.¹³ Die Kernkurrikula für das Fach Latein enthalten in den meisten Bundesländern zwar Empfehlungen für die Lektüre neulateinischer Texte (als Übergangsektüre) in der Sekundarstufe I,¹⁴ diese Empfehlungen bleiben häufig aber unbeachtet. Die Gründe für dieses Übergehen der nachantiken Literatur an den deutschen Schulen sind vielfältig und reichen von Stundenkürzungen bis hin zu fehlendem Textbuchmaterial. Initiativen wie das 2019 gemeinsam von der Abteilung für Lateinische Philologie des Mittelalters und der Neuzeit im Zentrum für Mittelalter- und Frühneuzeitforschung (ZMF) der Georg-August-Universität Göttingen ins Leben gerufene und von der Neulateinischen Gesellschaft (DNG) mitgetragene Projekt *Mittel- und Neulatein macht Schule (MNL-macht Schule)* wird in naher Zukunft hoffentlich erste Früchte tragen und sowohl ein neues Bewusstsein für die Bedeutung und Unabdingbarkeit nachantiker Texte im Lateinunterricht als auch entsprechend aufbereitetes Material für die Behandlung dieser Texte im Unterricht schaffen.

Tatsächlich eignet sich Comenius' *Orbis* insbesondere aufgrund der leichten Zugäng-

lichkeit durch die simplifizierte Sprache und die visuelle Unterstützung hervorragend als neulateinische Originallektüre – sogar wenn LehrerInnen und/oder SchülerInnen sich noch nicht zu hundert Prozent in der neulateinischen Literatur zuhause fühlen. Ein großer Vorteil des Textes besteht darin, dass er aufgrund der genannten Merkmale in allen Jahrgängen zum Einsatz kommen kann. Zugegebenermaßen schuf Comenius den *Orbis* als Lehrbuch für die damaligen Primarschüler, d. h. für Fünf- bis Siebenjährige;¹⁵ die geringeren Ausmaße und Ansprüche des modernen Lateinunterrichts führen allerdings zu einer problemlosen Verschiebung der Lektüre um einige Jahre nach hinten. Die historische Perspektive, durch die die SchülerInnen den *Orbis* rezipieren, verleiht dem Text zudem eine Tiefe, die ihm ursprünglich in dieser Form gar nicht unbedingt eigen war.

Die historische Betrachtung des *Orbis* fungiert darüber hinaus als thematischer Aufhänger. Die meisten Lehrpläne des deutschsprachigen Raumes sind sich nämlich darin einig, dass SchülerInnen die lateinische Sprache in ihrer ganzen kulturgeschichtlichen Breite kennenlernen und als die Jahrhunderte überdauerndes Kommunikationsmittel kennenlernen sollen. Dabei bietet die Frühe Neuzeit einen attraktiven Referenzzeitraum, da sie von SchülerInnen oft als der eigenen Lebensrealität näher liegend wahrgenommen wird als die beinahe abstrakt weit zurückliegende (und dem Namen nach ein Relikt darstellende) Antike. Nicht zuletzt Comenius selbst macht uns in der Vorrede seines *Orbis* darauf aufmerksam (s. o.), dass der unterrichtete Lehrstoff am effektivsten gelernt wird, wenn er innerhalb des Erlebnisfeldes der SchülerInnen liegt.¹⁶ Ein Themenfeld, das sich für die Lektüre des *Orbis* besonders anbietet, ist

das flexibel einsetzbare und breit gefasste Feld *Alltag und Kultur*. Schließlich handelt es sich beim *Orbis* nicht nur um einen Schlüsseltext der europäischen Kultur- und Geisteswelt, der in Bild und Text das traditionelle Buch- und Erfahrungswissen des 17. Jahrhunderts wiedergibt, sondern anhand dieses Textes lässt sich auch beispielhaft die Wirkungsgeschichte bestimmter Vorstellungen, die den Alltag der Frühen Neuzeit bestimmten, bzw. dieser Alltag selbst aufzeigen. Der Mehrwert für die SchülerInnen besteht darin, über die Auseinandersetzung mit dem *Orbis* zu einer Sinnkonstruktion der eigenen Realität zu kommen und Antworten auf die Frage zu erhalten, wie sich unsere Kultur und die uns umgebende Welt zu dem entwickelt haben, was sie heute sind.¹⁷

Dabei lassen sich drei zentrale thematische Blöcke herausgreifen, die entweder alle oder in Auswahl behandelt werden können: Darunter ist zunächst einmal das Thema *Bildung und Erziehung* zu nennen, das die SchülerInnen gerade deshalb ansprechen könnte, da es ihrem unmittelbaren situativen Kontext entspringt. Antike Texte über Schule und Unterricht werden außerdem in der Regel selten gelesen (etwa Quint. inst. 1,1-12 und 2,1-11, Suet. Aug. 64,2 oder Tac. dial. 28-35),¹⁸ was der Lektüre des *Orbis* einen reizvollen Neuheitswert verleiht. Als wichtiges Zeugnis frühneuzeitlicher Überlegungen zu Lehren und Lernen lässt sich Comenius' oben zusammengefasste Vorrede auszugsweise als Einstieg in den Themenblock lesen, um ein Gefühl für das Werk als Dokument über den Lateinunterricht im 17. Jahrhundert zu entwickeln. Für einen Gesamteindruck vom Schulbetrieb selbst bietet sich die Lektüre von Kap. 92 (*Schola*) an. Während die Illustration die Aufteilung einer Klasse in drei Gruppen (die jüngsten Schüler lesen, die älteren schreiben,

einige werden am Pult geprüft) und didaktische Hilfsmittel (etwa eine schwarze Tafel, die mit weißer Kreide beschrieben ist – eine Neuheit zu Comenius' Zeiten) vorstellt, berichtet der Text von den gegen die faulen und schwätzenden Schüler gerichteten Disziplinierungsmaßnahmen¹⁹ und den Zielen des Unterrichts (S. 199: *Schola est officina, in qua novelli animi ad Virtutem formantur [...]*). Als Ergänzung zu Letzteren empfiehlt sich neben den Kapiteln zu einzelnen Künsten und Disziplinen (z. B. Kap. 78: *Pictura*; 99: *Artes Sermonis*; 101: *Philosophia*; 102: *Geometria*; 109: *Ethica*; 128: *Ars Medica*) insbesondere die Lektüre der Kapitel 110-117 zu den Tugenden *Prudentia*, *Sedulitas*, *Temperantia*, *Fortitudo*, *Patientia*, *Humanitas*, *Iustitia* und *Liberalitas*. In Kombination mit dem aus Kap. 92 zitierten Unterrichtsziel, die Kinder mit den wesentlichen Tugenden auszustatten, tritt darin Comenius' Rezeption der platonischen παιδεία zum Zweck der Hinführung der Seele zur ἀρετή anschaulich hervor. Verfügt ein Schüler erst über diese Tugenden, so impliziert Comenius, dann ist es egal, welchen Lebensweg er einschlägt bzw. welchen Beruf er wählt, denn er wird immer auf dem Pfad der Tugend wandeln.²⁰

Der zweite thematische Block umfasst die Betrachtung zeitgenössischer Berufe. Insgesamt widmet sich Comenius in fast 40 Kapiteln der körperlichen Arbeit des Menschen. Mit der Beschreibung von für die Gesellschaft zentralen Gewerben und Berufen wie *Hortorum Cultura* (Kap. 44), *Agricultura* (45), *Pecuararia* (46), *Piscatio* (50), *Coquinaria* (54), *Vindemia* (55), *Textura* (59), *Sartor* (61), *Faber Lignarius* (63), *Faber Murarius* (64) und *Faber Ferrarius* (68) – um nur einige zu nennen – reiht sich Comenius in die bis ins Mittelalter zurückreichende literarische Tradition der Handwerksdarstel-

lungen ein.²¹ Der Reiz dieser Darstellungen als Lektürebeispiel für die heutigen SchülerInnen liegt in der Kontinuität der beschriebenen Handwerke, mit denen sie alle aus ihren eigenen Alltagserfahrungen vertraut sind. Der erzieherische Wert, der für Comenius hinter diesen Darstellungen steht, geht zum Teil bereits in den dritten thematischen Block über: Religion. Für Comenius ist körperliche Arbeit nämlich nichts anderes als der menschliche Beitrag zum Werk Gottes, weshalb Kinder früh schon jegliche Form von körperlicher Arbeit zu schätzen lernen sollten.²²

Das Thema Religion, das den heutigen SchülerInnen ebenso aus ihrem eigenen Leben ein Begriff ist, beeinflusste den frühneuzeitlichen Alltag noch weitaus stärker, als dies heute der Fall ist. Die völlige Durchdringung des Lebens mit religiösen Überzeugungen tritt dabei einerseits anschaulich anhand von Comenius' Biographie hervor,²³ andererseits anhand der inhaltlichen und strukturellen Gestaltung des *Orbis*. So innovativ der *Orbis* im pädagogischen Sinn war, so konservativ blieb der Text in religiöser Hinsicht.²⁴ Comenius' standhafter Glaube hinterließ Spuren im gesamten Text, die sich im Unterricht durch die gemeinsame Lektüre und Interpretation ausgewählter Stellen aufspüren lassen. Zunächst gilt es dabei, die Gliederung des Textes herauszuarbeiten bzw. zu erkennen, dass die 150 beschriebenen Sachbereiche in einen religiös-transzendenten Rahmen eingefasst sind, der von *De Deo* (Kap. 1) über die Beschreibung der Welt und des Menschen als Krone der Schöpfung bis hin zum *Iudicium Extremum* (Kap. 150) führt.²⁵ Diesem Rahmen – inklusive Vorrede, *Invitatio* und Alphabet – vorangestellt ist ein Zitat aus Gen. 2,19-20, das Comenius als Analogie zwischen Adams Benennung aller Tiere und der folgenden an die

Kinder gerichteten sprachlichen Erschließung der Welt dient.²⁶ Wie Adam einst die Bezeichnungen für die einzelnen Tiere von Gott erfuhr, so soll auch der frühneuzeitliche Schüler die Lektüre des *Orbis* als Pilgerreise durch die von Gott gelenkte Welt verstehen. Da der Schüler zu diesem Zeitpunkt der Lektüre aber noch gar nicht lesen kann (die Erklärung des Alphabets folgt ja erst), handelt es sich bei Comenius' Parallele zu Adam um den paratextuellen Schlüssel zum Verständnis des gesamten *Orbis*.²⁷

Von dem Genesiszitat abgesehen, findet sich eine Reihe von religiös determinierten Kapiteln im *Orbis*, die sich als Lektürebeispiele anbieten: Die ersten drei Kapitel (*De Deo; Mundus; Coelum*) veranschaulichen die kosmische Dimension Gottes und seiner Schöpfung und liefern eine grundsätzlich ontologische Perspektive. Dass die drei dazugehörigen Illustrationen als einzige innerhalb des gesamten Werkes eine Kreisform aufweisen, während alle übrigen rechteckig sind, verweist sinnbildlich auf Gottes Vollkommenheit.²⁸ Comenius' Beharren auf dem geozentrischen Weltbild in Kap. 3 (S. 11: *Coelum rotatur, et ambit Terram, stantem in medio*) trotz der bereits seit gut 100 Jahren vollzogenen kopernikanischen Wende unterstreicht Comenius' christliche Haltung.²⁹ Über die christliche Konzeptualisierung der Welt informieren ferner Kap. 35 (*Homo*; i.e. die Geschichte von Adam und Eva) und 42 (*Anima Hominis*). Die Geschichte, Bedeutung und Praxis christlicher Glaubensausübung wird in Kap. 144 (*Religio*) und 147 (*Christianismus*); das einzige Kapitel, das vielsagenderweise nicht zwei, sondern vier Seiten beansprucht) vorgestellt. Comenius' Zugehörigkeit zum Calvinismus erklärt zu guter Letzt die starke Betonung der *Providentia* (Kap. 149), bevor der *Orbis* mit einem indirekten Aufruf zur Frömmigkeit im

Kontext des *Iudicium Extremum* endet (Kap. 150, S. 307: *Impii vero et Dammati cum Cacodæmonibus in Gehennam detrudentur, ibi aeternum cruciandi*).

4. Didaktische Vorteile der *Orbis*-Lektüre

Was den *Orbis* auch heute noch zu einem brauchbaren Unterrichtstext macht, sind die diversen didaktischen Qualitäten, die sich an dessen Lektüre knüpfen. Das beginnt nicht zuletzt mit der Visualisierung durch die Bildtafeln, die den Lernprozess durch Veranschaulichung fördert. Um den positiven Effekt von bildunterstütztem Lernen wussten bereits zahlreiche Gelehrte des 17. bis 19. Jahrhunderts, die sich immer wieder gegen mechanisches Lesen, Auswendiglernen und Rezitieren fernab jeglichen Einsatzes der Sinne aussprachen. Dazu zählten neben Comenius, Thomas Hobbes, John Locke, Jean-Jacques Rousseau oder James Chrichton-Browne auch die Jesuiten, die mit ihrem Einsatz von Emblembüchern im Unterricht die aufeinander bezogene Verbindung von Bild und Wort nicht nur als Mittel zur Dekodierung bzw. Generierung von Wissen, sondern auch als Schlüssel zur nachhaltigen Memorierung erkannten.³⁰ Speziell mit dem *Visual turn* der letzten Jahrzehnte wurde der Anschauungsunterricht zunehmend auch von moderner didaktischer bzw. bildungspsychologischer Seite untermauert.³¹ Sachinformationen mit Bildern zu verbinden, hilft SchülerInnen nachweislich, Konkretes wie Abstraktes innerhalb eines kontextuell abgesteckten Rahmens schneller und besser zu verstehen. Die Anlage des *Orbis* bietet in dieser Hinsicht zusätzlich eine aus dem Alltag gegriffene Lese- und Lernerfahrung, da die heutigen SchülerInnen aufgrund ihres Umgangs mit den *Social Media* Informationen vornehmlich in Form von kurzen Textnachrichten und

dazugehörigen aussagekräftigen Bildern beziehen. Anstatt diesen Trend von LehrerInnenseite aber stets nur zu kritisieren, sollte man sich diesen im Unterricht besser zunutze machen.³² Dass Comenius' Kupferstiche dabei etwas ganz anderes sind als Fotos in 4K-Auflösung, muss nicht unbedingt ein Nachteil sein, denn gerade die ‚Fremdheit‘ dieser Art von Bildern kann den jugendlichen Geist zu reger Erkundungstätigkeit anspornen.

Mit der Visualisierung als Ergänzung präziser Sachinformation einher geht üblicherweise eine inhaltliche Simplifizierung des Lehrstoffs, die im deutschen Sprachraum unter dem Begriff ‚didaktische Reduktion‘ bekannt ist.³³ Weil diese Art der Vermittlung die Zugänglichkeit zu komplexem Stoff (im vorliegenden Fall der *Orbis*-Lektüre inkludiert das die lateinische Kulturgeschichte, die lateinische Grammatik, den lateinischen Wortschatz, das lateinische Textverständnis und die Lesekompetenz) maßgeblich erleichtert, sollte auch der Lateinunterricht sie stärker berücksichtigen. Wenig überraschend macht Lewin Comenius' *Orbis* als Musterbeispiel reduktionistischer Lehre aus, da Comenius darin dem induktiven (und somit auch reduktionistischen) Prinzip vom Allgemeinen zum Besonderen folgt.³⁴ Die in jeder Sachgruppe auf der linken Seite abgedruckte Bildtafel funktioniert im Wesentlichen wie die Anfangssequenz zahlreicher Kapitel in Schulbüchern, in der die SchülerInnen dazu aufgefordert werden, über ein spezielles Thema zu reflektieren. In Entsprechung dazu sind die Abbildungen des *Orbis* das, was die SchülerInnen als erstes erblicken, wenn sie ein neues Kapitel aufschlagen. Über die Betrachtung des Bildes wird dabei unbewusst induktiv eine Reflektion über das zu behandelnde Thema ausgelöst, die schließlich unter Hinzuziehung des syntaktisch bewusst einfach

gehaltenen Textes zu verschiedenen Ebenen der Abstraktion und des Wissensgewinnes führt.³⁵ Dieser beispielhafte Reduktionismus wird mit dem stets gleichbleibenden Erscheinungsbild des Textes komplementiert: Jede Sachgruppe (bis auf Kap. 147: *Christianismus*; s.o.) besteht aus zwei einander gegenüberliegenden Seiten, wobei die linke Seite eine schematische Bildtafel mit Nomenklatur, die rechte in zwei Spalten jeweils den lateinischen und den deutschen Text in klarer, einfacher Sprache enthält.

Diese rhythmische Wiedergabe von Bild und Text in stets unverändertem Layout erleichtert wiederum das konstruktivistische und selbständige Lernen und bietet ideale Rahmenbedingungen für das *Omnia sponte fluant*. Nezel stellt dazu fest: „Bei jedem Umblättern erscheint Vertrautes. Das Wiedererkennen ist verstärkender Anreiz für das Weiterlesen. Die Fremdsprachen werden am bekannten Stoff erlernt. Das Blickfeld ist ruhig und harmonisch und fördert dadurch die Konzentration beim Lesen.“³⁶ Darüber hinaus regt auch die kontrastive Zweisprachigkeit das selbständige Lernen an, indem die Gegenüberstellung von deutschem und lateinischem Text sowohl die kontextgebundene Wortschatzvermittlung als auch das Erkennen system-grammatischer Zusammenhänge begünstigt.³⁷ Die Motivation der SchülerInnen wächst, da sie dadurch sprachlich vieles selbst nachvollziehen können, ohne derart stark auf die von außen (durch Lehrer oder Kommentare) kommende Hilfe angewiesen zu sein, wie dies üblicherweise bei der Lektüre von Originaltexten der Fall ist. Eine ähnlich aktive Haltung setzt die inhaltliche Erschließung des *Orbis* voraus. Das Zusammenspiel von Bild und Text schlüssig zu interpretieren, kommt dem Lösen eines Rätsels gleich. Die SchülerInnen konstruieren sich das enthaltene Wissen aktiv über die ver-

gleichende Lektüre (in Kap. 111: *Sedulitas* sind die abgebildeten und im Text erwähnten Tiere Ameise, Biene, Heuschrecke und Rabe etwa nicht zur naturwissenschaftlichen Anschauung oder als rhetorisches Ornament gedacht, sondern sie machen den SchülerInnen das Sachfeld der Tugend *sedulitas* zusätzlich begreiflich).³⁸

Wenn wir uns damit schon im Bereich des aktiven Entdeckungsunterrichts und empirisch-sinnlichen Lernens bewegen, lässt sich im Fall der Behandlung des *Orbis* im Unterricht auch vorsichtig über die Inklusion eines weiteren ‚sinnlichen‘ Aspekts der Lateinlektüre – nämlich des performativ-artikulatorisch-auditiven Aspekts – sprechen. Immerhin soll im Rahmen des Kulturunterrichts die lateinische Sprache von der Antike bis zur Frühen Neuzeit in ihrer Rolle als Mutter- und Sekundärsprache einerseits und als schriftliche und mündliche Kommunikationssprache andererseits vermittelt werden, was letztlich ja auch das gesprochene Wort miteinbezieht.³⁹ Selbstverständlich stellt Lateinsprechen kein Unterrichtsziel mehr dar und soll es auch nicht. Das bedeutet allerdings nicht, dass *Latinitas viva* nicht im Unterricht eingebaut werden darf – als Methode bzw. „sinnvolle Ergänzung und Bereicherung“.⁴⁰

Verbitterte Argumente gegen das Lateinsprechen, wie sie in populärwissenschaftlichen Kreisen und in den Medien oft kursieren,⁴¹ verdeutlichen nur das grundsätzliche Missverständnis gegenüber der Zielsetzung und der Methode des Lateinsprechens im Unterricht. Der Knackpunkt ist, dass natürlich niemand ernsthaft vorhat, die üblichen kommunikativen Methoden des modernen Fremdsprachenunterrichts 1:1 auf den Lateinunterricht zu übertragen. Das wäre nicht nur naiv, sondern es würde letztlich auch der Literaturvermittlung schaden, wenn man auf Latein etwa Dialoge über den letzten

Sommerurlaub führen oder über aktuelle Filme sprechen würde. Dass es hingegen Sprachübungen gibt, die eng am klassischen lateinischen Text orientiert sind und dessen Vokabular und Syntax vorentlasten, bleibt in der öffentlichen Kritik meist völlig unberücksichtigt. Das gesprochene Latein kann im Unterricht durchaus dabei helfen, den Spracherwerb zu beschleunigen und den Zugang zur antiken und nachantiken Lektüre zu erleichtern. Wie Fritsch betont, wird eine Sprache letztlich immer am besten durch das Hören und Sprechen ‚fühlbar‘ (insbesondere Latein, eine Sprache, die in Rom bei öffentlichen Reden ihre große Wirkung entfaltete).⁴² In ähnlicher Weise konstatiert Wilfried Stroh pointiert: „Wenige haben Lust, Latein nur in der Weise zu lernen, wie es als eine Art höherer Mathematik oder besser Chemie vielerorts betrieben wird: Man suche als Kern das Prädikat [...] und erfrage sich dann durch die notwendigen Ergänzungen [...] beziehungsweise Angaben [...] das Satzganze, von links nach rechts, von rechts nach links, zusammen, bis es endlich einen Sinn ergibt.“⁴³

Genau hier kommt der *Orbis* ins Spiel. Auf Grundlage dieses Textes mit seiner einfachen sprachlichen Anlage hinsichtlich Wortschatz und Grammatik lassen sich einfache Sprachübungen durchführen, die unbewusst das Sprachverständnis schulen können. Schließlich ist das auditive Element im *Orbis* von Beginn an impliziert (dazu darf man natürlich nicht vergessen, dass Comenius' Schüler Latein noch für den aktiven Sprachgebrauch lernen mussten): In der zwischen Vorrede und Alphabet eingefügten *Invitatio* (S. 2-3) begegnet der Leser in Bild und Text einem Schüler, der sich mit seinem Lehrer unterhält. Diese Unterhaltung kommt den klassischen humanistischen Schülergesprächen der Frühen Neuzeit ziemlich nahe, wobei für

unsere Zwecke vor allem wichtig ist zu sehen, dass der Lehrer-Schüler-Dialog den Rahmen für die 150 Sachgruppen vorgibt. Der Lehrer fordert den Schüler nämlich mit ausgestrecktem Finger auf, mit ihm zu kommen. Er werde ihn durch die Welt führen und so zu einem Weisen machen. Mit anderen Worten: Das, was die SchülerInnen im Anschluss lesen, erfahren sie eigentlich aus dem Mund des Lehrers. Um sich mit dem *Orbis* heute mündlich auseinanderzusetzen, müssen aber weder die LehrerInnen noch die SchülerInnen geübte Lateinsprecher sein. Im Wesentlichen geht es bei den angesprochenen Übungen um reproduktives Schaffen, d. h. Kapitel aus dem *Orbis* sollen vorgelesen und nachgesprochen werden, klar auf den Text zugeschnittene Fragen sollen mit Sätzen aus dem Text beantwortet werden, SchülerInnen tragen einzelne Kapitel langsam in der Art eines ‚Referates‘ vor, Kapitel werden dialogisch präsentiert oder szenisch nachgestellt usw.⁴⁴ Wird das gesprochene Latein auf diese Weise in den Unterricht eingebaut, würde endlich auch die Frage nach der ‚korrekten‘ Aussprache einen natürlichen Platz zugewiesen bekommen.⁴⁵

5. Fazit

Der vorliegende Beitrag plädiert nicht nur für eine stärkere Behandlung der neulateinischen Literatur im modernen Lateinunterricht, sondern ist vor allem bemüht zu zeigen, wie dies anhand von Comenius' *Orbis sensualium pictus* mustergültig gelingen kann. Dieser Text stellt ein wichtiges Zeugnis für den frühneuzeitlichen Unterricht dar. In dieser Rolle holt er die SchülerInnen der Gegenwart auch genau dort ab, wo sie stehen (oder vielmehr sitzen): nämlich in der Schule bzw. im Lateinunterricht. Durch diesen unmittelbaren Bezug zur Bildung und weiteren aus dem modernen Alltag bekannten Themen

wie Beruf und Religion erhält der *Orbis* eine kulturgeschichtliche Relevanz für das eigene Leben in der heutigen Welt. Darüber hinaus tragen inhärent didaktische Qualitäten des Textes – wie etwa die kontextbasierte Anschaulichkeit, die reduktionistischen Tendenzen und die implizierte Mündlichkeit – zu einer positiven Lernerfahrung nach den Prinzipien des konstruktivistischen Unterrichts und der selbständigen, empirischen Wissensaneignung bei.

Literatur:

- Bacon, F. (1963, ND 1857): *Novum Organum*. The Works of Francis Bacon, Baron of Verulam, Bd. 1, Hrsg. J. Spedding, R. L. Ellis, D. D. Heath, Stuttgart.
- Bautz, F. W. (21990): Johann Amos Comenius, in: Ders. (Hrsg.), Biographisch-Bibliographisches Kirchenlexikon, Bd. 1, Hamm, Sp. 1107-1112.
- Bilstein, J. (2018): Die Tiere des *Orbis Pictus*, in: J. Bilstein, K. Westphal (Hrsg.), Tiere – Pädagogisch-anthropologische Reflexionen, Wiesbaden, S. 175-191.
- Chochola, J. W. (2017): A Latin Picture Dictionary for Everyone. *Lingua Latina Depicta*, Mundelein, IL.
- Comenius J. A. (21979, ND 1658): *Orbis Sensualium Pictus: Hoc est, Omnium fundamentalium in Mundo Rerum et in Vita Actionum Pictura et Nomenclatura* [...], Dortmund.
- Dekoninck, R. (2017): Jesuit Emblematics between Theory and Practice, *Jesuit Historiography Online*, 2017. DOI:10.1163/2468-7723_jho_COM_192540.
- Dussel, I., Priem, K. (2017): The Visual in Histories of Education. A Reappraisal, *Paedagogica Historica*, 53, S. 641-649. DOI: 10.1080/00309230.2017.1392582.
- Fijałkowski, A. (2006): Comenius auf den Schultern von Riesen? Zur Erstehungsgeschichte des *Orbis pictus* des Johann Amos Comenius im Kontext der Geschichte der Leselehren und der *Voces variae animantium*, *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, 12, S. 147-171.
- Fijałkowski, A. (2008): *Orbis pictus: świat malowany Jana Amosa Komeńskiego / Orbis pictus: Die Welt in Bildern des Johann Amos Comenius*, Warschau.

- Friesen, N. (2017): *The Textbook and the Lecture. Education in the Age of New Media*, Baltimore, MD.
- Fritsch, A. (1990): *Lateinsprechen im Unterricht. Geschichte – Probleme – Möglichkeiten*, Bamberg.
- Fritsch, A. (1998): *Comenius und der heutige Lateinunterricht. Zugleich ein Blick auf die Geschichte des Lateinsprechens in der Schule, Comenius-Jahrbuch*, 6, S. 39-65.
- Fritsch, A. (2002): *Was heißt heute ‚lebendiges‘ Latein?*, in: S. Piotrowski und H. G. Frank (Hrsg.), *Europas Sprachlosigkeit. Vom blinden Fleck der ‚European Studies‘ und seiner eurologischen Behebung*, München.
- Fritsch, A. (2010): *„Die neueste Sprachenmethode“ in den Opera didactica omnia des Johann Amos Comenius*, *Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät der Wissenschaften zu Berlin*, 106, S. 105-123.
- Graczyk, A. (2001): *Repräsentanz und Performanz in der Bildenzyklopädie des Orbis sensualium pictus von Jan Amos Comenius*, in: E. Fischer-Lichte (Hrsg.), *Theatralität und die Krisen der Repräsentation*, Stuttgart, S. 355-372.
- Grunder, H.-U. (2000): *Die Verteufelung des Bildes in der Geschichte der Pädagogik*, *Paedagogica Historica*, 36, S. 53-71. DOI: 10.1080/0030923000360103.
- Harms, W. (1970): *Wörter, Sachen und emblematische res im Orbis sensualium pictus des Comenius*, in: D. Hofmann (Hrsg.), *Gedenkschrift für William Foerster*, Köln, S. 531-542.
- Jajdelska, E. (2004): *Income, Ideology and Childhood Reading in the Late Seventeenth and Early Eighteenth Centuries*, *History of Education*, 33, S. 55-73.
- Jones, W. J. (2000): *German Lexicography in the European Context. A Descriptive Bibliography of Printed Dictionaries and Word Lists Containing German Language (1600-1700)*, Berlin.
- Knoll, A. (2006): *Die umfassende Kunst, alle Menschen alles zu lehren. Der Orbis Sensualium Pictus des Johann Amos Comenius*, *Biblos*, 55, S. 47-64.
- Korda, A. (2020): *Thinking with Pictures: Memory, Imagination, and Colour Illustration in Victorian Teaching and Learning*, *Paedagogica Historica*, 56, S. 269-292. DOI: 10.1080/00309230.2018.1550520.
- Latour, B. (2005): *Reassembling the Social. An Introduction to Actor Network Theory*, Oxford.
- Lewin, D. (2018): *Toward a Theory of Pedagogical Reduction. Selection, Simplification, and Generalization in an Age of Critical Education*, *Educational Theory*, 68, S. 495-512. DOI: 10.1111/edth.12326.
- Lowe, Ch. (2020): *The Wrong Way to Teach Latin*, <https://www.memoriapress.com/articles/the-wrong-way-to-teach-latin/> [08.03.2021].
- Meyer, M. A. (2016): *Present-Day School Pedagogy and Didactics and the Educational Programme of Jan Amos Comenius*, in: W. Goris, M. A. Meyer, V. Urbánek (Hrsg.), *Gewalt sei ferne den Dingen! Contemporary Perspectives on the Works of John Amos Comenius*, Wiesbaden, S. 431-472.
- Müller P. O. (2010): *Pictura & Nomenclatura. Zur Wissensvermittlung in Wort und Bild in der Sachgruppenlexikographie des 17. Jahrhunderts*, *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, 38, S. 370-387. DOI: 10.1515/zgl.2010.026.
- Nezel, I. (1996): *Reiseführer durch die Welt – ein zeitgemäßes Schulbuchprojekt*, in: R. Golz, W. Korthaase, E. Schäfer (Hrsg.), *Comenius und unsere Zeit. Geschichtliches, Bedenkenswertes und Bibliographisches*, Baltmannsweiler, S. 69-84.
- Niedertscheider, M. (2011): *Das tägliche Leben im alten Rom – Erziehung und Bildung: Konzept eines Schulbuches*, Innsbruck.
- Nováková, J. (1990): *Die Antike im Werke des J. A. Comenius*, in: K. Schaller (Hrsg.), *Zwanzig Jahre Comeniusforschung in Bochum*, Sankt Augustin, S. 93-110.
- Oerberg, H. H. (2010): *Lingua Latina per se illustrata. Pars I: Familia Romana*, Newburyport, MA.
- Pilz, K. (1967): *Die Ausgaben des Orbis Sensualium Pictus. Eine Bibliographie*, Nürnberg.
- Porteman, K. (2000): *The Use of the Visual in Classical Jesuit Teaching and Education*, *Paedagogica Historica*, 36, S. 178-196. DOI: 10.1080/0030923000360109.
- Schaller, K. (1992): *Die Gartenmetapher bei Comenius*, *Paedagogica Historica*, 28, S. 199-216. DOI: 10.1080/0030923920280203.
- Spicer, A. (2019): *Religious Representation in Comenius's Orbis sensualium pictus (1658)*, *Reformation & Renaissance Review*, 21, S. 64-88. DOI: 10.1080/14622459.2019.1568373.

- Stafford, B. A. (1994): *Artful Science: Enlightenment Entertainment and the Eclipse of Visual Education*, Cambridge, MA.
- Stroh, W. (2007): *Latin ist tot, es lebe Latein! Kleine Geschichte einer großen Sprache*, Berlin.
- Szórádová, E. (2015): *Contexts and Functions of Music in the Orbis sensualium pictus Textbook by John Amos Comenius*, *Paedagogica Historica*, 51, S. 535-559. DOI: 10.1080/00309230.2015.1051551.
- Waiblinger, F. P. (1998): *Überlegungen zum Konzept des lateinischen Sprachunterrichts*, *Forum Classicum*, 41, S. 9-19.
- Wasserfuhr, M.-M. (2017): *Curricularer Anspruch und unterrichtliche Wirklichkeit. Die Verortung lateinischer Texte des Mittelalters in Lehrplänen und Lehrwerken sowie Möglichkeiten im Schulunterricht*, in: U. Goerlitz, M. Hensel-Grobe (Hrsg.), *Mediävistik und Schule im Dialog*, Berlin, S. 146-165.
- Weddigen, K. (1992): *Johannes Amos Comenius (II)*, *AU*, 35, S. 88-107.
- Woo, J.-G. (2016): *Revisiting Orbis Sensualium Pictus. An Iconographical Reading in Light of the Pampaedia of J. A. Comenius*, *Studies in Philosophy and Education*, 35, S. 215-233. DOI: 10.1007/s11217-015-9487-y.

Anmerkungen:

- 1) Vgl. Schaller 1992, Szórádová 2015 und Spicer 2019.
- 2) Fijałkowski 2008, S. 13, 19 und 31-35; Szórádová 2015, S. 538.
- 3) Zu Comenius als ‚Vater‘ moderner Schulbuchkonzepte vgl. Nezel 1996. Fritsch 1998 listet eine Reihe von im deutschsprachigen Raum verwendeten Schulbüchern auf, die mit Comenius' Methode arbeiten. Als Beispiel für ein modernes Bildwörterbuch vgl. Chochola 2017; zu Oerberg s. etwa Pars I: *Familia Romana*, 2010.
- 4) Auf die Parallelen zwischen Comenius' Methode und der modernen Latein-Didaktik weist Meyer 2016 hin.
- 5) Lewin 2018, S. 501.
- 6) Stroh 2007, S. 246.
- 7) Vgl. Fijałkowski 2008, S. 29; Fritsch 2010, S. 109 und 113.
- 8) Zu Comenius' pansophischer Haltung s. jüngst Knoll 2006. Dass diese Haltung auf einer übergeordneten Ebene auch auf das universale

- Recht eines jeden Kindes auf Bildung verweist, argumentiert Woo 2016 überzeugend.
- 9) Eine detaillierte Auflistung findet sich in Pilz 1967 und Jones 2000, Nr. 404-440.
 - 10) Vgl. Graczyk 2001, S. 356; Szórádová 2015, S. 539.
 - 11) Das Zitat stammt wörtlich aus *Bacons Novum Organum* (vgl. Bacon 1963, S. 157).
 - 12) Vgl. Fijałkowski 2006; Fijałkowski 2008, S. 77.
 - 13) Man vergegenwärtige sich etwa nur einzelne Ausgaben des *AU*: z.B. *Neulateinische Literatur im Lateinunterricht* (6/1984); *Zur Lektüre mittel- und neulateinischer Texte* (1/1986); *Utopia – Mundus Novus* (2/1987); *Die Französische Revolution und die Antike* (4/1989); *Melanchthon* (6/1997); *Biographien aus Mittelalter und Humanismus* (3/1998); *Renaissancen* (6/2001).
 - 14) Vgl. Wasserfuhr 2017, S. 148-157.
 - 15) Spicer 2019, S. 68.
 - 16) Vgl. dazu auch Weddigen 1992, S. 95.
 - 17) Zur Möglichkeit didaktischer Sinnkonstruktion anhand von Comenius' *Orbis* s. auch Meyer 2016, S. 461-463.
 - 18) Vgl. dazu Niederscheiders Konzept eines Schulbuches, das 2011 als Heft 75 des *Latein Forum* erschien.
 - 19) Da diese Darstellung nicht zu Comenius' Motto *Omnia sponte fluant, absit violentia rebus* passt, ist hier davon auszugehen, dass Comenius die zeitgenössische Realität und nicht sein persönliches Ideal abbilden wollte (Fijałkowski 2008, S. 83).
 - 20) Fijałkowski 2008, S. 70-72.
 - 21) Fijałkowski 2008, S. 67.
 - 22) Fijałkowski 2008, S. 66f.
 - 23) Zu empfehlen ist in dieser Hinsicht insbesondere der biographische Überblick von Bautz 1990.
 - 24) Szórádová 2015, S. 535.
 - 25) Vgl. dazu Müller 2010, S. S. 374; Bilstein 2018, S. 175.
 - 26) Lewin 2018, S. 505; Spicer 2019, S. 65.
 - 27) Woo 2016, S. 217.
 - 28) Graczyk 2010, S. 365.
 - 29) Comenius kannte Kopernikus' *De revolutionibus* (1543) und hatte 1658 nachweislich ein Exemplar davon besessen. Dass er sich dennoch nicht darauf stützte, muss also eine aus theologischen Gründen bewusst vorgenommene

- Entscheidung gewesen sein. Vgl. Fijałkowski 2008, S. 49; Müller 2010, S. 378f.
- 30) S. dazu Stafford 1994, Jajdelska 2004 und Korda 2020, S. 269. Zur jesuitischen ‚Emblempädagogik‘ s. insbesondere Porteman 2000 und Dekoninck 2017.
- 31) Vgl. Latour 2005; Dussel, Priem 2017.
- 32) Dafür plädiert auch Grunder 2000, S. 58.
- 33) Lewin 2018, S. 495.
- 34) Lewin 2018, S. 505-508.
- 35) Auf die diesbezügliche Ähnlichkeit zu Johann Pestalozzis Erziehungstheorie hat Friesen 2017 (Kap. 7) hingewiesen.
- 36) Nezel 1996, S. 60.
- 37) Die kontrastive Zweisprachigkeit als Motor des Lektüreunterrichts wird in Waiblinger 1998

ausführlich behandelt. Zur erleichterten Wortschatz- und Syntaxarbeit anhand des *Orbis* vgl. allgemein Nováková 1990, S. 106; Müller 2010, S. 375.

