

FORUM CLASSICUM

2023

ZEITSCHRIFT FÜR DIE FÄCHER LATEIN UND
GRIECHISCH AN SCHULEN UND UNIVERSITÄTEN

M. Humar
M. Stierstorfer
M. Dronia /
C. Englisch
L. Zieske
M. Wagner
V. Schulz et al.

Lesen und Schreiben in der Antike
Petrons *Satyrica* und ihre Rezeption
Latein-Lektüre im digitalen Zeitalter

Zum Nachleben der „Acharner“ des Aristophanes
Ein Plädoyer für den *homo digitalis rationabilis*
Latein in interdisziplinären Lehrplänen



Die Geschichte der Griechen von der Antike bis Heute

Wer die westliche Zivilisation verstehen will, muss bei den Erfindungen, der Philosophie und Politik der Griechen beginnen – sie prägen unsere Kultur bis heute. Als erster Historiker überhaupt schildert Roderick Beaton die wechselvolle Geschichte der Griechen in einer epochenübergreifenden Meistererzählung.

Roderick Beaton: Die Griechen
Eine Globalgeschichte
Hardcover mit Schutzumschlag,
Fadenheftung, Lesebändchen
605 S. • 43 Farbabb. • 15 Karten
€ 38,00
ISBN 978-3-15-011007-2

Neu



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

RECLAM

www.reclam.de

Editorial

An der Art und Weise, wie sich Menschen gegenüber ihrer sozialen und natürlichen Umwelt verhalten, lässt sich die Kulturstufe einer Gesellschaft ablesen. Dies kann zum einen eine Erkenntnis darstellen, die aus der intensiven Beschäftigung mit Literatur und Geschichte erwächst. Zum anderen kann man hieraus aber auch einen Anspruch ableiten, dem sich all diejenigen stellen sollten, die sich heute der Aufgabe verschreiben, Sprachen, Texte und Denkformen aus der Vergangenheit an Schulen und Universitäten Kindern, Jugendlichen und (jungen) Erwachsenen zu vermitteln. Das Verhältnis zwischen dem Menschen und seiner Umwelt, zwischen dem Individuum und seinem Mitmenschen rückt der nächste Bundeskongress des Deutschen Altphilologenverbandes in den Blickpunkt. Er wird vom 02. bis zum 05. April 2024 (Woche nach Ostern) in Wuppertal stattfinden und unter dem Motto „Bildung,

Entwicklung, Nachhaltigkeit – Latein und Griechisch“ stehen.

Zunächst einmal wird man sich fragen, was zwei geisteswissenschaftliche Fächer wie Latein und Griechisch zu dem Unterrichtsziel der nachhaltigen Entwicklung beitragen können. Sind hier nicht vielmehr die MINT-Fächer angesprochen, die die Klimakrise oder die zu ihrer Überwindung notwendigen Umwelttechnologien unmittelbar thematisieren können? Lenkt man seinen Blick jedoch etwas schärfer auf die Grundkompetenzen, die die DAV-Gruppe um Anne Friedrich spezifisch für die altsprachlichen Fächer hinsichtlich des Aspekts der Nachhaltigkeit in den Raum stellt – Erkennen, Bewerten, Handeln –, so wird klar, dass es hier um Fähigkeiten geht, zu deren Vermittlung sich der Unterricht in den Alten Sprachen sehr wohl bestens eignet. Um sich im Kontext des Orientierungsrahmens „Bildung für nachhal-

Marcel Humar	Lesen und Schreiben in der Antike – zum didaktischen Umgang mit ‚schulischen‘ Papyri und Handschriften im altsprachlichen Unterricht	106
Michael Stierstorfer	Petrone <i>Satyrica</i> und ihre Rezeption	114
Michael Dronia / Christina Englisch	Latein-Lektüre im digitalen Zeitalter	119
Lothar Zieske	Zum Nachleben der „Acharner“ des Aristophanes in der deutschen Literatur des 20. Jahrhunderts	123
Martin Wagner	Ein Plädoyer für den <i>homo digitalis rationalis</i>	130
Verena Schulz et al.	„Latein in interdisziplinären Lehrplänen“, Ergebnisse eines deutsch-niederländischen Austauschs	134
	Personalien	142
	Zeitschriftenschau	148
	Besprechungen	160
	Impressum	188

tige Entwicklung“ (BNE) zu engagieren, hat der DAV schon vor geraumer Zeit den angesprochenen Facharbeitskreis „Alte Sprachen und BNE“ initiiert, über dessen Arbeit und Fortschritte die Leiterin in FC 3/2022, S. 292f. berichtet hat.

Genauer betrachtet waren die Alten Sprachen eigentlich schon immer auf das Thema der Nachhaltigkeit bedacht. Das gilt zum einen für die Inhalte der antiken Literatur, in der die Technikfolgeabschätzung ein wichtiges Motiv darstellt, sei es im Prometheus-Mythos, sei es in der Klage über den mit dem kulturellen Fortschritt des Ackerbaus einhergehenden *labor improbus* oder in der Erzählung von Daedalus und Ikarus. Kulturentstehungslehren bewerten die Wissensgeschichte häufig als ambivalent. Sinnbildlich steht hierfür das erste Schiff, Argo.

Aber nicht nur die Texte selbst spiegeln ein Bewusstsein für zukünftige Entwicklungen wider, mögen sie nun Ängste, Hoffnungen, Bereitschaft zur oder Verweigerung von Verantwortungsübernahme zu erkennen geben. Auch die altsprachliche Bildung als solche kann mit Sicherheit den Anspruch erheben, nachhaltig auf die Entwicklung der Einzelpersonen und der Gesellschaft zu wirken. Sie vermittelt einen reflektierten und respektvollen Umgang mit Mitmenschen, die ein anderes Geschlecht haben, anderer sexueller Orientierung folgen, verschiedener ethnischer und nationaler Herkunft sind oder eine andere Weltanschauung vertreten. Von der #MeToo-Bewegung, dem Postkolonialismus oder der Diskussion um die Integration von Menschen mit Migrationshintergrund gingen in den letzten Jahren wichtige Impulse zur persönlichen und gesellschaftlichen Sensibilisierung aus. Themen wie der Umgang mit Frauen, sozial Niedrigerstehenden oder „Fremden“ werden heute in Klassenzimmern

und Seminarräumen mit größerer Empathie und höherem Problembewusstsein behandelt als noch vor einigen Jahren. Man darf dem Kongress im nächsten Jahr also mit großer Spannung entgegensehen.

An dieser Stelle gilt es, noch eine weitere Neuigkeit anzukündigen: die Ausschreibung zum „Preis des Deutschen Altphilologenverbandes für fachdidaktische Forschung“. Im Rahmen seines nächsten Bundeskongresses wird der DAV erstmals seinen Preis für fachdidaktische Forschung verleihen. Es können besonders gelungene Studien zur Fachdidaktik der Alten Sprachen (Qualifikationsarbeiten oder Einzeluntersuchungen) eingereicht werden. Die Entscheidung über die Verleihung des Preises für eine Studie aus dem genannten Gebiet trifft eine Jury aus Fachdidaktik, Fachwissenschaft, Bildungswissenschaften und Schulpraxis. Der Preis ist mit 3000 € dotiert. Alle Mitglieder des DAV können sich selbst bewerben oder geeignete Kandidatinnen und Kandidaten vorschlagen. Bewerbungsschluss ist der 31. Oktober 2023. Fragen und formlose Kurzbewerbungen (noch ohne Anhänge) sind zu richten an den Stellvertretenden Bundesvorsitzenden Prof. Dr. Stefan Freund (freund@uni-wuppertal.de).

Immer wieder erreichen mich Rückmeldungen zur Catullthematik der letzten Hefte. Ulrich Schmitzer ist bei seinen Recherchen zur Frühgeschichte des Deutschen Altphilologenverbandes – 2025 steht das 100-jährige Verbandsjubiläum an, wozu eine Sonderveranstaltung in Berlin geplant wird – auf ein interessantes schulgeschichtliches Dokument gestoßen. So konstatiert im Jahr 1925 Karl Kappus an einer wichtigen Tagung zur Schulform des Gymnasiums (publiziert unter: Richtlinien und Ideen für die Auswahl der griechischen und lateinischen Lektüre, in: Otto Morgenstern,

ed., Das Gymnasium, Leipzig 1926, S. 45-56; das Zitat S. 48), damals Oberstudiendirektor am Joachimthalschen Gymnasium in Templin: „Catull bedarf keiner weiteren Empfehlung. Er ist nun einmal der Lieblingsdichter der heutigen Jugend, er ist ihr wesensverwandt mit seiner Leidenschaft, seiner tiefen Empfindung.

Odi et amo. quare id faciam, fortasse requiris.

Nescio, sed fieri sentio et excrucior.

Das wird mitgeföhlt von jugendlichen Menschen.“ Folgt man dieser Auffassung, so braucht eine Lehrkraft ihre Schülerinnen und Schüler also nicht erst noch zu motivieren, vielmehr bringen diese schon die denkbar besten Dispositionen mit sich, um im Unterricht dann den existentiellen Transfer leisten zu können. Ein interessanter Termin sei an dieser Stelle noch angekündigt: Am 10.10.2023 wird Wilfried Stroh in Würzburg unter dem Titel „Mythen um Catull“ das heute in der Fachwissenschaft verbreitete Catullbild („angry young man“) in *usum magistrorum* kritisieren.

Es ist mir eine große Freude, den Leserinnen und Lesern des *Forum Classicum* auch in diesem Heft wieder eine beachtliche Bandbreite an spannenden Themen aus Schule und Universität sowie aus dem Schnittbereich dieser

beiden Institutionen anbieten zu können. Wir starten mit einem Beitrag zur Verwendung von handschriftlich und papyrologisch überlieferten griechischen Quellen zu schulischen Themen im heutigen altsprachlichen Unterricht (Marcel Humar). Dem Literaturunterricht im Fach Latein ist ein Aufsatz zu Petron gewidmet (Michael Stierstorfer). Es folgen einige grundlegende Gedanken zu einer digitalen Schuledition für die Lektürephase (Michael Dronia/Christina Englisch). Vor dem aktuellen politischen Hintergrund wird die Verarbeitung der Kriegsthematik bei Aristophanes und in einigen deutschen Adaptionen beleuchtet (Lothar Zieske). Die Forderung nach einem *homo digitalis rationabilis* knüpft an eine in unserer Zeitschrift schon seit längerem geführte Diskussion an (Martin Wagner). Ein Workshop-Bericht zur Relevanz originalsprachlicher Texte in interdisziplinären altertumswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen vergleicht die aktuelle Praxis an deutschen und niederländischen Universitäten (Suzanne Adema / Helge Baumann / Lidewij van Gils / Sandra Karten / Verena Schulz). Ich wünsche Ihnen bei der Lektüre viel Vergnügen und reichen Erkenntnisgewinn.

Ihr JOCHEN SCHULTHEIß



Odysseus-Verlag

CH-5023 Biberstein
www.odysseus-verlag.ch

Bonbons (sugarless)
mit 13 latein. Sprichwörtern

500 Stück € 62.-
Inkl. Porto Deutschland

Aufsätze

Lesen und Schreiben in der Antike – zum didaktischen Umgang mit ‚schulischen‘ Papyri und Handschriften im altsprachlichen Unterricht*

Handschriften und der Umgang mit diesen sowie das korrekte Lesen einer wissenschaftlichen Textedition gehören zum festen Bestandteil der klassischen Philologie – doch in den altsprachlichen Schulunterricht (im Folgenden AU) sind Handschriften kaum integriert; didaktische Beiträge zum Einsatz von Handschriften liegen nur wenige vor.¹

Der folgende Text stellt daher einen Versuch dar, Möglichkeiten des didaktisch sinnvollen und kompetenzorientierten Einsatzes von Handschriften aufzuzeigen. Als Grundlage sollen dabei vor allem Papyri, aber auch Codices aus ‚schulischem‘ Kontext dienen; das heißt: Handschriften, mit denen entweder ‚gelernt‘ wird oder aber die für nicht geübte Rezipientinnen und Rezipienten in irgendeiner Form aufbereitet sind.

Das antike Schulwesen in seiner Struktur, die Zeugnisse dazu sowie ‚didaktische‘ Handschriften sind wissenschaftlich gut erschlossen.²

Im Rahmen der überblicksartigen und keinesfalls als erschöpfend anzusehenden Darstellung sollen vier Leitfragen adressiert werden:

1. Wann lassen sich Handschriften aus unterrichtlichem Kontext sinnvoll im AU einsetzen? Hier genügt eine knappe Einsicht in die Rahmenlehrpläne.
2. Warum lohnt sich der Einsatz von Handschriften mit Blick auf die Kompetenzorientierung?
3. Welche Handschriften lassen sich überhaupt einsetzen?

4. Wie sieht ein didaktisches und kompetenzorientiertes Aufgaben- und Stundenarrangement aus?

Ich arbeite diese Punkte im Folgenden ab, wobei sich Punkt 4 immer an die Besprechungen einzelner Handschriften (Punkt 3) anschließt.

Legitimation

Bei einem Blick in die Rahmenlehrpläne ergeben sich für das Fach Latein keine Schwierigkeiten zur Einbindung von Handschriften in den Unterricht: Für die Unterstufen lassen sich in diversen Rahmenlehrplänen Verweise auf die Themen ‚Bildung in der Antike‘ und ‚Beschreibstoffe und Schreibwerkzeuge‘ finden.³ Grundsätzlich lässt sich das Thema aber auch mit dem Komplex um das ‚Alltagsleben‘⁴ verbinden. Kurzum: Die Thematisierung des antiken Schulwesens ist hinsichtlich der Vorgaben für den Lateinunterricht unproblematisch. Für den Griechischunterricht ist die curriculare Vernetzung schon schwieriger: So lässt sich die Behandlung des antiken Schulwesens beispielsweise im Rahmenlehrplan Berlin nur an das breite Themenfeld ‚antike Lebenswelt‘⁵ anbinden; explizite Verweise auf das Schulwesen gibt es nicht. Doch gerade das antike Schulwesen bietet aufgrund des Themas eine ‚spürbare‘ Nähe zur Lebenswelt heutiger Schüler und Schülerinnen. Durch die Konfrontation mit Produkten aus schulischem Kontext sowie den Abgleich mit ihrer heutigen Situation

und der Diskussion von verschiedenen in den Handschriften fassbaren Lerninhalten lässt sich ein Lebensweltbezug herstellen, der vielleicht Schüler und Schülerinnen in besonderer Weise anzusprechen vermag.

Kompetenzorientierung

Fragt man nach dem Zweck des Einsatzes von Handschriften, ist es wichtig, die vier Basiskompetenzen des AU in den Blick zu nehmen. Diese sind (mit leichten Abweichungen in den einzelnen Bundesländern): Sprachkompetenz, Textkompetenz, Kulturkompetenz (verbunden mit Literaturkompetenz) und interkulturelle Kompetenz. Dass alle Basiskompetenzen durch den Einsatz von Handschriften adressiert und in besonderer Weise trainiert werden können, soll im Folgenden immer wieder aufgezeigt werden.

Dabei gilt grob: Handschriften ermöglichen die Reflexion über Sprache (und Modi des Spracherwerbs) und sind als Übungen einsetzbar und fördern somit die Sprachkompetenz. Sie ermöglichen es, Texte im Aufbau zu verstehen sowie Strategien im Umgang mit Texten einzuüben; dies adressiert die Textkompetenz. Über die Verbindung zum antiken Schulwesen wird die Kulturkompetenz angesprochen, eine Reflexion über das antike Schulwesen ermöglicht einen existentiellen Transfer und leistet einen Beitrag zur interkulturellen Kompetenz. Denn die „Beschäftigung mit der antiken Schule“, so Beate Hoffmann, ist „gleichermaßen Kontrast und Identifikation“.⁶

Was und wie lesen?

Was lässt sich – und diese Frage ist ganz wörtlich zu verstehen – überhaupt lesen? Bei der Frage danach, welche Handschriften sich für den Einsatz im AU eignen, sind vor allem drei Kriterien zu berücksichtigen. Erstens ist

eine absolute Bedingung, dass die Handschrift (auch für die Lehrkraft) lesbar sein muss. Es ist wenig hilfreich, kaum lesbare Handschriften zu präsentieren und die Schüler und Schülerinnen dann ‚raten‘ zu lassen, was dort stehen könnte.⁷ Die Lernenden müssen eine echte Chance haben, ohne viel Anleitung mit dem Text der Handschrift arbeiten zu können. Zweitens muss der Text als solcher inhaltlich ‚fassbar‘ sein; das heißt, es muss sich um einen Inhalt handeln, den die Schüler und Schülerinnen begreifen und verstehen können. Im besten Fall sollte der Text aus einem bekannten Bereich stammen und thematisch nicht zu voraussetzungsreich sein. Damit sind poetische Texte, die sich nur schwer inhaltlich fassen lassen und auch nur in der Oberstufe inhaltlich Anknüpfungsmöglichkeiten bieten, disqualifiziert.

Der Inhalt sollte, und dies ist der dritte wichtige Punkt, in irgendeiner Weise bedeutungsvoll (auch für Kompetenzorientierung) sein. Die Schüler und Schülerinnen müssen von dem Text und der Arbeit mit diesem hinsichtlich ihrer eigenen Fertigkeiten profitieren und im angeleiteten Umgang mit dem Text einen Lernzuwachs erfahren. Bei all diesen Anforderungen liegt es in der Natur der Sache, dass sich kaum Handschriften finden lassen, welche die oben skizzierten Kriterien erfüllen; es gibt sie dennoch, wenngleich in geringer Zahl. Die folgende Übersicht stellt eine Auswahl unterschiedlicher Provenienzen vor.

Antike Schulbücher in der modernen Schule

Handschriften, die mit schulischem oder zumindest didaktischem Kontext in Verbindung zu bringen sind, liegen in großer Anzahl vor⁸ und weisen eine große zeitliche und thematische Breite auf. Vor allem zwei ‚Schulbücher‘ sind besonders gut erhalten: Das Anfängerbuch oder *Livre d'écolier*,⁹ ein gut erhaltener Papyrus¹⁰

und der sog. *Papyrus Bouriant*,¹¹ der ähnlich wie der *Livre d'écolier* aufgebaut ist. In diesen beiden Papyri finden sich auch für die oben beschriebenen Zwecke brauchbare Stellen; ich greife zwei heraus: Mein erstes Beispiel stammt aus dem *Papyrus Bouriant*. Die Bilder der Handschriften finden sich online¹² und sind hochauflösend, so dass ein Einsatz im Unterricht unproblematisch ist.

Der Papyrus Sorbonne inv. 826 (feuillet 1, *recto*) zeigt eine Liste von Wörtern in Minuskelschrift, die alle mit dem jeweils nächsten Buchstaben des Alphabets beginnen; sehr gut lesbar sind die ersten Wörter der linken Spalte: αἴξ, βούς, γύψ, δρυς. Hier ließe sich erstens die Erkenntnis gewinnen, dass das Alphabet mit Hilfe von Wörtern aus der Lebenswelt der antiken Lernenden erschlossen wurde. In gleicher Weise wird auch heute noch verfahren: Kinderbücher, die bei der Alphabetisierung unterstützen, präsentieren die Buchstaben nicht dekontextualisiert, sondern immer verknüpft mit Alltagsgegenständen des Kindes (meist begleitet durch Abbildungen). Auffällig sind in der Liste die vielen Begriffe aus dem Bereich Natur und Tiere (die Buchstaben ζ und η sind natürlich den wichtigsten Gottheiten vorbehalten: Ζεύς und Ἥρα).

Welches Stundensetting eignet sich nun? Grundsätzlich halte ich zwei für besonders geeignet: Entweder ließe sich der Papyrus in der Phase der Alphabetisierung vorstellen (Anfangsunterricht) oder bei der Einführung ins und der Arbeit mit dem Wörterbuch (Übergang zur Lektürepraxis). Im ersten Setting dient er dann als kontextualisierte Lese- und Schreibübung; die Wörter werden vorgelesen und das Alphabet ebenso gelernt, wie es die antike Schule intendierte (eine Umschrift der Wörter ist als weitere Übung möglich). Im

zweiten Setting kann die Handschrift als Übung im Umgang mit dem Wörterbuch eingesetzt werden, da die Begriffe nachgeschlagen und erklärt werden können.

Mit Blick auf die kulturelle Kompetenz lassen sich anhand des Materials Vermutungen hinsichtlich folgender Fragen anstellen: Warum gerade Tiere als Gegenstand der Liste? Warum ganze Wörter und nicht einfache Buchstaben lernen lassen? Als Kontrast könnte man etwa eine Konkordanz der griechischen und lateinischen Alphabete zeigen,¹³ die ohne Kontext dargeboten werden; diese lassen sich sicherlich aufgrund der fehlenden Verknüpfungsmöglichkeit weniger schnell nachhaltig lernen.

Insgesamt zeigt sich: Die Behandlung der Handschrift ermöglicht die Adressierung der Sprachkompetenz (Lesen üben) und neben der Kulturkompetenz auch den interkulturellen Transfer (lernen wir heute noch so die Buchstaben des Alphabets?). Auch kann eine Methode (Nachschlagen im Wörterbuch) an einem konkreten Gegenstand geübt werden.

Mein zweites Beispiel behandelt die *scriptio continua* und nimmt den *Livre d'écolier* zum Ausgangspunkt. Texte stellen seit der Antike besondere Anforderung an die Leserschaft: Sie müssen zunächst erschlossen werden. Hierfür bieten moderne Texte (vor allem aus didaktischem Kontext) vielfache Hilfen zur Texterschließung an. Wie Beate Hoffmann betont:

„Der Leser von heute kann aus der antiken Praxis für seinen Umgang mit modern aufbereiteten Texten lernen, dass ihm viele Zusatzinformationen durch die drucktechnische Aufbereitung gegeben werden. Durch Worttrennung, Zeichensetzung, Groß- und Kleinschreibung erhält er nicht zu unterschätzende Erleichterungen beim Dekodieren. Für die unterschiedlichen Elemente der Textaufbereitung muss der heutige Leser aber erst sensibilisiert werden.“¹⁴

Wie kann diese ‚Sensibilisierung‘ gelingen? Im *Livre d'écolier* finden sich Stellen, in denen die *scriptio continua* durch Doppelpunkte unterbrochen ist.¹⁵ Diese Stellen lassen sich nicht nur gut lesen, sondern gleichzeitig als Lesehilfe für Anfänger verstehen. Dass die *scriptio continua* auch eine Herausforderung für antike Lernende darstellt, wird dadurch evident. So lassen sich in einem Transferschritt die Bedürfnisse der antiken ‚Schülerschaft‘, was die Textrezeption angeht, mit den modernen Bedürfnissen und den unterschiedlichen Techniken zur Texterschließung abgleichen.

Für eine entsprechende Methode für lateinische Texte ließe sich der Vat. Lat. 3867, Vergilius Romanus, fol. 34 (5. Jhd.) anführen, der die Stelle *Georgica* II, 216–221 enthält¹⁶ und bei dem die einzelnen Wörter durch kleine Hochpunkte unterbrochen sind. Der Text ist dadurch leicht lesbar. Ebenfalls eignet sich eine Handschrift aus der Herzog August Bibliothek Wolfenbüttel (Cod. Guelf. 620 Helmst., fol. 1r¹⁷), die zahlreiche Gliederungselemente wie rubrizierte Anfangsbuchstaben und Worttrennungspunkte aufweist. Diese Elemente kann man mit den Lernenden entdecken und deren Funktion dann gemeinsam bestimmen.

Durch die Auseinandersetzung mit solchen ‚textentlastenden‘ Strategien antiker Handschriften ließe sich die Aufmerksamkeit bei der Textrezeption erhöhen und am Gegenstand einüben, beim Umgang mit Texten genauer auf solche (naturgemäß sich von denen in den antiken Handschriften unterscheidende) Elemente zu achten und diese für sich nutzbar zu machen. Damit wird in hohem Maße, neben der Sprachkompetenz (Text wird gelesen) und der Kulturkompetenz (System Schule als bereits ‚didaktisiert‘ mit Blick auf die Textdarbietung begreifen), vor allem die Methodenkompetenz

adressiert: Denn Schüler und Schülerinnen nehmen dann vielleicht andere Formen der Textentlastung genauer wahr.

Listen nutzen

Einen besonderen Typus von Handschriften stellen zweisprachige Listen dar. Es liegen solche Listen in einfacher Form der Wortübersetzung vor. Beispielsweise der P. Colt 1 (6. Jhd.), der einige Wörter aus *Aeneis* IV 364–370 ins Griechische übersetzt. „Wahrscheinlich handelt es sich um die Arbeit eines griechischen Schülers, der schwierige Wörter aus dem lateinischen Text herausgeschrieben hat und sie ins Griechische übersetzt hat“, hält Beate Hoffmann fest.¹⁸ Doch mit solchen Vokabellisten lässt sich nicht viel anstellen, außer diese auf Fehler hin zu untersuchen, wie Hoffmann an einer Stelle vorschlägt.¹⁹

Gewinnbringender scheinen mir Listen, die einzelne Wörter in Lautumschrift enthalten. Diese Wortregister dienen vor allem dazu, durch die Umschrift wichtige Begriffe für Nicht-Muttersprachler zugänglich, das heißt: aussprechbar zu machen. Eine für den Unterricht nutzbare Liste findet sich etwa auf dem Papyrus P. Strasb. inv. G 1173, der etwa ins 3. oder 4. Jahrhundert n. Chr. datiert werden kann.²⁰ In der Handschrift finden sich Wörter aus dem militärischen Kontext (hier nur ein Auszug des Anfangs):

[περ]ι στρ[ατιωτων]	δη μι[λιτι]βους
[στ]ρατι[α]	μιλ[ιτι]α
παρε[μβολη]	καστρα
ταφρ[ος]	φοσσα
ηγεμ[ων]	δουξ
αυτοκ[ρ]ατωρ	ιμπερατωρ
χιλιαρχος	τριβουνους μελιτουμ
στρατοπεδαρχης	φρενεκτους
	κα[στ]ρωρου[μ]
πρωροστατης	πρινκιψ

Neben den Fehlern – φρενεκτους müsste eigentlich προφεκτους (*praefectus*) sein²¹ – ist vor allem die Technik des Umschreibens spannend:

So gelingt es, Texte und Begriffe, die in einem anderen Alphabet geschrieben sind, zunächst zugänglich zu machen und so schnell zu lernen bzw. einfach, vor allem phonetisch, zu reproduzieren. Dies ist besonders beim Militär wichtig, um Befehle zu verstehen und sich orientieren zu können. Daraus lässt sich zusammen im Unterricht ableiten, dass es vielen ‚Lernenden‘ nur darauf ankam, basale mündliche Sprachkompetenz zu haben; oft konnte man nicht einmal das Alphabet.²² Das Primat der mündlichen Konversation belegen auch Listen mit Übersichten für die wichtigsten ‚Konversationselemente‘.²³ Dies ist auch heute oft der Fall, wenn es darum geht, sich schnell die wichtigsten Wendungen oder Begriffe in einer Fremdsprache für den Urlaub zu notieren (vor allem die Phonetik ist dabei wichtig; die Orthographie spielt eine untergeordnete Rolle).

Solch eine tiefere Auseinandersetzung mit Handschriften und der Frage, welche Informationen sie bieten, können sinnvoll ein sprachliches Training (Leseübungen der Handschrift) ergänzen oder bieten zudem (natürlich einen verengten) Einblick in die Bedingungen und Absichten des Lernens von Sprache in der Antike. Darüber hinaus sind solche Listen auch unterhaltsam und schaffen Abwechslung.

Ferner kann die in der Handschrift präsentierte Technik auch von den Schülern und Schülerinnen – in Orientierung an der Handschrift – selbst angewendet werden: Sie können nach der Alphabetisierungsphase einfach ‚deutsche‘ Begriffe in griechischer Umschrift schreiben, um Übung im Umgang mit den Buchstaben zu erhalten.²⁴ In einem Transfer lassen sich dann Vor- und Nachteile dieser Technik diskutieren und vor der antiken Folie reflektieren. Damit bekommt auch diese Form der ‚Schreibübung‘ eine historische Kontextualisierung.

Bitte zum Diktat!