- 38) Harms 1970, S. 539f.
- 39) Vgl. Fritsch 1990, S. 63f.
- 40) Fritsch 1990, S. 76.
- 41) Vgl. Lowe 2020: <https://www.memoriapress.com/articles/the-wrong-way-to-teach-latin/>.
- 42) Fritsch 1990, S. 77.
- 43) Stroh 2007, S. 305.
- 44) Sinn und Zweck dieser Methoden für den lateinischen Spracherwerb finden sich ausführlich erläutert in Fritsch 1990, S. 89-112.
- 45) Fritsch 2002, 214.

ISABELLA WALSER-BÜRGLER

Bellum Gallicum reloaded –

Eine Multimediale Caesar-Lektüre zum Abfangen des Lektüre-Schocks?!

Die Rezeption Caesars und des gallischen Kriegs ist nahezu endlos. Ein aktuelles Rezeptionsdokument nennt Schauer (2017) gleich am Anfang seiner prominenten Monographie zu Caesar:

„Man darf eben nicht alles glauben, was man liest“ – mit diesen Worten zieht Obelix im neuen Asterix-Heft ‚Der Papyrus des Caesar‘ ein Fazit über Caesars Schrift. Was man Caesar glauben darf und wo Zweifel angebracht sind, darauf versucht unser Buch eine Antwort zu geben.“¹

Viele Lehrkräfte und auch Schulbücher nutzen seit vielen Jahren verstärkt Panels aus Asterix-Comics, um den Schülern den steinigen Weg zur Originallektüre zu erleichtern. Auch Schauer greift zu diesem Mittel, um den Leserinnen und Lesern seine jüngst erschienene Monographie über den „gallischen Krieg“ schmackhaft zu machen. So charakterisiert er diese auf folgende Weise in seinem Vorwort und sieht sie gleichsam als einen Universalschlüssel für die Caesarlektüre an:

„Das Buch bietet nicht nur für Studierende und für Lehrerinnen und Lehrer des Faches Latein eine umfassende Einführung in Caesars Werk, sondern es will darüber hinaus allen interessierten die Möglichkeit geben, endlich zu erfahren, worum es bei der Caesarlektüre in der Schule wirklich ging – und was ihnen alles vorenthalten wurde. Wer weiß schon, dass bei Caesar Kannibalismus, Einhörner, ja sogar barbusige Frauen mit aufgelöstem Haar vorkommen – alles im Dienste politischer Propaganda, die vor Fehlinformationen und Täuschung des Lesers nicht zurückschreckt.“²

Im Sinne Schauers können auch Schülerinnen und Schüler mithilfe von *Der Papyrus des Caesar* zur kritischen Lektüre von *De bello Gallico* angeleitet werden. Dazu finden sich später noch genauere Ausführungen.

In diesem Vortrag soll zudem gezeigt werden, dass es sich lohnt, das Fortwirken des sehr umstrittenen Staatsmanns Caesar in der Schule zu thematisieren, um die Motivation für die von der Lebenswelt der Schüler eher entfernten Kriegsschilderungen zu erhöhen.

Dies soll anhand der vielseitigen Beispiele des antikenhaltigen Comics (didaktisiert vs. nicht didaktisiert), eines Films und eines Hörbuchs demonstriert werden.

Diskurs zu antikenhaltigen Rezeptionsdokumenten mit Fokus auf den Comic

Warum wird die griechisch-römische Antike so häufig in Comics aufgegriffen? Zur Aktualität von antikenhaltigen Adaptionen äußert sich Lochman kritisch und problematisiert in vielen Werken eine Annexion des Altertums:

„Die Antike ist in heutiger Zeit vermehrt eine unerschöpfliche Fundquelle für Inspirationen der unterschiedlichsten Art – trotz oder gerade wegen ihrer geistigen Entfernung. Aus diesem Fundus kann man sich einfach bedienen: Griechische oder römische Autoren können sich nicht gegen Adaptionen und Plagiate wehren, lähmende Copyright-Abklärungen und -streite mit Künstlern entfallen. [...] Die Verwandlung von antiken Motiven zu formalen Zitaten, dieser meist vereinnahmende Zugriff aufs Altertum, findet sich sowohl in der modernen Literatur als auch in der modernen Kunst.“³

Der gerade erwähnte Lochman, der einen sehr bedeutenden Sammelband zu antiken Sujets in Comics mit dem Titel ‚*Antico-mix*‘ *Antike in Comics* herausgegeben hat, ist sich der Bedeutung von Comics als wichtige Rezeptionsdokumente zur Antike bewusst und plädiert für eine Wertschätzung jeder Art von Comics, wenn nur deren Intention offengelegt werde:

„Das Gemeinsame aller dieser Werke ist die Freiheit, die sich deren Autoren gegenüber dem antiken Stoff herausnehmen, was aber nicht als Entfernung, sondern als eine sich auf bestimmte wesentliche Aspekte konzentrierende Annäherung an die Antike angesehen werden muss. Dies ist eine viel wertvollere Auseinandersetzung mit dem Altertum als die klischeehaften Adaptionen in der breiten Masse von Comics durchschnittlicher Qualität. Letztere dürfen aber nicht beiseitegelassen

werden, denn gerade sie sind aussagekräftig für das moderne Antikenbild.“⁴

In einem weiteren reich bebilderten Sammelband *Caesar, Attila und Co. Comics und die Antike* finden sich noch viele weitere Comicanalysen zu Caesar-Comics (u. a. von Hellmich zu Comics als lateinische Schullektüre, Lindner zu Caesars *Gallischem Krieg* als didaktischem Comic und Kramer zur parodistischen Darstellung der Antike im bekannten DDR-Comic *Mosaik*), die sich für eine innovative Unterrichtsgestaltung eignen. An dieser Stelle sei auf die bekannte *Asterix*-Reihe verwiesen, die in einem solchen Band natürlich nicht fehlen darf. Wie Preusser (2017) vorführt, eignet sich *Asterix* gut, um Schüler auf anachronistische Bezüge zur Gegenwart hinzuweisen, die in römisches Gewand gekleidet sind. Er äußert sich mithin folgendermaßen zu den vielseitigen Anspielungen zur Moderne: „An diesen Bezügen hat eine reifere Leserschaft ihr Vergnügen; aber sie ist nicht der primäre Adressat.“⁵

Doch was sind neben *Asterix* prominente Rezeptionsdokumente zu Caesar? Potsdam verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass „neuzeitliche C.-Rezeption mit Shakespeares Drama *J. C.* (1598/99) einen ersten Höhepunkt [erreichte].“⁶ Für die vielseitige moderne Rezeption Caesars gibt es auch den Fachbegriff des „Cäsarismus“. Dieser bezeichnet laut Kloft und Köhler „nur einen, wenn auch wesentlichen Teil der Wirkungsgeschichte Caesars in der Neuzeit. Seine Verwendung im polit. Diskurs des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts wird ergänzt durch wiss., künstlerische und lit. Adaptionen ([...] z. B. Bertold Brecht, *Die Geschäfte des Herrn Julius Caesar*, 1957 [...]) bis hin zur Verarbeitung und Instrumentalisierung in den Medien ([...] *Die Lorbeeren des Caesar* in der Reihe *Asterix*, frz. 1972, dt. 1993).“⁸

Trotz ihrer über 2000 Jahre alten Tradition haben die *Commentarii de bello Gallico* einen erschreckenden Grad an Relevanz für die Moderne, auf den Weeber mit Blick auf die Frage nach einer gerechten Kriegsführung treffend verweist.

„Die Theorie des *bellum iustum*, ‚gerechten Krieges‘ und ihre Rezeption in der staatlichen und philosophischen Tradition Europas lässt sich, nebenbei bemerkt, mit einer Caesar-Lektüre verbinden, bedauerlicherweise zudem mit einem hohen Grad an Aktualität.“⁸

Daher lohnt es sich immer noch, Caesar kritisch im Unterricht zu thematisieren.

Im Folgenden soll gezeigt werden, wie modernste Rezeptionsdokumente als Motivator für eine multimediale Caesar-Lektüre einbezogen werden können:

A) Didaktisierte Comics

1. Rubricastellanus: Caesar
2. Hellmich, Michaela: Caesar. Der Gallische Krieg. Ein Comic als Caesar-Lektüre
- B) nicht didaktisierte Comics & Graphic Novels
3. Asterix. Der Papyrus des Caesar
4. Bowen, Carl und Garcia, Eduardo: Shakespeare. Julius Caesar
5. Hincker, Christian alias Blutch: Peplum

C) Film

6. Edel, Uli: Julius Caesar

A) Didaktisierte Comics

1. Rubricastellanus: Caesar

Lindner weist zunächst auf die großen qualitativen Unterschiede bei didaktisierten Comics hin und betont, dass diese z. T. überpädagogisiert sind:

„Es handelt sich um Lehrcomics, die den Schülern Informationen übermitteln sollen, aber nicht um Lerncomics, bei denen die Stärken des Mediums für alternative Lernformen genutzt werden. Etliche Resultate sind kaum mehr als ausführliche Illustrationen zum Text, vielfach mit pädagogischem Zeigefinger, um

auch ja keinen Zweifel an der Ernsthaftigkeit des Projekts aufkommen zu lassen.“⁹

Auch zu dem prominenten und bereits erwähnten Comic *Bellum Helveticum* nimmt Lindner Stellung und stellt heraus, dass der Comic seiner Ansicht nach trotz der zahlreichen Anachronismen gut im Unterricht einsetzbar ist, wie er aus eigener Schulpraxis bezeugen kann, nämlich dass

„die Schülerinnen und Schüler kaum Probleme bei der Einordnung anachronistischer Brüche des Comics haben – ganz anders als etwa bei der von Caesars Fremden- oder Selbstbild oder einer vielschichtigen Darstellungsabsicht. *Bellum Helveticum* zeigt diese Probleme auf, indem beispielsweise die verschiedenen Rollen kontrastiert werden: Cäsar als Römer, Cäsar als Militär, Cäsar als Politiker oder eben Caesar als Autor.“¹⁰ Schließlich zieht Lindner folgendes Resümee über den Comic: „Die Kombination von anschaulichem Bildmaterial und einer kompakten Handlungsabfolge macht das Geschehen eingängiger. Die Lektüre von Caesars Werk soll schließlich nicht nur die Sprachkenntnisse schulen, sondern auch mit bestimmten historischen Ereignissen vertraut machen. Das fällt nun leichter, wenn etwa die vielen antiken Namen regelrecht Gesichter enthalten oder die Dimensionen der Ereignisse durch plastische Zeichnungen erfassbar werden.“¹¹

Positiv kann dem Comic laut Lindner seine historische und an Kunstwerken der Antike angelehnte Ikonographie angerechnet werden. So wurde für den sterbenden Aufwiegler Orgetorix mit Sicherheit der sterbende Gallier aus den Kapitolinischen Museen als Vorbild gewählt, worauf auch Lindner verweist.¹² In diesem Comic sind 25 Seiten in Farbe gestaltet, was das kriegerische Geschehen für Schüler noch plastischer macht. Der Comic umfasst insgesamt 50 Seiten und enthält auch einen lateinischen Lebenslauf von Caesar, der dem Geschehen vorangestellt wird. Ab Seite 51 sind diejenigen Textauszüge aus dem *Bellum Gallicum* angeführt, die sich auf den Comic

beziehen. Da bei den Bildern jedoch keine Verweise auf die Textstellen angeführt sind, müssen diese von der Lehrkraft erst ausfindig gemacht werden, sofern diese eine Parallelektüre anstrebt. Zusätzlich werden noch Textauszüge mit Bildimpulsen für den Stundeneinstieg für folgende Themen angeführt: Der Bau und die Überquerung der Rheinbrücke, der Britanienexkurs, der Bericht über gallische Sitten, der Germanienexkurs und die Schlacht gegen Alesia. Besonders humorvoll ist in diesem Kontext die Illustration zur Jagdmethode von Elchen.¹³ Zwar entfernt sich Rubricastellanus in den Sprechblasen weit von der Originallektüre, jedoch können mit den Schülern eine oder zwei Comic-Seiten zur Vorentlastung eines Themas oder als Parallelektüre übersetzt werden. Außerdem ist die versierte Latinitas des Comics durchaus zu loben.

2. Hellmich, Michaela: *Caesar. Der Gallische Krieg. Ein Comic als Caesar-Lektüre*

Hellmich ist der Ansicht, dass der Comic den Zugang zu antiken Themen für Schüler erleichtern soll:

„Mein Ansatz zur Verwendung von Comics im altsprachlichen Unterricht entspringt zweierlei Wünschen: 1. Den Schülern und Schülerinnen soll die antike Lektüre sowohl inhaltlich als auch stilistisch auf eine weitere, sinnliche Weise dargeboten und dadurch besser verständlich und einprägsam gemacht werden. 2. Der Comic als bekanntes und beliebtes Medium soll einen freundlichen und entspannten Einstieg gewährleisten.“¹⁴

In diesem Kontext betrachtet sie den Comic als „treue[n] Begleiter [...], der einen während der Lektüre an die Hand nimmt.“¹⁵ Aufgrund der Fülle an Bildern und der knappen Redeeinheiten in Form von Sprechblasen fokussiert er zumeist das offensichtlich, was in einem Textdokument erst mühsam entnommen werden muss.

Als kritisch bei der Arbeit mit lateinsprachigen Comics sieht Hellmich allerdings die Problemfelder der oftmals fehlenden Historizität und des Einschleichens von Ungereimtheiten bei der Umsetzung in neue Medien. Sprechblasen dürfen ihrer Ansicht nach keine zu große Textmasse enthalten und der Text sollte nicht in einem solch hohen Grad entfremdet werden, dass er mit dem Original fast nichts gemein hat. Als Beispiel hierfür nennt sie den Caesar-Comic von Graf von Rothenburg.¹⁶ Insgesamt sind sowohl Hellmich als auch der gerade erwähnte Forscher Lindner der Meinung, dass die Comic-Lektüre die Originallektüre nicht ersetzen kann und darf, sondern, dass der Comic wie eine Brücke zum Originaltext oder als Parallelektüre genutzt werden soll.

Auch Hellmich räumt wie Rubricastellanus dem Aufstand der Helvetier eine prominente Stellung ein. Dies ist sicherlich dem geschuldet, dass diverse Schulbücher wie z. B. *Legamus!* Schlüsselstellen aus der gerade genannten Auseinandersetzung enthalten. Hellmich wählt zur Illustration kluge Stellen aus, die nicht nur der reinen Illustration der Handlung dienen, sondern den Schülern helfen, konkrete Vorstellungen von den räumlichen und hierarchischen Grundsätzen zu entwickeln. So wird im Comic z. B. abgebildet, wie sich Orgetorix in seinem Machtwahn vorstellt, dass er als König an die Spitze der helvetischen Gesellschaftsstrukturen rückt. Unter ihm finden sich dann die Druiden als religiöse Instanz und die Reiter als militärische Befehlsgewalt wieder. Unter diesen werden in einer Art hierarchischen Pyramide die einfache Bevölkerung als Handwerker und Bauern abgebildet, die mit dem lateinischen Begriff *Alii* bezeichnet werden.¹⁷ Auch die Eingrenzung durch die natürliche Lage des Gebiets der Helvetier wird neben der abgebildeten Karte noch durch die Enge und

Begrenzung evozierende Gestik und durch die unzufriedene Mimik des Orgetorix visualisiert.¹⁸ Durch diese Darstellung der Gefühlsebene des Orgetorix können Schüler dessen Handlungsmovens besser nachvollziehen.

Auf der linken Seite findet sich dann die Originalstelle aus Caesars Werk, wobei das genaue Kapitel nicht angegeben wird. Die Sätze sind durch die Einrückmethode schülerfreundlich aufbereitet, was zu einer Zeitersparnis beim Übersetzen führt. Daneben werden in einer anderen Spalte gesondert Vokabelhilfen angeführt. Darunter werden sinnvolle Aufgaben zur Texterschließung und -interpretation gestellt. Manchmal werden dabei jedoch schwierige Fachbegriffe verwendet, die den Schülern nicht geläufig sein dürften. Als Beispiel wäre an dieser Stelle „Verbalinformation“¹⁹ zu nennen. Es geht zudem nicht hervor, wieso die Ebene der Stilmittel und deren inhaltliche Funktionalisierung im Text zwar zum Bereich der Texterschließung gezählt wird, jedoch nicht zu den Aufgaben zur Interpretation. Denn eine Analyse von Stilmitteln tangiert m. E. vor allem diesen Bereich. Insgesamt ist dem Comic positiv anzurechnen, dass die lateinischen Texte in den Sprechblasen knapp gehalten werden und damit eine tatsächliche Entlastung für das Übersetzen sind. Denn es werden Textteile, die am Rand vieler Bilder zu finden sind, aus dem Originaltext herausgegriffen und durch den Plot des Comics kontextualisiert. Diese Mini-Kontexte werden durch lebendige wörtliche Reden zu einer anschaulichen Geschichte verbunden. Der Comic kann als Abwechslung zum Übersetzen einbezogen werden. Die Comic-Bilder sind zwar gänzlich in schwarz-weiß gehalten, so können sie jedoch für Schüler ohne Probleme auf ABs vervielfältigt werden.

B) Nicht didaktisierte Comics und Graphic Novels

3. Asterix. *Der Papyrus des Caesar*

Als vorletzter Comic sei noch kurz auf die bekannte *Asterix*-Reihe verwiesen, die ebenfalls in einem aktuellen Band den Gallischen Krieg und dessen literarische Verarbeitung durch Caesar thematisiert. Daher soll an dieser Stelle *Der Papyrus des Cäsar* (Ferri und Didier 2016) herausgegriffen werden, weil sich dieser ideal zum Einstieg in das im Lehrplan verankerte Werk *De bello Gallico* eignet. Der gerade erwähnte Asterix-Band beginnt damit, dass Caesar seinen Verleger rügt, dass er das Kapitel, in dem offenbart wird, dass er ein gewisses gallisches Dorf des Häuptlings Majestix nicht besiegen konnte, streichen soll. Dadurch sollen seine Leistungen mehr in den Vordergrund gerückt werden (vgl. S. 6). Auf der Release-Party wird dann Caesars Werk mit den Worten „Besser als Vergil!“ (S. 9, Panel 1, Bild 1) goutiert. Das Bild zeigt zudem zwei Tänzerinnen in der Mitte, die feierlich mit einem roten Tuch um Caesars Statue tanzen. Passend dazu erwähnen auch die beiden Wein trinkenden Verleger, dass die Presse Caesars Werk über die Maßen lobt.

Im Folgenden gelangt ein Kolporteur namens Polemix an das von Caesar getilgte Kapitel – Wikileaks lässt grüßen – und bringt es in das gallische Dorf von Majestix. Das Bild zeigt Polemix mit einem Korb, in dem sich Brieftauben befinden, die seine geheimen Botschaften durch ganz Gallien transportieren. Als er Majestix im Beisein von Miraculix, Asterix und Obelix das Kapitel als Schriftrolle überreicht, betont er: „Ja, ein Kapitel aus dem ‚Gallischen Krieg‘, aber Julius Cäsar hat es unterschlagen und mir wurde es zugespielt.“ (S. 13, Panel 1, Bild 1)

Asterix (und der extradiegetische Leser) erkennen daraufhin, dass auf der Inhaltsüber-

sicht von Caesars Kapitel andere *Asterix*-Abenteuer und Anspielungen darauf zu finden sind, in denen Caesar eine Rolle gespielt hat (S. 13, Panel 3, Bild 1): „Inhalt von Konflikten zwischen Caesar und den unbeugsamen Galliern: Tour durch Gallien. Der Avernerschild. Die spanische Geisel. Agent Destructivus. Die Traubenstadt. Korsika“.

Damit die Wahrheit über den Gallischen Krieg ans Licht kommt, machen sich Asterix, Obelix und der gelehrte Druide Miraculix auf den Weg durch den Karnutenwald, um dieses geheime Wissen mündlich an Archaeopterix, den Hüter aller Erkenntnisse der gallischen Kultur, zu übergeben. Dieser tradiert sein Wissen mündlich weiter, bis die Geschichten um das widerspenstige gallische Dorf bei Uderzo und Goscinny landen, die daraus die berühmten Comics machen (vgl. S. 48, Panel 2-3). Diese Brücke zur extradiegetischen Gegenwart wird durch das Motto „Postskriptum“ scherzhaft eingeleitet.

Somit besiegt das Prinzip der archaischen Mündlichkeit das der modernen Schriftlichkeit, das in diesem Band immer wieder ad absurdum geführt wird, indem es als unzuverlässiges Kommunikationsmittel entlarvt wird. So wird demonstriert, wie gefährlich der Weg einer Brieftaube ist, sodass die Botschaft dabei häufig verloren geht (vgl. S. 16).

Auch Caesars Werk kann aufgrund der extremen Leserlenkung als unzuverlässig gelten. Als Einstieg in die Thematik des Gallischen Krieges könnte das Bild ausgewählt werden, auf dem ein selbstbewusster Caesar abgebildet ist, der konstatiert, dass sein Prophet seinem Werk übergroßen Erfolg prophezeit hat. Caesar wiederholt auf dem Bild, das einen alten Mann als Orakel im Hintergrund zeigt, stolz die mantischen Worte für seinen Verleger Syndicus: „Und mein grie-

chischer Astrologe Semmelklos prophezeit, dass Caesars Name durch dieses Buch als Stern am Firmament des Ruhmes leuchten wird!“ (S. 24, Panel 1, Bild 1).

Die Schüler könnten zu diesem Zitat Stellung beziehen und dann erschließen, dass der Prophet recht hatte, da nicht nur *De bello Gallico* in der Moderne gelesen wird, sondern Caesar auch zu einer wichtigen Figur der Rezeption in Bezug auf Theaterstücke, Filme und Comics geworden ist. Somit kann der Comic für Schüler als Brücke zum Originaltext dienen.

4. Bowen, Carl und Garcia, Eduardo: *Shakespeare. Julius Caesar*

Als eines der wichtigsten Rezeptionsdokumente zu Caesars Aufstieg und Fall erweist sich Shakespeares Drama *Julius Caesar* (1599). Dazu ist im englischen Sprachraum ein Comic bzw. Graphic Novel erschienen, der die Anekdote über eine Prolepse des Todes von Caesar im Rahmen von Calpurnias Albtraum aufgreift. Diese Szene könnte zur Abrundung der Caesar-Sequenz im Unterricht eingesetzt werden. Auf den Bildern wird Folgendes dargestellt. Auf einem Bild kommt der Senator Decius, der Caesar zu einer Senatssitzung einladen möchte. Im Hintergrund ist Caesars Frau Calpurnia zu sehen. Caesar lehnt jedoch die Einladung zu kommen zunächst ab. Sodann erklärt er dem Senator, dass er nicht kommen wird, weil seine Frau einen Albtraum hatte. Im dritten Bild sieht man deren Traum visuell umgesetzt:

Die Szenerie ist dramatisch in blutrot getaucht und wohl zu Füßen der Kurie liegt eine blutüberströmte und in mehrere Teile zerbrochene Caesarstatue. Auf dieser sitzen zwei Raben, wobei ein dritter im Anflug ist. Diese können als Todesboten angesehen werden. Dahinter befinden sich geisterhaft wirkende, schemenhafte Gestalten,

deren Gesichter mit Kapuzen verhüllt sind. Deren funkelnd gelbe Augenschlitze starren die umgekippte Statue mitleidslos an. Überzeichnet wird die Situation durch ein den Himmel in bedrohliche Farben tauchendes Gewitter und durch das aus dem Inneren der Statue auf die Stufen fließende Blut. Die Schüler sollen mithilfe der Bilder erschließen, dass dieser Albtraum Caesars Ermordung vorwegnimmt. Die schüleransprechenden, eher realistischen Zeichnungen dramatisieren das Ableben Caesars auf spannende Weise. Zwar sind die Sprechblasen auf Englisch, aber es ist ohnehin nicht Ziel, im Unterricht den ganzen Comic zu lesen. Zudem ist der Wortschatz bis auf Ausnahmen einfach und die Sprache wird in einem verständlichen Plauderton gehalten. Die Ausnahmen kann die Lehrkraft auch als Wortangaben beifügen.

5. Hincker, Christian alias Blutch: *Peplum*

In *Peplum* von Christian Hincker alias Blutch geht es um einen jungen Vaganten, der auf der Suche nach einem Idealbild der Liebe ist, das jedoch nicht existiert, wie sich am Ende herausstellt. Auf dieser Suche reist er durch eine antik anmutende Welt und wird immer wieder in schelmenhaft-erotische Ereignisse nach dem Vorbild von Petrons *Satyrica* verwickelt. Am Anfang dieser Graphic Novel, also eine Art von Comic nur länger und mit ernster Thematik, wird Caesar von einem Bittsteller im Senat gebeten, Publius Cimber wieder freizulassen. Sie merken schon – auch dieses Rezeptionsdokument greift Shakespeares Drama *Julius Caesar* wieder auf. In den ersten Panels kniet sich Senator Metellus Cimber vor Caesars Füßen nieder, um zu erbiten, dass er Publius Cimber, seinen verbannten Bruder und Gegner Caesars, aus dem Exil zurückholt. Dies ist jedoch nur ein Vorwand, um ein Zerwürfnis zu evozieren, das den Verschwörern als Anlass dient, um Caesar zu ermorden.

Die einzigartig-kunstvolle und morbide Ästhetik dieser prämierten Graphik Novel ist sehr düster gehalten und nimmt somit die Aufmachung des Film Noirs an. Zudem unterstützt diese Optik das düstere Ereignis der Ermordung. Diese auf Schüler ggf. befremdlich oder irritierend wirkenden Bilder eignen sich, um ihnen die dramatische Ermordung Caesars vor Augen zu führen und mit ihnen über dieses schwierige Thema zu sprechen. Die Schüler werden mit der Erdolchungs-szene konfrontiert und sollen diese kritisch und mithilfe ihrer autobiographischen Erkenntnisse reflektieren. Des Weiteren können die Bilder aus den letzten beiden Seiten auch zerschnitten werden und zum Nachvollziehen der Handlung im Sinne des literarischen Lernens im Vorfeld von Schülern chronologisch geordnet werden.

C) Film

6. Edel, Uli: *Julius Caesar*

Dieser aufwändig produzierte und 170 Minuten lange Film fokussiert den raschen Aufstieg von Caesar und dessen bahnbrechenden Erfolge bis zu seiner Ermordung 44 v. Chr. Das Highlight dieses Films bildet die historisch nah an den Schilderungen Caesars inszenierte Belagerung und Schlacht um Alesia. Ein Screenshot aus diesem Kampf um Alesia ist beispielsweise auch in der Transfer-Ausgabe zu Caesar zu finden. Vercingetorix wird hierbei von dem bekannten Schauspieler Heino Ferch glaubwürdig ins Leben gerufen. Vercingetorix tritt hier zunächst als Opfer der römischen Eroberungen auf, dem sein Lebensraum geraubt wurde. Er wagt es am Boden zerstört dennoch als einziger gegen die Plünderungen der Römer Widerstand zu leisten und stellt an Caesar am Anfang dieser Inszenierung harsche Forderungen, wie z. B. dass er ein Pferd wolle, um wegreiten zu können. Für seinen Mut erhält er auf Veranlassung von

Caesar tatsächlich ein Pferd und der Diktator lässt ihn gehen. Dies bereut Caesar, herausragend gespielt von Jeremy Sisto, jedoch bald sehr, da der rothaarige Auführrer inzwischen einen Hinterhalt gegen die römischen Besatzer organisiert hat. Nach einer harten Schlacht beschließt Caesar Alesia, die Heimatstadt des Vercingetorix, anzugreifen, die aufgrund des burgartigen Charakters als uneinnehmbar galt.

Durch zwei Belagerungsringe, die einerseits die Gallier von außerhalb abhalten sollen, die Römer anzugreifen, und andererseits die Bewohner von Alesia durch Aushungern in die Knie zwingen sollen, möchte Caesar hier nach den Beschreibungen aus *Bellum Gallicum* seine Vorhaben in die Tat umsetzen. Sogar die Forderung des Stammesfürsten Critognatus, die Alten und Kranken aufzuessen, wird im Film zitiert. Caesar und Vercingetorix werden als semantische Oppositionen und Erzrivalen dargestellt, die sich gegenseitig respektieren und sich sehr ähnlich sind, sich jedoch bekriegen, weil sie eben unterschiedlichen Seiten zugeordnet sind. Daher kann Caesar an einer Stelle auch die Kriegstaktik des Vercingetorix erahnen. Dies wirkt etwas gewollt konstruiert. Die berühmte Übergabe von Schild und Waffe des Vercingetorix an Caesar wird hier durch ein sehr demütiges Hinlegen des Vercingetorix abgeändert. Insgesamt eignet sich die ca. 35 minütige Passage gut, damit die Schülerinnen und Schüler konkrete Vorstellung von der Belagerungstechnik Caesars und der komplizierten Schlacht um Alesia entwickeln können. Der Film hilft ihnen die Textstellen BG 7.73.4-9 (Belagerung) und 7.77.3-7 und 12-16 (Rede des Critognatus) und 7.89 (Die Kapitulation des Vercingetorix) leichter zu übersetzen. Diese Auszüge sind so z. B. im Lehrwerk *Legamus! 1* zu finden.

Dem Film ist insgesamt zu Gute zu halten, dass er von der sonstigen melodramatischen, christlich überblendeten und historisch verzerrenden Hollywood-Erzählart abweicht und stattdessen versucht, die Ereignisse um Caesar möglichst authentisch und sachlich darzustellen. Auch Schlachten werden nicht in ihrer epischen Breite gezeigt, sondern wie am Beispiel der Kampf gegen das Heer des Vercingetorix offensichtlich wird, nur kurz angeführt. Nach den Schlachten werden stets auch zahlreiche Verwundete gezeigt, um m. E. eine antikriegerische Tendenz zu unterstreichen. Die Schüler sollen sich bei diesem Rezeptionsdokument Gedanken über Kriegstechniken Caesars machen und Skizzen anfertigen, um ihr räumliches Vorstellungsvermögen zu schulen.

D) Roman

7. Williams, John: *Augustus*

Zur Abrundung der Sequenz soll noch der aktuelle Bestseller-Roman *Augustus* von John Williams angeführt werden. Dieser wird auch in wichtigen Tageszeitungen antikebegeisterten Leserinnen und Lesern ans Herz gelegt. Der historische Briefroman, der, wie der Titel schon sagt, den Aufstieg des Augustus fokussiert, und eine psychologisierende Sicht auf den Kaiser Augustus einnimmt, lässt am Anfang Atia und Marcus Philippus, die Eltern des Octavian, zu Wort kommen, die ihn davor warnen, das umstrittene Erbe Caesars als dessen Großneffe und Adoptivsohn anzutreten. Zudem machen sich beide Sorgen, dass Octavian bei Annahme von Caesars Namen zwischen die Fronten des Adels (als Tyrannenmörder) und des Pöbels (als Unterstützer von Caesar) gerät. Dieser Auszug des Romans kann Schülern zur Verdeutlichung dienen, wie kompliziert die politischen Verhältnisse nach der Ermordung Caesars wurden

und wie sehr Rom dadurch zunächst ins Chaos gestürzt wurde.

Fazit

Insgesamt sind vielseitige, für den Unterricht brauchbare Rezeptionsdokumente zu Caesar am Markt. Diese können vom Einstieg über die Brücke zum Original, über eine Parallelektüre bis hin zur Abrundung einer Sequenz zum Schluss jede Phase eines medienaffinen und rezeptionsorientierten Lateinunterrichts übernehmen. Caesar ist zumeist der erste Autor, der in der Lektürephase gelesen wird. Daher sollte der sogenannte Lektüre-Schock, der gerade, aber nicht nur bei schlechteren Schülern eintreten kann, durch populäre und nahe an der Lebenswelt der Schüler sich befindende Rezeptionsdokumente abgefedert werden. Für eine ausführliche Thematisierung der Rezeptionsdokumente als Ganzschrift oder eine Gesamtwürdigung im Unterricht fehlt zwar definitiv im Alltagsgeschäft die Zeit, aber als Würze für die Originallektüre sind sie sehr sinnvoll. Und wer isst schon gerne dreimal die Woche eine ungesalzene Suppe?

Literatur

I. Primärliteratur

A) Didaktisierte Comics

1. Rubricastellanus/Faber: *Caesaris Bellum Helveticum*, Klett 1987/2015.
2. Hellmich: *Caesar. Der Gallische Krieg. Ein Comic als Caesar-Lektüre*, V&R 2011/2012.

B) nicht didaktisierte Comics & Graphic Novels

3. Didier/Ferri: *Asterix. Der Papyrus des Caesar*, Ehapa 2015.
4. Bowen/Garcia: *Shakespeare. Julius Caesar*, Stone Arch Books 2012.
5. Hincker/Blutch: *Peplum*, Avant 1997/2010.

C) Film

6. Edel: *Julius Caesar, Das Erste/Universal* 2002.

D) Roman

7. Williams: *Augustus*, DTV 1971/2016.

II. Sekundärliteratur

- Barceló, P. (2003/2012): *Caesar*. In: Cancik, Hubert und Helmuth Schneider: *DNP. Altertum*. Band 2. Ark-Ci, Darmstadt, Sp. 908-924.
- Carlá, F. (Hrsg.) (2014): *Caesar, Attila und Co. Comics und die Antike*, Darmstadt.
- Janka, M. (Hrsg.) (2017): *Lateindidaktik. Praxis-handbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin.
- Kloft, H. & Köhler, J. (2003/2012): *Cäsarismus*. In: Landfester, Manfred: *DNP. Rezeptions- und Wissenschaftsgeschichte*. Band 13. A-Fo, Darmstadt, Sp. 623-629.
- Lochman, T. (Hrsg.) (1999): „Antico-Mix“. *Antike in Comics*, Basel.
- Schauer, M. (2016): *Der Gallische Krieg*, München, 2. durchgeseh. Aufl. 2017.
- Weeber, K.-W. (2016): *Latein – Da geht noch Was! Rückenwind für Caesar & Co*, Darmstadt.
- Stierstorfer, M. & Janka, M. (Hrsg.) (2017): *Verjüngte Antike im Mediendialog. Transformationen griechisch-römischer Mythologie und Historie in zeitgenössischen Kinder- und Jugendmedien*, Heidelberg.

Anmerkungen:

- 1) Schauer ²2017, S. 10.
- 2) Schauer ²2017, S. 10.
- 3) Lochman 1999, S. 11.
- 4) Lochman 1999, S. 12.
- 5) Preußner 2016, S. 363f.
- 6) Potsdam 2003/2012, Sp. 922.
- 7) Kloft und Köhler 2003/2012, Sp. 623.
- 8) Weeber 2016, S. 73f.
- 9) Lindner 2014, S. 39.
- 10) Lindner 2014, S. 45.
- 11) Lindner 2014, S. 47f.
- 12) Vgl. Lindner 2014, S. 42f.
- 13) Vgl. Rubricastellanus, S. 67.
- 14) Hellmich 2014, S. 32.
- 15) Hellmich 2014, S. 32.
- 16) Vgl. Hellmich 2014, S. 34.
- 17) Vgl. Hellmich 2011, 6, Panel 1, Bild 2.
- 18) Vgl. Hellmich 2011, 6, Panel 2, Bild 3.
- 19) Hellmich 2011, S. 7.

MICHAEL STIERSTORFER

Personalia

Pegasus-Nadel für Professor Andreas Fritsch

Als „Architekten des FORUM CLASSICUM“ habe ich Prof. Andreas Fritsch bezeichnet, als ich ihm 2018 als Ehrenvorsitzender des Deutschen Altphilologenverbandes den Dank des Vorstandes für seine 25 Jahre geleistete Arbeit als Redakteur des Verbands-Periodikums aussprach. In der Tat hatte Andreas Fritsch, als er sein ‚Amt‘ niederlegte, Außergewöhnliches geleistet.

In enger Zusammenarbeit mit mir als damaligem Vorsitzenden hat er das bis dahin publizierte „Mitteilungsblatt“ des Verbandes zu neuer Gestaltung und zu neuem Prestige geführt. Der Name FORUM CLASSICUM ist seine Erfindung. Die jährlich viermal erscheinende Zeitschrift erfuhr schon rein äußerlich einen Wandel durch ein ansprechendes Titelblatt, einen größeren Umfang, ein verändertes Layout, eine erstmals festgelegte Gliederung. Doch auch das inhaltliche Angebot hat an Qualität und Aktualität gewonnen. Die Beiträge zeigten mehr Vielfalt, dem kritischen Gedankenaustausch der Leserinnen und Leser war größerer Raum geboten. Andreas Fritsch ist es so gelungen, dem FORUM CLASSICUM Ansehen und Beliebtheit bei den Mitgliedern zu sichern.