Ein wohl über die Jahrtausende hinweg gültiges didaktisches Arrangement stellt das Diktat dar. So finden sich auch aus der Spätantike Handschriften, die offensichtlich Texte von Schülerinnen und Schülern enthalten, die ihnen diktiert wurden. So einen Fall haben wir bei P. Heid. Inv. G. 321d aus dem 7. Jhd. n. Chr. Der Text der Handschrift liest sich wie folgt (Minuskeln ohne diakritische Zeichen, Zeilensprünge in der Darstellung unten durch // markiert): ο υιος των ειπιον πα // τερα φονευσας και τους // νομους ποβηθης εφϋ // γεν ης ειραν γε δι // α δονν ορεον παστερχομε // νος ετωκειτο υπο του // λεοντα. Hier ließen sich gleich mehrere Modi der Arbeit mit dem Text denken. Zum einen, naheliegend, kann eine Korrektur²⁵ des Griechischen eingefordert werden.²⁶ Selbst Schüler und Schülerinnen in den Anfängerklassen müssten ο υιος als Fehler identifizieren können. So kann die Sprachkompetenz adressiert werden. Aber damit ist nicht viel gewonnen. Viel spannender wäre es, den korrigierten Text zur Verfügung zu stellen und Hypothesen bilden zu lassen, warum es zu diesen Fehlern gekommen ist. Dabei lässt sich Spannendes feststellen: Unter anderem kann für das Problem der verschiedenen ο-Laute im Griechischen nachhaltig sensibilisiert werden: υίος wurde als υιος ‚gehört‘ oder schlichtweg falsch geschrieben. Ebenso das anschließende των (lies: τόν). Verschreibungen, die auf Missverständnisse hinsichtlich der Quantitäten zurückgehen, sind häufig in Handschriften zu finden.

Auch lässt sich hier gut, wie Funke ebenfalls fordert,²⁷ der Sprachwandel thematisieren. Wie lässt sich der Ausschnitt ης ειραν γε (lies: εις ερημίαν και) erklären? Bereits ab dem Jahr 500 n. Chr. – wahrscheinlich schon viel früher – ähnelt die Aussprache des Griechischen stark dem Neugriechischen,²⁸ der Itazismus entwickelt

sich: η und ει werden beide wie ι ausgesprochen. Daher hört sich η und ει gleich an. Der Schreiber hat die falsche Entscheidung bei der Wahl des Buchstabens getroffen. Der Diphthong αι wird hingegen wie e ausgesprochen;²⁹ so wird das γε für καί erklärbar, da beide Schreibweisen sich ähnlich ‚anhören‘. Auch solche Verlesungen, die durch den Itazismus begründet sind, finden sich sehr häufig in Handschriften.

Dieses Setting ermöglicht eine intensive Auseinandersetzung mit dem Sprachwandel und den Bedingungen sowie Fehlerquellen beim Schreiben von ‚gehörtem‘ Griechisch und leistet damit einen Beitrag zur Sprachgeschichte; zeitgleich werden die Schüler und Schülerinnen aufmerksam gemacht auf Fehler, die ihnen im Unterricht auch noch häufiger passieren könnten (Sprachkompetenz wird gefördert). Dieses Diktat bietet also viel mehr als nur die Einladung zur Korrektur.

Ausblick

Wie an den Beispielen gezeigt, lassen sich Handschriften im kompetenzorientierten AU sinnvoll einsetzen und bieten vielfach Möglichkeiten zur historischen Kontextualisierung, aber auch zur Schaffung von Abwechslung. Aus den oben angestellten Überlegungen zum Einsatz von Handschriften lassen sich noch weitere Konsequenzen für andere Formate ableiten, die ich in einem Ausblick skizzieren möchte. Erstens ließen sich Übungen besser kontextualisieren und so die Arbeit der Editionsphilologie sichtbar machen: Man könnte (natürlich nur vereinzelt) im Zuge der Grammatikübungen nicht mehr bloße Lücken füllen lassen (um Endungen beispielsweise abzufragen), sondern an fiktiven Fällen durch Papyri mit Löchern³⁰ nachvollziehen lassen, dass die Editionsphilologie genau so arbeitet: Unvollständige Wörter

in Handschriften werden auf Grundlage der Kenntnisse in Grammatik, Morphologie und Semantik ergänzt (Emendation). Oder aber, es werden Handschriften mit Grammatikübungen präsentiert.³¹ Neben der Tatsache, dass durch den Rückgriff auf Handschriften der Unterricht vielleicht etwas ‚realitäts- oder alltagsnaher‘³² gestaltet werden kann, ist vor allem der (natürlich nur oberflächliche) Einblick in ein ganzes Berufsfeld als Gewinn anzusehen. Dies setzt jedoch eine gewisse Vertrautheit mit den Handschriften voraus, weshalb es sich lohnt, diese in jeder Klassenstufe vereinzelt einzusetzen.

Zweitens leistet der didaktisch reflektierte Einsatz von Handschriften im AU der Sekundarstufe I auch eine gewisse Propädeutik für die Oberstufe. Denn die Lernenden werden durch die Handschriften dafür sensibilisiert, hinter dem Originaltext in der Oberstufe mehr zu sehen als nur einen Text, der bei Bedarf bei Reclam oder Tusculum erworben werden kann und für die Lernenden aufbereitet wurde. Denn dass „antike Texte das Produkt einer langen, oft komplizierten Überlieferungsgeschichte sind und die Rekonstruktion des originalen Wortlauts keineswegs immer gelingt, ist Schülerinnen und Schülern, denen diese Texte normalerweise in der „klinisch reinen“ Form von Schulausgaben begegnen, kaum bewusst.“³³ Sie können – Anschlussaufgaben vorausgesetzt – verstehen, wie es zu der Gestalt dieses Textes kam, welchen Weg er gegangen ist und warum. Auch basale Aspekte der Textkritik lassen sich so thematisieren und diskutieren.

Durch diese hier skizzierten vielfältigen Einsatzmöglichkeiten von Handschriften im AU mag es vielleicht gelingen, einen antiken Text aus dem Unterricht im modernen Unterricht mit Gewinn einzusetzen und neue Impulse zu setzen.

Literatur:

- Bonati, Isabella (2019), Latin learning materials in light of the papyri, in: In die Skriflig 53, a2508. <https://doi.org/10.4102/ids.v53i2.2508>, 1–9.
- Christes, Johannes / Klein, Richard und Lüth, Christoph (Hrsg.) (2006), Handbuch der Erziehung und Bildung in der Antike, Darmstadt.
- Criatore, Raffaella (1996), Writing, teachers and students in Graeco-Roman Egypt, Atlanta, GA.
- Criatore, Raffaella (1997), Literary school exercises, Zeitschrift für Papyrologie und Epigraphik 116, S. 53–60.
- Criatore, Raffaella (2009), Education in the Papyri, in: R. S. Bagnall (ed.), The Oxford Handbook of Papyrology, Oxford, 320–337.
- Dickey, Eleanor (2015a), Teaching Latin to Greek Speakers in Antiquity, in: J. E. P. Archibald, W. Brockliss, & J. Gnoza (eds.), Learning Latin and Greek from Antiquity to Present, Cambridge, 30–51.
- Dickey, Eleanor (2015b), Columnar translation: An ancient interpretive tool that the Romans gave the Greeks, in: Classical Quarterly 65, 807–821.
- Dickey, Eleanor (2016), Learning Latin the Ancient Way. Latin Textbooks from the Ancient World, Cambridge. In deutscher Übersetzung: Eleanor Dickey (2022), Latein lernen wie in der Antike. Latein-Lehrbücher aus der Antike. Aus dem Englischen übersetzt von Marion Schneider, Basel.
- Funke, Dorit (2020), Sprachwandel und Textvielfalt sichtbar machen. Anregungen für den Lateinunterricht, in: PraxisForschungLehrer*innenBildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung 2,4, 41–51.
- Hoffmann, Beate (2012), Antike und moderne Strategien der Texterschließung. Eine Untersuchung in der Lektürephase des gymnasialen Lateinunterrichts auf der Grundlage von Originalquellen, Diss. Kassel.
- Humar, Marcel (2016), Der Übergang zur Originallektüre – Die Textüberlieferung, in: Unterrichtsmaterialien Latein, Stark Verlag, Hallbergmoos, H. 7, 1–17.
- Kreutz, Jessica (2016), Zum Gebrauch mittelalterlicher Handschriften im kompetenzorientierten Lateinunterricht, in: AU 59,1, 51–55.
- Lühken, Maria (2004), Textkritik als Denksportaufgabe, in: AU 47,4+5, 64–67.

- Schade, Gerson (2004), Die griechischen Papyri und die antike Schule, in: Pegasus-online 3, 55–63.
- Strunk, Klaus (1959), Frühe Vokalveränderungen in der Griechischen Literatur, in: Glotta 38,1/2, 74–89.
- Vössing, Konrad (1998), Schreiben lernen, ohne lesen zu können? Zur Methode des antiken Elementarunterrichts, in: Zeitschrift für Papyrologie und Epigraphik 123, 121–125.

Anmerkungen:

- * Der vorliegende Text geht auf einen Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung ‚Unterricht in der Antike – Antike im Unterricht‘ der Universität Potsdam (2022) zurück. Den Kolleginnen Nina Mindt und Sara Chiarini danke ich für die Einladung und vielfache Hinweise zu meinem Vortrag.
- 1) Vor allem sei hier auf die Dissertation von Hoffmann (2012) verwiesen, die reichhaltiges Material und Aufgabenformate bietet und frei im Netz verfügbar ist. Daneben finden sich Beiträge u.a. von Kreutz (2016), Lühken (2004), Schade (2004) und Vössing (1998).
 - 2) Vor allem durch die Arbeiten von Criatore (1996, 1997, 2009) und Dickey (2015a, 2015b, 2016); ferner auch Bonati (2019). Besonders die Arbeit von Dickey (2016) hat auch im deutschsprachigen Raum eine breite Rezeption erfahren (etwa durch die deutsche Übersetzung von 2022; siehe dazu die Besprechung von Stefan Freund für den DAV im Dezember 2022). Für eine Übersicht über das antike Bildungswesen siehe den Band von Christes/Klein/Lüth (2006).
 - 3) Vgl. RLP Latein Berlin, C-Teil, S. 25 und S. 29 oder auch den Lehrplan Latein für die Sekundarstufe I der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen Gymnasium, Gesamtschule des Landes Schleswig-Holstein, dort S. 26.
 - 4) An den Kernlehrplan Latein für die Sekundarstufe I am Gymnasium in Nordrhein-Westfalen (2019) ist das antike Bildungswesen anschlussfähig über den Themenkomplex ‚Antike Welt‘. Ebenso verhält es sich mit dem Thema ‚römisches Alltagsleben‘ im Lehrplan Latein des Landes Hessen.
 - 5) RLP Griechisch Berlin, C-Teil, S. 13 und S. 18. Schwieriger ist die Anbindung an den RLP der Länder Schleswig-Holstein und Hessen etwa.
 - 6) Hoffmann (2012), S. 23.

- 7) So findet sich etwa bei Funke (2020, S. 44), die die Duenos-Inschrift (6. Jhd. v. Chr.) und die Inschrift auf dem Krug der Tita Vendia unter didaktischen Fragestellungen behandelt, der Kommentar: „Bei beiden Inschriften könnten die Schüler*innen versuchen, bekannte Wörter bzw. Buchstaben zu erkennen sowie bei der Duenos-Inschrift zu erraten, wo sie anfängt.“
- 8) Es gibt allein über 400 Schulpapyri, die vom dritten Jahrhundert v. Chr. bis zum achten Jahrhundert n. Chr. datiert werden können; vgl. Schade (2004), S. 3.
- 9) *Un livre d'écolier du IIIe siècle avant J.-C.*, éd. par O. Guéraud et P. Jouguet, Le Caire 1938.
- 10) Schade (2004, S. 8–15) informiert über den Papyrus und präsentiert auch einige Ausschnitte.
- 11) *Les Papyrus Bouriant*, éd. P. Collart, Paris 1926.
- 12) Unter <http://www.papyrologie.paris-sorbonne.fr> sind zahlreiche Abbildungen verfügbar.
- 13) Etwa in einem aus dem 12. Jahrhundert stammenden Codex (sog. Dekret von Gratian); dieser ist unter der Nummer 1954.598 bei jstor.org frei verfügbar.
- 14) Hoffmann (2012), S. 172. Für ein Beispiel bei Hoffmann siehe ebd. S. 302.
- 15) Siehe die Abbildung in Schade (2004), S. 13.
- 16) Dazu auch Hoffmann (2012), S. 63–64.
- 17) Abgedruckt mit knapper Analyse in Kreutz (2016), S. 54–55.
- 18) Hoffmann (2012), S. 95.
- 19) Vgl. Hoffmann (2012), S. 96.
- 20) Dazu Bonati (2019), S. 3. Dickey (2015a), S. 32 bespricht die Handschrift ebenfalls knapp.
- 21) Siehe aber Dickey (2015a), S. 32, die die Möglichkeit anspricht, dass es sich nicht um einen Fehler handelt.
- 22) Dazu Dickey (2016), S. 121: „[...] a significant percentage of Latin learners did not learn the alphabet. Such learners must have been interested in oral proficiency rather than in the capacity to read or write, and it may well be that the majority of what they did is now lost to us because it was done orally and never written down.“
- 23) Etwa in P. Berol. inv. 10582; vgl. Dickey (2015a), S. 33.
- 24) Dies kann in Form eines Briefes an die Lehrkraft geschehen oder auch über fiktive Texte. Ich selbst habe in meinem eigenen Unterricht gute Erfahrung mit dieser ‚deutsch-griechischen‘ Umschrift gemacht.
- 25) Ein ähnliches Arrangement, das Abschreibefehler im Text entdecken lässt, findet sich bei Hoffmann (2012), S. 290.
- 26) Der korrigierte Text lautet: ὁ υἱὸς τὸν ἴδιον πατέρα φονεύσας καὶ τοὺς νόμους φοβηθεὶς ἔφυγεν εἰς ἐρημίαν καὶ διὰ τῶν ὁρέων παρερχόμενος ἐδιώκετο ὑπὸ τοῦ λέοντος. Nach der Ermordung des eigenen Vaters und aus Furcht vor den Gesetzen floh der Sohn in die Einsamkeit und wurde, als er durch die Berge zog, von einem Löwen verfolgt. (Meine Übersetzung).
- 27) Funke (2020), bes. S. 45.
- 28) Siehe dazu Strunk (1959); vgl. auch Palmer (1980), S. 206, der schon Belege für den Itazismus in Attika um das 2. Jhd. n. Chr. anführt.
- 29) Vgl. Palmer (1980), S. 177.
- 30) Für Ansätze zu solchen Übungsformen siehe Humar (2016).
- 31) Für ein Beispiel siehe Hoffmann (2012), S. 273; geeignet scheint mir auch die Handschrift Anonymus, Grammatikübungen, Codex 1474 (Florenz). Diese zeigt Flexionen einzelner Verben, wodurch die jeweilige Konjugationsklasse ersichtlich wird.
- 32) Kreutz (2016), S. 51.
- 33) Lühnken (2004), S. 64.

MARCEL HUMAR

Petrons *Satyrice* und ihre Rezeption

Die *Satyrice* als fester Bestandteil des schulischen Curriculums

Petrons einzigartiges Werk *Satyrice* stellt einen Archetyp des europäischen Schelmenromans dar und zählt zu den wichtigsten Quellen des Vulgärlateins. Aus literarästhetischer und wirkungsgeschichtlicher Perspektive sind die modern anmutende Erzähltechnik und Figurengestaltung¹ wichtige Faktoren für die Prominenz dieses prosimetrischen Romans im Lateinunterricht der Oberstufe und in der Populärkultur. Als prominentes Beispiel ist an dieser Stelle Fellinis Verfilmung *Satyricon* anzuführen, die sich auch in puncto Ästhetik als wegweisend für die im Folgenden vorgestellten Rezeptionsdokumente erweist. Nicht nur aus diesen Gründen hat dieses satirische Werk, das u. a. das geschmacklose Gebaren einer halbgebildeten, neureichen römischen Oberschicht parodiert, seit einigen Jahrzehnten seinen festen Platz im schulischen Curriculum der Oberstufe. Dabei spielt im Rahmen eines kompetenzorientierten Unterrichts der Einbezug von Rezeptionsdokumenten unterschiedlicher Epochen eine wichtige Rolle.

Insgesamt stellen die folgenden Überlegungen mehrere Dimensionen prototypischer Schelmenhaftigkeit aus den *Satyrice* vor, die anhand aktueller Rezeptionsdokumente mit den Schülerinnen und Schülern vertieft werden können. Auf diese Weise eröffnen sich neue Interpretationsperspektiven für den antiken Text. Dass moderne und modernste (audiovisuelle) Rezeptionsdokumente einen spezifischen Gewinn für die Interpretation der klassischen Texte darstellen, gerade wenn der Blickwinkel dialektisch wechselt, hebt insbesondere Markus Janka am Beispiel der Serie *Rome* (2005-2007) hervor:

Eben dieser Blick von der Gegenwartskultur zurück auf die Gegenstände der Antike, der dann in einem dialektischen Prozess jeweils neue Gesichtspunkte und Blickwinkel auch für die werkimmanente Interpretation der klassischen Texte erschließt, prägt das in diesem Beitrag vorgestellte Lektürekonzept. Diese rezeptionsdialektische Hermeneutik lateinischer Lektüretexte ist als konsequente Weiterentwicklung der in der altsprachlichen Lektüredidaktik etablierten Strategien der modellorientierten Interpretation, des ‚existentiellen Transfers‘ und der aktualisierenden Textbegegnung zu verstehen.²

Einen wichtigen Ansatz zum Einbezug von Rezeptionsdokumenten der Hochkultur liefert die neue Schulausgabe von Bernek, die u. a. das Gastmahl des Trimalchio fokussiert. So regt Bernek im Rahmen der Lektürephase des gerade erwähnten Herzstücks der *Cena* zum gezielten Vergleich mit motivisch, thematisch und darstellungstechnisch verwandten Passagen aus Thomas Manns *Der Tod in Venedig* oder *Der Zauberberg* bzw. Bertolt Brechts Theaterstück *Herr Puntila und sein Knecht Matti* an.³

Rezeptionsdialektische Interpretation

Der Beitrag bezieht sich auf die vier bekannten Rezeptionsdokumente *Satyricon* (Fellini 1969), *Asterix bei den Schweizern* (Uderzo und Goscinny 1973), *Der Koch, der Dieb, seine Frau und ihr Liebhaber* (Greenaway 1989) und *Peplum* (Hincker 2010). Hierbei lohnt ein Vergleich dieser Adaptionen mit ausgewählten Passagen aus dem Originaltext, damit Schülerinnen und Schüler über diese Werke, die näher an ihren medialen Nutzungsgewohnheiten liegen, zu einem tieferen Verständnis von Petrons *Satyrice* und deren Wirkungspotential auf moderne kreative Rezipienten gelangen. Ziel ist zudem, dass

Schülerinnen und Schüler antike und moderne Ästhetik satirischer Verspottung miteinander vergleichen. Dadurch erkennen sie, dass satirisch-skoptische Schreib- und Inszenierungsweisen seit der Römerzeit ähnlichen Regeln folgen.

Moderne Rezeption als Brücke zum Originaltext

Wie lassen sich derartige Rezeptionsdokumente für den Lateinunterricht der Oberstufe als motivierenden Einstieg in den Originaltext, näherhin als Hinführung zur Thematisierung der *Cena* und als Interpretationsimpuls funktionalisieren?

Man könnte im Rahmen der Motivationsphase z. B. eine Servier-Szene aus dem Film *Das große Fressen* (Ferreri 1973) oder eine Zeichnung zu einschlägigen Szenen des Gastmahls des Trimalchio von dem Künstler Manfred Henninger (1979) als Einstieg oder zur vertiefenden Interpretation verwenden. So kann auch eine Szene aus Ferreris Film dazu dienen, die Schülerinnen und Schüler in das aus der antiken Symposionsmotivik geläufige Thema der dekadenten Schlemmerei einzuführen. Im Film lassen sich die vier dekadenten Yuppies, die beschlossen haben, bis in den Tod zu schlemmen, von ihrem Privatkoch ein üppiges Buffet anrichten. So serviert er ihnen zwar keine Krammetsvögel wie in der *Cena*, jedoch ein Übermaß an gegrillten Hühnchen und Wachteln, die mithilfe von Spießern mit silbernen Totenköpfen fixiert sind, welche an die *larva[m] argentea[m]* (Sat. 34,8) des Trimalchio als Symbol der Vergänglichkeit erinnern. Durch das sukzessive Ableben der Protagonisten durch Völlerei bietet der Tod zudem die Basisthematik des Films wie ja auch der *Cena Trimalchionis*. Die anwesenden edlen Herren verspeisen das

Geflügel barbarenhaft in Gesellschaft ihrer Dirnen.⁴

Sodann könnte man schon vor dem Beginn der Lektüre der *Cena* darauf verweisen, dass Petron durch die Fokussierung römischer Verschwendungssucht und Völlerei ein bis in die Gegenwart dominierendes Bild von der römischen Kaiserzeit kreiert hat. Auf diese Weise werden die Schülerinnen und Schüler auf die Lektüre der *Cena* neugierig gemacht. Danach könnte die Lehrkraft den Schülerinnen und Schülern ein gleichnamiges Bild von Henninger, das Trimalchio abbildet, auf Folie zeigen und die Angabe hinzufügen, dass darauf der Gastgeber der *Cena* abgebildet ist.

Auf die Frage, welche Eigenschaften die Schülerinnen und Schüler anhand der eindrucksvollen Kohlezeichnung mit Trimalchio⁵ verbänden, könnten diese antworten, dass dieser aufgrund der herben Gesichtszüge einen arroganten, verhärteten und erbarmungslosen Eindruck erwecke. Seine rundlichen Finger mit den beiden Ringen lassen ihn zudem dicklich und protzig erscheinen. Nach dieser Hinführung zur *Cena* lassen sich verschiedene Fokusse auf wichtige schelmenhafte Szenen richten.

Asterix bei den Schweizern

Als Erstes bietet sich ein Vergleich von Trimalchios leeren Plattitüden (Sat. 54-55) mit der Gelageszene des Statthalters von Condate (Rennes) Agrippus Virus aus *Asterix bei den Schweizern* an. In den *Satyrica* lässt Trimalchio eine Akrobatentruppe auftreten, wobei ein Artistensklave den Halt verliert und auf seinen Arm fällt. Nach diesem Schreck gibt Trimalchio folgendes nichtssagendes Gedicht von sich: *quod non expectes, ex transverso fit / et supra nos Fortuna negotia curat. / quare da nobis vina Falerna, puer* (Sat. 55,3). Dieses dilettantische,

metrisch fehlerhafte ‚Epigramm‘, das der Erzähler Encolpius auch offenbar ironisch mit diesem Gattungsbegriff bezeichnet (vgl. Sat. 55,4), über unerwartete und unbeeinflussbare Schicksalswendungen nimmt Trimalchio zum Anlass, um über die Dicht- und Redekunst zu sprechen, von der er nichts versteht. Auch hier offenbart sich erneut Trimalchios Wunsch, Kultiviertheit und Bildung zur Schau zu stellen, obwohl er nicht einmal in der Lage ist, ein kurzes Epigramm, das in der Regel aus elegischen Distichen besteht, zu kreieren.⁶ Ein ähnliches Ereignis begegnet im Comic *Asterix bei den Schweizern*. In diesem Rezeptionsdokument, welches den Kampf von Asterix und Obelix gegen korrupte Statthalter thematisiert, feiert ein habgieriger Statthalter des bretonischen Rennes ein wahrhaft trimalchionisches Fest, das er sogar „von dem großen Fellinius inszenieren“ (Uderzo und Goscinny 1973, 7, Panel 2, Bild 1) lässt. Diese Anmerkung verweist natürlich darauf, dass die Darstellung dieser Cena hier ikonographisch auf diejenige aus dem Film *Fellinis Satyricon*, der bereits oben behandelt wurde, anspielt. Auf der wörtlichen Ebene finden sich jedoch Anklänge an Petrons Werk. Der dicke und protzende Statthalter thront wie Trimalchio auf einem riesigen Kissen; nachdem er keine Akrobatikeinlage, sondern feiste, ums Feuer hüpfende Tänzerinnen beobachtet hat, dichtet er Folgendes: Mit den Worten „Wein her! Das ist zum Weinen!“ (Panels aus Uderzo und Goscinny 1973, 7, Panel 3, Bild 2) wertet er deren Tanz offensichtlich ab und betrinkt sich wieder. Diese Reaktion entlarvt ihn als Banausen, der keinen Sinn für Kunst hat und sich lieber betrinkt. Auch Trimalchio ist dem Weinkonsum sehr zugehan. Anhand eines Vergleichs von Trimalchios Gedicht mit den pseudo-geflügelten Worten des Statthalters bei *Asterix* arbeiten Schüle-

rinnen und Schüler eine weitere Facette von Trimalchios Unbildung heraus und erkennen schließlich anhand der pompösen Inszenierung des Gelages im Comic, dass Petrons literarische Darstellung einer dekadenten Orgie prototypisch für das Bild der römischen Oberschicht zur Kaiserzeit geworden ist. Als Alternative zu dieser Szene aus *Asterix* kann auch die pompöse Inszenierung von Orgien in Spanns Comic zur *Cena Trimalchionis* verwendet werden.⁷

Der Koch, der Dieb, seine Frau und ihr Liebhaber

Als Zweites wird Trimalchios bekannte „Klorede“ (Sat. 47) mit der Ansprache von Albert Spica, dem neureichen und ungehobelten Mafiosi-Chef aus dem Film *Der Koch, der Dieb, seine Frau und ihr Liebhaber* in Verbindung gesetzt, um zu demonstrieren, dass sich dabei sogar teils wörtliche Anleihen aus Petrons Werk finden. Diese Anlehnung an die Figur des Trimalchio etabliert ein zeitloses Paradebeispiel parvenu-typischer Primitivität. Diese Gegenüberstellung soll auch belegen, dass Petrons Parodie von semigebildeten Neureichen in der Moderne in das Gewand eines Mafiaklans gehüllt wird, dessen ‚Big Boss‘ ähnlich geschmacklose Gepflogenheiten wie Trimalchio an den Tag legt. Damit hat Petron eine Art Prototyp eines halbgebildeten, unsympathischen Neureichen kreiert, der in der modernen Rezeption immer wieder aufgegriffen wird (vgl. auch Frau Stöhr aus Thomas Manns *Zauberberg*). Bei seiner Verdauungsrede verweist Trimalchio nach seinem Klogang – während seiner Abwesenheit fanden die bekannten Freigelassenengespräche⁸ statt – darauf, dass jeder, der *sua re causa facere voluerit* (Sat. 47, 4), also etwa „sich erleichtern wolle“, dies auch tun könne. Denn er wolle nicht, dass sich jemand bei Blähungen selbst

kasteien müsse, da – *nemo nostrum solide natus est* (Sat., 47,4) – keiner „abgedichtet“ geboren sei. Auf nahezu gleiche Weise drückt sich auch der neureiche Mafiosi-Boss Albert Spica aus, als er zu seiner Tischgemeinde spricht. Diese bekannte Gelageszene stammt aus Greenaways umstrittenem Kunstfilm *Der Koch, der Dieb, seine Frau und ihr Liebhaber* (1989)⁹ mit Oskarp reiseträgerin Helen Mirren. Diese verkörpert die untreue Frau des Albert Spica, die die tumbe Tyrannei ihres Gatten satt hat und diesen nach einer Affäre mit einem gebildeten Buchhändler tötet. Die Filmszene könnte zum Anlass genommen werden, um mit Schülerinnen und Schülern der Oberstufe das facettenreiche Fortleben der Figur des Trimalchio zu thematisieren. In seiner Tischrede¹⁰ lässt Albert Spica folgende Unflätigkeit verlauten: „Georgina, da bist du ja wieder. Hast du die Brille abgeputzt, bevor du deinen Hintern drauf geparkt hast? Heutzutage weiß man nie, was man sich holen kann. Jede Klobrille ist ein Minenfeld.“¹¹ Anstatt des neureichen Freigelassenen ist hier seine Frau Georgina von der Toilette zurückgekehrt und Albert hat keine Skrupel, ihr öffentlich hygienische Vorschriften zu machen. Alberts respektlose und diffamierende Umgangsweise mit seiner Frau Georgina weist diverse Parallelen zum Verhältnis zwischen Trimalchio und seiner Gattin Fortunata auf (vgl. Sat. 74,8-74,17). Nach dem Vergleich beider Szenen sollen Schülerinnen und Schüler zu dem Schluss gelangen, dass Reichtum Bildung nicht ersetzen kann und dass ein Übermaß an Geld den Charakter von Ungebildeten verderben kann.