Da sich mit Beginn seiner Redaktionstätigkeit auch neue Werbeformen durch Verlage innerhalb der Zeitschrift ergeben haben, auch eine neue Druckerei für das Periodikum gewonnen werden konnte, ist das FORUM CLASSICUM zu einem ansehnlichen, handlichen und interessanten Fachblatt geworden, in dem Lehrer und Lehrerinnen aus Universität und Schule gerne veröffentlichen. Die Anerkennung, die das

FORUM CLASSICUM gewann, hing zweifellos auch damit zusammen, wie der Redakteur mit den Kolleginnen und Kollegen, die Beiträge lieferten, kommunizierte. Fritsch bewertete die eingereichten Beiträge stets kritisch und auf ein angemessenes Niveau bedacht, zeigte dabei aber immer eine freundliche und achtsam humane Zuwendung gegenüber den Beitragern. Er veröffentlichte auch oft harte Gegenmeinungen oder Proteste. Auf die Freiheit des Wortes, auf Objektivität legte er großen Wert. Rezensionen einschlägiger Fachliteratur bekamen im Periodikum einen festen Platz. Stets war ihm auch daran gelegen, Personen, die Anerkennung oder Glückwünsche verdienten, angemessen im Fachblatt zu würdigen oder durch Laudationes anerkannter Kolleginnen oder Kollegen würdigen zu lassen. Für mich war Andreas Fritsch während meines achtjährigen Verbandsvorsitzes ein loyaler, hilfreicher Kollege; die vertrauensvolle Zusammenarbeit mit ihm erleichterte meine Arbeit sehr, was gerade in der Zeit der ‚Wende‘, wo es um in die Integration der Neuen Bundesländer in den Gesamtverband ging, von unschätzbarem Wert war.

Bedenkt man, was Andreas Fritsch als Redakteur in den 25 Jahren seiner Betreuung des Periodikums geleistet hat, nämlich 25x4 Hefte mit insgesamt 6000 Seiten zusammenzustellen, zu redigieren und zu korrigieren, so verdient dies Anerkennung und Dank in höchstem Maße. Prof. Andreas Fritsch hat sich dadurch um den Deutschen Altphilologenverband hoch verdient gemacht. Deshalb ist es nur folgerichtig, dass ihm für diese Verdienste die Ehrung des Verbandes durch Überreichen der Pegasus-Nadel zuteilwird.

FRIEDRICH MAIER



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 inno-

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

Bitte reichen Sie zur Teilnahme am Wettbewerb folgende Unterlagen ein:

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

Teilnahmebedingungen:

Referendarinnen und Referendare können prüfungsrelevante Lerneinheiten aus ihren schriftlichen Arbeiten und Lehrproben vor dem Abschluss der Ausbildung weder in Teilen noch als Ganzes einreichen. Eine Jury aus Fachleuten des DAV und des Ernst Klett Verlages trifft eine Auswahl aus den Einsendungen und befundet 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.

Zeitschriftenschau

A. Fachwissenschaft

Wie die letzte beginnt auch diese Zeitschriftenschau mit der Besprechung eines Artikels zu Sallusts *Catilina*. Ich hatte im FC 2021.2 angemerkt, dass es lohnenswert sein wird, sich dem Werk Sallusts mit neuen Fragestellungen anzunähern. Dass es aber zusätzlich auch zu bereits häufiger besprochenen Themen, bei denen eigentlich schon alles ausgemacht schien, noch einiges zu sagen gibt, zeigt jetzt Anthony J. Woodman (W.) in seinem Beitrag Sallust and Catiline: Conspiracy Theories (**Historia 70.1 2021, 55-68**).

In dem Artikel behandelt W. zwei unterschiedliche, nur lose zusammenhängende Fragen. Die erste betrifft die sogenannte Erste Catilinarische Verschwörung im Jahr 66/65. Sallust beschreibt (Catil. 18-19), dass die für das Jahr 65 designierten Konsuln P. Autronius und P. Sulla ihr Amt wegen einer Anklage und Verurteilung *de ambitu* nicht hätten antreten können. Bei einer zweiten Wahl habe es Catilina nicht mehr rechtzeitig geschafft, sich als Kandidat aufstellen; so seien letztlich L. Cotta und L. Torquatus gewählt worden. Zusammen mit Autronius und Cn. Piso habe Catilina die Ermordung der neuen Konsuln zu ihrem Amtsantritt am ersten Januar 65 geplant. Weil die Verschwörungspläne aber in irgendeiner Form durchgesickert seien, hätten sie den Hinterhalt auf den fünften Februar, an dem sie neben den Konsuln auch große Teile des Senats ermorden wollten, verschoben. Als es schließlich soweit war, habe Catilina das Zeichen für den Anschlag aber zu früh gegeben, weshalb das ganze Unternehmen am Ende fehlgeschlagen sei. In der Forschung wird diese Erste Catili-

narische Verschwörung allgemein als Fiktion behandelt. Die zweite von W. behandelte Frage betrifft die Reifung der verschwörerischen Pläne Catilinas im Juni 64. Catil. 17 und 20-22 betont eindringlich, dass Catilina bereits zu einem so frühen Zeitpunkt Anhänger um sich scharte und zur Anwendung von Gewalt aufrief. Nach heutiger Auffassung hat Sallust diese Ereignisse um ein Jahr vorgezogen; in Wirklichkeit, so der verbreitete Tenor, beschreibe er Catilinas Umtriebe aus dem Jahr 63. In beiden Punkten widerspricht W. der *opinio communis*: Weder sei die Erste Catilinarische Verschwörung Fiktion noch habe Sallust etwas am zeitlichen Ablauf der Aktivitäten Catilinas geändert.

Für die erste Fragestellung (55-63) bezieht sich W. u. a. auf die einflussreichen Aufsätze von R. Seager (*Historia* 13, 338-47) und C. E. Stevens (*Latomus* 22, 397-435). Letzterer deutet schon die einleitenden Wörter der entsprechenden Partie im *Catilina* als Indiz für die Fiktion von Sallusts Bericht. Dort (18.1f.) heißt es: *sed antea item coniuravere pauci contra rem publicam, in quis Catilina fuit. de qua re, quam verissime potero, dicam*. Der Nebensatz *quam verissime potero* wurde von Stevens dahingehend verstanden, dass Sallust den Wahrheitsgehalt der Ereignisse selbst infrage stellt und seinen Leser auf diese Zweifel aufmerksam machen möchte. Das ist m. E. per se schon eine Fehleinschätzung, weil solche Wendungen weniger eine Einschränkung als im Gegenteil eine methodisch reflektierte Hervorhebung der eigenen Verlässlichkeit nach sich ziehen. Aber unabhängig davon hat W. sicherlich Recht, wenn er dem Text, wie er zusätzlich zur eigenen Handschriftentradition noch als Fragment bei

Diomedes (GLK i 445.23f.) überliefert ist, die höhere Autorität zuweist: *quam breuissime potero*. W. macht als Beleg überzeugend auf die Klammer um die Digression Catil. 18-19 von einleitendem *quam breuissime potero* und schließendem *de superiore coniuratione satis dictum* aufmerksam, die in dieser Art noch in anderen Exkursen bei Sallust belegt ist (Iug. 17.2 [nicht 18.2] *quam paucissimis absolvam* [...] 19.8 *de Africa* [...] *satis dictum*). Ein zweites wichtiges Zeugnis für die erste Verschwörung sieht W. in Ciceros Rede *in toga candida*. Die Rede selbst ist verloren, aber dank des Cicero-Kommentators Asconius wurden etliche Passagen fragmentiert erhalten. Unter anderem auch der folgende Satz (F 21 Crawford): *praetereo nefarium illum conatum tuum et paene acerbum et luctuosum rei publicae diem, cum Cn. Pisone socio, ne quem alium nominem, caedem optimatum facere voluisti*. Zu dieser Cicero-Stelle merkt der antike Kommentator an (71.15-8 Stangl): *quos nominet intellegitis. fuit enim opinio Catilinam et Cn. Pisonem, adulescentem perditum, coniurasse ad caedem senatus faciendam ante annum quam haec dicta sunt, Cotta et Torquato coss., eamque caedem ideo non esse factam, quod prius quam parati essent coniuratis signum dedisset Catilina*. Mit dem ersten Satz *quos nominet intellegitis* leitet Asconius in einer Art, wie er es auch sonst oft tut, seine Erklärung der im zitierten Textabschnitt (teilweise nicht beim Namen) genannten und angesprochenen Personen ein: „Ihr wisst, wen Cicero meint: Denn eben Catilina (*tuum* bei Cicero) und Piso [...]“. Falsch sei es dagegen, *non* im ersten Satz zu ergänzen, wie es in den Editionen üblich ist: Viele Forscher sehen in Ciceros *ne quem alium nominem* einen versteckten Hinweis darauf, dass eigentlich Crassus und Caesar in die Verschwörung involviert waren; Asconius, so heißt es, habe den Hinweis

verstanden und ihn mit *quos <non> nominet intellegitis* paraphrasiert an seine Leser weitergegeben. Die folgenden Wörter *fuit enim opinio* seien schließlich ein Beleg dafür, dass Asconius die Erste Catilinarische Verschwörung als Fiktion darstellen wollte. Nach W.s Auffassung ist das Wort *opinio* aber deshalb genutzt worden, weil der Anschlag an sich nicht durchgeführt worden sei, es zuletzt also nur Indizien dafür gegeben hätte. Auch die von Asconius gebotene Jahresangabe *ante annum quam haec dicta sint* sei, anders als bisher vermutet, stimmig: Die Rede *in toga candida* wurde 64 gehalten, womit sich Asconius auf die Tage des geplanten Hinterhalts Anfang 65, nicht aber auf die Planung des Hinterhalts 66 beziehe. Das zitierte Cicero-Fragment sei also die früheste Quelle für die Erste Catilinarische Verschwörung.

Diese beiden Beispiele sollen als Einblick in W.s sehr reichhaltige und dichte Argumentation genügen. Nach und nach widerlegt er diejenigen Forscher, die Sallust die Autorität hinsichtlich einer ersten Verschwörung absprechen, indem er sich mit strenger philologischer Genauigkeit möglichst nahe an den Texten bewegt (u. a. noch Cic. Muren 81., Sull. 11 und 67f. sowie Catil. 1.15f.). Dennoch leidet W.s Ansatz ein wenig darunter, dass er sich zu sehr auf Seagers Artikel konzentriert. Beispielsweise verwarf R. Syme in seiner berühmten Sallust Monographie die Erste Catilinarische Verschwörung ebenfalls als nachträgliches Gerücht; er argumentierte aber eher auf Basis der historischen Plausibilität. Diese Argumente übergeht W. beinahe gänzlich. Hier hätte ein weiterer Blick auch über die eigentlichen Zeugnisse von Sallust und Cicero hinaus sicherlich noch mehr überzeugen können.

Bei der zweiten Fragestellung (63-7) zu den frühen revolutionären Aktivitäten Catilinas

im Jahr 64 spricht sich W. ebenfalls für die Glaubwürdigkeit Sallusts aus. Im Zentrum der entsprechenden Partie Catil. 17 und 20-2 stehen zwei Reden Catilinas, in denen er seine Anhänger offen zu Revolte und Krieg aufruft. Syme hatte betont, dass ein so aggressives Verhalten für einen römischen Politiker, der immerhin noch die Hoffnung auf ein Konsulat pflegt, kaum plausibel erscheinen kann. Seiner Ansicht nach hat Sallust die Ereignisse aus dem Jahr 63 ins Jahr 64 vorgezogen. W.s Gegenargumente sind schlagend: Zunächst einmal würde Symes Vermutung das Problem nur verschieben, weil Catilina sich auch im Jahre 63 (vermutlich im Dezember) zum Konsul für das Jahr 62 wählen lassen wollte. Außerdem enthalten die beiden Reden Catilinas jeweils einen Verweis auf seine zukünftige Bewerbung um das Konsulat: Wir würden, so W., Sallust unterschätzen, wenn wir ihm mit Syme zutrauen, durch literarisch und historisch undurchdachte Verschiebungen der Ereignisse einen so offenen Widerspruch zwischen Catilinas Verhalten und seinen zukünftigen Plänen für die Konsulatsbewerbung erzeugt zu haben: „It seems very odd indeed for modern scholars to dismiss as nonsense the scenario which the ancient historian himself has gone to such trouble to describe“ (64). Daher müsse Sallusts Bericht über Catilinas frühe Planung als glaubwürdig gewertet werden. Wenn W. mit Blick darauf aber schließt „it thus confirms rather than questions the plausibility of the speech which Sallust gives Catiline in 64“ (64), dann scheint er mir aber einige Schritte zu weit gegangen zu sein. Denn zwischen literarischer und historischer Plausibilität liegt doch noch ein bedeutender Unterschied.

W.s Beitrags ist ein schönes Beispiel für das gewinnbringende Miteinander von streng philologischen, literaturwissenschaftlichen und

historischen Instrumenten. Er hat das Potential, die Forschung zu Sallust und zur Catilinarischen Verschwörung in einigen Fragen gehörig durcheinanderzubringen und zu fördern. Neben den offensichtlichen Konsequenzen für unser Wissen über die Ereignisse Ende der 60er Jahre könnten sich aufbauend auf W.s Artikel in Folgeuntersuchungen sogar neue Perspektiven über Sallusts historische und literarische Technik, hier vor allem bezüglich des so oft besprochenen Aufbaus der *coniuratio Catilinae*, ergeben.

Sonstige Artikel aus der **Historia 70.1 2021**: J. Powell, ‘An Obol a Day Net’: Problematising Numbers in Xenophon’s *Poroi*, 2-28 über die (infolge rhetorischer Strategien) fragwürdigen Angaben von Finanzen in Xenophons Πόροι; T. Smith, Elections in the Time of Cinna, 29-54, eine Untersuchung zum Ablauf der Konsulwahlen am Beispiel der Wahlen für das Jahr 86; Fr. Gauthier, Did velites Really Disappear in the Late Roman Republic?, 69-82 über die leichtbewaffnete Infanterie Roms (*velites*) und ihr (angebliches) Verschwinden aus den Legionen im 1. Jh. v. Chr.; P. Christoforou, ‘An Indication of Truly Imperial Manners’: The Roman emperor in Philo’s *Legatio ad Gaium* mit einer Untersuchung der kritischen Auseinandersetzung Philos mit dem römischen Kaisertum; A. B. Pérez, Western Asia Minor and its Epigraphic Sources under the Tetrarchy: The End of a Habit?, 116-32 über Veränderungen der epigraphischen Gewohnheiten in Kleinasien während der frühen Tetrarchie und deren Gründe.

Der spätantike Dichter Decimus Magnus Ausonius wurde lange, bis tief in die zweite Hälfte des letzten Jahrhunderts hinein, geringgeschätzt. Schanz’ Urteil (§790: „entsetzliche Oede“, „mangelnder Gedankeninhalt“, „innere Hohlheit“, „nichtsnutzige Tändelei“) hatte große

Wirkung und ist auch noch aus von Albrechts Literaturgeschichte teils zwischen den Zeilen, teils direkt herauslesbar. Glücklicherweise hat sich dieses Bild inzwischen grundlegend geändert; Ausonius könnte m.E. sogar das Potential haben, ein Forschungsliebling des 21. Jh.s. zu werden; wie der spätantike Dichter zeigt nämlich auch die heutige Philologie vermehrt Freude am Akrobatischen in Form, Intertextualität oder Metapoetik. Eric Cullheds (C.) Aufsatz Ausonius' Advice to a Painter: Interpreting *Bissula* 5 and 6 (CPh 116.2 2021, 282-98) führt den Leserinnen und Lesern vor Augen, wie vielschichtig Ausonius' Dichtung in dieser Hinsicht sein kann.

Dazu sammelt und vertieft C. verschiedene Interpretationen des wohl unvollständig überlieferten Gedichtszyklus *Bissula* (benannt nach einer vom Sprecher freigelassenen suebischen Sklavin). Die Gedichte 5 und (wohl nicht komplett überliefert) 6 behandeln das oft variierte Thema, dass die Schönheit eines Menschen, hier natürlich Bissulas, durch Kunst nicht adäquat wiedergegeben werden kann. Das wirft die Frage auf, ob Ausonius sich als Dichter darin einschließt oder ob er in der Poesie doch die Möglichkeit sieht, Dinge darzustellen, die sich etwa der Malerei entziehen. Ersteres wurde jüngst von J. Pucci vertreten, der aus diesem Grund den plötzlichen Abbruch des Gedichtszyklus sogar auf Ausonius selbst und nicht auf eine korrupte Überlieferung zurückführte. C. verfolgt eine eher ergebnisoffene Diskussion mit drei Interpretationsmöglichkeiten: Bissulas Schönheit kann [1] überhaupt nicht (283-6), [2] nur von der Dichtung (286-8) oder [3] schließlich doch von jedem Künstler abgebildet werden (288-90).

Argumentationsmöglichkeiten für den ersten Punkt sieht C. u. a. in einem unübersetzbaren Wortspiel auf Basis des Nomens *manus*: Biss. 5.4

temperiem hanc vultus nescit manus (sc. pictoris) referiere auf Biss. 3.3f. capta manu, sed missa manu, dominatur in eius / deliciis, cuius bellica praeda fuit: Mit C. liegt es in Bissulas Natur sich der römischen „Hand“ zu entziehen, einerseits (Biss. 5) der Hand des Malers, der sie versucht in Farben darzustellen, andererseits (Biss. 3) der „Hand“ des dichtenden Herren: Bissula wurde von ihrem Herren freigelassen (*missa manu*) und hat das Verhältnis von *servus* und *dominus* nach dem Prinzip des *servitium amoris* umgekehrt. Nicht nur hierin liege ein Bezug auf berühmte Motive aus der lateinischen Liebeselegie. Indem er die natürliche Schönheit Bissulas (5.2 *naturale decus*) hervorhebe, verweise der Dichter auf den Topos der von den *dominae* aus der Elegie übermäßig gebrauchten Schminke, die wie das Arbeitsmaterial des Malers im Bissulagedicht aus *fucus* (5.1) und *cerussa* (5.3) bestehe: „The cultus of cosmetics that goes into Roman femininity normally aligns them with the materials of ficta ars, bridging the gap between signifier and signified and making true portraiture possible“ (284); anders Bissula: Durch ihre naturbelassene Schönheit steche sie unter den in der Poesie sonst besungenen *puellae* heraus und könne im Gegensatz zu diesen durch keine Art von Kunst abgebildet werden.

Für die zweite Interpretationsmöglichkeit liege ein Beleg in der Aufforderung an den Maler: *puniceas confunde rosas et lilia misce, / quique erit ex illis color aëris, ipse sit oris* (5.5f.). C. betont die Konventionalität des Bildes von Rosen und Lilien in der lateinischen Dichtung. Es bestehe ein Bezug zu Verg. Aen. 12.68f., wo Amatas Gesichtsfarbe als eine Mischung aus Lilien und Rosen beschrieben ist. Deshalb sei die zitierte Aufforderung metapoetisch zu verstehen: Ausonius betone, dass er sich nur gewohnter poetischer Bilder bedienen müsse,

um eine Vorstellung Bissulas vor den Augen der Leser zu erschaffen. Diese Bilder in der Malerei physisch umzusetzen, sei dagegen unmöglich. Auch der auffällige Gleichklang *color aëris* und (*color*) *oris* sei darauf ausgelegt zu zeigen, dass die richtigen Metaphern und der Klang einzelner Wörter und Verse der Schönheit Bissulas am nächsten kommen könne: „Through metaphor and rhyme, language is able to connect a face with the sheen from roses and lilies“ (287).

Dass der Zyklus entgegen aller Annahmen doch die Möglichkeit einräumen könnte, Bissula als Maler darzustellen, sieht C. zuletzt in einem Gedicht aus der *Anthologia Latina* (10 S. B.) begründet. AL 10 enthält ebenfalls die Aufforderung, ein Maler solle die von Sprecher geliebte *puella* abbilden. Laut C. darf das aber anders als in der Tradition des Motivs nicht als Adynaton gewertet werden. Vielmehr wolle der Sprecher sagen, dass auch der Maler sich in die *puella* verlieben müsse (v. 5 *te quoque pulset amor*), um sie richtig abzubilden; er müsse also eher aus seiner Emotionalität als aus der physischen Realität heraus malen. Ein ähnlicher Gedanke sei vielleicht auch für die *Bissula* möglich.

C. sieht in der *Bissula* „a beautiful riddle“ (290). Keine der genannten Interpretationsmöglichkeiten dürfe ausgeschlossen oder bevorzugt werden. Hierin bestehe die Essenz des Gedichtzyklus. Natürlich muss man C. nicht in all seinen Deutungsvorschlägen folgen. Vor allem im dritten Abschnitt seines Beitrags diskutiert er seine Ideen zuweilen weit vom Text entfernt und auf wackliger Grundlage. Über weite Strecken ist seine Interpretation aber genau wie seine Argumentation sehr elegant und kreativ mit einem guten Gefühl dafür, was wir von der *Bissula* erwarten können. Genau dies ist es, was m. E. für das Verständnis der akrobatischen Dichtung Ausonius' nötig sein wird.

Weitere (ausgewählte) Artikel aus **CPh 116.2 2021**: J. Grethlein, *Author and Characters: Ancient, Narratological, and Cognitive Views on a Tricky Relationship*, 208-30 mit einer Untersuchung zur antiken Auffassung über das Verhältnis zwischen dem Autor und seinen literarischen Figuren verbunden mit dem Vorschlag, in diesem Punkt zukünftig über die strukturalistische Erzähltheorie hinauszugehen; Th. Tsartsidis, *Juvenal and Christian Apologetics in Prudentius' Hymn to Romanus*, 231-246 über die Rezeptionskombination von Juvenal und christlicher Apologetik bei Prudentius; D. Holmes, *Philodemus, Catullus, and the Domina Di(n)dymi*, 276-82 zum möglichen Einfluss Philodems (22 Sider) auf das Attis-Gedicht Catull. 63.

Ohne bisher zu einem allgemein akzeptierten Ergebnis gekommen zu sein, wird in der Forschung seit gut 100 Jahren intensiv über die Entstehungszeit der *Argonautica* von Valerius Flaccus debattiert. Die Spanne einer möglichen Datierung reicht von den frühen 70ern bis zum Tod des Dichters in den frühen 90ern. Duncan MacRae (M.) bringt jetzt ein bisher nicht ausgewertetes epigraphisches Zeugnis ins Spiel, das für einen *terminus post quem* 82 sprechen könnte: *The Date of The Proem of Valerius Flaccus' Argonautica: New Epigraphic Evidence from Naples* (**CPh 116.1 2021**, 119-25).

Wegen Unsicherheiten über den Entstehungsprozess des Epos beschränkt sich M., wie schon aus dem Titel ersichtlich, auf die Datierung des Proöms. Darin werden v. 7-14 die drei Flavier, Vespasian, Titus und Domitian angesprochen bzw. erwähnt. Von Domitian, über dessen dichterische Bestrebungen u. a. Sueton (Dom. 2.2) informiert, heißt es, er habe den heldenhaften Sieg seines Bruders über Jerusalem bedichtet (12-14): *versam proles*

tua pandit Idumen, / namque potest, Solymo nigrantem pulvere fratrem / spargentemque faces et in omni turre furentem. Ein Verweis auf genau dieses spezielle Gedicht Domitians könnte mit M. in einigen 2004 entdeckten neapolitanischen Inschriften (die bisher aber noch nicht in Gänze publiziert wurden) liegen: Es handelt sich hierbei um Berichte über die zu Augustus' Ehren begründeten *Italika Romaia Sebasta Isolympia*, bei denen sportliche und musische Wettkämpfe abgehalten wurden. Einen dieser musischen Wettkämpfe hat wohl Domitian mit einem Gedicht auf seinen Bruder Titus für sich entscheiden können: Die darauf bezügliche Inschrift, die sich nach allgemeiner Auffassung auf die Wettkämpfe des Jahres 82 bezieht, ist nach M. (122) folgendermaßen zu lesen und zu übersetzen: (sc. ἐνίκα) ποιητὰς ἔπους εἰς τὸν αὐτόν (sc. Θεὸν Τίτον Καίσαρα) / αὐτοκράτωρ [[Δομιτιαν(ὸς) Καίσαρ]], „Emperor [Domitian Caesar] won the contest for epic poetry in honour of the same man (sc. Divus Titus Caesar)“. Der Name des dichtenden Kaisers sei im Zuge der *damnatio memoriae* entfernt worden, aber aus anderen Tilgungen und wegen des Wortes αὐτοκράτωρ könne Domitian sicher ergänzt werden. Das in der Inschrift erwähnte enkomiastische Epos passe gut zu dem in Valerius' Proöm (1.12-14) beschriebenen epischen Gedicht Domitians: Die Inschrift und die *Argonautica* würden daher von ein und demselben Text handeln. Das Präsens *pandit* (1.12) spreche dafür, dass Valerius von einem zu seiner Schaffenszeit aktuellen Gedicht spricht. Daher sei das Jahr 82 als Orientierungspunkt für das Proöm der *Argonautica* anzusetzen.

Was dem Beitrag fehlt, ist eine intensive Auseinandersetzung mit dem gesamten Proöm und den Argumenten der Verfechter einer Frühdatierung (nur kurz 120f. und 123). Aber

das wollte M. auch nicht bieten: „The Sebasta inscription is not a smoking gun that definitively pins down the chronology of Valerius Flaccus' poem to the early part of the reign of Domitian“ (123). Ziel des Beitrags war es zunächst nur, auf das Zeugnis und dessen mögliche Konsequenzen für das Epos aufmerksam zu machen. Das hat M. mit seiner feinen Beobachtung erreicht: In die Debatte um die Datierung der *Argonautica* wird dank seines Aufsatzes sicherlich wieder einige Bewegung kommen.

U. a. weiterhin in **CPh. 116.1 2021**: A. Bonnell Freidin, Animal Wombs: The Octopus and The Uterus in Graeco-Roman Culture, 76-101 über tier- und oktopusartige Beschreibungen der Gebärmutter bei antiken Autoren; Br. Buekenhout, Aristotle on the Preservation of Tyranny, 102-112 über die Widersprüche in Aristoteles' Besprechung der Tyrannenherrschaft in pol. 4 und 5; J.K. Wheeler The Elements of Slaughter: On a Prophetic Acrostic in Lucan *Bellum civile* 7.153-58.

ERIK PULZ

B. Fachdidaktik

AU 2/2021: Latein für alle. Dass der Titel dieses Bandes leider eher Wunsch als Wirklichkeit ist, dürfte klar sein. Ähnliches gilt wohl auch für den Titel des Basisartikels der Heftmoderatoren Th. Doepner und M. Keip: Latein – ein Erfolgsmodell auf dem Weg nach oben (2-11). Immerhin: Ist die Zahl der Latein Lernenden in Deutschland seit 2008 klar rückläufig, so steigt ihr Anteil in den Integrierten Gesamtschulen. In einer von den Moderatoren durchgeführten Studie wurden 189 Lernende und 69 Lehrende des nicht-gymnasialen Lateinunterrichts befragt. Wohl das wichtigste Ergebnis (und nicht völlig überraschend): „Aus Schülersicht

ist Lateinlernen kein Nachteil, sofern der Sinn des Lateinunterrichts erkennbar ist, wenn der Unterricht motiviert und der Lehrer engagiert ist und sich fachlich und didaktisch auf die Lerngruppe einstellt. Ganz im Gegenteil: Dann hat das Fach – trotz des Lernaufwands – aus Schülersicht einzigartige Vorteile und Stärken“ (11). – Im Praxisteil liefert dann M. Jendras eine kleine Erfolgsstory: Latein an der Volkshochschule: ein Erfahrungsbericht (12-14). An der Volkshochschule Hildesheim gelang nach der Spracherwerbsphase mit einem „harten Kern“ von ausschließlich weiblichen Teilnehmenden zwischen 45 und 80 Jahren unter Verwendung „maßvoll erleichterter Originaltexte“ (12) die Lektüre der Alexander-Vita des Curtius Rufus (Auszüge) und Nepos' Hannibal-Vita. Interesse und Engagement auf beiden Seiten waren hierfür unabdingbare Voraussetzung. – K. Barkowski / C. Boerckel / D. Hedwig / K. Sundermann: Zwei Leistungsebenen – eine Lerngruppe. Das Schulprojekt Fachleistungsdifferenzierung Latein an der Integrierten Gesamtschule in Rheinland-Pfalz (15-19). Da auch motivierte und leistungswillige Lernende an der IGS im Fach Latein häufig am angesetzten Gymnasialniveau scheitern, hat man in Rheinland-Pfalz versuchsweise eine „abgespeckte“ Leistungsebene (E1) ohne Latinum eingezogen. Im Bereich Grammatik bedeutet dies Reduktion und Konzentration auf zentrale Phänomene, beim Wortschatz Beschränkung auf 500 Vokabeln mit nur ein oder zwei Grundbedeutungen. Die Textarbeit erleichtern mehr Vorgaben und Hilfestellungen. Dies werde „von Lehrenden und Lernenden gleichermaßen als überaus fruchtbar“ (17) und „ganz überwiegend als Befreiungsschlag empfunden“ (15). – Th. Kötze: Schaffung und Erhaltung intrinsischer Motivation. Ein zentraler Baustein für erfolgreiches

Arbeiten im Fach Latein an Gesamtschulen (20-24). Besitzen an einer Gesamtschule nur wenige Lernende eine Gymnasialempfehlung und streben nur 40-50%, überwiegend aus nicht-akademischen Haushalten stammend, das Abitur an, so muss im Fach Latein besonders für Motivation gesorgt werden. Kötze schlägt hierzu die kreative Rezeption von „spannenden, kleinen Geschichten“ (21) vor, die, etwa als Aufführung, auch der Außendarstellung des Faches dienen können, eine spürbare Erweiterung des deutschen Wortschatzes über lateinische Vokabeln, dann aber auch die besonders sorgfältige Vorbereitung auf Kursarbeiten (durch Vorbereitungsblätter) mit differenziertem Feedback. Für die Lektüre empfiehlt Kötze Texte, die „aus der Sicht der Jugendlichen nachvollziehbar lebensweltlich relevante Themen“ (24) bieten (Seneca, Catull). – A. Wieber: „Es ist nie zu spät für Latein!“ Erfahrungen aus dem Zweiten Bildungsweg (26-36). Am Westfalen-Kolleg Dortmund können das Abitur mit Latein und Latinum nach drei Jahren, aber auch nur der Nachweis einer zweiten Fremdsprache nach eineinhalb Jahren erlangt werden. Die Motivation reiche dabei vom pragmatischen „Erwerb formaler Bildungsabschlüsse“ (26) bis zum besonderen Interesse an antiker Kultur und Geschichte. Oft prägen dabei berufliche sowie familiäre Verpflichtungen die äußeren Rahmenbedingungen. Neben klassischem Präsenzunterricht spielt das selbstständige Lernen über eine internetbasierte Lernplattform eine zentrale Rolle. Wieber macht sich zudem mit zahlreichen Beispielen für die „Visualisierung als Prinzip“ (29) stark, angefangen von konsequenter farblicher Kennzeichnung der Satzteile über veranschaulichende Skizzen zu den Demonstrativpronomina bis hin zum Einsatz von Erklärfilmen. – J. Joest: „Was müssen wir

für die Arbeit lernen?“ Vorbereitung auf Klassenarbeiten mithilfe von Checklisten (37-40). Die hier vorgestellten Checklisten beziehen sich immer auf den zu beherrschenden Stoff in den Bereichen Sprachkompetenz, Textkompetenz und Kulturkompetenz. Entscheiden sich die Lernenden bei einzelnen Teilbereichen für die Spalte „Daran sollte ich noch arbeiten“, erhalten sie hier entsprechende Übungsaufgaben, aber auch Hinweise auf digitale Hilfsmittel (Erklärfilme, LearningApps usw.). Die Lösungen zu weiteren Übungen finden sich in der Schul-Cloud. Nach der Klassenarbeit erhalten die Lernenden einen individuellen Rückmeldebogen. Dies alles kostet die Lehrkraft sicherlich einige Zeit, aber: „Die Erfahrungen der letzten Jahre haben gezeigt, dass der Aufwand sich lohnt“ (40). – R. Glas / R. Oswald: *occasio optima*. Ein niederschwelliger Zugang (41-45). In Österreich gibt es keinen Lehrplan für das Fach Latein an der Mittelschule. Die Autorinnen fordern, dass hier „das Monopol der Rekodierung und einer ‚kanonischen‘ Grammatikvermittlung *in toto*“ (41) reduziert werden sollte, „zugunsten von kreativen Texterschließungsformaten und dem Training allgemeiner linguistischer Kompetenzen“ (ebd.). Bei kaum sprachtheoretischem Vorwissen müsse der Zugang zur lateinischen Sprache niederschwellig erfolgen, was mit einigen „voraussetzungsarmen“ Übungen rund um die Fabel „Ein fabelhaftes Huhn“ demonstriert wird. Es zeige sich, dass „dieser innovative Zugang von den Lernenden gut angenommen“ wird (44). – Chr. v. Contzen: Latein in der Qualifikationsphase: Jetzt geht es richtig los! Ein Werbeflyer für den Lateinunterricht nach dem Latinum (46-47). Der vorgestellte Flyer mit Infos zu den Stichpunkten *Quis?*, *Quid?*, *Ubi?* usw. kündigt interessante Themen und Autoren an und wirbt nicht zuletzt damit, dass kein

neuer Grammatikstoff gelernt werden muss. Unterstützend sollten Informationsveranstaltungen und Einzelgespräche hinzutreten. – C. Eberhardt / O. Ehlen / M. Korn / P. Kuhlmann: Ein Workbook für nicht-gymnasiales Latein (48-51). Das in Arbeit befindliche „Workbook“ soll „zusammen mit oder parallel zu dem lehrbuchgestützten Unterricht“ (49) eingesetzt werden, offenbar in Ergänzung zu „Viva“ (V&R). Sachtexte und Aufgabenstellungen sind „an Grundsätzen einer sprachsensiblen Gestaltung orientiert“ (49). Für das „Niveau 1 (Hauptschul- und Realschulbildungslehrgang)“ wird u. a. der Wortschatz reduziert, die Lektionstexte werden „mit verstärkten, typographischen Hilfen“ (49) vereinfacht, die Morphosyntax muss nicht durchgehend aktiv beherrscht werden. – Im Magazin schließlich R. Glas: Latein in allen Lebenslagen – Latein für alle Lebenslagen (52f.). Glas regt dazu an, „in Vorträgen, Schnupperstunden, Lateinkursen, aber auch in Kochkursen und Kooperation mit Vereinen, Buchhandlungen oder Gartenbetrieben“ (52) das vielgestaltige Fortleben des Lateinischen in der Alltagssprache, den modernen Fremdsprachen, den Fachterminologien, aber auch bei zeitlosen Themen (Flirttipps, Sternzeichen, Sprichwörter usw.) „werbewirksam“ ins Bewusstsein zu rufen. – Fazit: Ist dieser AU-Band auch für Lehrende am Gymnasium interessant? Im Basisartikel bejahen die Heftmoderatoren diese Frage nachdrücklich. Zumindest werden alle Lehrenden, die mit begrenzten Lernvoraussetzungen oder fehlender Motivation seitens ihrer Schülerschaft konfrontiert sind, in den Beiträgen manche Anregung finden.

AU 3+4/2021: Träume. Dieser Band, dem Traum als „Grundkonstante menschlichen Daseins“ (3) gewidmet, enthält zwei Gruppen von Praxisbeiträgen: Die erste behandelt litera-

rische Darstellungen von nächtlichen Träumen, die zweite Träume im Sinne von Wunschvorstellungen und Zukunftsvisionen. Beiden Gruppen ist jeweils ein Basisartikel vorangestellt. Im ersten (2-14) weisen K.-H. Niemann und E. Schirotz darauf hin, dass bereits in der *Odysee* der Gänse-Traum Penelopes (Gesang 19) allegorisch gedeutet wird. Zudem besteht auf erzähltechnischer Ebene ein Spannungsbogen zu ihrem Traum in Gesang 4. In der *Aeneis* beeinflussen Träume als Mahnung oder göttlicher Auftrag maßgeblich das Handeln der Akteure (Aeneas, Dido und Turnus). Wie im Epos, so kann auch in der Geschichtsschreibung ein Traum Verderben bringen (Xerxes bei Herodot). Auf dem Gebiet der Biographie betont Sueton die Wichtigkeit der Träume bei Entscheidungen des jungen Octavian. Bei der Behandlung des Atridenstoffes arbeiten alle drei Tragiker mit Traumdarstellungen. Zahlreiche (Alb-)Träume bereichern die Darstellung in Lucans *Pharsalia*. Als Berufung zu schriftstellerischer Aktivität schließlich erscheint der Traum bei Ennius, Propertius und Lukian. Im Unterricht sollten in jedem Falle Fragen nach der kontextuellen Einbettung sowie nach der Funktion und Intention der Traumdarstellung eine Rolle spielen. – Im ersten Praxisteil J. Fuchs: Ein Träumer geht seinen Weg: das Traumdrama der Josefsgeschichte (15-23; nach Abschluss der Spracherwerbsphase, 8-10 Stunden). In der Josefsgeschichte der Genesis (37-50) spielen drei Traumpaare eine wichtige Rolle. Das erste lässt den latenten Konflikt mit den Brüdern eskalieren und führt zu Josefs Verkauf an Nomaden. Die zutreffende Auslegung zweier Träume im Gefängnis prädestiniert Josef dazu, später die beiden Träume des Pharaos als Ankündigung „von sieben fetten Jahren und der siebenjährigen Hungersnot“ (20) zu deuten. Bei der sprach-

lich eher leichten Lektüre sollen die Lernenden zunächst Einblick in die Erzählstruktur bei Träumen in der Bibel gewinnen, um schließlich einen „Traum-Steckbrief“ (Deutung, Funktionen) zu erstellen. Die betreffenden Textstellen sind mit Vokabelhilfen und Aufgaben zur Erschließung und Interpretation gründlich aufbereitet. Auf den weiteren Verlauf der Geschichte und ihren Gesamtzusammenhang (Abraham, Isaak, Vorgeschichte des Exodus usw.) sollte gerade bei „Bibelferne“ der Lernenden unbedingt eingegangen werden. – K. Waack-Erdmann: Götterzeichen oder Seelen Spiegel? Der Traum des Agamemnon (24-32; Jgst. 11, 6-8 Stunden). Zu Beginn des zweiten Gesanges der Ilias schickt Zeus einen Traum in Gestalt Nestors zu Agamemnon, der ihn auffordert, zum Angriff auf Troja zu rüsten. Der Traum und die Reaktionen darauf (2,23-86) sollen von den Lernenden mit antiken und modernen Äußerungen zum Wesen des Traumes gedeutet werden (Aristoteles, Feuerbach, Fromm). Dieser mehrfache Perspektivwechsel kann das Textverständnis vertiefen und auch unterhaltsam sein, etwa wenn in einem geplanten Rollenspiel Agamemnon, der von der göttlichen Herkunft seines Traumes überzeugt ist, einem Psychoanalytiker gegenüber sitzt. Abschließend werden die Lernenden mit der gleichsam vermittelnden These des Altphilologen A. Schmitt bekannt gemacht, in den Worten Waack-Erdmanns: „Homer kennt offenbar unbewusste Sehnsüchte und Projektionen, stellt diese aber mit entsprechenden Götter-Vorstellungen im Einklang dar“ (28). – St. Flaucher: Kriegsträume – Xerxes' Entschluss zum Feldzug gegen Griechenland. Traumgesichter in Herodot, *Historien* 7,5-19 (33-39; Jgst. 11-13, 8-10 Stunden). Nachdem Xerxes sich zunächst durch seinen Onkel Artabanos vom Feldzug gegen

Griechenland abhalten ließ, erhält er in zwei Traumgesichtern die eindringliche Aufforderung dazu. Sein Onkel deutet dies als Verarbeitung des Alltags; als er dann jedoch dasselbe träumt, glaubt auch er an eine göttliche Weissung. Ein weiterer Traum des Xerxes scheint diesem Erfolg zu verheißen, und so zieht er in den Krieg; der Ausgang ist bekannt. Das verlangt nach Interpretation: Hätte Xerxes bei seinem rationalen Entschluss gegen den Krieg bleiben können oder müssen? Und: „Das Eingreifen einer göttlichen Macht als Auslöser des Krieges ist unerwartet und bietet Anlass zu der Frage, inwiefern Herodot ein Historiker bzw. Vater der Geschichtsschreibung ist“ (36). – W. Missfeldt: Realität oder Traum? Über den magischen Hexenzauber in Apuleius' met. 1,5-19 (40-45; Jgst. 11, 6-7 Stunden). Die Schauer Geschichte in Kurzform: Der Erzähler Aristomenes sieht nach reichlichem Weingenuß in einem Gasthof zwei Hexen seinem Freund Sokrates die Kehle aufschneiden, dann aber die Wunde mit einem Schwamm wieder verstopfen. Beim Hinausgehen besudeln die Hexen Aristomenes mit Urin. Am nächsten Tag ist dieser unschlüssig, ob er nur geträumt hat: Er stinkt unsäglich, Sokrates aber scheint vollkommen wohlauf. Erst als er später aus einem Fluss trinken will, fällt der Schwamm heraus und Sokrates stirbt. Methodisch geschickt wird den Lernenden Raum gegeben, am lateinischen Text entlang Hinweise zur Frage „Realität oder Traum?“ zu vermerken. Der Transfer in die Gegenwart als allgemeine Warnung vor „einer übermächtigen Besessenheit“ (44) erscheint jedoch wenig zwingend. Auch spricht wenig dafür, „zunächst die ganze Erzählung auf Deutsch zu lesen“ (43). Zwar mag dies helfen, „die Ausdrucksunschärfe im Lateinischen zu erfassen“ (ebd.), nimmt aber die Spannung. Da

greife man besser zur Textausgabe der Geschichte bei Klett in der „Blauen Reihe“ (1998). Aufbereitet und illustriert hat sie dort: W. Missfeldt. – Dem zweiten Teil des Bandes steht wiederum ein Basisartikel von K.-H. Niemann und E. Schirok voran: Der Traum als Möglichkeitsdenken für die Zukunft (46-55). Hier wird, unterschiedlich ausführlich, ein breites Spektrum literarischer Ausformungen von „Wunschträumen“ vorgestellt: Die Wiederkehr des Goldenen Zeitalters bei Hesiod (*Werke und Tage*) und Vergil (in allen drei Werken), „Naturgesetze überschreitende Phantasien“ (48) bei Ovid (Dädalus und Ikarus in den *Metamorphosen* und der *Ars amatoria*) und Lukians Mondfahrt in den *Wahren Geschichten* sowie „gesellschaftliche und politische Idealvorstellungen“ (51) bei Platon (*Politeia* mit dem Traum des Er), Cicero (*De re publica* mit dem *somnium Scipionis*) und Thomas Morus (*Utopia*). Für ein vertieftes Verständnis der folgenden Einzelbeiträge ist all dies angesichts des stark erweiterten Traumbegriffs jedoch nur bedingt eine Basis. – S. Fröbus: Mit Aristophanes vom Frieden träumen. Eine Unterrichtseinheit zur Funktion des Phantastischen in der Alten Komödie (56-64; Jgst. 10-11, 10-12 Stunden). Insgesamt fünf Textpassagen aus *Der Frieden* werden abwechselnd einsprachig, zweisprachig und in Übersetzung angeboten: Nach zehn Jahren Krieg fliegt der attische Bauer Trygaios auf einem riesigen Mistkäfer zum Olymp. Es gelingt ihm, die von Polemos gefangene Eirene zu befreien. Dabei sei „der fliegende Mistkäfer als phantastisches Element“ die „einzige Möglichkeit, die Situation noch zu retten“ (59) und somit „der Katalysator der Handlung“ (ebd.). – S. Track: Auf Spurensuche nach der (utopischen?) Vision eines Goldenen Zeitalters. Ein Projekt im Rahmen der Ovid-Lektüre (65-74; Jgst. 10, 8-10

Stunden). Als Referenztext dient Ovids Beschreibung der vier Weltalter (*Metamorphosen* 1, 89-150, ab V. 113 zweisprachig), wobei die Entwicklungen in den einzelnen Bereichen (Recht, Krieg, Natur usw.) tabellarisch festgehalten werden. Danach folgt die eigentliche Projektphase, in der die Lernenden gruppenweise Texte anderer Autoren zum gleichen Thema nach dem angelegten Schema bearbeiten (Hesiod, Vergil, Lukrez, Tibull, Friedrich Schiller). Zuletzt soll jeweils ein Plakat erstellt werden. Das Konzept geht auf, da seit Hesiod viele Topoi gesetzt sind. Der eingangs angeregte Gegenwartstransfer (65) wird in den Arbeitsaufträgen allerdings nicht eingefordert. – D. Burrichter / N. Gertz: Die Unterweltsvision des Aeneas. Zur Interpretation der Geschichte durch Vergil und Augustus (75-84; Jgst. 11-13, 6-8 Unterrichtsstunden). Auszüge aus der Heldenschau des sechsten *Aeneis*-Buches werden mit Erschließungsaufträgen (über Personen- und Ortsnamen) und teilweise in Gruppenarbeit übersetzt. Die Schildbeschreibung des achten Buches (in Übersetzung) gibt eine bildliche Darstellung der zukünftigen Ereignisse, hier erscheinen weitere *summi viri*. Beide Partien zeigten Augustus als „Vollender der römischen Geschichte“ (77f.) und lieferten dem Prinzeps eine willkommene Legitimation seiner Herrschaft. Auf anderer Ebene nutzte er das Augustusforum mit dem Mars-Ulter-Tempel als Propagandainstrument, etwa durch Statuen der *summi viri* aus Mythos und Geschichte. Mit Abbildungen und Fragen zum Architektur- und Bildprogramm erhalten die Lernenden „einen Einblick in die Methodik der interpretierenden Archäologie“ (77). – P. Schrott: Das Imperium Romanum – ein Wirklichkeit gewordener Traum!? (85-93; ab Jgst. 10, 6-15 Stunden). In seiner Romrede beschreibt der kleinasiatische

Rhetor Aelius Aristides (117-181 n. Chr.) „die paradiesischen Zustände, die unter der friedvollen Herrschaft Roms herrschen“ (86). Die beiden im Unterricht zu übersetzenden Abschnitte beziehen sich auf den Preis der römischen Mischverfassung (90f.) und Roms Herrschaft als Wohltat sogar für die Götter (104f.). Als Ergänzungen können (in Übersetzung) Horaz' Epode 16 und Vergils Heldenschau in der *Aeneis* dienen. Im letzten Teil der Einheit „Utopie oder Realität – die römische Herrschaft auf dem Prüfstand“ (86) sollen einzelne Aspekte aus anderen Teilen der Rede wie Handel, Rechtsfreiheit usw. von den Lernenden „im Gruppenrahmen als Referate o. Ä.“ (86) kritisch geprüft werden, vom Anspruch her bereits in der Tat „Grundlage für ein wissenschaftspropädeutisches Seminar“ (89). Auch der Nachweis der „sophistischen Betrachtungsweise des Autors“ (91) verlangt einiges Hintergrundwissen. Weniger universitär, aber hochamüsant ist die bekannte Szene aus dem Film „Leben des Brian“, auf die Schrott anfangs hinweist („Was haben die Römer je für uns getan?“); sie könnte gut als Einstieg in die Sequenz benutzt werden. – A. Knabl: Wenn junge Römer träumen. Martials Epigramme 11,39 und 3,38 – Alltagsträumereien mit großem Reflexionspotential für heutige Schülerinnen und Schüler (94-101; Jgst. 11, 6-8 Stunden). Ein junger Römer beschwert sich bitter bei seinem Erzieher, dass der ihn immer noch wie ein Kind behandle; dass er es nicht mehr sei, könne die *amica* ihm bestätigen (11,39). Im zweiten, bekannteren Epigramm (3,38) erklärt die *persona* einem gewissen Sextus, dass seine Ambitionen bei der Übersiedlung nach Rom (Anwalt oder Dichter, zumindest Klient) viel zu hochgegriffen seien. Wie mehrdeutig hier die Pointe ist, erfahren die Lernenden bei der Wörterbucharbeit (V. 14 *Si*

bonus es, casu vivere, Sexte, potes). Die Texte sind mit zahlreichen Angaben und eher kleinschrittigen Aufgaben gründlich aufbereitet. Als ergänzende, teilweise kontrastierende Texte können der Beginn von F. Wedekinds „Frühlings Erwachen“ bzw. ein Auszug aus J. Bahlwins „Von dieser Welt“ herangezogen werden. Dass bei dieser jugendorientierten Thematik dem Verfasser „jene Unterrichtsstunden ... in ‚traumhafter Erinnerung‘“ (98) geblieben sind, will man gern glauben. – Im AU Extra: K.-H. Niemann und E. Schirok: Philosophische Auffassungen und Interpretationen von Träumen (102-104). Demokrit sah in Träumen das Eindringen von εἶδωλα der Außenwelt während des Schlafes. Aristoteles nahm bereits an, dass Träume „während des Schlafs Tagesreste verarbeiten“ (102). Cicero lässt seinen Bruder Quintus in *De divinatione* die stoische Auffassung von Träumen als gottgesandt darlegen, hält sie selbst aber für Trugbilder, ebenso der Epikureer Lukrez. – K.-H. Niemann und E. Schirok: Traumdeutung in der Antike (105-107). Bei der Inkubation (etwa im Asklepios-Heiligtum in Epidauros) wachte der Kranke entweder geheilt auf oder erhielt vom Gott selbst Anweisungen für eine Therapie. Als professionelle Traumdeuter sind vor allem Antiphon (5. Jh. v. Chr.) und Aristandros (4. Jh. v. Chr.) zu nennen, die auch metaphorische Deutungen gaben. Der auch von S. Freud geschätzte Artemidor schließlich (2. Jh. v. Chr.) berücksichtigte auch die Persönlichkeit und die Lebensumstände des Träumers. – Im Magazin schließlich O. Kampert: Eine Inschrift in Rom als Rezeption der Lebensleistung Caesars (108-109). Als Ergänzung zur Lektüre des *Bellum Gallicum* schlägt Kampert eine „blutrünstige“ Inschrift über der Caesar-Statue am Palazzo Spada in Rom vor: *Universum terrarum orbem hostili cruore replevit, suo demum sanguine curiam inundavit*.

Fazit: Etwas schade ist, dass durch die „Aufweichung“ des Traumbegriffs im zweiten Teil Beiträge stehen, die auch gut zu anderen Oberthemen passten, während allein die römische Literatur noch manche für den ersten Teil geeignete Stücke bereithält (Vergil, Ovid, Propertius, auch Ennius). Dies tut der Qualität und Praktikabilität der meisten Beiträge (mit bemerkenswert hohem Griechisch-Anteil) jedoch keinen Abbruch.

ROLAND GRANOBIS

Auf das *Graffiti*-Heft (2/2021) folgt eine weitere für die Schule attraktive Nummer der Zeitschrift **Antike Welt** mit dem Titelthema *Athleten* (**Heft 3/2021**), gestaltet von Mitarbeitern des Lehrstuhls für Alte Geschichte der Universität Mannheim, einem der führenden Zentren für die Erforschung des antiken Sports, mit fünf zentralen Artikeln: Chr. Mann: Wie man Olympiasieger wird. Training, Karrieren und soziale Mobilität griechischer Athleten, 8-15. – Chr. Begass: Die praktische Seite der Agonistik. Organisation und Finanzierung antiker Wettkämpfe, 16-19. – S. Scharff: „Der Erste und der Einzige“. Die Selbstdarstellung der Sieger, 20-24. – R. Morsellino: Um den Preis der Tüchtigkeit? Leistungen und Ehrungen für siegreiche Athleten, 25-30. – M. Meaker, „Beendet ist der Wettkampf und die Frauen kehren zurück.“ Frauen und Mädchen im griechischen Wettkampfwesen, 31-34. – Weitere Artikel zu anderen Themen: N. Zimmermann u. a.: Klangbilder. Ein Ausstellungsprojekt der Archäologischen Sammlungen auf der Museumsinsel zur Musik in der Antike, 35-39. – Cl. Molz, St. E. A. Wagner: „Auf ihre eigene stille Weise hat sie triumphiert.“ Eine persönliche Erinnerung an Palmyra, 47-52. – M. Kiehn: Gab es im alten Rom Zitronen? Und was liegt

im „Fruchtkorbchen“?, 63-67. – M. Paz Lopez Martinez: Von Schiffbrüchen, Reisen und Abenteuern. Die ersten griechischen Romane der Antike, 72-80. – St. Steingräber: Die trojanische Athena in Messapien. Das Archäologische Museum „Antonio Lazzari“ von Castro di Lecce in Südampulien, 82-85. – **Heft 4/2021** bringt folgende Artikel: V. Veldhues: Kinder im Kult. Terrakotta-Motive aus dem antiken Capua in der Berliner Antikensammlung, 35-39. – M. Dietrich: Plataiai, Mykale und das Ende der Persischen Invasion. Vor 2500 Jahren endete der Angriff des Großkönigs auf Griechenland, 49-54. – Th. Martin: „Ächt und römisch!“ oder „Pinselhafte Prellereien!“. Der Fälscher von Nennig – ein Archäologen-Krimi in der Rheinprovinz, 55-61: Die römische Villa Nennig, bekannt für ihr prächtiges Gladiatorenmosaik, gelangte im 19. Jh. zu zweifelfaftem Ruhm durch einen Fälscher-Skandal, der deutschlandweit die Fachwelt beschäftigte. Im Zentrum stand der illustre Fälscher Heinrich Schaeffer und die Frage der Echtheit kaiserlicher Inschriften, die einen Palast Trajans belegen sollten. Eine spannende Episode der Entdeckungsgeschichte mit kriminalistischen Zeugenvernehmungen, im Laternenschein angefertigten Kunstfälschungen, mysteriösen Hammerschlägen und einer Fundmeldung, die den Schwindler letztlich überführte. – St. Nagel: Wenn Archäologen tief ins Glas schauen ... Neue Erkenntnisse zur Herstellung figürlich graviertes Gläser in der Spätantike, 66-74.

Die Titelseite der Zeitschrift **Circulare**, **Heft 2-2021**, gilt einer Ausstellung in der Halle für Kunst Steiermark „Europa: Antike Zukunft“: Europa in Graz – Mit der Antike Richtung Zukunft. – Fl. Schaffenrath präsentiert unter dem Titel Latein und muttersprachliche Kompetenz ein längeres Zitat aus Anton Reiser. Ein

psychologischer Roman von Karl Philipp Moritz (1756-1793), wo der Autor darauf zu sprechen kommt, wie der eponyme Held seines Romans endlich Latein lernen durfte und welche Erkenntnisfelder ihm offenstanden, nachdem ihm die Fähigkeit, die Muttersprache mit grammatikalischer Fachterminologie zu beschreiben, zur Verfügung stand (3). – Mit einem weiten Feld befasst sich W. J. Pietsch: *Pro pelle cutem*. Von Sinn, Bedeutung und Verwendung lateinischer Devisen, 4-9. – Auf den S. 16f. ist ein Artikel aus der SZ vom 22.4.2021 zu finden: J. Schloemann: Altertumswissenschaften und Rassismus – Weiße Antike? – R. Weissengruber verweist schließlich noch S. 18 auf die neue Online-Zeitschrift ARS DOCENDI: Humanitas Nova – die italienisch-europäische Zeitschrift des 'CLE – Centrum Latinitatis Europae', zu finden unter: <http://arsdocendi.centrumlatinitatis.org/>

In der sehr gelungenen Nummer **1/2021** der Zeitschrift **Scrinium** lädt P. Schollmeyer ein zu einer Reise durch das Athen des Sokrates: *Bebilderte Lebensräume eines Philosophen*, 7-21. – Es folgen in Form eines Interviews mit der modebewussten Corinna Schminktippis aus dem antiken Rom. *Arcana faciei antiquae* (22-33) von J. Kilburg und J. Wingerter. – Von I. Meyer eine Untersuchung zum Soundscape im antiken Rom (mit Karte). Was hört man eigentlich wo? Martials und Juvenals Klage über laute Berufe sind allgemein bekannt, I. Meyers Beitrag schafft es, dieses Bild deutlich zu erweitern: Text an – Ton aus? die soundscape im antiken Rom (34-43). – Ein weiterer spezifischer Beitrag zum Mainzer Thementag „Alltag in Rom“ kommt von I. Freiin von Oelsen: *Urbs olet* – alltägliche Gerüche zwischen Abscheu und Betörung (44-52). – Ein Reisevorschlag von A. Dams-Rudersdorf empfiehlt als Exkursionsziel

den kleinen Ort Schwarzenacker im Saarland: Schwarzenacker – Ein römischer Vicus (54-59). Das dritte Nummer des großformatigen Mitteilungsblatts des DAV LV NRW: **Latein und Griechisch in Nordrhein-Westfalen, 2.Jg. 1/2021**, ist ein 90 Seiten starkes Themenheft zur Leistungsbewertung, das Sie auf Papier, aber auch Online studieren können: https://lgnrw.davnrw.de/images/1-2021/LG NRW-Ausgabe-1-2021_web.pdf. – Susanne Aretz, die Herausgeberin, beginnt es mit einem Erlebnis aus dem Unterricht. „Eine meiner Schülerinnen der 8. Klasse schrieb mir Ende April, nachdem

sie ihre Freude an Projekten und ihre Enttäuschung über die jetzigen Formen der Leistungsüberprüfungen zum Ausdruck gebracht hatte: ‚Liebe Frau Aretz, ich glaube wir müssen was unternehmen.‘ Wir versuchen in diesem Heft zumindest einen Anfang.“ Die einzelnen Artikel: „Heute schreiben wir eine Klassenarbeit in Latein!“ Interview mit Schüler*innen zu ihrer Sicht auf Klassenarbeiten im Fach Latein. Die Interviews führten M. Keip und Dr. St. Kurczyk, 7-10; – Interview zum Umgang der Fachkonferenz Latein der Hildegardis-Schule Bochum mit dem neuen KLP Latein Sek I NRW, 11-14;

Die Herausgeber
des kostenfrei nutzbaren online

Antike-Lexikon für Schule und Studium

<http://www.telemachos.hu-berlin.de/latlex/latlex.html>

freuen sich als neue Lemmata anzeigen zu können:

Simon Puschmann,

L. Aelius Tubero
Q. Aelius Tubero senior
Q. Aelius Tubero iunior
L. Volumnius
P. Volumnius Eutrapelus
Volumnius Flaccus

Gerne nehmen wir qualifizierte Beiträge zu noch offenen Stichworten
(→ <http://www.telemachos.hu-berlin.de/latlex/latlex.html>) entgegen.

Um die kosten- und werbungsfreie Benutzung des Lexikons für die Zielgruppe der Student*innen und Schüler*innen zu gewährleisten, können wir anstelle eines Autorenhonorars nur die umgehende Publikation auf der angegebenen Seite der Humboldt-Universität Berlin bieten.

Zuschriften und Artikel erbitten wir an folgende Adressen:

StD Dr. Dietmar Schmitz monikaunddietmar@gmx.de

Prof. Dr. Michael Wissemann mwissemde@yahoo.de

– Leistungsbewertung als Teil der ersten Phase der Lehrer*innenbildung. Anforderungen, Einstellungen und Vorstellungen: Ein Blick in die Köpfe von Studierenden, von Dr. J Nickel, 15-18; – Fortbildung „Leistungsbewertung“ des DAV NRW. Bericht einer Teilnehmerin, von Br. Laumen, 19; – Fortbildung „Leistungsbewertung“ des DAV NRW – Bericht einer anderen Teilnehmerin, von A. Wanders, 20; – Die Mär vom Fehlerquotienten. Die Geschichte einer Suche – verbunden mit der Forderung, das Können der Schüler*innen an die Stelle des Fehlerzählens zu setzen, von Dr. Th. Doepner, 21-28; – Texterschließung in Leistungsüberprüfungen. Über den Sinn von Texterschließung in Leistungsüberprüfungen und mögliche Aufgabenstellungen, von M. Keip, 29-39; – Die SoMi-Note als Chance, von Dr. S. Aretz, 40-46; – „So kann ich das nachvollziehen!“ Produktionsorientierte Leistungsbewertung: Entwicklung eines Beurteilungsrasters als Reflexion, Rückmeldung und Schüler*innenbeurteilung in der Sek. II, von A. Niekamp, 47-52; – Zum Umgang mit und Bewertung von kreativen Lernprodukten in der Praxis des Lateinunterrichts. Digitale Lernprodukte fruchtbar machen und kriteriengeleitet bewerten – ein Praxisbeitrag, von A. Ramos Lopes, 53-62; – Digitale Vokabeltests, von G. Becker, 63-66; – Leistungsbewertung im Fach Latein im Distanz-Lernen. Welche Chancen und Herausforderungen bietet der Distanzunterricht für die Leistungsbewertung

im Lateinunterricht? von Chr. Reindl, 67-70; – *Et scholae et vitae*. Das Schulfach Latein aus der Perspektive einer Schulleiterin, von Dr. W. Harnischmacher, 71-74; – Miszelle: *Scripturae Sacrae affectus*. Anmerkungen eines Philologen zu einer *Epistula Apostolica* von 2020, von Prof. Dr. A. Weische, 75; – Wöchentliche Vokabeltests? Auf jeden Fall. Ein Plädoyer für Lerndisziplin von Dr. Th. Doepner, 76; – Wöchentliche Vokabeltests mit einfachen Wortgleichungen – nein danke! Ein Plädoyer gegen stupides Abfragen und für intelligentes Üben, von Dr. St Kurczyk, 77; – Die Erde ist ein Sänger. Odysseen. Via Nova Kunstfest Corvey 2021, 78; – Information zu den landesweiten Wettbewerben der Alten Sprachen, 85-86.

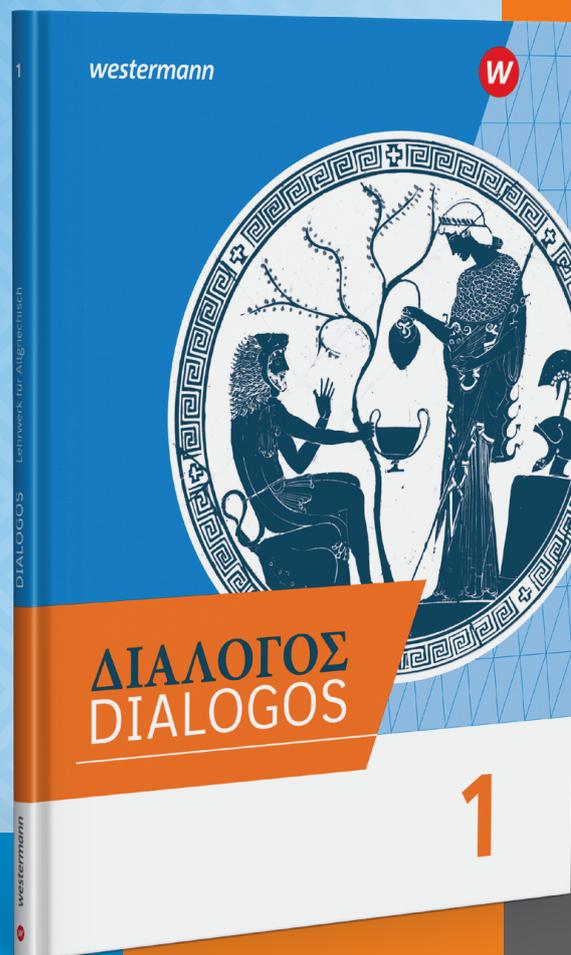
Das Heft **2/2021** der Online-Zeitschrift **Latein und Griechisch in Berlin und Brandenburg**, (<http://lgbb.davbb.de>) beginnt mit einem Ergebnisbericht zum Wettbewerb Lebendige Antike 2021 von A. Weiner (57) und einer Reihe von Produktvorstellungen (58-92). – A. Fricke verfasste zwei weitere Dialoge unter dem Titel *Der Philosoph und sein Schüler* (94-99), diesmal zum Thema Pandemie, Quarantäne, Kontaktnachverfolgung und Corona-Hygiene-maßnahmen – nicht in Latein, sondern erstmals in dieser ZS seit ich mich erinnern kann – in griechischer Sprache (94-97). – Zehn neue Bücher stellt J. Rabl vor (100-140).

JOSEF RABL

ΔΙΑΛΟΓΟΣ DIALOGOS

Für Altgriechisch am Gymnasium

- maßgeschneidertes und motivierendes Lernen
- vielseitiges und unkompliziertes Unterrichten
- binnendifferenzierenden Aufgabenreihen
- flexible Unterrichtsplanung



Mehr Infos

unter 0531 708 86 86 oder
service@westermann.de

GRIECHISCH
GYMNASIUM

NEU

www.westermann.de

westermann

Immer auf den Punkt



Besprechungen

Will, W. (Hrsg./Üs.) (2020): *Xenophon – Kleine historische und ökonomische Schriften. Griechisch – Deutsch*, Berlin / Boston, De Gruyter (Sammlung Tusculum), 278 S., EUR 39,95 (ISBN 978-3-11-046995-0).

Vor den ‚großen‘ Werken Xenophons von Athen, des Sokratesschülers und als Angehöriger des Ritterstandes doch eher Vertreters der *vita activa* – seiner *Anábasis* als (für die Schullektüre) griechischem Pendant zu Caesars *Commentarii*, den *Helleniká* als unmittelbarer Fortsetzung von Thukydides' Geschichtswerk, den *Memorabilien* an seinen Lehrer und der *Kyropädie*, dem Fürstenspiegel über den Gründer des Persischen Großreiches – treten die kleineren historischen (*Agesílaos; Verfassung der Spartaner*), philosophischen (*Apologie; Hieron Über die Tyrannis; Sympósion*), sowie wirtschafts- und lebenspraktischen (mit z. T. konkretem politischem Bezug) Lehrschriften über Haushaltsführung (*Oikonomikós*), Reitkunst oder die Jagd ein Stück weit in den Hintergrund. In der zweisprachigen Ausgabe von Wolfgang Will (W.) liegen vier von ihnen nunmehr in einer bequem zugänglichen, zweisprachigen Sammlung vor.

Die Lebenszeit des Autors umspannte die großen innergriechischen Kriege 431-362, die hier vorgestellten Schriften entstammen seinem letzten Lebensjahrzehnt in Athen. Eine Einführung (7-11) dokumentiert Werk und Werdegang eines jungen Aristokraten aus der Athener Reiterei vom zivilen Militärberichterstatter zum Söldnerführer eines spartanischen Kontingents (401-399) in Diensten des kleinasiatischen Satrapen und Kronprätendenten Kyros, jüngeren Bruders des persischen Großkönigs Arta-

xerxes II. Seine Stellung auf Seiten Spartas führt zur Verbannung aus der Heimat, Gefolg- und Freundschaft mit Agesílaos (nach 390) zu einem Landgut bei Olympia und weiterer Schriftstellerei. Wenige Jahre nach der Niederlage der Spartaner gegen Theben bei Leuktra (371) wird Xenophons Verbannung aufgehoben, das Ende der thebanischen Vormacht nach Mantíneia (362) am Ende der *Helleniká* ausgeführt.

Allen *Scripta minora* gehen ihrerseits wiederum ausführlichere eigene Einleitungen (mit je zugehöriger Literatur) voraus: detaillierte Inhaltsangabe(n), Datierungsfragen, Adressaten. Im Falle der ersten Schrift, der *Verfassung der Lakedaimonier*, bleibt (15-21) die Entstehung hinsichtlich Zeit wie Einheitlichkeit strittig, als *terminus post quem* ihrer Veröffentlichung immerhin 371 naheliegend. Jedenfalls stellt sie den Athenern, mit deren Staat Xenophon nach der Vertreibung der *Triákonta* 404/03 gebrochen hatte, die Institutionen des (schon für Plutarch nurmehr) legendären Gesetzgebers Lykurg als utopisches, wenngleich in der Vergangenheit wurzelndes Ideal vor Augen, vorausschauend und stets in ausdrücklicher Abgrenzung zu den anderen Griechen: Kindheit und Erziehung, Lebensführung, Gelderwerb und Gesetzestreue, Tapferkeit und Tugend, Heereswesen und Königtum – und eine Kritik des aktuellen Sparta (XIV).

Das *Enkōmion auf Agesílaos* hat gattungsmäßige Vorbilder bei Isokrates auf den Zypriern Euágoras († 373), bei Thukydides auf die Athener Themistokles, Perikles oder Hermokrates; inhaltlich bedient er sich (streckenweise im Wortlaut) eigener Quellen (*Helleniká*), Erscheinungsjahr wohl 359. Während eine

historische Hälfte die Unternehmungen des Spartanerkönigs in Kleinasien, dem Mutterland und als Söldnerführer (→ Xenophon selbst) in ägyptischen Diensten resümiert, stellt die systematische einen Tugendkatalog (72f.) des – fast allzu makellosen – Feldherrn und Politikers vor, welcher neben den Kardinaltugenden auch Gottesfurcht, Selbstbeherrschung und Enthaltensamkeit, Heimat-, Eides- und Gesetzestreue sowie Liebenswürdigkeit umfasst und die ethische Handschrift des Sokrates als Lehrmeisters erkennen lässt.

Einen sokratischen Dialog *Über die Tyrannis* stellt der *Hieron* dar (145-51): Xenophon, welcher unmittelbaren Kontakt zur Tyrannis der 30 in Athen meidet und auch im Mutterland lediglich mit Iason von Pherai (Thessalien) befasst ist (Hellen. VI), lässt den Dichter Simonides, in Athen zeitweise den Peisistratiden verbunden, mit dem sizilischen Tyrannen im Syrakus der 70er Jahre des 5. Jh. die Frage erörtern, wie diese gewaltsame Herrschaftsform ohne innere oder äußere Gewalt in eine gerechte umgewandelt werden könne. Dabei treffen die Tyrannentopoi des vorangehenden ersten Teiles auch auf die Ausprägung des ‚guten‘, aber illegitimen Alleinherrschers zu, als welcher der Gesprächsführer auftritt. Platons Sizilische Expeditionen der Jahre 366 und 361 dürften die Abfassung angeregt haben und machen neben Dionysios II. und seinem Schwager Dion auch ein Athener Publikum wahrscheinlich; zudem schlagen wirtschaftliche und fiskalische Anklänge an die dortige soziale Situation eine Brücke zu Xenophons letztem Werk:

Mit den *Póroi* („Über [Staats-]Einkünfte“), seinem zweiten ökonomischen Traktat (das dritte der wenigen Zeugnisse finanztechnischen

Denkens bei den Griechen wird Aristoteles zugeschrieben), gibt er ca. 355 nach Bundesgenossen- und zu Beginn des 3. Heiligen Krieges (um Delphi) gesellschaftspolitische Empfehlungen ‚mit Außenblick‘ an seine (wieder) Heimatstadt – Sicherheit ohne Expansion – und wird schlussendlich vom Kriegsjournalisten zum Friedensapostel → (etwa gleichzeitig) *Peri Eirēnēs* des Isokrates (205-11). Ressourcen und Verkehrslage Attikas, Behandlung der Metöken, Handelsschiffahrt sowie Silber- und Erzbergbau im Südosten (Laureíon) könnten einem staatlichen Grundeinkommen für die ärmere Bevölkerung dienen (IV 17-24).

Die deutsche Übersetzung ordnet die Syntax Xenophons in übersichtlichen Satzstrukturen, heutigem Sprachgebrauch folgend, hinter welchem die Ausdrucksformen des Originals gleichwohl erkennbar bleiben. Kleinere Freiheiten wirken angenehm jedem Eindruck angestrebter Textnähe entgegen, klärende Zusätze sichern durchgängig das Textverständnis. Überhaupt sind W.s Darlegungen in anregendem Duktus flüssig und luzide zu lesen. Der griechische Text fußt (Abweichungen 249) auf vol. V der Clarendon-Ausgabe von E.C. Marchant (Oxford 1920); ein (eher knapper) Anhang (250-65) gibt in unterschiedlicher Ausführlichkeit historische, textkritische und Sacherläuterungen zu den einzelnen Schriften. Realien bzw. *termini technici* finden sich im Glossar geklärt, Ereignisgeschichte in chronologischer Übersicht zusammengestellt. Das gut gegliederte Literaturverzeichnis (270-74) sowie eines (lediglich) der Orts- und Personennamen runden diese handliche Leseausgabe ab.

MICHAEL P. SCHMUDE

Weise, S. (Hrsg.) (2020): *Litterae recentissimae. Formen und Funktionen neulateinischer Literatur vom 19. Jahrhundert bis zur Gegenwart*, Innsbruck, Innsbruck university press, EUR 29,90 (ISBN: 978-3-99106-022-2).

Die im Buch vereinigten Aufsätze gehen auf Vorträge zurück, die auf einem internationalen Symposium am 9. und 10. November 2017 an der Bergischen Universität Wuppertal gehalten wurden. Es ist erfreulich, dass die Beschäftigung mit neulateinischen Autoren und Texten kontinuierlich steigt, da somit die gesamte *Latinitas* besser erfasst werden kann. Der Schwerpunkt der Themen ist im 19. und 20. Jahrhundert angesiedelt. Es handelt sich teilweise um Interpretationen spezieller Autoren, teilweise um Überblicksreferate.

Der von Stefan Weise (W.) (Juniorprofessor an der Universität Wuppertal) betreute Band umfasst fünf Kapitel, die mit einer Ausnahme chronologisch orientiert sind. Im ersten Kapitel: *In nova fert animus – Futuristisches Vorspiel aus dem 18. Jahrhundert* befasst sich Claudia Schindler (Lehrstuhlinhaberin für Klassische Philologie an der Universität Hamburg) mit einem Text, der heute zur Science-fiction-Literatur gehören würde und als Vorläufer dieses literarischen Genres gelten kann. Der Titel lautet: *Lehrdichtung als Science-Fiction. Fakten und Fiktionen in Bernardo Zamagnas Navis aeria* (1769) (17-30). Diesem Beitrag – wie auch in den anderen Fällen – ist ein *abstract* vorge-schaltet, das auf Englisch verfasst ist. Am Ende einer jeden Abhandlung werden wichtige Publikationen zum Thema geboten, außerdem – wie es einem Band zum Neulatein gut ansteht – ein auf Latein geschriebenes *Summarium Latinum*.