Der Graphic-Novel *Peplum*

Als Letztes wird die prominente Circe-Episode (Sat. 128) in Auszügen mit ihrer Umsetzung in dem Graphic Novel *Peplum* (73-83) verglichen.

Dies kann den Schülerinnen und Schülern vor Augen führen, dass die Circe-Episode in dem gerade genannten Rezeptionsdokument zur Inszenierung einer dysfunktionalen Liebesgeschichte dient, die als Parodie der Affäre von Odysseus und der Zauberin Circe deutbar ist und Homers *Odyssee* als Prätext von Petrons Reiseroman erkennen lässt. Im Werk *Satyrica* erlebt Encolpius nach der Cena ein amouröses Abenteuer im Erbschleicherdorf Kroton mit einer ominösen Herrin namens Circe. Dabei versagt Encolpius bei seinem Liebesdienst, sodass Circe Encolpius, der hier in die Rolle des Polyäenus/Odysseus schlüpft, entrüstet fragt, was denn los sei: *Numquid te osculum meum offendit? Numquid spiritus ieiunio marcens? Numquid alarum neglegens sudor? Aut si haec non sunt, numquid Gitona times* (Sat., 128, 1-2)? Circe ist sich unsicher, ob ihr Kuss für Encolpius zu ungestüm war, ob sie vielleicht schlechten Atem habe, ob sie an Achselschweiß leide, oder ob er vielleicht Gitons Reaktion fürchte. Nach dieser Flut an Fragen ist Encolpius' Körper vollkommen erschlaft und Circe beleidigt. Wörtliche Anklänge aus dieser Rede der Circe finden sich im Graphic Novel *Peplum*, in dem es um einen gelehrten Vaganten namens Publius Cimber geht, der auf der Suche nach dem Idealbild einer Frau nach dem Vorbild der Helena von Troja durch die Welt wandert. Am Ende muss er jedoch erkennen, dass ein solches Traumbild in der Realität nicht existiert. In einer Episode wird Publius von Chrysis, der Dienerin der Circe, zu dieser geführt. Nachdem der Sexualakt wie in der Szene bei Petron missglückt ist, sucht Circe ebenfalls Gründe, die ihre Körperhygiene betreffen, um das Unvermögen des männlichen Partners zu erklären: „Sind dir meine Küsse nicht willkommen? Rieche ich aus dem Mund wie eine, die fastet? Habe ich unter

meinen Achselhöhlen Schweiß?“¹² Beim Vergleich der beiden Dokumente entdecken Schülerinnen und Schüler, dass Petrons Werk auch in der Postmoderne noch tradiert wird und sogar den Grundplot für einen Graphic Novel liefert. Zugleich könnten sich die Lernenden darüber Gedanken machen, ob Satire wirklich „alles“ (Tucholsky lässt grüßen.) darf oder ob manche problematischen Themenbereiche der menschlichen Existenz eher tabuisiert werden sollten.

Fazit: Moderne Rezeptionsdokumente als Brücke zum Verständnis römischer Gattungskonventionen für satirischen Spott
Insgesamt können die Lernenden über Filme, Comics und Graphic Novels nicht nur konkrete Vorstellungen von der pompös inszenierten, aber durch verwirrende Zwischenfälle banalisierten *Cena* des Trimalchio entwickeln, sondern auch das Vagabundenleben des sexuell aktiven Protagonisten und Erzählers Encolpius nachvollziehen. Mithilfe der unterschiedlichen modernen Medien, die näher an den medialen Nutzungsgewohnheiten der Schülerinnen und Schüler – zu denen z. B. das regelmäßige Betrachten von Filmen, Comics und Graphic Novels gehört – liegen, können sie die verschiedenen Ebenen der ästhetischen Dimension von Satire kennen lernen. Als wichtige Erkenntnis lässt sich zudem ausmachen, dass sich der fragmentarische Überlieferungscharakter der *Satyrica* in allen hier angeführten Rezeptionsdokumenten widerspiegelt, sodass Petrons Werk nicht nur inhaltlich, sondern auch formal bis in die Gegenwart eine wichtige Rolle für satirische Werke spielt. Denn eine lockere Episodenreihung, die sich um eine erzählende und zugleich komisch agierende Hauptfigur rankt, ermöglicht ein thematisches Anreißer von Mottos aus möglichst vielen Lebensbereichen. Somit gewinnt auch der

Lateinunterricht der Oberstufe an Vielfalt und Tiefgang. Die Formen des Bizarren, Grotesken und Lächerlichen, die heutige kreative Rezipienten wählen, um die *Maxime des ridentem dicere verum* (Hor. Sat. 1,1,24) zeitgemäß und multimedial umzusetzen, regen zu vielschichtigen Vergleichen mit einem der antiken Urbilder satirischer Wirklichkeitsverzerrung an, das Petron mit seinen *Satyrica* geschaffen hat.

Literatur:

Primärmedien:

- Berneke, R. (2017): Transfer. Spötter, Fehler und Belehrte: Die römische Satire, Bamberg.
- Fellini, F. (1968/2015): Satyricon, Frankfurt a.M.: Twentieth Century Fox.
- Ferreri, M. (1973/2010): Das große Fressen, Leipzig: Studiocanal GmbH.
- Greenaway, P. (1989/2003): Der Koch, der Dieb, seine Frau und ihr Liebhaber, München: Universal.
- Henninger, M. (1979): Zeichnungen und Pastelle zum Satyricon von Petronius und zum Landbau von Vergil, Stuttgart: Galerie der Stadt.
- Heydenreich, R. (2004): Dem Volk aufs Maul geschaut. Petrons Freigelassenengespräche, Bamberg.
- Hincker, C. (alias Blutch) (2010): Peplum, Berlin.
- Kattler, E./ R. Streun (2012): (Un)verblümete Wahrheit. Petron, Cena Trimalchionis und Horaz, Sermones. Mit einer Auswahl aus Catulls Spottepigrammen, Bamberg.
- Petronius (1983): Satyrica. Schelmenszenen. Lat. u. dt. Hrsg. v. Konrad Müller u. Wilhelm Ehlers, München / Zürich.
- Spann, R. (1982): Cena Trimalchionis. Libelli pictographici, Herrsching: Lehrmittel E. Bozorgmehri.

Sekundärliteratur:

- Adamietz, J. (1995): Circe in den Satyrica Petrons und das Wesen dieses Werks. In: Hermes 123, Heft 3, 320-334.
- Beck, R. (1999): Some Observations on the Narrative Technique of Petronius. In: S. J. Harrison (Hg.): Oxford Readings in The Roman Novel, Oxford.
- Courtney, E. (2003): A Companion to Petronius, Oxford.

- Fingerhut, K. (1997): Jugendliteratur – ein Weg zur Literatur? Erörtert an Bearbeitungen der „Odyssee“ für Kinder und Jugendliche. In: R. Bernhard und C. Rosebrock (Hg.): Kinderliteratur, literarische Sozialisation und Schule, Weinheim, 75-99.
- Janka, M. (2016): Modernste Antike zwischen Wissenschaft und Unterricht. Die Serie Rome als Impuls für die rezeptionsdiagnostische Hermeneutik im lateinischen Lektüreunterricht. In: Anselm, S. / Janka, M. (Hg.): Vernetzung statt Praxisschock. Konzepte, Ergebnisse, Perspektiven einer innovativen Lehrerbildung, Göttingen, 36-61.
- Landolfi, L. (2010): Petron (Petronius Niger, Arbiter) Satyrice. In: Walde, Christine und Brigitte B. Egger (Hg.): Der Neue Pauly. Supplemente. Band 7. Die Rezeption der antiken Literatur, Stuttgart/ Weimar, Sp. 609-634.
- Schmeling, G. (2011): A Commentary on the Satyrice of Petronius. With the collaboration of Aldo Setaioli, Oxford.
- Sütterlin, A. (1996): Petronius Arbiter und Federico Fellini. Ein strukturanalytischer Vergleich, Frankfurt a. M.
- Wieber, A. (2005): Antike bewegt: Antike, Film und altsprachlicher Unterricht. In: Der Altsprachliche Unterricht, Heft 1, 4-12.

Anmerkungen:

- 1) Vgl. etwa Beck 1999 (zur wesentlichen Bedeutung der Identifikation des Narrators Encolpius mit dem Protagonisten/Actor) und Courtney 2003, 35-43 (jeweils mit weiterer Lit.).
- 2) Janka 2016, 36.
- 3) Vgl. Bernek 2017.
- 4) Ferreri 1973/2010, 40:27-41:50.
- 5) Henninger (1979), 11.
- 6) Der überlieferte Text bietet eine Abfolge von zwei unvollständigen Hexametern und einem vollständigen Pentameter. Zur textkritischen und metrischen Diskussion von Trimalchios „Epigramm“ vgl. den Kommentar von Schmeling 2011, 223f.
- 7) Vgl. Spann 1982, 18ff.
- 8) Diese werden bei Heydenreich 2004 fokussiert und für die Schule strukturiert aufbereitet.
- 9) Dieser Film ist aufgrund seiner Altersbeschränkung nur stellenweise für den Unterricht geeignet. Es empfiehlt sich aus pädagogischer Sicht ausschließlich die Betrachtung der hier thematisierten Gastmahlszene. Er wird jedoch aufgrund seines hohen ästhetischen Werts und seiner internationalen Prämierung dennoch angeführt. Material 2 des entworfenen Unterrichtskonzepts mit dem Szenenfoto ersetzt ggf. eine Betrachtung der Gastmahlszene des Films ganz.
- 10) Greenaway 1989/2003, 20:25-21:45.
- 11) Greenaway 1989/2003, 20:25-20:35.
- 12) Hincker (2010), 77, Panel 2, Bild 1.

MICHAEL STIERSTORFER

Latein-Lektüre im digitalen Zeitalter

Tempora mutantur, et nos mutamur in illis. – In einer Zeit bedeutenden technischen Fortschritts, vor allem aber vor dem Hintergrund der Corona-Krise wächst die Einsicht, dass auch im Latein-Unterricht die digitale Technik zusätzliche Möglichkeiten und Hilfen eröffnet, die traditionelle, sprich gedruckte Lehr-Materialien zu bieten nur schwerlich in der Lage sind. Das gilt für die Lehrbuch-Phase ebenso wie für die Lektüre-Phase, um die es hier gehen soll.

Natürlich haben bewährte Grundsätze des gewohnten Lektüre-Unterrichts nach wie vor ihre Gültigkeit, aber die digitale Technik bietet Erweiterungs- und Ergänzungsmöglichkeiten, die unbedingt genutzt werden sollten. Die Lehrkraft kann und darf durch die digitale Technik nicht ersetzt werden, aber die Lehrkraft wie die Schülerinnen und Schüler (im Folgenden: SuS) sollten durch sie nachhaltig unterstützt werden. Wie eine derartige Unterstützung aussehen bzw.

welche Vorteile die digitale Technik im Lektüre-Unterricht bringen kann, das wollen wir im Folgenden aufzeigen.

Die Nutzung eines Computers bzw. eines mobilen Endgerätes gehört heutzutage zum Alltäglichen, auch oder gerade für Jugendliche, im privaten und zunehmend im schulischen Bereich. Also ist es vorstellbar, dass eine *Latein-Lektüre auf rein digitaler Basis* entwickelt wird, die über den Schul-Computer, einen Laptop oder ein Tablet in der Schule ebenso wie daheim oder gar unterwegs genutzt werden kann. Wie könnte nun eine rein auf digitaler Basis entwickelte Latein-Lektüre aussehen?

Bezüglich des grundsätzlichen *Inhalts* wird es zunächst keine Unterschiede zu einer guten gedruckten Ausgabe geben dürfen. Die Textauswahl muss sich an den Forderungen des aktuellen Lehrplans orientieren, die Aufgaben (gegliedert günstiger Weise nach Pre-, While und Post-Reading-Aufgaben) müssen kompetenzorientiert sein und eine differenzierte sprachliche wie inhaltliche Texterschließung ermöglichen, Zusatztexte, Bilder und Sachinformationen sind für die Texterfassung und -interpretation zur Verfügung zu stellen. Zur Vorentlastung jeden Textes müssen Hilfen zum bereits gelernten Wortschatz und zur bereits gelernten Grammatik verfügbar sein. Schließlich sollen die SuS jederzeit auf für die jeweilige Lektüre notwendige Zusatzinformationen zurückgreifen können wie etwa ein Verzeichnis der Namen und Sachbegriffe, eine Stilmittel-Liste, ein Literaturverzeichnis, ggf. Kartenmaterial und natürlich eine Auflistung des jeweils zusätzlich zu erlernenden Autorenwortschatzes, um nur die wichtigsten zu nennen. Digitale Anwendungen, wie z. B. H5P oder LearningApps, die verlinkt werden, vermögen ein gezieltes und wiederholbares Üben zu erleichtern. Auch für

die selbsttätige Vorerschließung können sie gewinnbringend eingesetzt werden. Ebenso böte sich die Möglichkeit, Tools, die ein Meinungsbild visualisieren (z. B. answergarden.ch), und solche zur Kollaboration (z. B. etherpad.org) aus dem Medium heraus anzusteuern.

Bei der Textauswahl bzw. beim Textangebot ist ein umfanglicheres Angebot möglich, da keine einengende Bindung mehr an ein Zwei- oder Vierseiten-Prinzip besteht. Die Lehrkraft hat somit mehr Möglichkeiten, das jeweils für sie Passende auszuwählen.