Das zweite Kapitel: *Vita, schola, certamina – Lateinisches aus dem 19. Jahrhundert* (33-100) besteht aus drei Beiträgen. Dirk Sacré, einer der

bedeutendsten Neulatinisten, der eng mit Jozef IJsewijn in Leuven zusammengearbeitet hat und ein wichtiges Standardwerk mit seinem akademischen Lehrer publiziert hat (Companion to Neo-Latin Studies. Part II. Literary, linguistic, philological and editorial questions. Second entirely rewritten edition Leuven 1998; zuvor hatte J. IJsewijn bereits den ersten Band publiziert: Companion to Neo-Latin Studies. Part I: History and Diffusion of Neo-Latin Literature. Second entirely rewritten edition. Leuven 1990), thematisiert den Tod einer jungen Engländerin (*The Death of a Young Lady: Rosa Bathurst and the Neo-Latin Poet Charles Kelsall [1782-1857]*) (33-54). Der zweite Beitrag stammt von Stefan Freund (Lehrstuhlinhaber für Klassische Philologie an der Universität Wuppertal): *Lateinische Schuldichtung zwischen Frühindustrialisierung, Vormärz und humanistischer Tradition. Zwei Geburtstagsgedichte auf den preußischen König aus dem Gymnasium Elberfeld [1830-1848]* (55-79). Den dritten Vortrag hat Donato De Gianni gehalten (*Musa profana sile! I carmina biblici di Pierre Esseiva: l'esempio della Iuditha* (1884) (81-100).

Im dritten Kapitel stehen Aufsätze im Vordergrund, die sich damit befassen, wie sich die beiden Weltkriege in der neulateinischen Dichtung niedergeschlagen haben (*Pax et bellum – Die Weltkriege im Spiegel der neulateinischen Dichtung*) (103-204). Darin finden sich folgende Beiträge: Nicholas De Sutter, *IGNOTO MILITI: the Italian ‚Milite Ignoto‘ and the Certamen Hoeufftianum* (103-128); Michael Spang, *Biographische und intertextuelle Spuren in Herman Wellers Ara Pacis* (129-144), Xavier van Binneke, *Digging up the Forgotten Classics of Modernity. Some Overlooked Poems by Hermann Weller (1878-1956) from the Hoeufft Archives in Haarlem* (145-176); Stefan Weise, *Mors inter-*

pres vitae. Dichten und Sterben des Humanisten Julius Stern (1865-1942) im Spiegel von Epikur, Petrarca und Erasmus (177-204).

Das vierte Kapitel befasst sich mit der Situation der neulateinischen Literatur nach dem Zweiten Weltkrieg (*Musae reduces? – Neulateinische Literatur der Nachkriegszeit*) (207-264). Den ersten Vortrag hat Wilfried Stroh (Universität München) gehalten: *Tricinium poeticum – Josef Eberle, Harry C. Schnur, Jan Novák* (207-234), der zweite Beitrag stammt von Christoph Schubert (Universität Erlangen, früher ebenfalls an der Universität Wuppertal tätig): *Eine seltsame Blüte: Kinderbuchklassiker auf Latein* (235-264).

Das fünfte Kapitel umfasst zwei Beiträge, die die lateinische Sprache als weltumspannendes gemeinsames Merkmal thematisieren. Den ersten Aufsatz hat Bas van Bommel (Universität Utrecht) verfasst: *Ein Kampf auf verlorenem Posten: Jacobus Johannes Hartmann (1851-1924) und die Neubelebung des Lateinischen als literarische Weltsprache* (267-291), den zweiten Andreas Fritsch (Freie Universität Berlin): *Latinitas viva in Deutschland – Utopie und Realität* (293-306).

Unter der Rubrik *Indices* (307-319) befinden sich der *Index personarum*, der *Index locorum*, sowie der *Index rerum memorabilium*. Daran schließen sich das Beiträgerverzeichnis (321) und der zweisprachig verfasste *Epilogus* an (322-325).

Da im Rahmen dieser Rezension natürlich nicht alle Beiträge ausführlich besprochen werden können, beschränke ich mich auf einige wenige Aufsätze. Zunächst möchte ich die Ausführungen von S. Freund (F.) zur lateinischen Schuldichtung im 19. Jahrhundert kommentieren. Dabei konzentriere ich mich auf das Geburtstagsgedicht auf den preußischen König Friedrich Wilhelm III. von 1830. Hierbei wird deutlich, dass zum Verständnis eines neulateinischen Gedichts einige Voraussetzungen erfüllt sein müssen. F. geht planmäßig vor und bietet wichtige Informationen zur ökonomischen Situation des Gebietes, auf dem heute die Stadt Wuppertal liegt. Sodann informiert er die Leser über den Autor Johann Karl Leberecht Hantschke. Man erfährt zahlreiche Details zur religiösen und schulischen Situation von Wuppertal, speziell auch über die Geschichte des heutigen Wilhelm-Dörpfeld-Gymnasiums,



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

dem damaligen Gymnasium Elberfeld. Gleichfalls von großer Bedeutung sind Hinweise auf die politische Situation in Europa, vor allem in Frankreich und Deutschland, um das Geburtstagsgedicht überhaupt verstehen und wertschätzen zu können. Nach diesen einordnenden Gedanken interpretiert F. systematisch das Gedicht, bietet den lateinischen Text mit einer deutschen Übersetzung, immer abschnittsweise, und führt so die Leserinnen und Leser zum Verständnis des Textes. Da F. die antike Literatur sehr gut kennt, vermag er auf sprachliche und literarische Besonderheiten einzugehen. So weist das Gedicht Parallelen mit der antiken Verspanegyrik auf und ruft Erinnerungen an Ovid (Verse aus den *Epistulae ex Ponto*) und Vergil (*Aeneis*) hervor. Hantschke kennt aber auch nachantike Texte. Dies geht daraus hervor, dass er die Epigrammsammlung des Hermann Crusius gekannt haben muss, die 1679 erschienen war. Crusius war damals Leiter der Elberfelder Lateinschule (1765-1780). Wie aktuell auch damalige Autoren sein konnten, beweist der Hinweis, dass der Dichter auf die Ereignisse der Julirevolution ab dem 27. Juli 1830 sofort reagiert und seinem Gedicht entsprechende Verse hinzugefügt hat (Friedrich Wilhelm III. feierte seinen 60. Geburtstag am 3. August 1830). F. kommt am Ende seiner Interpretation zu folgender Erkenntnis: „Ganz offensichtlich knüpft Hantschke [...] auch an ein Vorbild zeitgeschichtlich-moralisierender Schuldichtung an, das er in seinem Hause vorfand. Das mag ihm auch als probates Mittel erschienen sein, die Tradition seiner Schule herauszustellen“ (72).

Wilfried Stroh (S.), der ein glühender Verfechter des gesprochenen Lateins und dafür bekannt ist, die Vorträge, Vorlesungen und Seminare in lateinischer Sprache anzubieten, hat seinen Beitrag auf Deutsch verfasst (Anrede

an die Leserinnen und Leser: „Ich darf zwar mit Rücksicht auf Ihre Liebe zur Muttersprache mich heute nicht in meinem geliebten Latein ausdrücken“, 207). Zu Beginn des Vortrags macht er darauf aufmerksam, dass er nicht über ein griechisches *triclinium* reden möchte, sondern über „ein echt römisches *tricinium*“ (207). S. erinnert daran, dass die Dichter seit Homer „singen“, selbst wenn sie sprechen. Er stellt in Aussicht über drei unterschiedliche Dichter zu sprechen, die sich zwar selbst kaum gesehen haben, die S. aber alle persönlich kannte.

S. beginnt seine Ausführungen mit Josef Eberle (1901-1986), dem eine gründliche Ausbildung im Fach Latein nicht vergönnt war. Als Schwabe bediente er sich seines Dialektes (Pseudonym: Sebastian Blau), den er zu seinem Leidwesen auch nicht abzulegen vermochte, wenn er Latein sprach (Pseudonym: Josefus Apellus). Zeitgeschichtliches wird in die Informationen eingeflochten, da Eberle unter dem Naziregime litt. Seine Frau war Jüdin, trotzdem gelang es ihm auf wunderbare Weise, sie vor der Verfolgung zu retten. S. versteht es geschickt, immer wieder lateinische Gedichte oder zumindest Passagen von Eberles Texten in seinen Vortrag einzubauen. Aufgrund seiner gründlichen Recherchen vermag S. interessante Details aus dem Leben Eberles und den Zeitumständen seinen Zuhörerinnen und Zuhörern vorzustellen. Er zeichnet wichtige Stationen des Schwaben nach und lässt ein lebendiges Bild dieses bedeutenden Neulateiners entstehen, dem nach zweihundert Jahren wieder die Ehre zuteilwurde, zum *poeta laureatus* gekrönt zu werden (1962). Als Zeitzeuge kann S. wichtige Eindrücke vermitteln. Während die Vorgänger Eberles wie Franciscus Petrarca und Conradus Celtis die klassisch-metrische Verskunst bevorzugten, hatte Eberle zunächst eine Vorliebe

für „rhythmische Reimereien“ (211). Nach der Dichterkrönung allerdings gelingt es ihm, Gedichte „in streng metrischen, untadeligen Distichen“ zu verfassen (211). Der schwäbische Dichter verfügte auch über einen gesunden Humor, ohne ausfällig zu werden. Dazu zitiert S. eine kleine Passage, die die Arbeit der Philologen aufs Korn nimmt:

*Quaeris, cur heredibus Flacci loquor ore?
Ne cohors interpretum careat labore,
quae nil magis diligit, quam certare more
Troico vocabilis contra rem vel pro re.*

(In der Mundart des Horaz, will ich es verbreiten, um der Interpretenschar Freude zu bereiten, liebt sich doch, mit Wortgewalt heldenhaft zu streiten, wie ein Komma oder Punkt sinngemäß zu deuten).

Als nächsten Dichter stellt S. den Deutschamerikaner Harry C. Schnur (C. Arrius Nurus) (1907-1979) vor, der in Berlin geboren wurde, ein Gymnasium besuchen durfte und als Jude dem Naziregime entkommen konnte. Schnur hielt – wie S. aus eigener Erfahrung berichten kann

– nach dem Zweiten Weltkrieg die Vorlesungen in Tübingen (ab 1963) in lateinischer Sprache ab, und zwar in „einem hochrhetorischen, gelegentlich sogar sentenziösen Latein“ (213). S. zeichnet wie im Falle von Eberle wichtige Erlebnisse im Leben seines Protagonisten nach, liefert zahlreiche instruktive Details der Zeit und verzichtet auch hier nicht darauf, Auszüge aus dem literarischen Werk des Dichters zweisprachig zu präsentieren. Mit voller Berechtigung betont S. die Leistung Schnurs, „uns Deutschen, nicht zuletzt uns Schwaben, die eigene große lateinische Vergangenheit zu Bewusstsein“ zu bringen (217). Zurecht erinnert S. daran, dass in den sechziger Jahren nur wenige Fachleute neulateinische Autoren und Texte kannten. Daher stellt er aus heutiger Sicht nachvollziehbare Fragen: „Wer kannte von Conrad Celtis mehr als vielleicht den Namen? Wer wusste, dass mit Johannes Reuchlins *Henno* in Deutschland das Kunst drama beginnt? Wer hatte je einen Vers von Jacobus Balde gelesen, der in der Barockzeit als weltweit bester Dichter Deutschlands

**Wir nehmen
Ihnen den
Druck ab**

BÖGL
DRUCK GmbH

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

galt?“ (217). In den Augen von S. war Schnur ein „echter Pionier“ (217), der seine Zuhörer begeistern konnte. Abschließend möchte ich es nicht unterlassen, auf sein richtungsweisendes Buch hinzuweisen: *Lateinische Gedichte deutscher Humanisten* (Stuttgart 1967,³2015).

Als dritten wichtigen Neulateiner hat sich S. Jan Novák (1921-1984) ausgesucht, der vor allem als Musiker und Dirigent hervortrat, aber auch lateinische Dichtungen verfasste. S. zeichnet in knappen Strichen die Verbindung von Musik und Poesie seit der griechischen Antike bis heute nach. Novák (selten: Novacus) war ein „professioneller Latinist“ (222). Vor allem aufgrund seiner Kompositionen hält S. ihn für den „wohl bedeutendsten Lateinkomponisten der Neuzeit“ (222). S. geht auf die musikalischen Anfänge Nováks ein und liefert weitere Informationen über dessen Lebensweg, stets angereichert mit Auszügen aus seinen Werken. Auch politische Gegebenheiten werden berücksichtigt, um das Werk Nováks besser einzuordnen zu können.

S. zieht als Fazit, dass die Werke der drei vorgestellten Dichter zeigen, wie viel von der „alten, auch völkerübergreifenden Kraft“ der lateinischen Sprache konserviert werden konnte (229).

Bereits mit der Wahl des Titels deutet Christoph Schubert an, dass er eine kritische Haltung gegenüber *Kinderbuchklassiker auf Latein* einnimmt. Damit die Leserinnen und Leser sich selbst ein Bild machen können, hat Schubert im Anhang eine Liste neuerer Kinder- und Jugendbücher abdrucken lassen, die ins Lateinische übersetzt worden sind (251-263). Die genaue Analyse der durchgesehenen Bücher ergab, dass deutliche Unterschiede bezüglich der Sprachrichtigkeit zu erkennen sind. Schubert hat versucht verschiedene Fragen zu beantworten.

Neben der Qualität der Übersetzungen hat er geprüft, wer überhaupt solche Bücher kauft und warum. Selbstaussagen der Übersetzer wurden ebenso untersucht wie die Aufmachung der Publikationen. Auch auf die Titel, die ja für den Verkauf von entscheidender Bedeutung sein können, hat S. den Blick gelenkt. Offensichtlich lassen sich viele Käufer dazu verleiten, ein auf Latein abgefasstes Jugendbuch als Geschenk zu präsentieren. S. beklagt eine fehlende Kontrolle und dass die professionellen Lateinkenner weitgehend darauf verzichten, ihre kritische Stimme zu solchen Produkten zu erheben.

Fazit: „Minderwertige Übersetzungen hinzunehmen und von den höherwertigen nicht deutlich zu unterscheiden, ist schädlich: für die Kinder oder Erwachsenen, die ein Kauderwelsch, aber kein Latein vorgesetzt bekommen; für den Ruf des Faches, das keine kompetenten Übersetzer und Kritiker mehr zu haben scheint; für das Bestreben aller, denen etwas am Lateinischen liegt, überhaupt noch ernst genommen zu werden“ (250).

Andreas Fritsch (F.), der viele Jahre die Fachdidaktik der Alten Sprachen in Berlin vertreten hat, befasst sich in seinem Vortrag mit der „praktischen Anwendung der Literatur der lateinischen Sprache in dieser Zeit (gemeint ist der Zeitraum des 19. und 20. Jahrhunderts) vor allem unter didaktischem Gesichtspunkt“ (293). Er berichtet von persönlichen Erfahrungen mit der *Latinitas viva* (293-295), liefert zahlreiche interessante Details zum Thema, bietet Erklärendes zur Begrifflichkeit „Lebendiges Latein“ (295-296), geht auch auf problematische Aspekte des Lateinsprechens ein (298-300), richtet den Blick auf die „Öffnung der Lehrpläne für nachantikes Latein“ (300-301) und gibt Denkanstöße über „Utopie und Realität“ (302-303). Bereits in der Einleitung erfahren

die Leserinnen und Leser, dass für den Begriff *Internet* meist die Bezeichnung *interrete* verwendet wird, die Mehrheit der Klassischen Philologen aber der Wortverbindung *rete universale* (Terence Tunberg) den Vorzug geben, während Wilfried Stroh *tela totius terrae* bevorzugt. F. erläutert die Etymologie und die Bandbreite der Bedeutungen des lateinischen Wortes *littera/litterae* und rechtfertigt die Aufnahme seines Beitrags zur *Latinitas viva* in einen Band mit dem Titel *Litterae recentissimae* (293). Auch wenn in unserer Zeit die Tendenz dahin geht, auf gesprochenes Latein im Unterricht zu verzichten, so bietet F. zahlreiche Überlegungen, die jede Leserin und jeden Leser nachdenklich stimmen, die zumindest Zweifel aufkommen lassen könnten bei denen, die die *Latinitas viva* in der Schule rigoros ablehnen.

Resümierend lässt sich konstatieren, dass es den Beiträgern gelungen ist, Einblicke in Erscheinungsformen und Funktionen zu bieten, die lateinische Texte im 19. und 20. Jahrhundert bis in die aktuelle Gegenwart haben können. Die Palette der in Frage kommenden Texte ist umfangreich und lädt ein, sich intensiv damit zu befassen.

DIETMAR SCHMITZ

Korenjak, M. (2016): *Geschichte der neulateinischen Literatur. Vom Humanismus bis zur Gegenwart*, München, C. H Beck Verlag, 304 S., EUR 26,95 (ISBN 978-3-406-69032-7) / Ders. (2019): *Neulatein. Eine Textsammlung. Lateinisch/Deutsch. Ausgewählt und herausgegeben von M. J., Ditzingen, Reclam, 444 S., EUR 15, 00 (ISBN 978-3-15-019610-6).*

Die meisten Menschen wissen, dass die Römer Latein geschrieben und gesprochen haben. Weniger bekannt ist, dass in dieser Sprache noch heute Texte verfasst werden. Seit

dem 14. Jahrhundert haben Autoren erheblich mehr lateinische Texte herausgegeben als in der gesamten Antike. Der Innsbrucker Latinist Martin Korenjak (K.) hat es sich zur Aufgabe gemacht, einerseits die Geschichte der neulateinischen Literatur von der Zeit der Renaissance bis heute nachzuzeichnen, andererseits wichtige Sprachdokumente aus verschiedenen Bereichen zweisprachig Leserinnen und Lesern zur Verfügung zu stellen. Dazu ist er in besonderem Maße prädestiniert, da er bereits zahlreiche neulateinische Autoren ediert, übersetzt und kommentiert hat. Darüber hinaus hat er mit anderen Forschern der Universität Innsbruck eine Reihe von Autoren aus Tirol publiziert (*Tirolensia Latina*).

Ich möchte zunächst einige Beobachtungen zur *Geschichte der neulateinischen Literatur*, die K. veröffentlicht hat, präsentieren, danach kurz auf die Textsammlung eingehen, die bei Reclam erschienen ist.

Bereits in seinem Vorwort (7-8) betont er, dass die Texte, die seit der Zeit des Humanismus auf Latein publiziert wurden, nicht als epigonale Literatur zu verstehen sind. K. möchte einem weiteren Leserkreis wichtige Autoren und Texte der neulateinischen Literatur vorstellen. In der Einleitung (21) versucht er zu klären, was unter neulateinischer Literatur überhaupt zu verstehen ist. Diese Frage ist nicht eindeutig zu beantworten, da unter inhaltlichen Gesichtspunkten unterschiedliche Meinungen existieren, es aber auch aus chronologischer Perspektive fließende Übergänge zum Mittellatein gibt. Hierbei handelt es sich – im Gegensatz zum Mittelhochdeutschen und Neuhochdeutschen – nicht „um verschiedene Stufen einer lebenden Sprache“ (11). Als sich die romanischen Sprachen herausbildeten, gab es keine Muttersprachler des Lateinischen mehr. Latein veränderte sich

kaum noch. Den Begriff „tote Sprache“ (11), der immer wieder Verwendung findet, halte ich nicht für angemessen, unter anderem schon deshalb nicht, da bis in die heutige Zeit Elemente des Lateins (und des Griechischen) Grundlagen für die Bildung von Fremdwörtern sind. K. geht auf einige Unterschiede zwischen dem Mittellatein und dem Neulatein ein (Bereiche: Orthographie, Syntax, Vokabular, Idiomatik), die aber letztlich nicht gravierend sind. In der Einleitung erläutert K. verschiedene Begriffe näher (Literatur, Verständnis verschiedener Genera (damals – heute)). Die Leserinnen und Leser erfahren interessante Details über die Rahmenbedingungen, unter denen die Texte der neulateinischen Literatur entstanden sind, wer über Lateinkenntnisse verfügte, über die weltweite Verbreitung der Sprache, über die Bedeutung der neulateinischen Literatur und über vieles mehr. K. bietet auch Einblicke in die Forschungsliteratur. Er nennt zum Beispiel den Namen eines herausragenden Kenners der Materie, der sich sehr um die Erforschung verdient gemacht, den aber die Nationalsozialisten nach Theresienstadt deportieren wollten, weil er jüdischen Glaubens war: Georg Ellinger (1859-1939). Er nahm sich zuvor das Leben und konnte daher die *Geschichte der neulateinischen Literatur Deutschlands im 16. Jahrhundert* nicht vollenden. K. weist mit voller Berechtigung auf weitere Autoren hin, die wichtige Werke publiziert haben (P. van Tieghem, J. Ijsenwijn, W. Stroh, J. Leonhardt, W. Ludwig), ebenso auf bedeutende Publikationsorgane wie die *Humanistica Lovaniensia* und das *Neulateinische Jahrbuch*. Während Stroh und Leonhardt den Schwerpunkt auf die Sprache gelegt haben, möchte K. den Blick auf die Literatur richten. Außerdem zielt er eher auf ein breites Lesepublikum als auf die Fachleute. Wenn auch auf-

grund der soziokulturellen Bedingungen „über 99 Prozent aller neulateinischen Werke von Männern verfasst wurden“ (16), gab es durchaus sehr gebildete Frauen, die Latein sprechen und schreiben konnten. Dazu gehörten zum Beispiel Olympia Fulvia Morata (1526-1555), Elisabeth Johanna von Westen (1582-1612) und Anna Maria van Schurman (1607-1678).

Dem Vorwort und der Einleitung (9-21) folgen zwei Großkapitel. Den ersten Teil der Darstellung hat K. unter chronologischen Gesichtspunkten angelegt (33-114), den zweiten eher thematisch angeordnet (117-253). Danach skizziert K. auf zwei Seiten (Ausblick, 254-255), wie er sich die weitere Entwicklung vorstellt. Er verweist auf das Fehlen wichtiger Hilfsmittel wie Lexika zu Wörtern und Personen. Das größte Desiderat ist vor allem darin zu sehen, dass es von vielen Büchern keine überzeugenden wissenschaftlichen Editionen mit Einleitung, Übersetzung und kommentierenden Passagen gibt. Man wird zum Beispiel den deutschen Autoren der Epoche des Humanismus / der Renaissance nicht gerecht, wenn man ihre lateinischen Texte einfach ignoriert. Auch wenn K. deutlich aufzeigt, was auf dem Gebiet der neulateinischen Literatur noch getan werden kann, formuliert er folgenden Satz: „Eine umfassende Geschichte der neulateinischen Literatur im eigentlichen Sinne des Wortes stellt vollends ein vorläufig unerreichbares Fernziel dar“ (254).

Am Schluss des Buches findet man umfangreiche Anmerkungen (257-284), eine Bibliographie, die wichtige Titel enthält (der bereits erwähnte G. Ellinger hat hier leider keine Aufnahme gefunden, ebenso bleibt ein Hinweis auf A. Buck aus, der zwar Romanist war, aber zahlreiche Autoren der Renaissance ediert und ein Buch veröffentlicht hat, das zum Standardwerk avanciert ist: *Die Rezeption der Antike*. Zum

Problem der Kontinuität zwischen Mittelalter und Renaissance. Hamburg 1981).

In Teil I: *Geschichte* widmet sich K. wichtigen Autoren der Zeit des Humanismus und der Renaissance (1300-1520). Er geht auf die problematische Verwendung beider Begriffe eine, die selten stringent voneinander abgegrenzt werden. K. „definiert“ die italienische Renaissance „als programmatischen, umfassenden Rückgriff auf die Antike [...], der von der Politik über die Literatur bis zur Kunst reichte, ein neues Menschenbild implizierte und eine Verbesserung der Verhältnisse der Gegenwart anstrebte.“ (33) Demgegenüber bezeichnet Humanismus nach K. üblicherweise „die sprachbezogenen, philologischen und literarischen Aspekte dieser Bewegung“ (33). Im Verlaufe dieses Kapitels berichtet K. Einzelheiten von der „Wiederentdeckung der antiken Latinität“ (34ff.); so stieß man auf lange nicht bekannte Texte wie Quintilians *Institutio oratoria* oder Ciceros *De oratore*. Dies beflügelte die zeitgenössischen Autoren, der Rhetorik zu neuem Glanz zu verhelfen. Eine ausgeprägte Begeisterung für Cicero setzte ein, die mit Pietro Bembo (1470-1547) begann. Allerdings gab es warnende Stimmen, die einen überbordenden Ciceronianismus ablehnten. Diese Haltung vertraten bekannte Autoren wie Angelo Poliziano (1454-1494) und später auch Erasmus von Rotterdam. K. unterlässt es auch nicht, auf das erste bedeutende Zentrum des Frühhumanismus, nämlich Padua, einzugehen. Dort trat Albertino Mussato (1261-1329) hervor, und zwar mit seiner Tragödie *Ecerinis*, die Aufstieg und Fall des Tyrannen Ezzelino da Romano zum Inhalt hat. Auf den folgenden Seiten stellt K. zahlreiche Humanisten vor, die entscheidende Werke publiziert haben und die Kultur der Zeit prägten. Genannt seien stellvertretend Marsilio Ficino (1433-1499), Giovanni Pontano (1429-

1503) und Jacopo Sannazaro (1458-1530). Aber nicht nur in Italien verbreiteten sich Gedanken der Renaissance, sondern in ganz Europa, schließlich sogar aufgrund der Eroberungen Spaniens und Portugals in Amerika.

K. beschreibt die weitere Entwicklung der lateinischen Literatur im „Zeitalter der Konfessionalisierung (1520-1618)“ (53-73), im 17. Jahrhundert (74-88), in der Zeit der Aufklärung (89-100) und in der Modernen (1800 bis heute) (101-114). Wenn auch einige bedeutende Autoren wie William Gager oder Marcus Antonius Muretus nicht berücksichtigt wurden, so muss man dem Autor zugutehalten, dass in einem Überblickswerk nicht alle in Frage kommenden Autoren berücksichtigt werden können.

In Teil II: *Bedeutung* erläutert K. wichtige Felder, in denen lateinische Texte eine große Rolle spielten. Den Auftakt bildet ein Abschnitt, in dem Bildungsfragen im Vordergrund stehen (117-140). Danach liefert K. wichtige Bemerkungen zur Übersetzungstätigkeit und zur literarischen Gattung des Briefes (141-162). In den weiteren Abschnitten befasst sich K. mit der sogenannten schönen Literatur (163-179), mit der Geschichtsschreibung (180-199), mit Fragen der Religion (200-213), mit politischen Aspekten (214-233) und mit der „naturwissenschaftlichen Revolution“ (234-253).

Während die ersten Humanisten wie Lovato Lovati, Albertino Mussato, Francesco Petrarca und Giovanni Boccaccio keine Lehrer waren, wurden in den folgenden Generationen Humanisten als Pädagogen Leiter von anerkannten Schulen. Zu beachten ist auch, dass die Lehrer, die Byzanz verließen, die Kenntnisse des Altgriechischen mit nach Italien brachten. Es wurden zahlreiche Texte zu vielen Bereichen der Bildung verfasst. Das Spektrum ist erstaunlich weiträumig: „Vom Schuldrama über die pro-

grammatische Rede und den polemischen Traktat bis zur Grammatik und zur Studienordnung, von der pädagogischen Grundsatzklärung bis zur akribischen Untersuchung didaktischer Spezialprobleme finden sich die unterschiedlichsten Gattungen und Textsorten“ (120-121). K. analysiert einige Ausgaben genauer, zum Beispiel die Schrift *De pueris instituendis* von Erasmus (121-124). Hier wie auch in anderen ähnlich gelagerten Fällen ist der lateinische Text abgedruckt, dem eine Übersetzung ins Deutsche folgt. Die Androhung oder gar Umsetzung von Prügelstrafen lehnt Erasmus ab und tritt sogar für visuelle Hilfen der Schüler ein, ein Ansinnen, mit dem er eine Idee von Amos Comenius vorwegnimmt (124). Im Werk des Erasmus von Rotterdam finden sich eine Reihe von Ansätzen, die modern anmuten und viele Aspekte der aktuellen Pädagogik enthalten („Kinderpsychologie, gewaltfreie Erziehung, spielerisches, multimediales, lebenslanges Lernen“, 124). Dass in einigen Fällen Wunschdenken und Realität nicht deckungsgleich waren, scheint auch K. erkannt zu haben, wenn er bemerkt, dass das „Schulwesen bekanntlich ein träges System ist“ (129). Auch auf Gedanken des bereits erwähnten Amos Comenius geht K. näher ein. Unterstützt werden die Darlegungen immer wieder mit geschickt ausgewählten Abbildungen. Im Rahmen einer Rezension kann stets nur angedeutet werden, was die Leserinnen und Leser erwartet. Der Rezensent empfiehlt eine intensive Lektüre dieses wichtigen zweiten Kapitels, um tiefer in die Materie eindringen zu können.

Ich komme nun zum zweiten angekündigten Opus, in dem K. zahlreiche Texte verschiedener Prosautoren (der überwiegende Teil) und Dichter vorstellt. In der Einleitung (9-23) kann K. natürlich auf wichtige Bemerkungen

zurückgreifen, die er bereits in seiner *Geschichte der neulateinischen Literatur* formuliert hat. Er möchte den Versuch unternehmen, eine Art Anthologie anzubieten, die seines Erachtens noch ein Desiderat darstellt (19). Den umfangreichen Prosateil (26-309) beginnt K. mit Textauszügen von Francesco Petrarca und Poggio Bracciolini. Er offeriert bilinguale Textbeispiele eines Lorenzo Valla (*Elegantiae linguae Latinae*), eines Giovanni Pico della Mirandola (*De hominis dignitate oratio*), des berühmten Erasmus von Rotterdam (*Laus stultitiae*), des fast ebenso berühmten Thomas Morus (*Utopia*) und des einflussreichen Martin Luther (*De captivitate babilonica ecclesiae*), um schließlich auch eine Reihe von Mathematikern und Naturwissenschaftlern anzuführen (William Harvey, Pierre de Fermat, Isaac Newton), ohne auf Johann Amos Comenius zu verzichten (*Orbis sensualium pictus*).

Im Abschnitt über die Dichtung (312-437) finden sich einige bekannte, aber auch weniger berühmte Namen. Den Auftakt macht Battista Mantovano (*Adolescentia*), es folgen Conrad Celtis (*Amores*), Giovanni Pontano (*De amore coniugali*), Jacopo Sannazaro (*De partu virginis*), Nicodemus Frischlin (*Priscianus vapulans*) und Jacob Balde (*Silvae*), um nur einige Autoren zu nennen. Den Ausklang bildet ein Textbeispiel von Giovanni Pascoli (*Fanum Vacunae*). Von Interesse sind natürlich auch die Passagen, die unter den Rubriken: *Embleme* (368-375) und *Epigramme* (392-399) eingeordnet sind.

Im Anhang befindet sich eine *Übersicht über die Versmaße* (441-442) sowie *Ausgewählte Literaturhinweise* (443). Diese fallen zwar knapp aus, aber man kann bequem auf die Hinweise der Geschichte zurückgreifen. Auf S. 444 steht auch der Hinweis auf eine neuere Publikation, die K. in seiner Literaturgeschichte bereits ange-

kündigt hat, die aber erst 2017 erschienen ist (Moul, V. (Hrsg.) (2017): *A Guide to Neo-Latin Literature*, Cambridge.). Außerdem bietet K. Informationen auf einige wichtige Internetquellen (etwa: Sutton, D. F.: *An Analytic Bibliography of On-Line Neo-Latin Texts*, /<http://www.philological.bham.ac.uk/bibliography/index.htm>, [16.11.2018]).

Mit beiden Publikationen gelingt es K., die Verbreitung der Kenntnisse über die neulateinische Literatur voranzubringen. Sinnvoll ist die Anschaffung beider Werke, da man dann die Möglichkeit hat, sich mit den zweisprachig dargebotenen Primärtexten auseinanderzusetzen, die K. in der *Geschichte* vorstellt und erläutert. Er tut dies in einem angenehmen flüssigen Stil. Vor allem im zuletzt genannten Buch schafft es der Autor, in kompetenter und unterhaltsamer Weise die große Bedeutung des Neulateinischen in den Bereichen Literatur, Politik, Religion und Wissenschaft vom Beginn der Renaissance bis in unsere Zeit breitgefächert darzulegen.

DIETMAR SCHMITZ

Maier, F. (2021): *Sophia – Morgenröte der Vernunft. Die Karriere der Philosophie, Bad Driburg, Ovid-Verlag, 168 S., EUR 9,80 (ISBN: 978-3-938952-41-2)*.

Der letzte Band im ‚humanistischen Essay-Quintett‘, mit dem uns Friedrich Maier seit fünf Jahren beschenkt, beschäftigt sich mit Bedeutung und Rolle der σοφία, die sie seit den Anfängen der europäischen Literatur bis in die unmittelbare Gegenwart gewonnen hat. Dabei wird zwangsläufig der Wert der φιλοσοφία mit ins Spiel gebracht. Als alles übergreifend stellt sich in den verschiedenen Phasen dieser Entwicklungsgeschichte die Frage: „Was macht den Menschen zum Menschen?“

In 13 Kapiteln wird entwickelt, wie der Begriff σοφία im Laufe von mehr als zweieinhalb Jahrtausenden einer sich steigernden Veränderung unterliegt – vom Autor veranschaulicht durch die einprägsame Metapher des Laufs der Sonne vom Morgen über den Mittag bis zum Abendrot, das in seiner Wärme auf den kommenden Tagesanbruch hoffen lässt.

In den ersten 4 Kapiteln wird aufgezeigt, wie der σοφός/σοφία-Begriff aus der bescheidenen Sphäre des praktischen Lebens (z. B. des Handwerks und der Seefahrt) heraustritt und immer stärker die menschliche Intelligenz in sein Bedeutungsspektrum einbezieht. Σοφία erforscht die Natur und spielt zunehmend als Redekunst im politischen Leben eine Rolle. Die Grundbedeutung des Zusammenbauens und Konstruierens zieht sich vom Zimmern eines Hauses, dem Bauen eines Schiffes, des Konstruierens eines Musikinstruments hin bis zum Zusammenfügen von Wörtern zu Versen und Reden. In dieser dem Wort zuwachsenden Rolle fördert es die Gemeinschaft, gefährdet sie aber auch. Beides wird von den Bürgern erkannt – ein klares Zeichen für das Erwachen des kritischen Bewusstseins des Menschen.

Die folgenden Kapitel 5-9 bilden den Kern des Buches und lesen sich wie ein Drama. Kapitel 5 zeigt auf, wie der Geschichtsschreiber Thukydides das Handeln der ‚klugen‘ Machtpolitiker in Zeiten des Peloponnesischen Krieges als egoistisch besonders an der Gestalt des Alkibiades herausarbeitet, diesen Eindruck verstärkend durch den Kontrast mit der Gefallenenrede des Perikles, der die „Liebe zur Weisheit“ erstmals als eine Grundtugend der Athener preist. Σοφία als „raffinierte Klugheit“ und als „Weisheit“ prallen hier erstmals aufeinander. Anschließend (Kapitel 6/7) widmet der Autor

den Tragödien des Aischylos, Sophokles und Euripides und den Komödien des Aristophanes einen auffallend großen Raum. Mit Recht. Denn diese Dichter führen ihren Zuschauern die gefährliche Flut der Auffassungen und Brechungen des σοφία-Begriffes auf der Bühne unmittelbar vor Augen. Bis heute gilt die Warnung des Sophokles in seinem berühmtesten Chorlied (Antigone, 232ff.), dass die σοφία zum Guten wie zum Bösen fähig macht, oder die Erkenntnis des Euripides (Bacchen, 355), man dürfe „Verstandesklugheit“ ja nicht mit „Weisheit/Vernunft“ gleichsetzen (το σοφόν οὐ σοφία). Die Komödien des Aristophanes lassen die Zuschauer miterleben, in welcher Hektik des politischen Klimas, eben der Sophistik, der σοφία-Begriff diskutiert, ja zum Streitobjekt der Masse geworden ist.

In den Kapiteln 8-9 werden Platon und Aristoteles behandelt. Beide sind nicht zu verstehen ohne die ‚Vorarbeit‘ des Sokrates, der in den Jahren der sophistischen Klügeleien und Rechthabereien bis zum Hinrichtungstod (399 v. Chr.) seiner Überzeugung treugeblieben ist, dass „menschliche Weisheit“ niemals der Besitz Einzelner sein kann, sondern σοφία vom Menschen nur in leidenschaftlicher Liebe und Hingabe angestrebt werden kann: φιλοσοφεῖν. Letztlich besitze nur Gott die „Weisheit“. An diese Vorstellung von σοφία schließt sein Schüler Platon an, der in seinem Staatswerk πολιτεία – in Auseinandersetzung mit den Sophisten – den Gedanken der Gemeinschaft in das Zentrum seines Denkens rückt und den Staat als ein Gefüge, als ein ‚Konstrukt‘ (man denke an die Ausgangsbedeutung des σοφός-Begriffes!) menschlicher Weisheit begreift, das die bestmögliche Ordnung/Verfassung gewährleistet. Als oberster Staatslenker, als ‚König‘ gilt darin der φιλόσοφος, der nach Weisheit strebt, die

letztlich nur der Gottheit zukommt. Der ‚weise‘ Gott ist der Demiurg, der Baumeister, der Konstrukteur der Welt. Im Staat erweist sich die σοφία als Kerntugend neben der Gerechtigkeit. Dieses Staatskonstrukt freilich gilt nur als ideelles Ordnungsmodell, als Utopie. Dieses sollen jedoch die ‚Philosophenkönige‘ stets vor Augen haben. Bei Aristoteles schließlich erhält σοφία weniger Gewicht, ihre politische Ausrichtung tritt zurück, doch wird auch erkennbar, dass ihrer Wirkung Grenzen gesetzt sind. Sie ist allenfalls Streben nach Erkenntnis – eine Fortsetzung des sokratische-platonischen Denkens. Umso mehr gewinnt bei Aristoteles der Begriff φιλοσοφία an Funktion und Bedeutung. Hier vollzieht sich in der symbiotischen Verbindung von φιλο- (Liebe) und σοφία ein historischer Akt. ‚Philosophie‘ wird zur Wissenschaft, ein Vorgang, der eine zukunftssträchtige Entwicklung anbahnt. Der Begriff meint ab jetzt ‚Ursachenforschung‘, auf Genauigkeit bedachtes Erkenntnistreben, geradezu zweckfreie Forschung. Ein markanter Karrieresprung des Begriffes.

Kapitel 10-12: Um in der Bildkraft der übergreifenden Symbolik zu bleiben: Die Sonne σοφία gleitet über den Nachmittag und Abend zu glühendem Abendrot weiter. Kapitel 10: Seit dem 4. Jhd. v. Chr. wird das Nachdenken über den Menschen und die Sinnerfüllung seiner Existenz immer zentraler. Während die Schule Epikurs die enge Gemeinschaft von Freunden betont – abseits vom politischen Leben – ist für Zenon, den Begründer der stoischen Schule, der Blick auf alle gemeinschaftsbedürftigen Menschen gerichtet. Damit schließt die σοφία der Stoa einerseits an Platon und Aristoteles an, andererseits bereitet sie einem neuen Menschenbild den Weg. Dieser ist von einem altruistischen Denken und einem kosmopolitischen Weltverständnis geprägt. Der ‚stoische

Weise‘ kennt keinen nationalen Egoismus. Kapitel 11 widmet sich dem Weiterleben der griechischen Weisheit in der römischen Gesellschaft. Gerade in deren gebildeten Kreisen setzt sich die stoische Denkart durch, die jedoch zu konfliktreichen Konfrontationen führt. Cicero und Seneca, ihre berühmtesten Vertreter, fallen den Feinden stoischer Lebensorientierung zum Opfer. Auch deren Tod kann jedoch nicht verhindern, dass die stoische Vorstellung von Weisheit als geistig-seelische Kraft der Menschenliebe weiterlebt, und zwar in der aufblühenden Lehre des frühen Christentums (vor allem bei Paulus und Augustinus).

Kapitel 13 setzt den Schlusspunkt und lenkt den Blick bis in die Neuzeit. In ihr wird die in den Bibliotheken ‚gespeicherte‘ und in den scholastischen Disputationen besprochene ‚Weisheit‘ der klassischen Antike als ‚fruchtlos‘ empfunden. Der Engländer Francis Bacon (1561-1626) setzt der σοφία, der Weisheit als bloßem Erkenntnisstreben, die „Macht des Wissens“ entgegen. Die wahre Philosophie sei die *philosophia naturalis*, die sich in praktische Leistungen etwa in Technik und Medizin umsetzt. Die damals einsetzende ‚technologische Revolution‘ hat heute im ‚digitalen Zeitalter‘ ihren vorläufigen Höhepunkt erreicht. Macht sie Weisheit und Wissen der Tradition überflüssig? Hat die Philosophie noch einen Raum der Bewährung? Der Autor ist optimistisch: Ethik als Teil der Philosophie im Sinne des Sokrates wird auch heute, gerade heute ihre Rolle bekommen. Weisheit/Vernunft wird auch in der Morgenröte des neuen Tages wieder aus dem Meer steigen.

Das Buch Friedrich Maiers führt die Leserinnen und Leser zielstrebig durch die Zeiten. Dabei werden ihm zum Erfassen der komplexen Inhalte nach den einzelnen Kapitel-Folgen jeweils kurze ‚Fazite‘ angeboten, die ihm das Gelesene in

den größeren Zusammenhang einordnen lassen, sodass die erworbenen Erkenntnisse besser haften bleiben. Die zahlreichen Zitate aus den Originaltexten und der dazugehörigen Fachliteratur sowie auch die einschlägigen Aussagen aus der modernsten Literatur machen – neben den auflockernden Bildern – die lange Reise durch die Zeiten lebendig. Die griechisch-römische Geisteswelt – gerade wie man sie in den Leistungskursen der gymnasialen Oberstufen vermittelt – wird hier am durchgängigen Konzept einer Begriffsuntersuchung nachhaltig und tiefgründig vor Augen geführt.

Maiers Buch ist ein wertvolles Geschenk, das ihn nicht als schwärmerischen Verehrer der antiken σοφία zeigt, sondern als Diagnostiker mit klarem Bezug zur aktuell vorherrschenden ‚Weisheit‘.

HARTMUT GROSSER

Trautsch, A. (2020): Der Umschlag von allem in nichts. Theorie tragischer Erfahrung (Deutsche Zeitschrift für Philosophische Sonderbände 43), Berlin/Boston, 876 S., EUR 149,- (ISBN: 978-3-11-055052-8).

Bei dem 2020 erschienen, fast 900 Seiten umfassenden Buch von Asmus Trautsch (T.) „Der Umschlag von allem in nichts. Theorie tragischer Erfahrung“ handelt es sich um die überarbeitete und erweiterte Fassung einer Dissertation, die 2014 an der Humboldt-Universität Berlin eingereicht wurde. Im Rahmen eines Promotionsvorhabens eine Theorie tragischer Erfahrung zu formulieren, „fast alle überlieferten Texte“ (12) berücksichtigend, dabei Erkenntnisse zahlreicher Fachdisziplinen (Gräzistik, Alte Geschichte, Theater-, Literaturwissenschaft sowie weitere Geistes- und Sozialwissenschaften wie auch Naturwissenschaften, 20) aufnehmend – das ist ein gewaltiges und

mutiges Unterfangen. Es leitet sich von der Überzeugung her, dass die antike Tragödie bis heute zwar Gegenstand zahlreicher einzelwissenschaftlicher Untersuchungen ist, für die Philosophie als Disziplin aber noch nicht adäquat erschlossen sei und eher als „abwegiges Sonderthema innerhalb der von vielen als Nebenbereich beurteilten Ästhetik“ (Vorwort) behandelt werde, was im literarischen und eben nicht theoretisch-philosophischen Charakter der Texte begründet sein dürfte.

Eine philosophische Befassung mit dem Thema „Tragödie“ setzt sich zum einen dem Einwand aus, dass eine Untersuchung ausschließlich am konkreten, historischen Theater, am Text erfolgen könne, zum anderen muss sie dem Vorwurf begegnen, das Besondere einem vereinheitlichenden Zugriff zu subsumieren. Beides hält T. für unbegründet, da im Theater gemachte Erfahrungen grundsätzlich weiteren Diskursen zur Verfügung stünden und auf die befürchtete Abstraktion und Logifizierung durch „textnahen Nachvollzug einer konkreten sinnlich-emotional-reflexiven Erfahrung“ (4) geantwortet werden könne.

Zudem verweist T. auf eine gewisse Nähe zwischen Theater und philosophischer Erkenntnis, da beide das Konkrete auf ein Allgemeines hin transzendierten: die philosophische Reflexion auf den Begriff, die Tragödie auf eine künstlerische Distanzierungs- und Transformationsleistung (6) hin. Beides erzeuge Abstand, schaffe Distanz, epistemisch und ästhetisch, und diese ermöglichten einem leidenden Individuum, sich selbst im Spiegel anderer zu reflektieren. (Zum Verhältnis von Tragödie und Philosophie vgl. bes. 65-69.)

Gravierende, einschneidende Leiderfahrungen sind konstitutiv für Tragödien. Dass existenziell erlittenes Leid eine Tragödie aus-

macht, darüber herrscht Einigkeit. Konsequenter ist das zentrale Thema der Studie T.s die „tragische Erfahrung“. Er meint damit nicht die spezifische „tragische“ Erfahrung der Zuschauerinnen und Zuschauer, sondern die Erfahrungen von Leid (Schmerz, Angst, Scham, Verlust und dgl.), die die tragischen Figuren machen (müssen). Ungeachtet seiner elementaren Bedeutung für eine Tragödie sei das in ihr vermittelte Leid in seiner spezifischen Art und Struktur kaum erschlossen. Für die Arbeit wird folgendes Verständnis zu Grunde gelegt: „[...] das Leid [wird] als phänomenale Qualität der tragischen Erfahrung verstanden, in der die Voraussetzungen selbstbestimmter Lebensführung radikal erschüttert werden und das Selbstverständnis des Menschen seine Verletzlichkeit offenbart.“ (9)

Wenn tragische Erfahrungen individuell jeweils variieren, wovon T. ausgeht, dann begründet dies einsichtig seine Entscheidung, sich nicht auf wenige paradigmatische Tragödien zu beschränken, sondern möglichst alle verfügbaren in den Blick zu nehmen, dies allerdings nicht in der Absicht, allen gemeinsame Merkmale aufzuspüren oder das „Wesen des Tragischen“ (12) zu bestimmen.

Die Hinweise zur negativen Methode (12-13) versuchen – etwas überraschend –, zunächst die vorgelegte Theorie des Tragischen als den Bereichen der praktischen Philosophie, der Anthropologie, der Kulturphilosophie und der Ästhetik zugehörig zu erweisen, ehe sie deren Verständnis explizieren: Im Gegensatz zu statistischen Methoden, die das Normale an Durchschnitts- bzw. Mittelwerten orientierten, gewinne die negative Methode eine vertiefte Einsicht in das Selbstverständliche durch einen Blick auf das Besondere, die Ausnahme, das Extrem. In Anlehnung an Jaspers bestimmt T.

dieses Extrem als existenzielle Grenzsituation, die – bezogen auf die Tragödie – „den Blick auf die Voraussetzungen nicht-tragischer Lebensführung schärft.“ (15)

Umgekehrt resultiere eben daraus die Aufgabe der Studie, tragische Erfahrung genau zu beschreiben: als Umschlagen ins Extrem, als die Kontinuität des Lebens zerschneidend und auflösend, als Verlust der Selbstbestimmung und der Orientierung in der Welt und dgl. – zusammenfassend und etwas apodiktisch: als „Umschlag von allem in Nichts“ (z. B. 15, 113, 274).

Ob es allerdings eines wahrheitserschließenden Blickes (15) der existenziellen Grenzsituation bedarf, um das Vertraute, Normale, Selbstverständliche des Lebens positiv zu bestimmen, sei fragend angemerkt, wenngleich zu konzedieren ist, dass dies ein Anstoß zu sein vermag.

Das Buch bleibt nicht bei der Lektüre und Analyse der antiken Texte stehen, sondern befragt diese auf ihre Relevanz für die Gegenwart bzw. für Gegenwartsprobleme. Die Überlegungen zur Berechtigung dieser Aktualisierung (Antike als „nächstes Fremdes“, hermeneutische Voraussetzungen u. ä.) sind instruktiv, können hier aber nicht weiter besprochen werden.

Die Erschließung des Leids, der tragischen Erfahrung mit dem Ziel einer Theoriebildung im beschriebenen Sinne erfolgt in neun Großkapiteln, denen sich ein Rück- und Ausblick anschließt (10. Kapitel) sowie ein Epilog (11. Kapitel). Das Literaturverzeichnis umfasst die Seiten 789-845 und enthält auch Titel von Filmen und Sketchen. Ein Personenregister (846-862) und ein Sachregister (863-876) beschließen das Werk.

In Anbetracht des gewaltigen Umfangs kann auf die konkrete Durchführung der Analyse und Argumentation nicht im Einzelnen eingegangen werden. Ein Überblick und – sich anschließend

– einige exemplarische Bemerkungen müssen genügen.

Die Kapitel erarbeiten in großer Breite unter Berücksichtigung der Geschichte und aktueller Diskussionen der Forschung die für den Versuch einer Theoriebildung relevanten Aspekte: Begriff der Tragödie und seine Entgrenzung, Verortung der Tragödie in der Poliskultur, die Begriffe *metabole*, Peripetie und Anagnorisis, Fehler (*hamartia*), individuelle und außerindividuelle (Zufall, Götter, Schicksal) Anteile am Handeln, Bedeutung kultureller Einflüsse auf tragisches Handeln, um einiges zu nennen (Kap. 1-5). Die drei folgenden Kapitel bilden nach T.s eigener Aussage das Kernstück der Arbeit und rücken die tragische Erfahrung ins Zentrum der Analysen. Denn obwohl das Leid „das kardinale Moment der Tragödie“ (313) sei, fehlten bislang systematische Analysen, die die Kapitel 6-8 zu leisten versuchen. Beispielhaft hervorgehoben seien die in Anlehnung an Jaeggi angestellten Überlegungen zur Entfremdung und deren (struktureller) Nähe zur tragischen Erfahrung, die – soweit ich das einschätzen kann – eine echte Bereicherung der Forschungsdiskussion darstellen sowie die Erörterung der Problematik der Individualität, deren Notwendigkeit schon aus der noch immer auch vertretenen Position resultiert, dass mit Blick auf die Antike von Individualität in einem prägnanten Sinne noch immer nicht die Rede sein könne. T. gelingt es überzeugend, diesem Einwand zu begegnen, indem er das Konzept der Individualität im Kontext der antik-griechischen Tragödie von modernen Vorstellungen bzw. Anforderungen daran befreit (vgl. 8.10: „Exkurs: Kann es überhaupt Individualität in der griechischen Tragödie geben?“). Vergleichbares lässt sich zur Diskussion um Determinismus und Freiheit sagen (bes. 4.9 „Gebundene Freiheit“, 187-200).

Es bedarf keiner Erwähnung, dass die wenigen Bemerkungen nur einen kleinen, sehr ausschnitthaften Einblick in die umfang- und aspektreichen und häufig auch ausnehmend originellen Analysen geben können.

Wenn auch das gesamte Buch Anknüpfungspunkte zur angekündigten Aktualisierung bietet, findet sich eine geschlossene Reflexion ab Seite 718 unter der Frage „Auswege aus dem Tragischen?“, und zwar einmal in Bezug auf das Individuum wie auch auf die Menschheit als Ganzes („Die Dimensionen des Tragischen im Anthropozän“, 764), deren kollektives Agieren mit der Erzeugung des Klimawandels und zahlloser weiterer ökologischer Verwerfungen – bezogen auf das Erdsystem – ohne Gegensteuern eben jenen „Umschlag von allem in nichts“ herbeizuführen droht, der Thema der Untersuchung war. T. deutet zur Frage nach den Auswegen mehrere Lösungsansätze an. Das ist die optimistische und sympathische Seite des Buches, dass sie auch eine realistische sei, bleibt unbedingt zu wünschen.

Insbesondere die Gegenwartsbezüge enthalten viele wissenschaftlich fundierte Anregungen für den Schulunterricht, werden dort antike Tragödien oder philosophische Texte oder antike Denkmodelle überhaupt behandelt oder Gegenwartsanalysen betrieben.

Auch wenn man T.s eigener Einschätzung zustimmen muss, dass die Studie insgesamt etwas kürzer hätte ausfallen sollen: Ein kenntnisreich und engagiert geschriebenes Buch, das nicht zuletzt den Wert einer Bildung dokumentiert, die auf der Gedankenwelt und großartigen Werken der Antike aufruhet, die gerade angesichts zahlreicher Aporien der Gegenwart nicht leichtfertig als überholt beiseitegeschoben werden sollten.

BURKHARD CHWALEK

Zimmermann, B. (Hrsg.) (2021): 29. *Salemer Sommerakademie. Frauen und Frauenbild in der Antike. Reihe Paradeigmata Bd. 64. Baden-Baden, Rombach Verlag. 158 S., EUR 34,- (ISBN 978-3-96821-777-2).*

Die Sommerakademie in Salem bietet regelmäßig Fortbildungen an; die letzte Tagung stellte das Thema: „Frauen und Frauenbild in der Antike“ in den Vordergrund. Bernhard Zimmermann (Universität Freiburg/Br.) hat den Band mit großer Sorgfalt herausgegeben. An das Vorwort (5) schließen sich sechs Beiträge an, dem ein Literaturverzeichnis folgt (149-158). Das Besondere dabei ist, dass es die Literaturhinweise aller Aufsätze enthält und somit die Essays eng verklammert.

Zuerst behandelt Thomas Baier (B.) folgendes Thema: „Odysseische Heldinnen und was aus ihnen geworden ist“ (9-36). Er hat drei Frauen ausgewählt, die in der Odyssee eine besondere Rolle spielen: die Nymphe Kalypso, die Königstochter Nausikaa und die Zauberin Kirke. Durch den Vergleich der drei Figuren bei Homer und den römischen Dichtern lassen sich deutliche Unterschiede herausarbeiten. Der griechische Dichter stellt die drei Frauen als Sonderfälle und Einzelgängerinnen dar, während die römischen Dichter Vergil, Catull und Ovid sie in soziale Kontexte einbinden. Selbstverständlich weist B. darauf hin, dass Penelope im gesamten Epos präsent ist, auch wenn Homer die Taten seines Helden erzählt und dieser im Vordergrund steht. Es treten auch Göttinnen auf, vor allem ist Athene zu nennen, der wichtige Funktionen am Anfang und am Ende der Odyssee zukommen und die auch zwischendurch immer wieder in das Geschehen eingreift. B. versteht es geschickt, die einzelnen Figuren plastisch vorzustellen und macht durch den Vergleich mit den römischen Dichtern die

Kontraste und die damit veränderten Konzeptionen deutlich. Er geht auf originale Abschnitte ein, die mit Übersetzungen ins Deutsche auch für Leserinnen und Leser versehen sind, die mit den Originalsprachen Griechisch und Latein nicht so vertraut sind. Zeichnet sich Kalypso in der Odyssee durch ihre Souveränität aus, gestaltet Vergil Dido als rasende Furie. Als Anhängerin Epikurs glaubt sie den Erklärungen des Aeneas nicht, vor allem, weil sie die Auffassung vertritt, dass die Götter nicht in die Belange der Menschen eingreifen. Auch im Falle der Kirke arbeitet B. offensichtliche Unterschiede zwischen der Disposition Homers und derjenigen Ovids heraus. Die Leserinnen und Leser erfahren *en passant* zahlreiche Details über die Inhalte, Dichterintentionen und Konzeptionen. Verschiedene Interpretationsmöglichkeiten der Bildteppiche in Ovids Metamorphosen (6,70-128) präsentiert Michael Lobe (L.) feinfühlig (37-56). Bekanntlich handelt es sich bei Ovid um einen Dichter, dessen Texte sehr vielschichtig sind und durchaus unterschiedliche Interpretationen erlauben. L. möchte anhand der Arachne-Erzählung „modellhaft eine Art hermeneutische Spirale vorstellen, die in Schritt für Schritt erfolgenden Tiefenbohrungen weitere und tiefere Bedeutungsebenen des Textes zum Vorschein bringen wird“ (37). Der Aufbau des Beitrags ist klar strukturiert: Nach der Darlegung der Zielsetzung (37) bietet L. den Gesamtkontext und erläutert die Struktur der Arachne-Episode (37-38), bevor er die seiner Meinung notwendigen Vorerläuterungen zum Bildteppich der Minerva liefert (38). L. verzichtet auf den Abdruck des lateinischen Originals – offenbar, weil es sich um einen längeren Abschnitt handelt – und stellt die deutsche Übersetzung bereit (zunächst für den Abschnitt Met. 6,70-102, dann für

den zweiten Teil des Abschnitts Met. 6, 103-128). Im Folgenden beschreibt er einzelne Details der beiden Teppiche, um dann deren unterschiedliche Welt- und Menschenbilder zu analysieren. Im sich daran anschließenden Abschnitt erklärt er die poetologische Lesart der beiden Teppiche (43-45), immer unter Rückgriff auf entscheidende Forschungsergebnisse. Dabei betont L., dass es stets mehrere Interpretationsmöglichkeiten gibt, wobei sie natürlich begründet werden müssen. Interessante Facetten ergeben sich auch durch die historisch-politische Lesart der Teppiche (48-53). Die Rolle des Kaisers Augustus wird thematisiert, möglicherweise hat der Nachfolger Caesars die Autorintention erkannt und den Dichter deswegen in die Relegation geschickt. Aber, so betont L., „Amoralisch ist nicht der Zeitzeuge Ovid, er ist, wenn man so will, der Investigativpoet, der reale Untaten in mythologischem Gewand chiffriert, der die Amoral des Kaiserhauses offenlegt – jedenfalls für die, die ihn verstehen wollten“ (52). Der Dichter Ovid sollte ein ähnliches Schicksal erleiden wie Arachne. Keine Anerkennung der Öffentlichkeit für Arachne, ebenso keine mehr für Ovid während seines Aufenthalts in Tomi, wo ihn kaum jemand verstand, geschweige seine Kunst begreifen konnte. Auch den Bordüren beider Bildteppiche widmet L. seine Aufmerksamkeit und fügt seine eigene Hypothese hinzu. In den Schlussgedanken wird deutlich, dass die vorgestellten Interpretationsebenen im Unterricht nicht alle behandelt werden können, sondern nur „Annäherungen an den intendierten Sinn“ möglich sind, aber L. betont auch, dass Arbeit an diesem Text „große Freude“ bereiten kann; „Eine Reise mit den Schülern in diese Gefilde ist ein so spannendes wie lohnenswertes Unterfangen“ (56).

Christoph Riedweg (R.) steuert folgenden Aufsatz bei: „Eine Religion für Frauen, Sklaven und Kinder? Zum Frauenbild der antichristlichen Polemiker der Polemiker des 2. – 4. Jh. n. Chr.“ (57-70). Im Zentrum stehen Texte eines sonst unbekannter Kelsos (Gegen die Christen/ Κατὰ Χριστιανῶν), zwei Fragmente des Porphyrios (Gegen die Christen) und vor allem drei Bücher Kaiser Julians (Gegen die Galiläer). Um die Christen als antiintellektuell und bildungsfeindlich zu diffamieren, bedient sich Kelsos einiger Schimpfwörter wie ἀμαθής/unwissend, ἀνόητος/unverständlich und ἀπαιδευτος/ungebildet. Mit Gewinn hätte der Verfasser auch die vorhandene Forschungsliteratur zur griechischen und römischen Polemik heranziehen können (vgl. zuletzt Wissemann, M. (2017): Art. Schimpfwörter, in: D. Schmitz / M. Wissemann: Antike-Lexikon für Schule und Studium, www.telemachos.hu-berlin.de/latlex/s7.html). Auf jeden Fall wird deutlich, dass die Vertreter der geistigen Elite das frühe Christentum ganz entschieden ablehnten; insbesondere ist zu beachten, dass die Heiden den Christen vorhielten, bei Frauen als dem sogenannten ‚schwachen Geschlecht‘ erfolgreiche Werbung betreiben zu können. Wenn heute auch die These vertreten wird, Europa sei eine Synthese von Antike und Christentum, so erinnert R. daran, „dass die jüdisch-christliche Tradition nicht schon immer unsere westliche ‚Leitkultur‘ war – ein Punkt, der in den erregten politischen Debatten unserer Tage nur zu oft vergessen geht“ (70).

Archäologische Aspekte im Zusammenhang mit mythischen Heldinnen und Göttinnen erörtert Corinna Reinhardt (71-97). Der Text könnte als Leitfaden für die Behandlung von Statuen, Sarkophagen und weiteren Objekten römischer Provenienz im Unterricht dienen.

Wie Kleopatras Selbstmord in Filmen und literarischen Verarbeitungen konzipiert wird, steht im Fokus eines Beitrags von Anja Bettenworth (B.) (99-114). B. prüft umsichtig die antiken Quellen und vergleicht sie mit modernen Filmmarrangements. Dabei fördert sie erhebliche Abweichungen von den Aussagen antiker Autoren zutage. So vermag B. nachzuweisen, dass vom Schlangenbiss in die Brust der Kleopatra und auch von der dominierenden Rolle des Antonius während des Selbstmords von keinem antiken Verfasser berichtet wird. Die Lektüre des Beitrags ist für all jene sehr aufschlussreich und interessant, die sich für Sujets der Weltliteratur und ihre Umformungen in modernen Filmen begeistern können.

Schließlich widmet sich Christine Walde (W.) dem Thema: „Schicksal der Frauen im Bürgerkrieg. Von der Laudatio Turiae zu Lucans Bellum Civile“ (115-147). W. berücksichtigt neben den beiden genannten Texten auch Abschnitte aus den *Controversiae et Suasoriae* Seneca Maiors und aus Ciceros *De Officiis* (I,20-40). Bisher wurde die Frage nach der Position der Frauen in einem Bürgerkrieg nach Meinung der Verfasserin nur unzureichend analysiert. Historische Personen stehen im Zentrum der Überlegungen; neben Caesar und Pompeius sind dies Marcia und Cato, Iulia, die Tochter Caesars sowie Cornelia. W. warnt davor, „dass man vor lauter Wissenschaftlichkeit nicht unversehens stereotype Vorstellungen von Geschlechterrollen [...] reproduziert, zementiert oder sogar Wunschbilder auf die antiken Texte projiziert. [...] Es gilt also, Identifikationen mit und Vorverurteilungen von weiblicher Gewalt zu vermeiden, etwa weit verbreitete Vorstellungen, dass das weibliche Geschlecht weniger aggressiv wäre / zu sein habe als das männliche, weil das schlicht kulturelle Set-

zungen sind – und damit Wandel und Veränderung unterworfen“ (146/147).

Es werden in allen Beiträgen zahlreiche Facetten der jeweiligen Sujets feinsinnig und kenntnisreich erörtert, und dies in einem gut lesbaren Duktus. Fast alle Beiträge enthalten am Ende eine Zusammenfassung und einen Ausblick für Leserinnen und Leser, die sich zunächst nur einen ersten Eindruck verschaffen wollen. Der Band ist allen zur Lektüre zu empfehlen, die sich mit der darin angesprochenen Thematik befassen möchten.

DIETMAR SCHMITZ

Sonnabend, H. (2021): Tiberius, Kaiser ohne Volk, Darmstadt, WBG, 267 (272) S., EUR 30.- (ISBN 978-3-8053-5258-1).

Holger Sonnabend (S.), Professor für Alte Geschichte in Stuttgart und ausgewiesener Kenner der Antike,¹ hat unter anderem eine Vorliebe dafür, das von den antiken Autoren vermittelte Bild eines Menschen respektive Herrschers oder Kaisers zu hinterfragen.² Dies praktiziert er auch in der vorliegenden aktuellen Biographie des Tiberius (vgl. u. a. in diesem Sinne das erste Kapitel: „Konstrukt oder Realität?“, 11-16). Gleichwohl bilden *nolens volens* die antiken Autoren Velleius Paterculus, Tacitus, Sueton und Cassius Dio das Hauptreservoir für das Nachzeichnen des Lebensweges des zweiten Prinzeps. Dennoch mahnt S. nicht selten, die jeweilige einseitige kritische Sichtweise dieser antiken Literaten auf Tiberius zu bedenken und sozusagen auch zwischen den Zeilen zu lesen (vgl. u. a. 181, 182, 191, 202, 208, 228).

Die grundsätzliche Gliederung einer Biographie entlang des Lebenslaufes erklärt sich von selbst. Eingeraht werden diese Worte über

das Leben des Tiberius – abgesehen von dem Kapitel über die Vorstellung der Quellenbasis (11-16) – von einem gleichsam hinführenden und zusammenfassenden Abschnitt („Tiberius – Herrscher ohne Volk“, 9f.), in dem das „Porträt einer klugen, verantwortungs- und pflichtbewussten, menschlich und kommunikativ jedoch komplizierten Persönlichkeit“ (10) angekündigt wird. Dies zieht sich wie ein roter Faden durch das Buch neben der wiederholten Bemerkung, dass Tiberius ein „Kaiser ohne Volk“ war respektive wurde (Untertitel; z. B. 9f., 22, 139f., 235, 249). Mitentscheidend für diese Attribuierung war der Entschluss des Tiberius, Rom 26 n. Chr. für immer zu verlassen und sich auf die Insel Capri zu begeben (Kapitel 2: „Abschied aus Rom“, 17-22; Kapitel 6: „Capri – Die letzten elf Jahre“, 194-225). Wichtig in diesem Kontext ist die wiederholte Aussage, dass Tiberius auf Capri seine Regierungsgeschäfte nicht vernachlässigte und Kontakt über Briefe, Boten etc. zu Rom behielt (u. a. 213, 222).

Im Sinne einer guten Biographie, die die zu beschreibende Person und die wesentlichen Stationen/Ereignisse ihres Lebens in den Fokus rückt, versteht es der Autor, Tiberius in den soziologisch-historischen und politischen Kontext seiner Zeit zu stellen, indem vor allem das Ende der Römischen Republik und der Beginn des Prinzipats³ mit Oktavian/Augustus beleuchtet werden. Insbesondere wird S. nicht müde, die Bedeutung des römischen Klientelwesens und damit die Rolle des Prinzipals als *patronus* für das Volk (von Rom) herauszustellen (vgl. u. a. 139, 190f., 201). Tiberius vernachlässigte in eklatanter Art und Weise seine Aufgabe als *patronus*, wodurch er letztendlich die Akzeptanz beim Volk beziehungsweise dieses gänzlich verlor. Von daher kam auch die Forderung nach dem Tod des Tiberius auf, ihn in den Tiber zu

werfen (vgl. Kapitel 7: „Tiberium in Tiberim! – Der Tod des Kaisers Tiberius“, 226-234). Oftmals werden römischen Kaisern oder generell Herrschern oder bedeutsamen Persönlichkeiten sogenannte *ultima verba* attestiert, so beispielsweise Augustus oder Nero.⁴ Von Tiberius auf dessen Sterbebett, wenn er nicht eines gewaltsamen abrupten Todes gestorben ist,⁵ ist nichts Derartiges überliefert. Aber hier zeigt sich, wie mehrmals die teilweise humorige Darstellung S.s, indem er dem Prinzeps einen finalen Satz sozusagen in den Mund legt: „Ich habe mich stets bemüht ...“ (232) Diese Mühe war aber im Leben des Tiberius nicht immer umsonst. Sicherlich war Tiberius während des „langen Weges zur Macht“ (Kapitel 3: „Der lange Weg zur Macht“, 23-127) unter dem Prinzipat des Augustus ein hervorragender Militär und Politiker. Sowohl in den ersten zwölf Jahren seiner Regentschaft von 14 bis 26 n. Chr. (Kapitel 5: „Kaiser Tiberius – Die ersten zwölf Jahre, 138-193) als auch nach seinem Rückzug nach Capri (Kapitel 6: „Capri – Die letzten elf Jahre“, 195-225) gelang es Tiberius, das Römische Reich innen- und außenpolitisch gut zu verwalten und zu regieren. Gleichwohl verlor er die Akzeptanz beim römischen Senat und besonders bei der römischen *plebs* (u. a. 140f., 150, 235, 253).

Interessant zu lesen sind die beiden das Buch abschließenden Kapitel „Wer war Tiberius?“ (235-248) sowie im Sinne des *quid ad nos?* „Tiberius 21“ (249-253). In dem retrospektiven Abschnitt (235-248) stellt Sonnabend unter anderem (teils nochmals) verschiedene Bilder über Tiberius aus der Antike, aber hier vor allem auch aus der einschlägigen Fachliteratur (z. B. Ernst Kornemann, Zvi Yavetz, Karl Christ) vor. Insgesamt gewähren diese Zeilen einen sehr abwägenden und unvoreingenommenen Blick auf Tiberius. Hier taucht nochmals der dem

Autor attestierte Humor (weitere Stellen u. a. 36, 58, 227) auf. Zwar hatte Tiberius ein Faible für die griechische Sprache und Kultur, aber im Senat sprach er nur Latein (245f.). Dies führt zu der launigen Schlussfolgerung: „Lateinkurse, so darf daher angenommen werden, müssen im Rom des Kaisers Tiberius Hochkonjunktur gehabt haben.“ (246) Mit Bezügen zur heutigen Zeit wird im letzten Kapitel (249-253) erneut der „Arbeiter Tiberius“ fassbar (249f., 253), der sein Volk vergaß beziehungsweise dieses verlor (253). Ebenso bescheinigt Sonnabend Tiberius einfach Pech oder fehlendes Glück (u. a. 235, 240).

Neben den Großkapiteln, die der Chronologie des Lebens des Tiberius folgen, sind beizeiten „Exkurse“ über Beziehungen des zweiten Prinzeps zu anderen gesellschaftlichen oder politischen Gruppierungen oder zu Personen (vgl. so 116-118, 136, 145f., 178f., 204) eingestreut. Diese sind im Inhaltsverzeichnis (5) ebenso wenig ausgewiesen wie die die Hauptkapitel untergliedernden Abschnitte (z. B. „Kindheit und Jugend in Zeiten des Bürgerkrieges“, 23-41; „Der Kandidat“, 96-110; „Tiberius und der Senat“, 147-152). Dafür steht im Inhaltsverzeichnis ein „Register der Personen und Orte“ (5), das auf Seite 268 beginnen soll. Das mir vorliegende Rezensionsexemplar endet mit der Seite 267, die sich etwas ungewöhnlich auf der Innenseite des Buchdeckels befindet und die zweite zu „Quellen und Literatur“ (266f.) darstellt. Laut Ankündigung sollte das Buch 272 Seiten haben. Dies soll und darf aber neben wenigen sprachlichen Ungereimtheiten (so 113, 143, 167) auf keinen Fall den Blick dafür verstellen, dass S. eine inhaltlich sehr fundierte und abwägende Biographie zu Tiberius vorgelegt hat, die zudem flüssig zu lesen ist. Die Anmerkungen (254-259) konzentrieren sich im

Wesentlichen auf die antiken Autoren. Hilfreich am Ende des Buches sind „Daten und Fakten“ (260f.) sowie ein Stammbaum der julisch-claudischen Familie (262f.).

Anmerkungen:

- 1) Vgl. aus der Fülle der Publikationen nur Sonnabend, H. (2013): Katastrophen in der Antike, Darmstadt/Mainz.
- 2) Vgl. in diesem Sinne auch Sonnabend, H. (2016): Nero, Inszenierung der Macht, Darmstadt.
- 3) Sonnabend favorisiert eher den sächlichen Artikel „das“ bei Prinzipat (40, 41, 44, 111).
- 4) Vgl. Suet. Aug. 99,1 und Suet. Nero 49,1.
- 5) Vgl. zum Tod des Tiberius auch Meijer, F. (2003): Kaiser sterben nicht im Bett, Die etwas andere Geschichte der römischen Kaiserzeit, Von Caesar bis Romulus Augustulus (44 v. Chr. – 476 n. Chr.), Darmstadt, S. 27-30.

MICHAEL MAUSE

Roth, T. (2020): *Welt der Renaissance*, Berlin, 640 S., EUR 89,- (ISBN 978-3869712055).

Laut A. Camman (Zeit, 19.11.2020) ist es „der schönste Band des Jahres“, nach M. Oehlen (Kölner Stadt-Anzeiger, 06.11.2020) „eine Wucht“, ein „Füllhorn und ein Schatzhaus“ und „eine Herkulesaufgabe“. In der Pressemitteilung des Galiani-Verlags ist von einem „megalomanen Unternehmen“ die Rede. Offenkundig handelt es sich um ein Werk, das Rezensenten wie betreuendem Verlag beim Versuch seiner Beschreibung Superlative abnötigt. „Schönster Band des Jahres“: In Ermangelung eines olympischen Überblicks über alle 2020 erschienenen Bücher kann der Verfasser dies nicht seriös beurteilen, wohl aber feststellen, dass es sich um ein außergewöhnlich prachtvolles, hochästhetisches und bibliophiles Buch handelt, das der Leser am liebsten nur mit Handschuhen anfassen würde. Der hellblaue, mit floraler Ornamentik gestaltete Leineneinband mit

geschmackvoll koloriertem Halbumschlag, das herrliche Vorder- und Nachsatzblatt mit Grotesken aus den Uffizien in Florenz, der durchgehende Zweifarbdruck mit korrespondierend doppeltem schwarzen und roten Lesebändchen, der vierfarbige Bildteil, der Abdruck zeitgenössischer Porträtmedaillen für jeden Autor, die Fülle schöner Abbildungen und abgedruckter Seiten aus Büchern der Renaissance, der weitgehende Druck in der dem Aldus Manutius nachempfundenen Poliphilus-Type – all diese Details beweisen, dass hier Buchliebhaber, wenn nicht Bibliomane am Werk waren. „Eine Wucht“: Tatsächlich handelt es sich um einen respektheischenden, wuchtigen Folianten – in puncto Gewicht (2,6 kg), Umfang (640 S.), Optik und Haptik. „Füllhorn und Schatzhaus“: Tatsächlich lässt Fortuna aus ihrer *Cornucopia abundans* ca. 350 Texte auf die Leserinnen und Leser herabströmen – von 68 Autoren aus den unterschiedlichsten Lebensbereichen (Dichter, Verleger, Papst, Papstkoch, Abenteurer, Maler, Arzt, Kurtisane etc.). Diese üppig gefüllte Schatzkammer ermöglicht neugieriges Stöbern nach funkelnden Perlen ebenso wie den schweifenden Blick über das Panorama der Epoche. „Herkulesarbeit“: Mit Fug und Recht darf sich der Autor Tobias Roth, Lyriker, Verleger und Übersetzer, mit dem mythischen Kulturheros vergleichen lassen: Als Einzelkämpfer wählte er alle Texte aus, übersetzte sie aus dem Lateinischen bzw. Italienischen, kommentierte sie in rotgehaltenen Sublinea-Anmerkungen, stellte alle Abbildungen nebst Erläuterungen zusammen und erlegte zu guter Letzt die vielhalsige Hydra des Tausende Lemmata umfassenden Registers. „Megalomanes Unternehmen“: Etwas Größenwahnsinn und Selbstüberschätzung wohnt anfangs jeder Heldentat und jedem Großprojekt inne: Hier haben Autor und Verlag

in idealem Zusammenklang von philologischer und bibliophiler Lust wahrhaft Großes geleistet – ein Gesamtkunstwerk für Geist und Auge. Es ließe sich kaum ein schöneres und würdigeres Geschenk für Bücherliebhaber und Freunde der Literatur als diesen Prachtband denken, der wahrlich die „Sonnenhöhe der Renaissance“ (Jacob Burckhardt, *Die Kultur der Renaissance*, Darmstadt 1955, S. 83) geschaut hat.