Vor der Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Text hat es sich seit langem bewährt, den SuS eine *Vorentlastung* zu wichtigem Wortschatz und wesentlicher Grammatik des anstehenden Textes zu bieten, womit schon gelernter Wortschatz und bereits eingeführte Grammatik aufgefrischt werden und somit die Texterfassung zügiger bewältigt werden kann. In gedruckten Lektüre-Ausgaben bekommen die SuS in der Regel den Wiederholungsstoff zweispaltig geboten: Sie sehen links das Lateinische (Wort, Phrase, Grammatikbeispiel) und rechts dazu die Lösung (deutsche Bedeutungen, Übersetzung, Erklärung). Die SuS müssen nicht „nachdenken“ oder „reflektieren“, sondern registrieren einfach das Gebotene. Die digitale Technik, z. B. das Tool hermeneus.eu, ermöglicht aktives Mitdenken und ein reflektiertes Erarbeiten. Zwei Möglichkeiten seien kurz vorgestellt. Zum einen ist es möglich, dass die SuS zu einer lateinischen Vorgabe (Wort, Phrase, Satz) aktiv die Lösung eintippen. Dieses Vorgehen erfordert und fördert zwar eine intensive Eigenarbeit der SuS; die Kontrolle der Richtigkeit aber stößt auf Probleme. Soll die Lehrkraft alles kontrollieren? Sollen die SuS anhand eines aufrufbaren Lösungsblattes selbst die Antwort überprüfen? In jedem Fall ist dieses Vorgehen sehr zeitintensiv – und der Zeitfaktor

muss immer berücksichtigt werden! Die digitale Technik sollte günstigerweise eine Zeitersparnis mit sich bringen. Daher erscheint ein zweiter Weg als der sinnvollere: Die SuS sehen Wörter, Phrasen oder (bei einem Grammatik-Phänomen) eine knappe Erläuterung mit einem dazu passenden Beispielsatz vor sich, überlegen sich die Antwort und sehen dann durch Anklicken der lateinischen Vorgabe – wie beim Wenden einer Karteikarte – die Lösung vor sich. Diese Variante gewährleistet – ohne Hilfe der Lehrkraft – die Richtigkeit der Lösung und ist sehr zeitsparend.

Die Textarbeit, die inhaltliche Erfassung bzw. Übersetzung, wird auf konventionelle Art erfolgen. Der Zugang zum Text bzw. das erste Kennenlernen aber kann modifiziert und unterstützt werden, wenn ein *Hörtext* zur Verfügung steht. Dieser kann auch dann eine Hilfe sein, wenn die Lehrkraft für eine Lesung nicht bereitsteht, also z. B. bei der Ausarbeitung der Hausaufgabe. Ein paralleles Erfassen eines lateinischen Textes mit den Augen und mit den Ohren hat den Vorteil, dass – vorausgesetzt, der lateinische Text wird langsam und sinngenaue vorgelesen – die SuS Sinneinschnitte besser erfassen, wichtige Begriffe durch deren Betonung schneller erkennen und grammatische Feinheiten präziser registrieren (z. B. den Ablativ Singular durch Erfassen eines lang gelesenen Endungs-a bei Wörtern der a-Deklination). Als Variante bei der Erfassung eines neuen Textes kann die Lehrkraft den SuS auch einmal nur die Audio-Fassung präsentieren und dann zusammenfassen lassen, was schon verstanden worden ist.

Wie eine Druckausgabe Informationen zum kulturellen Kontext bietet, die ein tieferes Textverständnis erst ermöglichen, so finden sich derartige Hinführungen samt Illustrationen ebenso in der digitalen Ausgabe: Jedoch

kann hier auch über direkte Verlinkung auf audiovisuelle Medien zurückgegriffen werden. Weiterhin lassen sich Bilder so zoomen, dass bedeutungsvolle Details erkennbar werden.

Ergebnisse können aus der Ausgabe heraus direkt gesichert werden, sei es über Arbeitsblätter, die – von der Lehrkraft zur Verfügung gestellt – digital ausgefüllt werden können, oder von den SuS selbst anzufertigende Skizzen, die dann gespeichert werden können und auf die jederzeit wieder ein Zugriff möglich ist.

Die bisher dargestellten Besonderheiten beziehen sich auf die *Schüler-Version* einer digitalen Lektüre-Ausgabe. Wird auch eine *Lehrer-Version* bereitgestellt, sind zahlreiche weitere Hilfen denkbar.

Ein Lehrer-Medium wird zunächst die völlig identische Struktur wie das Schüler-Medium haben, kann aber an jeder beliebigen Stelle durch *Zusatzmaterial* ergänzt werden, das direkt aus dem Medium heraus an relevanter Stelle aufgerufen werden kann. Zu nennen wären hier in erster Linie am Kapitel-Beginn methodisch-didaktische Hinweise zum jeweiligen Kapitel, sodann bei den Vorentlastungshilfen für die SuS zusätzliche Übungsblätter (mit Lösungsvorschlägen), die entweder im Unterricht besprochen oder als Hausaufgabe gestellt werden können, wobei diese dann von den SuS digital oder in analoger, d. h. ausgedruckter Form bearbeitet werden. Schließlich besteht die Möglichkeit, die Lehrkraft dadurch zu unterstützen, dass bei allen Aufgaben Lösungsvorschläge abrufbar sind, bei denen jeweils individuell entschieden werden kann, auf welche Weise (mündlich oder optisch) und in welcher Form (digital oder analog) die Vermittlung an die SuS erfolgen soll.

Eine schülerunterstützende Maßnahme, die in dieser Art nur die digitale Technik bieten kann, sind *binnendifferenzierte Textvarianten*. Zu jedem

Text und seinen (in der Regel adlinearen) Kommentar-Angaben stehen der Lehrkraft (sinnvoller Weise) zwei zusätzliche Textvarianten – nennen wir sie Variante B und C – zur Verfügung, die die Lehrkraft nach eigener Entscheidung einzelnen oder allen SuS zur Verfügung stellen kann. In diesen Varianten, die mit Hilfe von hermeneus. eu aufbereitet werden können, finden die SuS farbig markierte Wörter oder Ausdrücke im Text, und zwar an Stellen, die sie aufgrund der Lehrbuch-Phase zwar theoretisch übersetzen können müssten, die jedoch eventuell Schwierigkeiten bereiten. Klicken die SuS diese hervorgehobenen Textstellen an, bekommen sie – je nach Schwierigkeit – Lösungshilfen (z. B. „Übersetze prädikativ“ oder „peior: Komparativ zu malus“) oder gar Übersetzungen aufgezeigt. Die Variante B bietet dabei Hilfen für SuS im Leistungs-Mittelfeld, Variante C für leistungsschwache SuS. In diesem Zusammenhang sollte die Lehrkraft sich natürlich überlegen, wann und inwieweit sie diese Hilfen einsetzen kann und soll. Sie erscheinen auf jeden Fall am Anfang der Lektüre-Phase allgemein und beim Einstieg in einen neuen Lektüre-Komplex sehr angebracht, weil die meisten SuS beim Übergang von der Lehrbuch-Phase zur Lektüre-Phase Schwierigkeiten damit haben, dass nun schlagartig der gesamte bislang gelernte Wortschatz und alle gelernten Grammatik-Phänomene für die Übersetzung der Lektüre-Texte zur Verfügung stehen müssen. Mit fortschreitender Lektüre-Arbeit wird man freilich die binnen-differenzierenden Hilfen zurücknehmen müssen, da ja alle SuS bei den schriftlichen Schulprüfungen dieselben Aufgaben und Texte bearbeiten müssen. Die Varianten B und C sind aber auch in fortgeschrittenem Unterricht dann sinnvoll einzusetzen, wenn beispielsweise einmal ein bestimmtes Kapitel aus Zeitgründen schneller als im Normalfall besprochen werden muss.

Weiterhin kann aus dem Lehrmedium heraus der Text durch Möglichkeiten der Hervorhebung und Abdeckung, durch Farbgebung passgenau für die Lerngruppe aufbereitet werden. Eigenes Zusatzmaterial kann einfach verlinkt werden. Zudem können die individuellen Planungen direkt im Medium hinterlegt werden. Eine Suchfunktion erleichtert das Auffinden von Material.

Die Ausführungen haben gezeigt, dass digitale Technik im Lektüre-Unterricht Möglichkeiten eröffnet, die die Arbeit mit gedrucktem Lehr-Material nicht bieten kann. Für die Caesar-Lektüre, die ja aufgrund der inhaltlichen und sprachlichen Faktoren nach wie vor zum Grundstock des lateinischen Lektüre-Unterrichts gehört, ist vor kurzem eine rein digitale Lektüre-Ausgabe auf den Markt gekommen, die die aufgezeigten Möglichkeiten bereitstellt und auch für den digitalen Einsatz im Unterricht vom Bayerischen Kultusministerium genehmigt ist.

Autoren und Verlage stehen natürlich noch am Anfang der Entwicklung. Neben den oben aufgezeigten Möglichkeiten gibt es zahlreiche weitere (z. B. das Herausgreifen eines einzelnen Satzes aus einem Text zur detaillierten Analyse im Plenum an der digitalen Schauwand), die nach und nach entwickelt, verbessert, vereinfacht und erweitert werden können. In der Anfangsphase werden zudem Mängel und Irrtümer zutage treten, die quasi als „Kinderkrankheiten“ eingestuft werden sollten. Es wird eine Zeit lang dauern, bis sich die Technik, die Material-Schaffenden, die Lehrkräfte und die SuS auf die neuen Arbeitsgrundlagen eingearbeitet haben werden, aber – wie eingangs erwähnt und leicht abgewandelt – *tempora mutantur, et nos – mutemur in illis!*

MICHAEL DRONIA, CHRISTINA ENGLISCH

Zum Nachleben der „Acharner“ des Aristophanes in der deutschen Literatur des 20. Jahrhunderts

Das 20. Jahrhundert war für Deutschland wie für viele andere europäische Staaten ein Jahrhundert der Kriege. Dieses Jahrhundert endete mit dem Krieg gegen Jugoslawien (1999), und in der Gegenwart bestimmt der Krieg Russlands gegen die Ukraine unseren Alltag.

Es ist sicher kein Zufall, dass die hier behandelten Bearbeitungen der „Acharner“ unter dem Eindruck von Kriegen geschaffen worden sind: Im Falle Blümners und Feuchtwangers fielen sie in den Ersten Weltkrieg; Kästner schuf seine Bearbeitung unter dem Eindruck des wenige Jahre zuvor beendeten Zweiten Weltkriegs und in der Befürchtung, die neu gegründete Bundesrepublik könne wieder aufgerüstet werden.

Blümner und Feuchtwanger

Der klassische Philologe Hugo Blümner¹ und der Schriftsteller Feuchtwanger² arbeiteten, ohne es zu wissen, parallel an ihren Versionen. Die Parallelität ging so weit, dass beide Autoren Teile der „Eirene“ des Aristophanes zu ihrer Version der „Acharner“ hinzufügten – jeder von beiden allerdings auf unterschiedliche Weise.

Der Titel von Blümners Bearbeitung – „Krieg und Frieden“ – ist gewagt, ruft er doch die Erinnerung an Tolstois weltberühmten Roman hervor, mit dem jeder Vergleich ungünstig ausfiel. Dabei erklärt er sich einfach dadurch, dass die Bearbeitung aus zwei Teilen besteht, deren erster („Krieg“) die Komödie „Acharner“, deren zweiter („Frieden“) ein Teil³ der „Eirene“ zugrunde liegt. Dieser Befund lässt die Wahl seines Titels umso skurriler erscheinen. Dabei ist sein Impuls aller Ehren wert. Er schreibt dazu in seinem Vorwort:

„Als ich im letzten Frühjahr [1917 – L.Z.] wieder einmal die ‚Acharner‘ las, kam mir der Gedanke, dass dieses Lustspiel mit seiner auch unter der burlesken Maske des Komikers so deutlich durchschimmernden tiefen Friedenssehnsucht und mit den trotz andersartigen Verhältnissen so vielfach sich aufdrängenden Parallelen zur Gegenwart gerade jetzt der heutigen Bühne wiedergewonnen werden könnte, wenn auch mit gewissen unerlässlichen Kürzungen und Veränderungen.“⁴

Zum Verständnis dieser Zeilen ist wichtig, sich vor Augen zu führen, dass sie im November 1917 in Zürich⁵ – in der neutralen Schweiz also – geschrieben worden sind. Der im Jahre 1844 in Berlin geborene, in Breslau aufgewachsene Blümner hat aber offensichtlich dem Kriegsgeschehen nicht ruhigen Blutes zugesehen. Sein Blick hat sich durch seinen Standort allerdings verschoben. Seine ausgeprägte Friedenssehnsucht drückt sich in seiner Begründung dafür aus, dass er der Bearbeitung der „Acharner“ die eines großen Abschnitts der „Eirene“ hinzufügt:

„[I]n den Acharnern [handelt] es sich um einen Sonderfrieden *für einen einzelnen* [Hervorhebung im Original. – L.Z.] [...], während in der Eirene dieser Wunsch viel stärker und allgemeiner erscheint und ein Frieden *für alle* [Hervorhebung im Original. – L.Z.]⁶ ersehnt und erreicht wird.“⁷

Blümner scheint mit diesen Worten einen allgemeinen Friedensgedanken im Sinne von Kants „Ewigem Frieden“ oder des Pazifismus vor Augen zu haben; es ist dabei anzuerkennen, wie er durch Rückgriff auf die Antike diesem Gedanken Kraft verleiht. Er nimmt allerdings mit seiner Entscheidung eine Konsequenz in Kauf, die nicht notwendig war: Er fügt zwei quantitativ ungleiche⁸ Teile zusammen. Damit

entfernt er sich von seiner zuvor geäußerten Absicht, dass das Stück „der heutigen Bühne wiedergewonnen werden könnte“.

Anders verfährt – wie bereits erwähnt – der Schriftsteller Lion Feuchtwanger. Er nannte sein Stück „Frieden“.⁹ Sein Stück wird von einem Bühnenverlag noch heute mit dem folgenden Text beworben:

„Aristophanes’ ‚Acharner‘ war zur Zeit seiner Entstehung weitaus beliebter als das Werk ‚Eirene‘, das sich ebenfalls mit einem Friedensfest befasst, jedoch in sarkastischer Form. Feuchtwanger strich und paraphrasierte zahlreiche Stellen aus den ‚Acharnern‘ und ersetzte diese durch Einzelstellen aus der ‚Eirene‘. Dies mit der Absicht, eine wirksame, lesbare und sprechbare Bühnenbearbeitung zu erstellen, die für das heutige Publikum ohne philologische Vorbereitung verständlich wäre. In diesem Sinne sind in Feuchtwangers Werk auch Anachronismen zu finden, er verwendete Zitate deutscher Klassiker, die dem Publikum so geläufig sein müssten, wie Aristophanes’ Parodien dem Athener Publikum damals waren.“¹⁰

Die Intention Feuchtwangers, die dieser Werbetext ausdrückt, entspricht den Äußerungen des Autors aus dessen Vorrede zu seinem Stück: Er betont zunächst (überflüssigerweise), dass er keine Übersetzung¹¹ beabsichtige. Ihn treibe kein philologischer Ehrgeiz, er wolle das Stück im Geiste des Aristophanes lesbar und sprechbar gestalten. Dazu seien Streichungen und Paraphrasen und eine Auffüllung durch Passagen aus der „Eirene“ nötig; er strebe keine logische Entwicklung der Handlung, sondern eine dramatische Aktion in Episoden an.¹²

An dieser Stelle ist aber doch auf einen wichtigen Unterschied von Feuchtwangers gegenüber Blümners Bearbeitung hinzuweisen: Feuchtwanger integriert die geringen Teile, die er aus der „Eirene“ des Aristophanes übernimmt. Die Folgen von Dikaiopolis’ Friedens-

schluss werden nicht nur am Gegenbeispiel des Lamachos dargestellt, sondern Feuchtwanger führt auch die unterschiedlichen Schicksale des Sensenschmieds und der Waffenhändler ein (S. 244f.). Außerdem tritt als einer der beiden Knaben der Sohn des Lamachos auf (S. 245f.). So wird die Niederlage des Militärs und seines gesellschaftlichen Umfelds nicht nur in materieller, sondern auch in kultureller Hinsicht dargestellt.