MICHAEL LOBE

Weeber, K.-W. (2021): *Die Straßen von Rom Lebensadern einer antiken Großstadt*, WBG THEISS, Darmstadt, 256 S., EUR 25,- (WBG-Preis EUR 20,-) (ISBN: 978-3-8062-4303-1).

„Roms Straßen waren voll, chaotisch und laut. Aber sie hatten auch attraktive Angebote: unzählige Geschäfte, Entertainment vom Jongleur bis hin zu opulenten Circusproressionen und hunderte Brunnen für eine sichere Versorgung mit Trinkwasser. Auch die Schattenseiten werden angesprochen: Kriminalität, fehlende nächtliche Beleuchtung und Umweltprobleme wie Müll, Dreck und Gestank.

Im Spiegel der Straßen Roms eröffnet Karl-Wilhelm Weeber in vielen Geschichten und Miniaturen einen ebenso farbigen wie spannend neuen Zugang zur Kultur- und Sozialgeschichte der Stadt in der Antike.“

So informiert der Text auf der Buchrückseite unter der Überschrift „Wo das Leben pulsierte“, der mit einem Zitat („Weebers Schreibstil ist eine wahre Freude“) aus dem Forum Classicum abgeschlossen ist, denjenigen, der das sehr ansprechend und in angenehmen, freundlichen Farben gestaltete, mit einem Kartoneinband (Hardcover) versehene Buch in die Hand nimmt.

Ja, Weeber (W.) kann schreiben, er versteht es, wie „zahlreiche Bücher zur römischen Kulturgeschichte“ (ebd.) beweisen, einem breiten Publikum antikes Leben in seiner Vielfalt und Vielschichtigkeit zu präsentieren, und er ist auch

aktuell insofern, als er immer wieder Aspekte und Realitäten damaligen Lebens in unsere Gegenwart ‚übersetzt‘, d. h. ihre Ähnlichkeit und Vergleichbarkeit herausstellt; dies geschieht auch, indem er immer wieder moderne Begriffe, die bei uns ja Anglizismen sind, verwendet. Von „modischer Diktion“ (159) spricht er einmal selbst. Muss das sein?

Im Zusammenhang mit der Religiosität der Römer erwähnt er ihre „Deal-Mentalität“ (33). Das antike Transportwesen konnte keine „Just in time-Lösungen“ (48) bieten, wohl aber gab es auch schon „take away-Speisen“ (61) beziehungsweise „street food“ (126) und „Non food-Betriebe“ (104), bei „einer ungewöhnlichen Individualisierung des Einzelhandels“ (105), der „von großer Diversität geprägt“ (113) war, aber keine „Shopping Mall“ (105) und auch „keine ausgeprägten ‚Cluster‘ bestimmter Handwerksbetriebe oder Einzelhandelsgeschäfte einer bestimmten Warenart“ (113). Manche Berufsgruppen, wie z. B. „ambulante Verkäufer (*circitores*)“ (102) waren „geradezu systemrelevant“ (ebd.), wobei W. selbst sagt, dass er hier „ein Schlagwort aus der ‚Corona-Krise‘“ (ebd.) verwendet. Anstelle von „renommiertträgigen, stylishen Tragetüten von Luxuslabeln“ (115) hatte man Sklaven. Eine „Art Lieferservice“ (120) war auch vorhanden. Es gab auch Bemühungen, ein bestimmtes Angebots- und Kundenverhalten „als Ausdruck von Lifestyle [zu] inszenieren.“ (124). „eye catcher“ (111) sollten „die Neugier von Kundinnen und Kunden“ (ebd.) wecken. Ein „Start-up“ (117) zu gründen war auch möglich, z. B. als „Gewerbebetrieb mit angeschlossenem Verkauf oder ein kleines Handelsunternehmen“ (ebd.). Ob hier auch, ähnlich wie „im stadtrömischen Verkehr mit seinem weitgehenden Regelvakuum“ (54) das Prinzip „*survival of the fittest*“ (ebd.) galt?

Da das antike Rom „sozusagen eine mediterrane *open air society* war“ (59), „spielte sich [das Leben] weitgehend in der Öffentlichkeit ab, die Straßen waren Kommunikationszentren, [...]“ (60). Straße war Bühne und „Schau-Platz“ (107). Mehrere der 13 Kapitel widmen sich diesem wichtigen Aspekt. Auf ihren Straßen zelebrierten die Römer „Visualisierung von Macht“ (139); darin waren sie „wahre Meister“ (ebd.). In Form der „*deductio in forum*“ (140) waren die Straßen Bühne für den aristokratischen „*power walk*“ (139), die verschiedenen Arten der *pompa* (hierzu gibt es zwei Kapitel: POMPA I, 152-165 und POMPA II, 166-182) zeigten zwar einerseits die Einheit des *populus*, drückten aber immer auch „die klare gesellschaftliche Gliederung“ (156) aus. Einen breiten Raum widmet W. zu Recht der bisher in der Forschung wenig beachteten Müllproblematik (LUTUM, 62-83), denn Roms Straßen waren bekanntlich nicht, vielleicht nie, leer, allerdings „auch nicht besonders sauber.“ *Lutum* war „aufgeweichter, schmieriger Straßenschmutz, Schlamm, Kot mit oder ohne Fäkalienbeimischung.“ (67; vgl. *stercus*, 42 und 77f.) Außerdem fand man jeden Tag im Stadtgebiet Leichen. Nach Schätzungen waren das pro Jahr ungefähr 1500 - 2000 Leichname, „ohne dass sich zunächst jemand um ihr Begräbnis kümmerte“ (75). Bei der Abfallbeseitigung gibt es „mehr Fragen als Antworten“ (76). „[...] die Müllentsorgung im antiken Rom scheint ein Rätsel zu bleiben.“ (77)

Dass unser Wort Straße vom lateinischen (*via*) *strata* kommt, ist ja nun allgemein bekannt; dass *via* in dem Zusammenhang aber eher selten ist, betont W. Eigentlich spricht man nur dreimal von *via*, nämlich bei den Fernstraßen (z. B. der berühmten *VIA APPIA*), der *sacra via* und der *nova via*. In der Kaiserzeit kam noch die *via lata* hinzu, „die heutige Einkaufsstraße Via del Corso

(„der Corso“).“ (13) Ansonsten gab es etliche andere Bezeichnungen: *platea*, *clivus*, *angiportum/angiportus*, *semita*, auch *scalae* und *compita*. Wichtig ist hier auch der Begriff des *vicus*, dem auf den S. 19-33 ein eigenes Kapitel gewidmet ist.

Das Buch enthält 17 schwarz-weiß-Abbildungen, wobei sechs aus Pompeji stammen, darunter die berühmten Trittsteine („Zebrastreifen“) und der nicht minder bekannte Imbissstand. Zwei Darstellungen sind von P. Connolly, außerdem eine „Straßenszene im Rom der frühen Kaiserzeit“ von ihm als Einbandmotiv. Die (unvermeidliche?) Karte „Rom im 4. Jahrhundert“ füllt eine der dem Text vorgesetzten Seiten.

Ein umfangreicher Anhang enthält Anmerkungen zu den einzelnen Kapiteln (227-247), bis S. 255 wird die erwähnte Literatur aufgeführt, wobei der Hinweis erfolgt, dass eine „vollständige Bibliographie [...] auf der Website der wbg: www.wbg-wissenverbindet.de“ (248) zu finden ist. Ich habe dort allerdings am 17. 5. 2021 nichts gefunden.

Etwas unbefriedigend ist auch die Aufführung der Anmerkungen. Diese sind zwar zahlreich und belaufen sich bei mehreren Kapiteln auf 70 und mehr; aber was sollen mit der lateinischen Literatur nicht Vertraute mit „Varro LL V 159“ (227), „Cic. Pis. 8“ (228), „Cic. Piso 18 und 13“ (238), „Fest. 273 L“ (228), „Plb. VI 53, 2f.“ (242) oder „Lucil. Frg. 338f. Krenkel (= 359f. Warmington)“ (236) anfangen, zumal wenn beide Namen in der erwähnten Literatur nicht auftauchen? Quellenbände und eine Liste der herangezogenen lateinischen Autoren mit ihren Werken fehlen. Wer darauf verzichten kann, wird wahrscheinlich dennoch, beispielsweise bei einem Gang durch das moderne Rom, gerne in das Buch schauen.

HEINZ-JÜRGEN SCHULZ-KOPPE

Mieles, B. / Ritter, C. / Wolf, C. (Hrsg.) (2020): „Nachforschung der Wahrheit“. Von der alten Lateinschule zum Lessing-Gymnasium in Frankfurt am Main. Festschrift zum 500-jährigen Jubiläum der Schule, Frankfurt am Main, Societäts-Verlag, 544 S., EUR 25,- (ISBN 978-3-95542-379-7).

Mit Bewunderung, um nicht zu sagen mit Ehrfurcht, nimmt man diesen Prachtband in die Hand. Es handelt sich um mehr als eine Schulchronik, es ist eine Bildungsgeschichte anhand einer Schule von 1520 bis heute, von der alten Frankfurter Lateinschule bis zum heutigen Gymnasium, das seit 1897 den Namen Lessing-Gymnasium trägt. Wie es zur Namensgebung kam, beschreibt Barbara Kuhn-Chen in einem der über 30 fundierten Aufsätze (263-279), die diesen großformatigen Band (21,5 x 27,5 cm) auch in Einzelkapiteln lesenswert machen.

Allein die Wiedergabe des dreieinhalb Seiten umfassenden Inhaltsverzeichnisses würde den Normalumfang einer Besprechung in dieser Zeitschrift sprengen. Sie muss sich auf einige pauschale Bemerkungen und einzelne Hervorhebungen beschränken, ohne dass dies als Missachtung der nicht erwähnten Autoren und Beiträge angesehen werden darf.

In dem langen Auf und Ab einer so langen Schulgeschichte gab es, wie zu erwarten, manche Höhe- und manche Tiefpunkte. B. Kuhn-Chen geht von einem Höhepunkt gegen Ende des 19. Jahrhunderts aus, als „das städtische Gymnasium kontinuierlich steigende Schülerzahlen“ verzeichnete (263). Daher wurde die Schule 1892 in zwei ‚Abteilungen‘ gegliedert. Eine von ihnen führte den von dem damaligen Schulleiter Prof. Dr. Karl Reinhardt mitentwickelten „Frankfurter Reformlehrplan“ ein. Hierzu verweist die Autorin auf eine Studie des

Potsdamer Erziehungswissenschaftlers Frank Tosch (*Vom Schulversuch zum preußischen Erfolgsmodell*, 2013). In den Verhandlungen der Stadtverordnetenversammlung wurde dann eine regelrechte Teilung in zwei Schulen beschlossen, und beiden Schulen sollten „eindrucksvolle Namen“ verliehen werden (264). Die erste Abteilung wurde in einen Neubau verlegt, sie erhielt den Namen Goethe-Gymnasium und wurde von Reinhardt nach dem (bis heute in der Bildungsgeschichte bekannten) Frankfurter Reformlehrplan geleitet.

Die andere Abteilung blieb zunächst im alten Gebäude, wurde ab 1897 Lessing-Gymnasium genannt und setzte die „humanistische Tradition“ fort (28). Ihr erster Direktor war der bis dahin stellvertretende Schulleiter der Doppelanstalt, Prof. Dr. Christian Baier, der die Fächer Latein, Griechisch und Deutsch unterrichtete. B. Kuhn-Chen gibt einige Ausschnitte aus den Eröffnungsreden beider Schulen wieder, u. a. aus der Ansprache von Reinhardt im Jahr 1897 und aus den Ansprachen zur fünf Jahre später (1902) erfolgten Eröffnung des Neubaus für das Lessing-Gymnasium. Dr. Max Paehler, der Vertreter des Königl. Provinzial-Schulkollegiums in Kassel unterstreicht das Bildungsideal der Schule mit einem Zitat aus Lessings Schriften, ihm gelte „tote Buchgelehrsamkeit“ nichts, er sei „stets ein Feind alles Schein- und Abrichtungswesens gewesen“. Die Jugend solle sich, „Lessings Vorbild folgend, nicht nur durchdrungen zeigen von dem eigenen lauterem und unermüdelichen Streben nach Wahrheit, sondern auch den Wahrheitsdrang bei anderen hochschätzen.“ (271) Hierzu gehört der Hinweis auf Lessings Drama *Nathan der Weise*. Der Schulleiter Baier betonte in seiner Rede die Bedeutung, „die das griechische Geistesleben auch für uns und unsere Zeit besitzt“. Denn „die Ergebnisse der

wissenschaftlichen Forschung“ zeigen, „dass die griechische Kultur die Grundlage bildet für das gesamte Kulturleben der Gegenwart“. Lessing wird als „Wegbereiter der Rezeption der griechischen Literatur“ herausgestellt (Homers Epen; Philoktet; Laokoon: oder über die Grenzen von Malerei und Poesie) (272f.).

„Mit der schneidigen Waffe seines überlegenen Verstandes“, so Baier, „hat Lessing den Kampf aufgenommen gegen alles eingebil-dete Wissen, alle Torheit und Unnatur, die ihn umgeben.“ Hier findet sich das Zitat von Lessing (aus: Eine Duplik, 1778), welches den Untertitel und das Motto der ganzen Festschrift bildet: „Nicht die Wahrheit, in deren Besitz irgendein Mensch ist, oder zu sein vermeinet, sondern die aufrichtige Mühe, die er angewandt hat, hinter die Wahrheit zu kommen, macht den Wert des Menschen. Denn nicht durch den Besitz, sondern durch die *N a c h f o r s c h u n g* d e r *W a h r h e i t* erweitern sich seine Kräfte, worin allein seine immer wachsende Vollkommenheit besteht.“ (273, Hervorhebung A. F.)

Der Band gliedert sich übersichtlich in vier Blöcke: Überblicke, Lateinschule (1520 bis um 1600), Gymnasium (um 1600 bis 1897), Lessing-Gymnasium (1897 bis heute). Eingeleitet wird er von einem Text des heutigen Schulleiters Bernhard Mieles und einem Grußwort des Bundes der Freunde des Lessing-Gymnasiums, der die Herstellung der Festschrift materiell und juristisch unterstützte. Mieles stellt in seinem Geleitwort *Das Lessing-Gymnasium 2020* vor und dankt allen, die das Erscheinen des Bandes ermöglichten, besonders der Mitherausgeberin Dr. Carolin Ritter. „Ihr Gestaltungswille prägte den gesamten Entstehungsprozess dieser Festschrift.“ (18) Sie unterrichtet seit 2009 an dieser Schule die Fächer Englisch und Latein. Ihre Dissertation galt den *Epistulae Heroides* des

schottischen neulateinischen Dichters Mark Alexander Boyd, die 2010 als Band 13 der *Noctes Neolatinae* erschienen ist. Auch durch andere Publikationen ist sie bereits hervorgetreten. Leicht zugänglich ist ihre Reclam-Ausgabe: Melanchthon, P. (2015): *De miseris paedagogorum*. Über die Leiden der Lehrer. Lateinisch/Deutsch. Übersetzt, kommentiert und herausgegeben von C. Ritter, Stuttgart. Für den vorliegenden Band hat sie den Aufsatz beige-steuert: *Lateinische Gedichte im Zeichen humanistischer Freundschaft – Der Rektor Wilhelm Nesen und seine Zeitgenossen Erasmus von Rotterdam, Philipp Melanchthon, Helius Eobanus Hessus und Jacob Micyllus* (90-108).

Für die Geschichte der Didaktik und Methodik des altsprachlichen Unterrichts ist der Aufsatz von Heike Bottler von besonderem Interesse: *Die Didaktik des Eduard Bornemann (14.6.1894–3.5.1976) oder das Ende der großen Erzählungen* (388-403). Dr. H. Bottler ist seit 2011 Studienrätin für Latein und Griechisch am Lessing-Gymnasium. Bornemanns Name ist durch seine Lehrbücher und Schulgrammatiken noch heute bundesweit bekannt. Er unterrichtete von 1926 bis 1960 am Lessing-Gymnasium. Nach den Recherchen der Autorin darf Bornemann jedoch „keineswegs als trockener Grammatiker gelten“. Trotz seiner Verdienste gilt aber, wie sie feststellt, seine Didaktik „nunmehr als veraltet“. Die Erwähnung seiner didaktischen Arbeit finde „allenfalls in historischem Bezug statt“ (389f.), wie sie mit Hinweis auf die Studien des Berliner Fachdidaktikers Stefan Kipf feststellt. Hier geht es um ein Kernproblem des altsprachlichen Unterrichts, nämlich um Sinn und Methode des Übersetzens altsprachlicher Texte und die Frage „Was ist eine gute Übersetzung?“ Bornemann stellte sich in die Tradition Schadewaldts, der in der „Forderung der Treue“

die höchste Übersetzungsmaxime sah. Doch nicht lange nach Bornemann kam es in den Übersetzungswissenschaften zur „Überwindung des philologischen Ansatzes“ und damit auch zu einem „Überwinden des philologischen Übersetzens im altsprachlichen Unterricht“ (396f.). Kritisch konstatiert die Autorin heute „eine disruptive Kreativität“ im Umgang mit altsprachlichen Texten: „Übersetzen ohne Grammatik, Kompetenz ohne Verständnis, Übersetzung ohne verpflichtende Textvorlage“ sei „die Devise“ (400). Die sprachphilosophische und kommunikationstheoretische Problematik des Übersetzens überhaupt, die H. Bottler aufwirft, kann hier nur erwähnt, nicht näher erörtert werden. Sie zeigt erneut, dass das Übersetzen nicht nur ein unterrichtspraktisches Problem ist (z. B. Konstruktionsmethode, ja oder nein?), sondern eine in größerem Zusammenhang sinnvolle, verständliche, zumutbare und teilweise lösbare Arbeit ist.

Natürlich finden sich in diesem Band auch Beiträge zu anderen Themen und Fächern, freilich stets, dem Charakter dieser Festschrift entsprechend, verbunden mit einer historischen Perspektive. Stichwortartig seien genannt: Astronomie (280), Chortradition und Chorarbeit (124), Schulkonzerte (404), Literatur (460), Theater-Tradition (415), Skifreizeit (483), Religion (500). – Dr. Stefan Reiß, der ab 2006 am Lessing-Gymnasium die Fächer Deutsch, Geschichte und Politik u. Wirtschaft unterrichtet, berichtet über eine Lesung des Schriftstellers Martin Mosebach und sein anschließendes Gespräch mit Oberstufenschülern. Mosebach war selbst Schüler am Lessing-Gymnasium und legte dort 1970 sein Abitur ab. Die Schüler vom Grundkurs Deutsch konnten sieben Fragen an den Büchnerpreisträger (2007) schriftlich formulieren, die er ebenfalls schriftlich beant-

wortete (460-463). Die Fragen und Antworten ergeben fast eine kleine Literaturdidaktik *in nuce*, zumindest aber eine brauchbare Diskussionsvorlage für eine solche. – Lesenswert ist auch das Interview mit der Schriftstellerin Eva Demski, die ihre Kindheit zum Teil in Frankfurt verbrachte, das Lessing-Gymnasium besuchte und dort das Abitur ablegte (422-430). Sie wird u. a. gefragt, warum sie ihren schulischen Lebensabschnitt als „vulkanische Jahre“ bezeichnet. Aber auch: „Wie arbeiten Sie denn am Computer?“ Ferner: „Wie denken Sie, sieht die Zukunft der Schriftstellerei und des Humanismus aus? Wird die Digitalisierung die Welt verändern?“

In mehreren Beiträgen werden die immer noch und immer wieder akuten Themen des Nationalsozialismus und des Widerstandes behandelt (351, 359, 494). Mareike Kuntz (seit 2009 Studienrätin am Lessing-Gymnasium) und der Schüler Moritz Nelißen haben gemeinsam einen Beitrag über den Vater von Anne Frank verfasst: *Otto Frank – Absolvent des Lessing-Gymnasiums 1908* (351-358). Bei ihrer Recherche kamen sie zu dem Ergebnis: „Es sind humanistische Bildungsideale, die Otto Frank in seinem Denken und Handeln geprägt haben. Diese sind ihm im Elternhaus und in der Schule vermittelt worden, und er hat sie weitergegeben an seine begabte Tochter. Sie manifestieren sich in ihrem Tagebuch und wurden posthum vom Vater auch als sein Lebenswerk bewahrt und verbreitet.“ (351f.) – Im nachfolgenden Aufsatz stellt Manfred Capellmann *Erinnerungen an jüdische Schüler und Lehrer des Städtischen und des Lessing-Gymnasiums bis 1938* zusammen (359-370). Es geht um die Zeit ab 1640 bis ins 20. Jahrhundert und dann speziell um die Fragen: Wie erlebten die ehemaligen Schüler und Lehrer ihre Schulzeit „vor dem 30. Januar 1933, wie

den teils schleichenden, dann offensichtlichen Wandel ihrer Umgebung und wie den Terror und die Verfolgung der folgenden Jahre?“ Verblüffend ist der Satz von Otto Frank, der 1908 sein Abitur am Lessing-Gymnasium ablegte: „Ich kann mich nicht erinnern, in meiner Frankfurter Jugend einem Antisemiten begegnet zu sein“ (zitiert aus dem Buch von Ernst Schnabel: *Anne Frank – Spur eines Kindes*. Frankfurt a. M. 1977, 15). Doch mit dem 30. Januar 1933 verändert sich die Situation drastisch. Erfreulich ist hier und in anderen Beiträgen des Bandes, dass die Aufsätze oft aus Projekten oder Arbeitsgemeinschaften von Lehrern und Schülern hervorgegangen sind. – Ein Aufsatz von Michael Kern ist dem Widerstand gewidmet: *Carl-Heinrich von Stülpnagel und Konrad Heiden. Zwei Wege des Widerstandes* (371-386). Kern, der seit 2017 am Lessing-Gymnasium Geschichte, Katholische Religion und Ethik unterrichtet, meint, dass die Schülerinnen und Schüler am Verhalten dieser beiden ehemaligen Lessing-Schüler lernen können, „dass es strahlende Helden ohne Fehl und Tadel in der Wirklichkeit nicht gibt.“ Und fragt dann: „Aber kann dies ausreichen? [...] Hat nur der geradlinige Weg des Konrad Heiden ein ehrendes Andenken verdient? Nicht auch die aus einer dem NS-Regime ablehnenden Haltung über Jahre erwachsene mutige Tat, welche eine mörderische Diktatur beenden wollte und dem Handelnden das Leben, der Familie ihren Vater entriss?“ (385)

Erwähnt sei hier auch der Aufsatz von Hannah und Christoph Wolf über *Mädchen und Lehrerinnen am Lessing-Gymnasium* (339-349). Die beiden Autoren beginnen ihren Beitrag mit einem Überblick über die schwierigen Anfänge der Koedukation in den deutschen Ländern. „Ein Vorreiter für die Koedukation war das Großherzogtum Baden, das Mädchen

schon in den 1890er Jahren erlaubte, höhere Jungenschulen zu besuchen.“ Die Aufnahme von Mädchen war aber „kompliziert und zeitaufwendig“ (340). Der damalige Schulleiter des Lessing-Gymnasiums (1926-1933), Ernst Majer-Leonhard, durch Jugendbewegung und Reformpädagogik geprägt (28), stand der Aufnahme von Mädchen zwar positiv gegenüber; doch die zuständige Schulaufsichtsbehörde mit Sitz in Kassel war strikt gegen die Aufnahme von Mädchen an einem Jungengymnasium. (340). Erst im Juli 1928 wurde zum ersten Mal ein Mädchen ins Lessing-Gymnasium aufgenommen. Auch die weitere Entwicklung mit ihren Problemen wird kurz geschildert. Nach dem Zweiten Weltkrieg nahm der Anteil der Mädchen stetig zu. „Heute besuchen mehr Mädchen als Jungen die Schule.“ (345) – Die erste weibliche Lehrkraft am Lessing-Gymnasium war ‚Fräulein‘ Elfriede Jason; sie unterrichtete von 1940 bis 1947, also überwiegend während des Weltkriegs, die Fächer Latein, Französisch und Spanisch. Nach dem Krieg wurden zwei weibliche ‚außerplanmäßige Lehrkräfte‘ eingesetzt: die Studienreferendarin Dr. Karin Alt und die Diplom-Sportlehrerin Rita Weber-Hartl. Karin Alt (geb.1928) hatte Klassische Philologie, Germanistik und Philosophie in Tübingen studiert. Sie wurde 1953 in Frankfurt/M. mit einer Schrift über Euripides promoviert und legte im selben Jahr das Staatsexamen für die Fächer Griechisch, Latein und Deutsch ab. 1955 folgte das Assessorexamen. Anschließend arbeitete sie in München am *Thesaurus Linguae Latinae* mit. Seit Oktober 1958 lehrt sie an der Freien Universität Berlin, wo sie sich 1970 habilitierte und 1971 Professorin wurde. Ihre Forschungsschwerpunkte sind die Griechische Tragödie und die Philosophie Platons einschließlich des Mittel- und Neuplatonismus.

Birgit Boelsen-Hein, die von 1960-70 Schülerin am Lessing-Gymnasium war und der Schule als Mutter von drei Kindern verbunden blieb, hat aus eigenem Erleben und anderen Quellen einen Beitrag über die *Schülerbewegung 1968* verfasst; sie kommt schon in der Überschrift zu dem Ergebnis *Einen Versuch war es wert* (434-444).

Über das Jubiläumsjahr 2020 hinaus bleibt sicher auch der Aufsatz von Prof. Dr. Marianne Leuzinger-Bohleber von Bedeutung: *Nathan der Weise und die „Dritte Aufklärung“* (507-519). Die Autorin ist (u. a) emeritierte Professorin für Psychoanalyse und war 2002-2016 Leiterin des Sigmund-Freud-Instituts in Frankfurt. Mit Bezug auf das Buch des Zürcher Philosophen Michael Hampe *Die dritte Aufklärung* (2018) schreibt sie über *Humanistische Bildung in Zeiten der Demokratiemüdigkeit und des drohenden Zivilisationsverlustes*. Hampe stellt fest, „dass sich große Teile der Menschheit trotz des technischen Fortschritts und der Vermehrung des Wohlstands seit einiger Zeit nicht mehr in einer aufgeklärten Lebensform entwickeln, im Gegenteil: Sie scheinen sich zunehmend in Neigungen zu Gewalt, Täuschung, Intransparenz und Unmündigkeit zu verstricken.“ (514) Daher fordert Hampe eine „Dritte Aufklärung“. Darunter ist eine Bildungsbewegung zu verstehen, „die ein neues Bewusstsein schafft sowohl für die Verantwortung als auch für die Handlungsspielräume des Einzelnen auch in Zeiten der Globalisierung und der neuen Medien“ (514). Die Autorin macht dann „Psychoanalytische Anmerkungen zum interdisziplinären Dialog: Unbewusste Determinanten von Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus, Fundamentalismus und Nationalismus“ (515). Der Aufsatz schließt mit einem längeren Zitat von dem polnisch-britischen Soziologen und Philosophen

Zygmunt-Baumann, der vor regressiven, d. h. vorschnellen, scheinbar einfachen und populistischen Lösungen warnt (518).

Das Buch ist ästhetisch sehr ansprechend gestaltet, an vielen Stellen sind passende Abbildungen eingefügt, historische und aktuelle Fotos, aber auch farbige Abbildungen von Kunstwerken, die im Unterricht entstanden sind. Es ist, wie eingangs gesagt, hier nicht möglich, alle Beiträge des Bandes zu würdigen. Er wird abgeschlossen durch einen Anhang mit den Namen des Kollegiums im Jahr 2020 und der Schülerschaft im Schuljahr 2019/20 in den Klassen und Kursen, den Kurzporträts der Autorinnen und Autoren des Bandes und mit den Bildnachweisen.

ANDREAS FRITSCH

Haymann, F. / Kötz, S. / Müseler, W. (Hrsg.) (2020): Runde Geschichte. Europa in 99 Münz-Episoden, Oppenheim am Rhein, Verlag Nünnerich-Asmus, 292 S. mit 99 Abb., EUR 29,90 (ISBN 978-3-96176-078-7).

Das im folgenden besprochene Werk behandelt in jeweils ca. zweieinhalb bis dreiseitigen Beiträgen 99 Münzen, die charakteristische und für den Verlauf der europäischen Geschichte prägende Ereignisse, Personen und gesellschaftliche Strukturen von der Antike bis zur europäischen Währungsunion repräsentieren. Davon betreffen 18 Beiträge die griechische Antike (dabei auch je ein Beitrag zu den Persern, den Kelten und den Etruskern) und ebenfalls 18 Beiträge die römische Antike. Der Artikel von Florian Haymann (H.) „Die Entfesselung des Finanzkapitalismus. Der Beginn des US-amerikanischen ‚Schuldenimperialismus‘“ geht über den europäischen Rahmen hinaus. Der Anspruch der Herausgeber und Autoren ist es, „episodenhaft Schlaglichter auf zen-

trale Themen der europäischen Geschichte zu werfen“, d. h. „die Geschichte in ihrer Spiegelung im Geld“ zu betrachten (Einleitung, 17), wobei sich das Buch nicht speziell an Numismatiker richtet, sondern alle historisch interessierten Leserinnen und Leser im Blick hat.

Jeder Beitrag bietet eine solide Einführung in den historischen Kontext, eine Klärung der auf Vorder- und Rückseite jeder Münze sichtbaren Elemente sowie eine vergrößerte und sehr klare Abbildung. Hinweise auf die weiterführende Literatur und vertiefende Darstellungen schließen jeden Artikel ab. Einige Beispiele mögen dies illustrieren, wobei die Auswahl die Themenrelevanz im altsprachlichen Unterricht, aber auch im Geschichtsunterricht, soweit die Antike betroffen ist, im Blick hat.

So beschreibt Ute Wartenberg (W.) (35-37) eine athenische Dekadrachme von ca. 460 v. Chr., die allein schon auf Grund ihres übergroßen Gewichtes von mehr als 40 Gramm reinen Silbers der Erklärung bedarf. Der Einschätzung W.s ist zuzustimmen, dass diese Münze den neuen Reichtum Athens spiegelt und die Dominanz Athens im Delisch-Attischen Seebund zum Ausdruck bringt. Gut arbeitet sie auf S.35f. den Zusammenhang der betonten Augen Athenes auf der Vorderseite und denen der Eule auf der Rückseite heraus, allerdings geht sie nicht weiter auf den Olivenzweig ein, der auf der Rückseite links neben dem Kopf der Eule zu sehen ist und nicht nur einen Bezug zum Mythos der Stadtgöttin Athene und ihrem Bild auf der Vorderseite herstellt, sondern auch als Symbol eines zentralen Wirtschaftszweiges für die wirtschaftliche Kraft der Stadt steht. Mit einem kurzen Ausblick auf Parallelen von Seebund und NATO beendet sie ihren Beitrag. Den Bereich der athenischen Innenpolitik deckt H. auf S. 32-34 in seiner Interpretation

einer athenischen Hemidrachme (= 3 Obolen) von ca. 353-294 v. Chr. ab, die exakt den Betrag wiedergibt, der ab ca. 395 v. Chr. den Bürgern als Aufwandsentschädigung für den Besuch der Volksversammlung gezahlt wurde. Es handelt sich also um eine wirklich politische Münze. In klassischer Zeit waren es 2 Obolen für die Richter, und auch die Ruderer erhielten aus den Mitteln des Seebundes ihren Sold. Vielleicht hätte man bei der Interpretation stärker trennen können zwischen den demokratischen Gegebenheiten vor 404 v. Chr. und der Vollaussprägung im 4. Jahrhundert. Insofern gehört der Beitrag chronologisch hinter den Beitrag von W. Diese Hinweise beeinträchtigen aber nicht die gelungene Gesamtinterpretation.

Weitere Artikel behandeln u. a. Alexander d. Gr. (2 Beiträge), die Diadochen, Olympia, Kolonisation und Seehandel oder auch das erstaunliche Beispiel der Philistis von Syrakus, Gattin Hierons II. von Syrakus, an deren Beispiel die Rolle von Frauen am Königshof erörtert wird.

Roms Weg zum Weltreich in Zeiten der Republik wird gleich in vier Beiträgen behandelt. Andrew Burnett betrachtet die römische Wirtschaft im 3./2. Jh. v. Chr. anhand einer (noch) anonymen Silbermünze im Kampf gegen Hannibal (S. 70-72), Wilhelm Höllstein widmet sich dem Ersten Punischen Krieg, dabei der Rolle der Meteller und dem aristokratischen „guten“ aristokratischen Wettbewerb in den Glanzzeiten der Republik. In die gleiche Richtung geht seine Interpretation eines Staters des T. Quinctius Flaminius von 197/196 v. Chr. (73-75), der erstmalig sein eigenes Bildnis auf eine Münze prägen ließ – Beispiel der verschärften aristokratischen Konkurrenz und der zunehmenden Bedeutung des Einzelnen, die letztlich in die Errichtung der Monarchie mündete. Sven Günther zeigt anhand eines Denars des Faustus

Cornelius Sulla von 56 v. Chr. (75-77), eines Sohnes des Diktators Sulla, sehr überzeugend, wie ein Mann aus der nunmehr zweiten Reihe der politischen Elite in den veränderten Zeiten der Vorherrschaft des Pompeius auf subtile Weise die Münzprägung für die „Statusverteidigung“ im „Wettbewerb um das höchste Ansehen“ einsetzte. Bildsprache und Symbolik erzeugen dabei mit ihren gezielt gesetzten Anknüpfungspunkten vielfältige Assoziationen, die den Verantwortlichen ins rechte Licht setzen sollten. Gerade im Vergleich dieser Münzen lassen sich gesellschaftliche Entwicklungen hervorragend erarbeiten oder dokumentieren.

Es versteht sich von selbst, dass auch die interpretierten Münzen vom Vorabend der Ermordung Caesars (Denar des L. Buca von 44 v. Chr. – eindringlich zeigt hier H.-Chr. von Mosch, wie Caesar seinen Anspruch untermauerte), der Bürgerkriege oder des beginnenden Prinzipats mit hohem Gewinn für den Unterricht fruchtbar gemacht werden können. Dasselbe gilt für die Münzen zum entwickelten Prinzipat, seinen inneren Verhältnissen, und zur Spätzeit.

Insgesamt ist ein Buch entstanden, das in hervorragender Weise Material liefert, welches bei der Lektüre griechischer und lateinischer Schriftsteller, aber auch im Geschichtsunterricht oder im althistorischen Proseminar, gewinnbringend eingesetzt werden kann. Sein epochenübergreifender Inhalt erlaubt darüber hinaus die Nutzung im Projektunterricht oder auch bei Facharbeiten. Es sollte daher in keiner Schulbibliothek fehlen.

DETLEF FECHNER

Stierstorfer, M. (2021): *Lernzirkel. Lateinische Sagen. Klasse 10-13*; Cornelsen Verlag GmbH, Berlin; 64 S., EUR 13,80 (ISBN: 978-3-589-16774-6).

Der vorliegende Lernzirkel zu Ovids *Metamorphosen* von Dr. Michael Stierstorfer kann in seiner Ausführlichkeit und Themenrelevanz/-variabilität als hervorstechendes Novum bezeichnet werden. Der einheitliche Aufbau aller sechs Stationen bietet eine gute Orientierung gemäß der vier Bereiche: Sprache, Übersetzung, Interpretation, Textvergleich.

In einer dem Zirkel vorgeschalteten Einleitung zum Ablauf wird explizit auf die Option der Auswahl zwischen selbständiger Einzelarbeit (Stationen 1 und 2), Partnerarbeit (Stationen 3 und 4) und arbeitsteiliger Gruppenarbeit (Stationen 5 und 6) verwiesen. Unter den zehn eingängig genannten Kompetenzen geht die Übersetzung über ein bloßes „Übersetzen [...] von zentralen Stellen der *Metamorphosen*“ (4) hinaus, liegt doch gerade in der Kombination der drei Übersetzungsstufen die große Stärke des Zirkelkonzepts, an dessen Ende bestenfalls das eigenständige Übersetzen stehen sollte (Expertenniveau). Im Rahmen der geforderten Ergänzung einer lückenhaften Übersetzung an den Stationen 1 und 2 sollte jedoch berücksichtigt werden, dass SchülerInnen gerade bei der Übersetzung poetischer Texte sehr unterschiedliche Wortstellungen bevorzugen und die Vorgabe einer einzigen Lösung durch feste Lücken daher einschränkend wirken kann. Als Beispiel sei folgender Vers aus Station 2 herausgegriffen, dessen Ablativus absolutus [*serpentis] dente recepto* hier auf die deutsche Auflösung mit Adverbialsatz beschränkt wird: „[ist sie umgekommen], als sie...“ (16). Eine Übersetzung mit Präpositionalausdruck im Sinne von „nach dem Schlagen / der Aufnahme des Schlangenzahns in

ihre Ferse“ ist so beispielsweise nicht möglich. Eine sehr vielversprechende Brückenfunktion auf dem Weg zur Kompetenz des flüssigen Übersetzens kommt daher der Adaption bereits vorhandener freier poetischer Übersetzungen von Prof. Janka in wortgetreue eigene Übersetzungen an den Stationen 3 und 4 zu. Hierdurch sind ein exaktes Durchdenken des lateinischen Textes und ein im Unterricht anderenfalls kaum zu vermittelndes Gespür für die Nähe zum Text gewährleistet. In der Endstufe an den Stationen 5 und 6 erfolgt gemäß den Schulausgaben das Übersetzen mithilfe nur weniger Wortangaben.

Von einer Behandlung des Zirkels vor der Lektürephase der Metamorphosen ist entgegen dem Vorschlag auf S. 5 eher abzusehen, wird dadurch doch die Erwartung insinuiert, der ovidianische Sprachduktus sei für SchülerInnen anfangs allein mithilfe systematischer Erschließungsaufgaben barrierefrei durchdringbar. Als gewinnbringend erweisen sich ferner die Illustrationen der jeweils in der Übersetzung vorkommenden Wortschätze zu Wortfamilien anhand selbst gezeichneter Bilder, so in Station 3 zum Wortfeld „Hitze/Feuer“ im Zuge des Phaetonmythos (19).

Die audio-visuelle Erweiterung der Texte und Bilder um Hörbuch- und Filmausschnitte (vgl. den Hörbuchausschnitt zum abgewandelten Orpheusmythos auf S. 18 sowie den Filmausschnitt zum Medusamythos aus „Percy Jackson – Diebe im Olymp“ auf S. 27) bietet eine ansprechende Motivationserhöhung für heterogene Lerntypen. Dabei deckt der Medusamythos in Station 4 gar die Metaebene ab, indem die SchülerInnen multiperspektivisch selbst nach den Gründen für die Abweichung des Filmproduzenten von Ovids Vorlage und für die Eignung des Medusamythos als Verwandlungssage gefragt werden. Der Text ist

von Druckversehen gänzlich frei, im Schriftbild hätte der Blocksatz jedoch ansprechender gewirkt.

Durch die Neuerung der den SchülerInnen abverlangten Adaption einer bereits vorhandenen freien Übersetzung sowie durch den jeweiligen Vergleich der Originaltexte mit sprachlich gut abgestimmten Rezeptionstexten aus der Kinder- und Jugendliteratur ist der Weg zu einer leichteren Transformation ausgewählter Mythen aus den Metamorphosen in die Lebenswelt der SchülerInnen bereitet.

JEREMIAS GRAU

Schollmeyer, P. / Choitz, T. (2021): Archäologische Zeugnisse im Lateinunterricht, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 208 S., EUR 22,- (ISBN 978-3-525-70288-8).

Der Band von Patrick Schollmeyer (Sch.) und Tamara Choitz (Ch.) verbindet in organischer Weise archäologische Fachwissenschaft mit lateinischer Fachdidaktik und Unterrichtspraxis. Zugleich schließt er eine echte Lücke in der Reihe fachdidaktischer Monographien für den Lateinunterricht. Sch. ist ein ausgewiesener Fachmann für Klassische Archäologie an der Universität Mainz, während Ch. aufgrund ihres wissenschaftlichen Werdegangs Archäologie und Philologie ebenso wie universitäre Forschung mit schulischer Unterrichtspraxis verbindet. Insofern handelt es sich bei den beiden Autoren um eine idealtypische Verbindung für ein Publikationsvorhaben dieser Art.

Angelegt ist das Buch ganz unterrichtspraktisch, indem es in insgesamt 10 Kapiteln ausgehend von einer nicht zu großen Anzahl von Fallbeispielen die Integration (z. T. gut bekannter) archäologischer Zeugnisse in den lateinischen Lehrbuch- und Lektüreunterricht durchspielt.

In ihrem Vorwort positionieren sich die beiden Autoren didaktisch und methodisch, indem sie für einen kulturwissenschaftlich orientierten Lateinunterricht plädieren. Dies ist gerade angesichts der aktuell stark sinkenden Schülerzahlen in unserem Fach wichtig, weil sich viele Latein Lernende besonders für die Geschichte und Kultur der Antike interessieren und von einem zu einseitig sprach- und grammatikorientierten Lateinunterricht nicht selten demotiviert fühlen. Es ist aber auch für uns Lehrende immer wieder wichtig, die antiken Texte in ihrem kulturgeschichtlichen Kontext zu lesen und damit besser zu verstehen. Die meisten Lateinlehrkräfte (einschließlich des Rezensenten) bringen in der Regel nicht das notwendige historische und archäologische Fachwissen mit, um archäologische Quellen fachlich und methodisch korrekt für die Arbeit an den Texten zu nutzen. Hierzu gibt das Buch von Sch. und Ch. eine willkommene Hilfe.

Das eigentliche erste Kapitel „Der fliegende Kaiser *oder* wie liest man ein Bild?“ gibt zunächst eine knappe und gut verständliche Einführung, wie Archäologen Bilder ‚lesen‘ bzw. wie archäologische Methodik am konkreten Objekt funktioniert. Dies wird anhand einer Gemme und zweier Münzen gut nachvollziehbar vorgeführt, wobei auch die Grenzen archäologischen Erkenntnisgewinns aufgezeigt werden. Dieses Kapitel zeigt den Benutzern also weniger (scheinbar) sichere wissenschaftliche Erkenntnisse im Sinne eines Produkts, sondern eher die richtige Methodik auf, um die „Bildgrammatik“ (10) zu entschlüsseln und eine „verschränkte Text-Bild-Kompetenz“ (10) aufzubauen.

Die weiteren Kapitel gehen von den unterschiedlichen Medien bzw. Artefakt-Gattungen (Münzen, Gemmen, Porträts, Plastiken, *domus*,

villa, Grabbauten, Forum, Malerei) aus und widmen sich einzelnen Themenbereichen aus dem öffentlichen und privaten Leben der Römer. Dabei sind die unterschiedlichen sozialen Gruppen der antiken Bevölkerung (Kaiser, Senatoren, ‚Normalbürger‘) als Träger oder Adressaten dieser materiellen Artefakte in gleicher Weise berücksichtigt. Angebunden sind die meisten Fallbeispiele zudem an konkrete lateinische Texte, die (bis auf Petron und Sueton) zu den gängigen Lektüre-Autoren zählen: Caesar, Cicero, Sallust, Livius, Vergil, Ovid und Plinius d. J.; doch auch das Lehrbuch mit seinen Möglichkeiten bleibt immer im Blick.

Kapitel 2 und 3 befassen sich mit der „Politischen Kunst der Römer“: Anhand der Sallust- und Plinius-Lektüre reflektieren die Autoren die Bedeutung römischer Wertbegriffe wie *gloria* und *memoria* sowie der Kaisertugenden, die sich aus den Texten ergibt. Hierzu werden in Form von Münzen und der Trajans-Säule passende archäologische Zeugnisse interpretiert, die diese Werte aufgreifen und politisch instrumentalisieren. Wie auch in allen folgenden Kapiteln präsentieren die Autoren daran anknüpfend konkrete Arbeitsvorschläge für Lernende, die in gestufter Form und mithilfe gezielter (online-)Recherche-Aufträge zu einer selbständigen Erschließung der Texte im Zusammenhang mit den archäologischen Zeugnissen führen. Die für die Recherche einschlägigen Datenbanken finden sich ebenso in den einzelnen Kapiteln wie ausführliche fachliche Interpretationen zu den archäologischen Zeugnissen als Wissenshintergrund für Lehrkräfte.

Die Kapitel 4 und 5 „Bildniskunst der Römer“ gehen nicht von Texten, sondern von meist recht bekannten und auch in Lehrbüchern abgedruckten Politiker- und Kaiser(innen)-Porträts (Caesar, Pompeius, Augustus, Nero etc.)

aus und zeigen noch einmal anschaulich, wie wissenschaftliche Porträt-Analyse funktioniert und welche Missverständnisse sich bei einer kontextlosen oder rein laienhaften Betrachtung ergeben können. Ganz konkret machen die Ausführungen zu den römischen Porträts den nur scheinbaren „Verismus“ bzw. die starke funktionale Stilisierung der Bildnisse klar: Auch wenn viele Römer-Köpfe uns heute im Gegensatz zu den ‚idealisierenden‘ griechischen Bildnissen in fast fotografischer Weise ‚authentisch‘ erscheinen mögen, dienen sie doch dazu, bestimmte von den Auftraggebern (hier: Caesar und Pompeius, Kaiser) intendierte Charaktereigenschaften oder Tugenden am Bild zu evozieren, nämlich: politischen Machtanspruch, Verantwortungsbewusstsein, Aufopferungsbereitschaft oder auch Leutseligkeit, Freigebigkeit und immer die Selbstbeherrschung (*temperantia, continentia*) als herausstechende *virtus* der männlichen Führungselite Roms. Die Kaiser(innen)-Porträts sind darüber hinaus von Angleichungen an Gottheiten wie Jupiter und Venus geprägt, die wiederum Machtanspruch, Herrschertugenden und die dynastische Herleitung von Venus Anspruch symbolisieren.

Die Arbeit mit diesen Porträts wird hier zum einen mit der Caesar-, Cicero- oder Vergillektüre (auch Sueton) verbunden, indem die Lernenden ausgehend von den Textzeugnissen die Porträts im Hinblick auf die jeweiligen Tugendkataloge und ihren Konstruktcharakter analysieren. Weiter gibt es hier (wie auch sonst) Aufträge zur Aktualisierung, nämlich den Vergleich mit heutigen – ebenso konstruierten/ stilisierten – Politiker-Porträts, die durch professionelle Berater gesteuert bestimmte Politiker-Merkmale werbewirksam transportieren sollen. Es fehlt nicht der Vergleich mit der privaten Selbststilisierung in sozialen Medien

wie Instagram, die für auch junge Lernende eine leicht nachvollziehbare Parallele darstellt.

Kapitel 6 und 7 widmen sich der „Gestaltung des öffentlichen Raumes“ anhand von Kaiserforen und Grabbauten und bieten auch ganz unabhängig von der Textarbeit vertiefte Informationen für Rom-Exkursionen. Ausgehend von Ovid, Livius und Vergil mit ihren Ausführungen zum Gründungsmythos Roms (Aeneas, Romulus) und zu *exempla virtutis* der Frühzeit präsentiert das Buch die entsprechenden Parallelen in Architektur und Bilddarstellungen speziell auf dem Augustusforum (v. a. Mars-Ulto-Tempel) und der Ara Pacis. Das Kapitel gibt zudem Aufschluss über die Quellenlage und die z. T. schwierige Bildrekonstruktion. Zudem wird hier deutlich, wie viele Rücksichten Augustus trotz seiner umfassenden Vollmachten als Princeps auf republikanische Traditionen in seinem Bau- und Bildprogramm nehmen musste bzw. wie stark er diese in das neue Forum integrierte. Damit macht die Arbeit mit den archäologischen Zeugnissen für die Lernenden Aspekte deutlich, die in den Texten nur schwer oder gar nicht zu finden sind: Zu nennen ist hier besonders das Bemühen, auch die sozial Benachteiligten im frühen Prinzipat an den Segnungen der neuen Zeit teilhaben zu lassen, z. B. durch Aufenthaltsmöglichkeiten auf dem Forum, öffentliche Wasserversorgung oder Hygiene durch öffentliche Bäder. Auf der anderen Seite wird klar, wie stark in der augusteischen Zeit Literatur und Bau- sowie Bildkunst eine programmatische Synthese bilden.

Das Kapitel zur Grabkunst (Kap. 7) zeigt die oft nicht zu trennende Verbindung von privatem und öffentlichen Raum – hier auch mit Einbezug der Welt der Freigelassenen. Auf der Textebene dient dazu das Beispiel des Trimalchio in Petrons *Satyrica*, die unter

sozialgeschichtlichen Aspekten sicher eine stärkere Berücksichtigung im Lektürekanon verdient hätten. Gerade die Verbindung der archäologischen Zeugnisse zu Freigelassenen (z. B. Eurysaces-Grab an der Porta Maggiore) und der Petron-Passagen geben den Lernenden (und Lehrenden!) einen guten Einblick in die Selbstdarstellung und den gesellschaftlichen Anspruch wirtschaftlich erfolgreicher Freigelassener, denen im übrigen gerade Augustus auch eine stärkere politische und kultische Teilhabe in der römischen Gesellschaft ermöglichte.

Die Kapitel 8 und 9 behandeln „Private Lebensräume“ am Beispiel von *domus*, *villa* und „Mythos und Bildung“. Speziell Kap. 8 enthält somit gute Anregungen bereits für die Lehrbuchphase, in der das römische ‚Haus‘ und die ‚Villa‘ in der Regel ausführlich Raum finden. Hier stehen zunächst wieder die archäologischen Zeugnisse (u. a. Mysterienvilla, Sperlonga-Gruppe) im Vordergrund, bevor der Anschluss an die Textarbeit mit Petron, Cicero, Plinius, Petron und Ovid folgt. Man erhält hier Informationen zur Multifunktionalität der nobilitären *domus* mit ihren öffentlichen (*atrium*, *tablinum*) und privaten (*cubicula*, Peristyl) Bereichen sowie zur Geschichte der *domus* in Italien vor und nach dem Einfluss der hellenistischen Vorbilder. Zugleich wird (in explizitem Kontrast zur heutigen Wohnkultur) die *domus* mit ihren öffentlichen Bereichen *atrium/tablinum* als Ort des *negotium*, dagegen die *villa* als zunehmend für das *otium* genutzter Raum vorgeführt. Dabei ermöglichte die *villa* in der Abgeschiedenheit des Landlebens einen Wohnluxus, der in der Stadt gesellschaftlich nicht akzeptabel war. Die hier vorgelegten Textbeispiele stammen aus Cicero-Briefen und den Verres-Reden, doch passen natürlich auch die beiläufig genannten und im Unterricht oft

gelesenen Villen-Briefe des Plinius gut in diesen Rahmen. Auch die philosophischen Dialoge Ciceros (z. B. *de finibus*, *de natura deorum*) lassen sich gut hier einbinden, da auch sie in die spätrepublikanische Villenkultur als Ort gebildeter Gesprächskultur eingebunden sind.

Im Zusammenhang mit den mythologischen Geschichten aus Ovids Metamorphosen folgen Ausführungen zur Ausstattung der vornehmen Häuser und Paläste mit Plastiken und Statuen-Gruppen aus der Mythologie als Teil der Oberschichtlichen Bildungskultur, die sich am Beispiel des Plinius erarbeiten lässt. Als mythologische Beispiele dienen hier einmal die Niobe- und zum anderen die Marsyas-Geschichte aus Ovid, die beide beliebte Themen der Bildkunst waren. Hier ist eine interessante Parallele zwischen Texten und privatem Bildprogramm zu beobachten, da in beiden Fällen das Leiden der Opfer (Niobe, Marsyas) göttlichen (Latona, Apollo, Diana) Zorns im Zentrum der Darstellung stehen. In der offiziellen Bildprogramm des Augustus-Forums jedoch diente der ebenfalls dargestellte Niobe-Mythos umgekehrt zur affirmativen Darstellung der Macht der beiden Gottheiten Apollo und Diana, die Augustus besonders für seine politische Programmatik nutzte.

Das letzte Kapitel (10) „Mit dem Fahrstuhl in die Römerzeit oder Alle Bilder führen nach Rom“ rundet das Buch ab: Es gibt noch einmal – diesmal ohne Textbezug – einen Überblick über Rom als archäologischen Raum mit seinen Denkmälern und Museen. Auch wenn sicher das Meiste den erfahrenen Rom-Fahrerinnen und -Fahrern bekannt sein dürfte, enthält es doch den einen oder anderen ‚Geheimtipp‘ wie z. B. den nicht so bekannten Palazzo Valentini mit seinem etwas versteckt gelegenen Eingang an der Piazza Venezia, unter dem sich eine

sehenswerte weitläufige römische *domus* befindet, deren Innenausstattung von eindrucksvollen Video-Installationen lebendig gemacht wird.

Ansonsten enthalten alle Kapitel neben den erklärenden Textteilen und Arbeitsaufträgen (auch stets mit Gegenwartsbezug) für Lernende die aktuelle archäologische Literatur sowie die zentralen Datenbanken (z. B. VIAMUS der Universität Göttingen), die für den Unterricht nutzbar sind. Es handelt sich somit um eine hochwillkommene Neuerscheinung, die in keinem altphilologischen Bücherregal fehlen

sollte. Wie der Überblick gezeigt hat, ist der Band nicht nur für die Integration von archäologischen Zeugnissen in die Textarbeit hilfreich, sondern bietet unabhängig davon viele aktuelle Forschungsergebnisse aus der Archäologie zu schulrelevanten Themen und überhaupt zu ganz eigenständigen archäologisch angelegten Unterrichtsstunden oder -einheiten (z. B. in Projektwochen und in Profilunterricht oder Seminarfach), bei denen die Texte sicher auch einmal fehlen dürfen.

PETER KUHLMANN

Varia

In memoriam Fidelis Rädle (4.9.1935 – 15.7.2021): Persönliche Erinnerungen an einen Gelehrten, Dichter und Freund¹

Die Nachricht vom Tod Fidelis Rädles bewegt mich wie nicht leicht eine andere, denn er war mein bester, ja eigentlich mein einziger Freund, nachdem ich 1984 im Musiklateiner Jan Novák den Mitstreiter verloren hatte. Aber gerade zu Novák hatte Fidelis längst vor mir die Bande geknüpft. Schon 1972 besuchte er als Poet und Stargast das von Novák in Rovereto organisierte musikalische Lateinfestival *Feriae Latinae* – von dem ich Langeweiler noch geraume Zeit nichts hörte. Als aber Novák zusammen mit mir dasselbe Festival unter dem etwas publikumsträchtigeren Titel *LVDI LATINI* 1983 auf Schloss Ellwangen wiederholte, war Fidelis der erste unter den Eingeladenen. Und er kam und bezauberte uns mit dem Wohlklang seiner

immer humorvollen rhythmischen Verse, die ich damals erst kennenlernte, nachdem mir zuvor sein Ruhm nur auf der mittellateinischen Professur zu ruhen schien.² Hier in Fidelis, so sah ich, wurde die Idee des Dichterphilologen, die einst Kallimachos und Ennius verkörpert hatten, die auch in der Renaissance gelegentlich erneuert wurde, in wunderbarer Weise wiedergeboren. Er war als Lateindichter mit unverkennbar schwäbischem Generalbass der echte Nachfolger des genialen Josef Eberle, nur eben durch seine umfassende Gelehrsamkeit auch diesem berühmten Vorbild überlegen. In Ellwangen also legten wir, „auf gemeinsamem schwäbischem Boden begeistert“, behutsam die Grundlage einer dauernden Freundschaft. Zur

Duzfreundschaft wurde sie allerdings erst vor etwa zwanzig Jahren, als Fidelis, das *ius amici senioris* an sich reißend, mich in einer italienischen Nacht, ohne um Erlaubnis zu fragen, mit dem Du bedachte – was mir natürlich eine große Ehre war. Bis es so weit war, freute ich mich immerhin darüber, dass er seine Briefe regelmäßig mit *Tuus et tibi Fidelis* unterschrieb. Auch nach dem Tod Nováks blieb Fidelis meinen dem lebendigen Latein gewidmeten Veranstaltungen (viermal in Freising, einmal in München) treu, als rezitierender Poet und als dozierender Scholarch. Auch die Presse würdigte ihn, nicht nur wegen des „putzigen Namens Fidelis Rädle“, der Hermann Unterstöger von der Süddeutschen Zeitung so besonders gefiel.³ Wo es unter Lateinern Zwietracht gab, auch auf dem Freisinger Domberg, war er kämpferisch zur Stelle. Als ein Lateinveteran, der seine Leistungen nicht mehr gewürdigt fühlte, giftige Episteln gegen meinen lateinischen „Alleinvertretungsanspruch“ losließ, schoss Fidelis mit gleicher Giftspritze zurück. Und er sagte mir in diesem Zusammenhang einen Satz, den ich nur mit Erröten niederschreibe (weil er nicht der Wahrheit, sondern nur seinem guten Herzen entspricht): „Sie, Valahfridus, leisten etwas; gegen Sie sind die anderen nur lahme Enten.“ So hat er mich immer wieder ermuntert.

Die Freundschaft dauerte auch fort, als ich nach 1993 meine lateinischen Großveranstaltungen einstellen musste, ja sie gewann an neuer Intensität, da nun die Wissenschaft mehr in den Vordergrund des Interesses trat. Ich bin ja trotz entsprechendem Schmalpurexamen kein Mittellateiner wie Fidelis, aber bei Exkursen ins neulateinische Terrain konnten wir uns begegnen. Eine glückliche Fügung wollte es, dass schon einige Zeit, bevor ich den Jesuitendichter Jacobus Balde zu traktieren begann, Fidelis sich dem Jesu-

itentheater zugewandt hatte. Was er hier geleistet hat, ist einzigartig und hat ihm geradezu eine Weltmonopolstellung verschafft. Man denke: Er hat z. B. nicht nur einen völlig verschollenen, aber wichtigen Dichter, Georg Bernhardt SJ, neu entdeckt und ihn Drama um Drama ediert, er hat nicht nur mit seiner Ausgabe des (vorjesuitischen) *Euripus* die Ursprünge und die Zielrichtung des katholischen Schuldramas ins Licht gesetzt, er hat es vor allem nie versäumt, über der gelehrten Detailarbeit die großen Fragen zu behandeln, die die Jesuitenbühne aufwirft: Wie konnte ein lateinisches Drama zwei Jahrhunderte in Europa das Theaterleben dominieren, wo doch der größte Teil der Zuschauer diese Sprache gar nicht verstand? Mit solchen Fragen verstand es Fidelis, auch ein breites Publikum anzusprechen, vor allem aber konnte er mich faszinieren und zum Dialog verlocken. Oft bekniete ich ihn, seine Arbeiten zum Jesuitentheater gesammelt herauszugeben. Er winkte bescheiden ab: Viel zu viel und viel zu viele Wiederholungen. Nun hat sich, wie man im Internet sieht, die Göttinger Akademie der Sache angenommen und immerhin das Wichtigste bequem zugänglich gemacht.⁴

Aber Fidelis war nicht nur Schreiber, sondern auch Leser. Meine Säckelchen, die ich ihm schickte, studierte er mit kaum verdienter Gründlichkeit, er kritisierte sie auch und wies mir immer wieder, so ganz nebenbei, alberne Schnitzer nach. Aber er lehrte mich nicht nur, meinen Leichtsinns zu bereuen, sondern versuchte sogar, mir mein eigenes Wesen aufzuschließen: Als er mir bei einem Göttinger Gastvortrag, ich glaube 1994, die Conference machte, sagte er einleitend, meine eigentliche Natur sei nicht die Wissenschaft, sondern die Didaktik. Schreck lass nach! Schon 1970 hatte mich an der Uni Heidelberg der dortige Erziehungswissenschaftler als künftigen Hoch-

schuldidaktiker, so war damals die Mode, ins Gespräch gebracht, was ich als purer Forscher, wie ich mir dünkte, lächelnd von mir wies. Nun ging ich in mich und fürchtete: Fidelis hat recht. Und woher hatte er die Einsicht? Aufschluss gibt vielleicht die Vorrede zu seiner letzten Gedichtsammlung.⁵ Dort sagt er von Valahfridus, neben anderen Schmeicheleien, er habe ihn, Fidelis, „schon früh in den Kreis seiner Jünger gelockt“ (*ab initio in choro discipulorum suorum habuit*). O Fidelis, Fidelis! Wer soll dir das glauben! Wer war da wessen Jünger? Aber an der Diagnose Didaktiker mag immerhin etwas dran sein.

Trotz seinem tiefen Verständnis der katholischen Religion und Tradition, mit dem er mich Lutheraner gelegentlich beschämte, wirkte er nicht als ein eigentlich religiöser Mensch; gelegentliche Religionsspöttelei war ihm wie den meisten Humoristen nicht ganz fremd; und den aggressiven Katholizismus etwa des von ihm gewürdigten *Euripus* verabscheute er. Wie dachte Fidelis also über den Tod, über seinen Tod? Sechs Tage, bevor er starb, schrieb er mir mit grimmigem Humor in einer letzten E-Mail: „Ich kämpfe einen harten Kampf *vaeh morientibus!*“ Das imponiert und rührt uns; aber weiter führt vielleicht ein Distichon, das er am Ende eines Gedichts den unter dem Winterschnee noch schlummernden Blumen gewidmet hat. Mit ihm möchte ich diese Erinnerungen schließen:

*Non alienum sentio hoc humanae sorti:
credo, scio, gaudeo spem inesse morti!*

Ähnlich Los ist sicherlich uns auch vorgegeben. | Ich glaub' fest und freue mich: Tod führt hin zum Leben!⁶

Anmerkungen:

- 1) Diese Erinnerungen, die keine Würdigung ersetzen können, wurden unmittelbar nach Eintreffen der Todesnachricht niedergeschrieben und beim Göttinger Leichenschmaus am 27. Juli 2021 vortragen.
- 2) Fidel Rädle war von 1981 bis 2000 Professor für mittel- und neulateinische Philologie an der Universität Göttingen.
- 3) Der lateinbegeisterte Unterstöger hat ihm auch am 25.7.2021 unter dem Titel „Dies tristis“ in der SZ einen ersten Nachruf gewidmet.
- 4) *res doctae*: Dokumentenserver der Akademie der Wissenschaften zu Göttingen: Fidel Rädle, Beiträge zum Jesuitentheater, https://rep.adw-goe.de/handle/11858/00-001S-0000-002D-B59A-0/browse?rpp=20&sort_by=5&type=title&etal=-1&starts_with=M&order=ASC&locale-attribute=de, [31.07.2021.].
- 5) Rädle, F. (2018): *Vita Salva: Carmina huius aevi Latina cum versione Germanica*, Wiesbaden, S. 11/14.
- 6) Übersetzung von Christine Riess.

WILFRIED STROH

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

Dr. Detlef Fechner, Bei den Füchsen 9, 29227 Celle, *DASofia_Fechner@gmx.net*

Prof. Dr. Andreas Fritsch, Wundtstr. 46, 14057 Berlin, *classics@zedat.fu-berlin.de*

Jeremias Grau, Markusplatz 16, 96047 Bamberg, *jeremias.grau@uni-bamberg.de*

StD i. R. Hartmut Grosser, Wittelsbacher-Gymnasium München

Prof. Dr. Peter Kuhlmann, Seminar für Klassische Philologie, Humboldtallee 19, 37073 Göttingen,

Peter.Kuhlmann@phil.uni-goettingen.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 Dr. Michael Mause, Werdener Hof 29, 59757 Arnsberg, *ammause@gmx.de*

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

Heinz-Jürgen Schulz-Koppe, Niehler Str. 408, 50735 Köln, *schulzkoppe@gmail.com*

Dr. Michael Stierstorfer, Gymnasium Schläftarn, Kloster Schläftarn, 82096 Schläftarn,

Michael.Stierstorfer@ur.de

Prof. Dr. Wilfried Stroh, Geschwister-Scholl-Platz 1, 80539 München, *stroh@klassphil.uni-muenchen.de*

Dr. Isabella Walser-Bürgler, Ludwig Boltzmann Institut für Neulateinische Studien, Innsbruck,

isabella.walser@neolatin.lbg.ac.at

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.klassphilat@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).

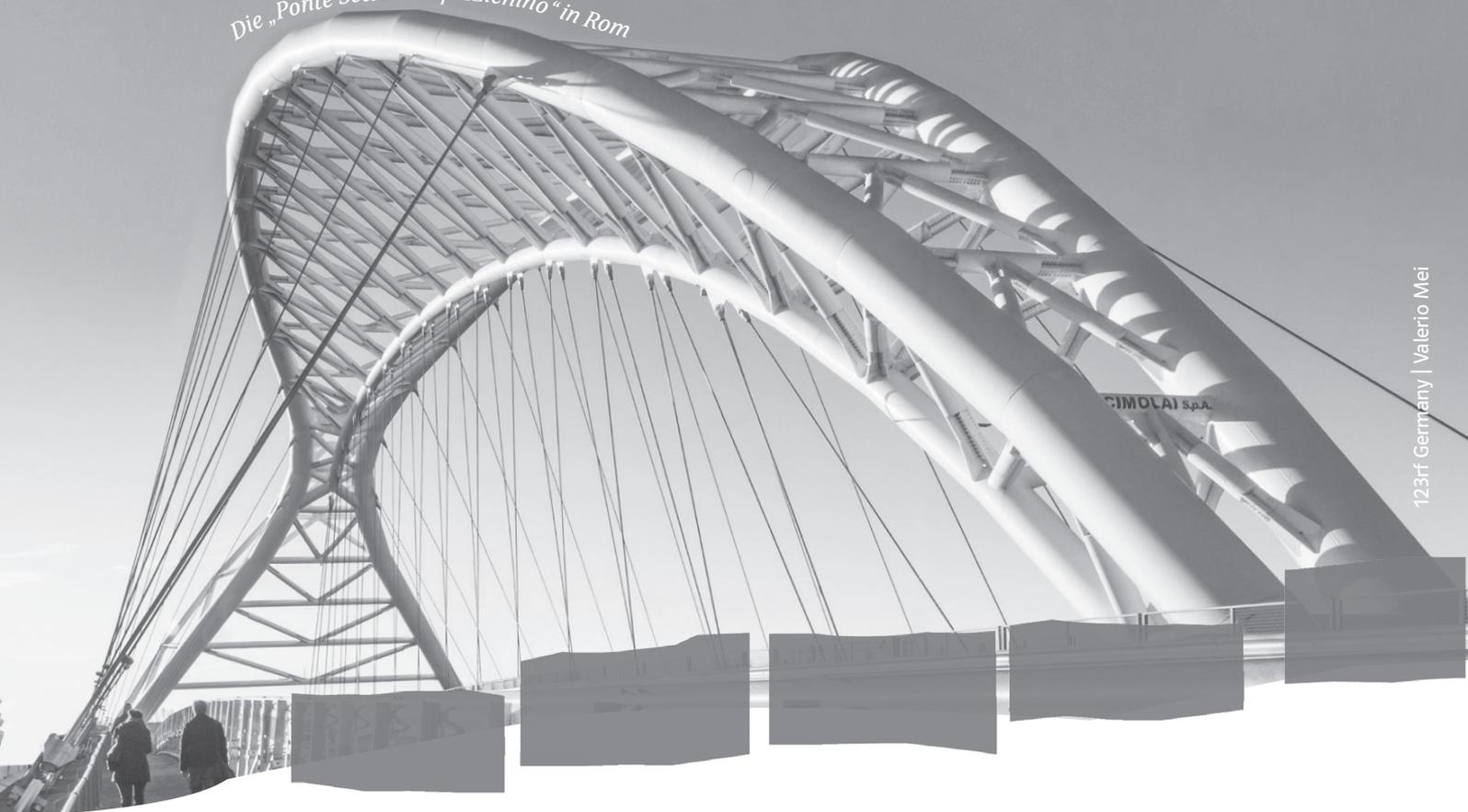
Bezugsgebühr: Von den Mitgliedern des Deutschen Altphilologenverbandes wird eine Bezugsgebühr nicht erhoben, da diese durch den Mitgliedsbeitrag abgegolten ist. Für sonstige Bezieher beträgt das Jahresabonnement EUR 16,50; Einzelhefte werden zum Preis von EUR 5,20 geliefert. Die angegebenen Preise verstehen sich zuzüglich Porto. Abonnements verlängern sich jeweils um ein Jahr, wenn sie nicht spätestens zum 31.12. gekündigt werden.

DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND

Adressen der Landesvorsitzenden

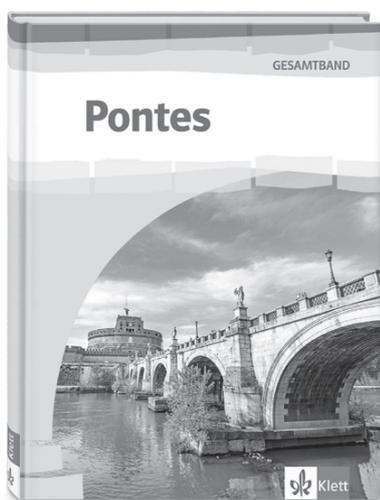
- 1. Baden-Württemberg**
Dr. Stefan Faller
Seminar für Griechische und Lateinische
Philologie
Albert-Ludwigs-Universität
Platz der Universität
79085 Freiburg
stefan.faller@altphil.uni-freiburg.de
- 2. Bayern**
StD Harald Kloiber
Pfalzgrafenstr. 1e
93128 Regenstauf (Oberpfalz)
Tel.: (0 94 02) 76 52
harald.kloiber@t-online.de
- 3. Berlin und Brandenburg**
Prof. Dr. Stefan Kipf
Humboldt-Universität zu Berlin
Institut für Klassische Philologie
Unter den Linden 6
10099 Berlin
Tel.: (030) 2093 70424
stefan.kipf@staff.hu-berlin.de
- 4. Bremen**
Imke Tschöpe
Rackelskamp 12
28777 Bremen
tschoepe@nord-com.net
- 5. Hamburg**
DAV, Landesverband Hamburg
(Dr. Anne Uhl)
Lutterothstr. 87
20255 Hamburg
hamburg@dav-nord.de
- 6. Hessen**
Dr. Marion Clausen
Gymnasium Philippinum Marburg
Leopold-Lucas-Straße 18
35037 Marburg
Marion.Clausen@Gmail.com
- 7. Mecklenburg-Vorpommern**
Christoph Roettig
Slüterufer. 15
19053 Schwerin
Tel.: (03 85) 73 45 78
ac.roettig@arcor.de
- 8. Niedersachsen**
Dr. Katja I. L. Sommer
Helene-Lange-Schule Hannover
Hohe Straße 24
30449 Hannover
ksommer@NAVonline.de
- 9. Nordrhein-Westfalen**
Dr. Susanne Aretz
Zu den Kämpen 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: Oktober 2021)

Die „Ponte Settimia Spizzichino“ in Rom



123rf Germany | Valerio Mei

Neue Brücken bauen. In Latein.



www.klett.de/pontes

Ihr neues Pontes

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

Pontes bietet Ihnen:

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

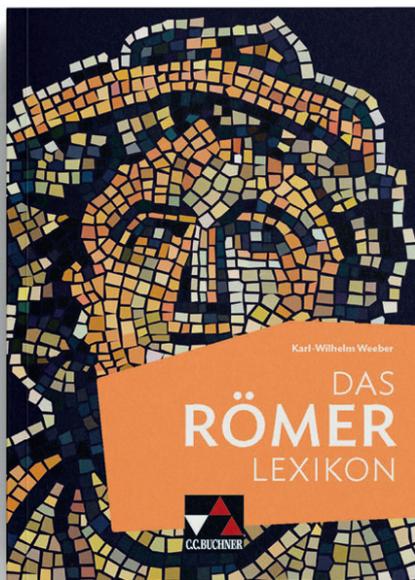
Alle Texte und Vokabeln des neuen Pontes sind in der beliebten Lehr- und Lernsoftware *Navigium* eingebunden.

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



NEUES ZUM ALTEN ROM

Sachwissen zur Antike – fachkundig und spannend
vermittelt von **Karl-Wilhelm Weeber**



Das Römerlexikon bietet Wissenswertes zu über 100 Stichwörtern. Ob Polizei, Senator, Vegetarier, Umweltschutz oder Arbeit – Schülerinnen und Schüler finden leicht, was sie suchen. Und dank Karl-Wilhelm Weebers unterhaltsamer und anschaulicher Wissensvermittlung prägen sie sich die Informationen noch dazu gut ein.

Das Römerlexikon

Von Karl-Wilhelm Weeber

ISBN 978-3-7661-**5490**-3

ca. € 19,80

Erscheint im 3. Quartal 2021



C.C. Buchner Verlag GmbH & Co. KG

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