Hinsichtlich des Verhältnisses seiner Bearbeitung zum Originaltext bemerkt Feuchtwanger, er versuche, antike Begriffe nur behutsam zu modernisieren¹³ und fürchte „Anachronismen-Riecherei“ nicht, da ja „die bewusste Aufhebung der Illusion eines der wichtigsten Kunstmittel des Aristophanes ist“.¹⁴

Er vermeidet bewusst dort die Nachahmung, wo sie ihm überholt erscheint. So bekennt er, er habe der „Versuchung“ widerstanden, die Parabase einzusetzen. Hingegen verteidigt er den Dichter gegen den Vorwurf der „Possenhaftigkeit“ und der „Operettenhaftigkeit“, indem er die psychologische Funktion dieser Stilmittel in der Hinsicht herausstreicht, „dass sie voll gesunden Menschenverstands jede Überspanntheit des Gefühls und des Verstandes entlarven.“¹⁵

Zusammenfassend beschreibt er seine stilistische Intention mit den Worten, er wolle sich ehrlich bemühen, „mit den gleichen Mitteln die gleichen Effekte zu erzielen wie das Original.“¹⁶

Hiermit ist die Frage der formalen und inhaltlichen Umsetzung durch Blümner und Feuchtwanger angesprochen. Zunächst geht es um die Gestaltung der Verse.

Während Blümner für die Sprechpartien Blankverse einsetzt, entscheidet sich Feuchtwanger für Knittelverse. Er begründet seine Entscheidung mit der Überlegung: „Der Knittelvers entspricht am meisten der Holz-

schnitt drastik des Originals.“¹⁷ Die Umsetzung überzeugt meiner Ansicht, und er gewinnt größere metrische Freiheit als Blümner, der sich überdies noch einen Reimzwang auferlegt. Blümner führt zwar seine Aufgabe mit bemerkenswerter Geschicklichkeit durch, entfernt sich aber gerade durch die Glätte seiner Ausführung weiter vom Original als Feuchtwanger mit seinem weniger anspruchsvollen Vorgehen.

Für die Chorpartien verwendet Blümner verschiedenhebige trochäische Verse. Für die metrische Unterscheidung zu den reinen Sprechpartien ist dieses Verfahren vollkommen ausreichend. Feuchtwanger nimmt sich auch in diesem Bereich größere Freiheit; der Unterschied zu den Sprechpartien besteht in metrischer Hinsicht darin, dass er sich für die Chorpartien auch trochäischer Maße bedient.

Sprachlich bemüht sich Feuchtwanger um größere Nähe zum Original: Auch in seiner Bearbeitung sprechen, anders als bei Blümner, die Nicht-Athener einen Dialekt. Überhaupt hat Feuchtwanger – gemäß seiner Verteidigung der „Possen-“ und „Operettenhaftigkeit“ – eine größere Nähe zur drastischen Ausdrucksweise des Aristophanes. Ein Beispiel möge genügen – ein Vergleich der Übersetzung der Verse 1065f. Bei Blümner heißt es: „So oft der Staat Soldaten aushebt, soll | Vor dem Zubettgehn einen Löffel voll | Dem Mann sie geben, dann bleibt er zu Haus.“ Feuchtwanger nennt zwar auch den Penis nicht explizit, der mit dem Friedenswein behandelt werden soll, schreibt aber immerhin: „Wenn die andern losmarschieren, | Lobesam | Soll sie ihrem Bräutigam | In der Nacht | Mit dem Wein den Spieß [!] einschmieren.“

Beide lassen große Teile der Komödie aus: Das gilt hinsichtlich der Parabase (vv. 626-728), nicht nur für Feuchtwanger, wie bereits erwähnt, sondern auch für Blümner, ferner

für Dikaiopolis' Besuch bei Euripides (vv. 358-480). Jedoch versucht Feuchtwanger, die euripideischen Zitate, die dem Athener Publikum (zumindest als Tragiker-Zitate) aufgefallen sein werden, mit einem durchgängigen Verfahren hervorzuheben. Er schreibt in seinem Vorwort: „Ich habe [...] Zitate aus deutschen Klassikern über das Spiel verstreut, die unserm Publikum geläufig sind, und hoffe, so die gleiche Stimmung auszulösen, wie sie Aristophanes im athenischen Publikum auslöste.“¹⁸

So verdienstvoll beide Bearbeitungen in ihrer Art auch gewesen sein mögen, so haben beide kaum bzw., was Blümnners Text betrifft, gar keine Nachwirkungen gehabt. Feuchtwanger hat 1927 eine Probe vom damals berühmten und umstrittenen Regisseur Erwin Piscator im „Theater am Nollendorfplatz“ (heute: „Metropol“) eine Probe auf die Bühne bringen können.¹⁹ Die Uraufführung fand immerhin noch zu Feuchtwangers Lebzeiten statt. Zum Hintergrund schreibt der Herausgeber Hans Dahlke: „Der Weltfriedensrat hatte das Jahr 1954 zum Gedenkjahr für Aristophanes erklärt.“²⁰ Die Premiere fand am 29.12. dieses Jahres im Hans-Otto-Theater in Potsdam statt; es gab 22 Aufführungen. Zu diesen liegen verschiedene Rezensionen vor.²¹ Sie auszuwerten, wäre ein eigenes Projekt, da der noch heute existierende Weltfriedensrat zur damaligen Zeit des Kalten Krieges politisch sehr umstritten war.²²

Erich Kästner

Im Gegensatz zu Blümner und Feuchtwanger ging es Kästner nicht in erster Linie darum, die „Acharner“ des Aristophanes in spielbarer Form wieder auf die Bühne zu bringen. Er hat sich der Komödie – bei aller Nähe in Personal und Handlung – zu einem Zwecke bedient, nämlich: seine Botschaft von der Wichtigkeit des

Friedens in der Zeit des Kalten Krieges zu bebildern. Kästners Stück umfasst gerade einmal 15 Seiten in einem eher kleinen Format. So fehlen die persische Gesandtschaft, Dikaiopolis' Auseinandersetzungen mit den Acharnern, die Euripides-Episode und auch die Durchsetzung seines Marktfriedens, – um nur die wichtigsten Teile zu erwähnen. Die Parabase taucht in veränderter Form auf: Ein Herold²³ begründet in komischer Form das Fehlen von Chören (S. 158). An zusätzlichem Personal treten ein Prytane, Dikaiopolis' Frau und eine Sklavin auf.

Die Funktionen der von Aristophanes übernommenen Personen sind nur teilweise gleich. Dies gilt auch für die Hauptperson Dikaiopolis; er dominiert die Handlung nach wie vor, ist jedoch sozial und ökonomisch stärker konturiert: Im Personenverzeichnis wird er als „Großbauer“ bezeichnet. Nicht zufällig bekommt Amphitheos eine neue und größere Bedeutung. Während er von Aristophanes wie eine Figur auf einem Schachbrett hin- und hergeschoben wird (von der Polizei von der Versammlung ausgeschlossen, von Dikaiopolis nach Sparta entsandt; zurückgekehrt, muss er nach Übergabe des „Friedensweins“ vor den wütenden Acharnern fliehen), erhält er von Kästner die Gelegenheit, sein politisches Konzept der *philia* darzulegen, das es ihm erlaubt, dort über den Frieden zu verhandeln. Damit entfällt das Element des „Schluckes vom magischen Friedensweins“, das von Möllendorff vermisst.²⁴

Der offenbar kritisch gemeinte Nachweis „unaristophanischer“ Züge²⁵ in von Möllendorffs Aufsatz geht meines Erachtens aber an Kästners Intentionen vorbei. Dies zeigt sich auch daran, dass er von „einer (wichtigen, aber letztlich banalen) Botschaft“²⁶ spricht. Dieses Urteil verwundert umso mehr, als von Mül-

lendorff zu Recht hervorhebt, dass „Kästners Hinweis im Jahre 1951 keineswegs anachronistisch“²⁷ war und sein Urteil auch mit historischen Fakten belegt: Er erwähnt die Gründung der NATO (1949), die ein Ausdruck des herrschenden Kalten Krieges war, sowie Ereignisse, die später daraus folgten und die Kästners Intentionen zuwiderliefen (1952: Beitritt der BRD zur Europäischen Verteidigungsgemeinschaft²⁸; 1955: zur NATO, im gleichen Jahr Gründung der Bundeswehr).²⁹

Tatsache ist aber auch, dass Kästners Stück auf der Kabarettbühne ein Misserfolg war.³⁰ Von Möllendorff macht hierfür mehrere Gründe verantwortlich, unter denen neben dem eben genannten (Auswalzung einer angeblich banalen Botschaft) der angeblich fehlende Witz³¹ gehört.

Es ist schwer, diese Kritik aus heutiger Sicht zu beurteilen: Kästner hatte sicher Einfälle, die es mit denen des Aristophanes aufnehmen können. So verliert Lamachos sein Betätigungsfeld, weil – auf einer großen Landkarte dokumentiert – mehr und mehr griechische Staaten dem Friedensbund beitreten, so dass er schließlich nur noch dem spartanischen Feldherrn Brasidas gegenübersteht, der dann aber tödlich in Lamachos' Schwert stürzt, so dass Lamachos mit dem Hinweis, er sei pensionsberechtigt, ins Prytaneion zurückgeht. Auf der anderen Seite finden sich aber auch Kalauer oder Geschmacklosigkeiten, die Möllendorff³² berechtigterweise aufspießt.

Aber es war nicht das Fehlen des „aristophanischen Witzes“ (, der nur in einer Fassung mit dem Anspruch auf historische Treue zu fordern wäre,) das zu Kästners Misserfolg führte, sondern die Beliebigkeit des Witzes zu Beginn der 1950er Jahre, dem die Kontinuität zum Kabarett der Weimarer Republik fehlte.

Allerdings ist von Möllendorff insofern zuzustimmen, als ihm die Schlusszene „mit dem Genre der Komödie geradezu zu brechen scheint“.³³ Regieanweisung: „Ein Soldat in Overall, mit Gasmaske, Maschinenpistole kommt auf die Bühne. Es ist der Darsteller des Prytanen aus dem 1. Akt, aber unkenntlich.“ (S. 165) Seine Worte desavouieren die vorangehende Handlung: „Schindluder treiben sie [die Prytanen! – L.Z.] mit dem edlen Wort [Frieden – L.Z.]“ (S. 165) Dikaiopolis' Frau fragt: „So war unser Traum und der des Aristophanes ein bloßer Traum“. Dikaiopolis kann angesichts des schwer bewaffneten Soldaten nicht widersprechen. Und dieser reagiert wie der „universal soldier“ (Donovan): „Glaubt ihr, ich will? Ich muss!“ (S. 165)

An dieser Stelle scheint sich mir der entscheidende Grund für den Misserfolg des Kästner-Stücks anzudeuten. Er drückt zum einen die Enttäuschung Kästners aus, der den Glauben an den Fortschritt der Menschheit schon lange verloren hatte: So endet sein Gedicht „Die Entwicklung der Menschheit“ (1932) mit den Worten:

So haben sie mit dem Kopf und dem Mund
Den Fortschritt der Menschheit geschaffen.
Doch davon mal abgesehen und
Bei Lichte betrachtet sind sie im Grund
noch immer die alten Affen.

Sein Pessimismus ist durch seine Erfahrung nur noch gewachsen und hat zu Depression und Alkoholismus geführt.

Entscheidender wird aber die Zeitsituation zu Beginn der 1950er Jahre gewesen sein, als die Bereitschaft, sich mit den Gefahren durch Krieg und Militär auseinanderzusetzen, kaum noch vorhanden war, während sich kurz nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs die „Ohne mich-Bewegung“ noch gegen Wiederaufrüstung bewehrt hatte.

Der Stimmungsumschwung kann am Schicksal zweier Buchprojekte hoch angesehener Schriftsteller veranschaulicht werden: Sowohl Heinrich Böll („Der Engel schwieg“) als auch Siegfried Lenz („Der Überläufer“) konnten ihre Manuskripte, die vom Zweiten Weltkrieg bzw. der Niederlage der Wehrmacht handelten, im Jahre 1951 bei ihren Verlagen nicht unterbringen: Das Thema war nicht mehr erwünscht. Beide Romane erschienen postum (1992 bzw. 2016).

Erich Kästner konnte seine „Acharner“ zwar auf die Bühne bringen, aber sie wurden ein Misserfolg.

Die „Acharner“ auf der Bühne nach Kästners „Acharnern“

Seitdem sind die „Acharner“ selten aufgeführt worden: in Griechenland im Jahre 1976³⁴ und in den 1980er Jahren im Rahmen der Reihe „ANTIKE-Entdeckungen“ in den Jahren 1982-1987 im Mecklenburgischen Staatstheater Schwerin. „Die Acharner“ sollen „der schwächste Teil der ganzen Unternehmung“ gewesen sein: Der „Privatfrieden“ „wurde [...] zu einem albernem Saunaspaß in einem großen Holzzuber mit einer nackten Blondine degradiert.“³⁵ Dieser misslungene Versuch sollte nicht der letzte gewesen sein – in einer Zeit, in der es immer wieder und gerade jetzt um Krieg und Frieden geht, auch und gerade in Europa.

Literatur:

Ausgaben:

Blümner, H. (1918): Krieg und Frieden nach Aristophanes, Frauenfeld/ Leipzig.

Feuchtwanger, L. (1984): Friede. Ein burleskes Spiel nach den „Acharnern“ und der „Eirene“ des Aristophanes, in: Dramen I (= Gesammelte Werke in Einzelausgaben, Band 15), Berlin/ Weimar, S. 203-251.

Kästner, E. (um 1952): Die Acharner (frei nach Aristophanes), in: Die kleine Freiheit. Chansons und Prosa 1949-1952, Berlin o. J., S. 152-166.

Sekundärliteratur:

Herbst, O. (2016): Uneigentlich gegen den Krieg: Ausdruck von Emotion durch Metaphern in Lion Feuchtwangers dramatischen Werken ‚Die Perser des Aischylos‘ und ‚Friede‘, Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Ostraviensis / Studia Germanistica 11, S. 37-43.

von Möllendorff, P. (2014): „Es ist, um aus der Haut zu fahren!“: Erich Kästners Adaption der Acharner des Aristophanes, in: S. Douglas Olson (Hrsg.): Ancient comedy and reception. Essays in honor of Jeffrey Henderson, Berlin/Boston, S. 797-806.

Flashar, H. (2009): Inszenierungen der Antike. Das griechische Drama auf der Bühne von der frühen Neuzeit bis zur Gegenwart, München.

Anmerkungen:

1) Ich möchte meinem Kollegen P. Leißring dafür danken, dass er mir Zugang zu diesem „rarissimum“ gewährt hat. Blümner 1918, S. [5] gibt an, er habe mit seiner Arbeit im Frühjahr 1917 begonnen und sie „am 5. Juni Herrn Dr. Alfred Reucker, dem Direktor unseres [des Züricher – L.Z.] Stadttheaters“ vorgelesen. Am 4. Juli habe Dr. Reucker ihm Feuchtwangers Bearbeitung vorgelegt. Sie seien „beide von dieser ‚Duplizität der Ereignisse‘ überrascht [gewesen], die uns aber auch zugleich als Beweis galt, dass die Idee an sich gewissermaßen in der Luft lag.“ (ebd., S. [6]). – In der Verlagswerbung aus dem Jahre 1918 wird dagegen betont, wie originell Blümners Einfall gewesen sei: „Blümner hat das erste bühnengerechte, dichterisch vollwertige Friedensdrama des Weltkriegs geschrieben! Es ist ein einzigartiger Fall, dass ein Werk nach zweitausend Jahren noch einmal stärkste Aktualität gewinnt. Kriegs- und Friedensparteien, Hetzer und Verständigungspolitiker, ehrliche Patrioten und Gesinnungslumpen, stehen sich gegenüber wie heute.“ <http://www.hellenicaworld.com/Germany/Literature/JakobChristophHeer/de/FerienAnDerAdria.html> [Das Zitat findet sich im Anschluss an den Text „Ferien an der Adria“.]

- 2) Der Herausgeber Hans Dahlke (Feuchtwanger 1984, S. 633) gibt an, eine erste Textprobe sei am 1.8.1917 in der „Schaubühne“, das Buch im Frühjahr 1918 (mit „Copyright: 1916“[!]) erschienen.
- 3) Blümner 1918, S. [5] gibt an, dass er die Verse 177-600 „als Nachspiel hinzu[nahm].“
- 4) Blümner 1918, S. [5].
- 5) Blümner war seit 1877 o. Prof. in Zürich, wo er auch am 1.1.1919 starb. Sein Tod, so kurz nach der Veröffentlichung von „Krieg und Frieden“, wird jeder Möglichkeit, die Bearbeitung auf die Bühne zu bringen, den Boden entzogen haben.
- 6) Bei Blümner 1918, S. 98-100 wie in Aristophanes‘ „Eirene“ Vers 469-507 ziehen nur Griechen (Spartaner, Athener, Argiver, Megarer) am Seil.
- 7) Blümner 1918, S. [6].
- 8) Von der „Eirene“ übernimmt er etwas mehr als 30 % der Verse zur Bearbeitung, ohne sie mit dem Rest des Textes zu verbinden.
- 9) Im Untertitel heißt es: „Ein burleskes Spiel nach den ‚Acharnern‘ und der ‚Eirene‘ des Aristophanes“.
- 10) <https://www.felix-bloch-erben.de/index.php5/pid/2044/stueck/Friede/Action/showPlay/fbe/101/> (Letzter Zugriff: 19.5.2022)
- 11) In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass Feuchtwanger „Die Perser“ des Aischylos übertragen hatte. Seine Fassung wurde am 20.1.1917 in den Münchner Kammerspielen uraufgeführt: <https://www.felix-bloch-erben.de/index.php5/pid/635/stueck/Die%2BPerser/Action/showPlay/fbe/101/> (Letzter Zugriff: 19.5.2022) Herbst, O., S. 38 stellt Feuchtwangers Stücke „Die Perser“ und „Friede“ in einen gedanklichen Zusammenhang.
- 12) Feuchtwanger 1984, S. 203f. – Im Zusammenhang mit dem Gedanken der Auffüllung der Handlung gebraucht er (ebd., S. 204) den Begriff „Kontamination“ im technischen Sinne der Römischen Komödie: „Contaminari non decere fabulas“ (Ter., Andr., prol. 16).
- 13) In diesem Zusammenhang fällt die Ersetzung der Figur des „Sykophanten“ durch die des „Lebensmittelkontrolleurs“ (vgl. „Personen“ [Feuchtwanger 1984, S. 207]) auf. Hierbei ist die negative Haltung des Publikums dieser Figur bei Aristophanes nur scheinbar durch eine

eher neutrale bei Feuchtwanger ersetzt worden. Denn für unsere Gegenwart gilt, dass dieser Berufsstand für die Gewährleistung hoher Hygienestandards steht; im Ersten Weltkrieg, während dessen Feuchtwanger schreibt, ist jedoch zu berücksichtigen, dass „[d]ie bestehende amtliche Lebensmittelkontrolle [...] mit der Masse der unterschiedlichen Surrogatlebensmittel überfordert [war].“ (Wikipedia, s.v. Ersatzlebensmittel im Ersten Weltkrieg; Letzter Zugriff: 30.11.2022)

- 14) Feuchtwanger 1984, S. 204.
- 15) Feuchtwanger 1984, S. 204f. – Der Herausgeber Hans Dahlke spricht zwar (ebd.) von einem „rasch zusammengezimmerten Stück Gebrauchsdramatik“ Feuchtwangers, betont aber auch, dass es ihm, wie Aristophanes, um das „Bekenntnis zum Frieden, die höhnische Ablehnung von Hass und Kriegsgeschrei und die Aufforderung, der Kriegspartei schlechtweg die Gefolgschaft zu verweigern“, (ebd., S. 637) gegangen sei.
- 16) Feuchtwanger 1984, S. 205.
- 17) Feuchtwanger 1984, S. 206. – Hinzu kommt, wie der Herausgeber Hans Dahlke bemerkt, ein weiterer Vorteil, nämlich: „Schwächen der Sprachbewältigung zu verdecken.“ (ebd., S. 636)
- 18) Feuchtwanger 1984, S. 204. – An dieser Stelle einige wenige Beispiele: Amphitheos stellt seiner Vorstellung (V. 47ff.) ein verändertes „Lohengrin“-Zitat voran: „Von ferner Höh, unnahbar euern Schritten“. – Dikaiopolis beginnt seine Rede mit dem Kopf auf dem Hackblock (V. 496) mit den Worten aus Shakespeares „Julius Caesar“: „Mitbürger, Freunde, Römer [sic!], hört mich an!“ V. 555f. die letzten Verse seiner Rede sind zwar inhaltlich kaum noch wiederzuerkennen, wohl aber der tragische Ton: „Wo alles hasst, kann Telephos nicht lieben.“ Es handelt sich eine Umkehrung von Schillers „Don Carlos“ I 1: „Wo alles liebt, kann Karl allein nicht hassen.“
- 19) So Hans Dahlke (vgl. Anm. 2), S. 634.
- 20) Hans Dahlke: ebd., S. 638.
- 21) <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110960419-019/pdf> (Zugriff: 30.5.2022).
- 22) Zu diesem Thema habe ich einen feuilletonistisch ausgerichteten Artikel veröffentlicht: Das Aristophanes-Jahr des Weltfriedensrats, Ossietzky 19/ 2022 (24.9.), S. 672-4.
- 23) Einen Teil seiner Funktion übernimmt bei Kästner ein Prytane. – Möllendorff 2014, S. 802 problematisiert zu Recht, dass Kästner offenbar davon ausgeht, dass das Publikum weiß, was ein „Prytane“ (bei Kästner neu eingeführte Figur) ist.
- 24) Möllendorff 2014, S. 800, S. 803.
- 25) Vgl. Möllendorff 2014, S. 797 (Abstract: „Kästner fails to confer [...] the Aristophanic appeal“) sowie ebd., S. 805.
- 26) Möllendorff 2014, S. 806; vgl. auch S. 797 (Abstract). – In Zeiten des Ukraine-Kriegs wirkt eine solche Charakterisierung der Friedensbotschaft besonders befremdlich.
- 27) Möllendorff 2014, S. 803.
- 28) Dass die EVG 1954 an der fehlenden Zustimmung des französischen Parlaments scheiterte, kann von Möllendorff übergangen werden, weil – wie erwähnt – die BRD 1955 zur NATO beitrug, der auch Frankreich angehörte.
- 29) Möllendorff 2014, S. 803f.
- 30) Möllendorff 2014, S. 803, mit Anm. 24 zitiert sinngemäß eine briefliche Äußerung Kästners, in der dieser seinen Misserfolg auf der Bühne eingesteht.
- 31) Möllendorff 2014, S. 806.
- 32) Möllendorff 2014, S. 804f., mit Anm. 28f.
- 33) Möllendorff 2014, S. 805.
- 34) Flashar ²2009, S. 209.
- 35) Flashar ²2009, S. 267.

LOTHAR ZIESKE

Ein Plädoyer für den *homo digitalis rationalis*

„Eritis sicut deus scientes bonum et malum“¹ schreibt der Teufel Mephistopheles in das Stammbuch des sich nach den Wissenschaften erkundenden Schülers. Was als Herausforderung und moralischer Gradmesser für die analoge Welt gemeint ist, trifft auch auf die digitale zu. In beiden scheinen die Menschen ihre Schwierigkeiten zu haben, das Gute und das Böse voneinander zu unterscheiden. So wird die Diskussion über digitale Medien und Methoden, sprich den „technischen Fortschritt“, in den Altertumswissenschaften und der Bildungswissenschaft sehr undifferenziert geführt und mündet meist in ein Pro oder Contra. Digitale Tools, Plattformen und Angebote sind – je nach Meinung – entweder der Untergang der abendländischen Bildung oder gar des Menschseins an sich² oder aber unerschütterlicher Weg zu bisher unerreichten Sphären des Lern- und Erkenntnisgewinns.³ Ein Dazwischen – kaum wahrnehmbar.⁴

GegnerInnen der digitalen Wende wiederholen *ad nauseam* anachronistisch die mehr oder weniger abgewandelten Argumente vergangener Epochen gegen den technologischen Fortschritt und seine Rolle in der Bildung. So wird etwa behauptet, die Nutzung digitaler Hard- und Software verursache körperliche sowie psychische Schäden.⁵ Bereits im 18. Jh. beklagte man sich in ähnlicher Weise über exzessives Lesen. So meinten Zeitgenossen, der übermäßige Konsum von Romanen diene der Erhaltung des Zustands der Unmündigkeit.⁶ Heute können wir mit einiger Sicherheit davon ausgehen, dass dies nicht der Fall ist, zumal es sich eher um eine Kritik am maßlosen Konsum per se anstatt am Medium „Roman“ oder gar der Handlung „Lesen“ handelte. „Medizinische

Ängste“ begleiteten im Jahr 1883 auch die Einführung der Eisenbahn, so hieß es:

„Die schnelle Bewegung muß bei den Reisenden unfehlbar eine Gehirnkrankheit, eine besondere Art des delirium furiosum erzeugen. Wollen aber dennoch Reisende dieser gräßlichen Gefahr trotzen, so muß der Staat wenigstens die Zuschauer schützen, denn sonst verfallen diese beim Anblick des schnell dahinfahrenden Dampfwagens genau derselben Gehirnkrankheit.“⁷

Heute sind Züge ein alltägliches Transportmittel für Menschen, ohne dass erkennbare Schäden festgestellt werden können. Mit sich zunehmend entwickelnder Technik sah man nicht nur den Menschen, sondern sogar das Kunstwerk bzw. die Kunst selbst in höchster Gefahr. Film und Fotografie drohten die Originalität eines Werkes zu marginalisieren und seine Aura zu dämpfen, wie Walter Benjamin in seinem Aufsatz „Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit“ argumentiert.⁸ Aber das Gegenteil war der Fall, aus der Technik entwickelten sich neue Kunstformen wie die Fotografie und der Film, sowie neue Ausdrucksformen bspw. in der Architektur, wie Corbusiers Bauten beweisen.⁹ Ältere Werke gewannen und gewinnen bis heute gerade durch ihre Reproduktionen an Popularität, wie ein millionenfach besuchter Louvre oder der Eiffelturm beweisen.

Trotz allem ist die Zeit des unerschütterlichen Glaubens an die Technokratie lange vorbei und passt am besten in die Romane des 19. Jhs, in denen selbst die Erweckung von Toten in greifbarer Nähe schien.¹⁰ Dafür sind Probleme mit digitalen Methoden besonders durch die zurückliegenden Pandemiejahre viel zu augenfällig geworden. In Schulen und Universitäten fehlen die sozialen Kontakte, ein

vis à vis für eine produktive Lernumgebung.¹¹ 3-D Modellen von Tempeln fehlen der topografische Kontext und die Haptik, Fotografien die Struktur eines Gemäldes und den .pdfs der Romane auf dem Tablet das Gewicht und der Geruch eines Buches.¹² Neben diese mehr oder weniger ästhetisch-sensualistischen Argumente treten noch weitere technischer Natur. Es existieren zahllose, teilweise kaum handhabbare und nicht immer untereinander kompatible Dateiformate,¹³ Schriftarten und Codierungen.¹⁴ Die Langzeitsicherung von Daten (Texten und Bildern) im digitalen Äther ist dabei ebenso wenig gelöst¹⁵ wie die scheinbar endlose und kinderleichte Möglichkeit ihrer Manipulation und ihres Diebstahls.¹⁶ Inzwischen ist die digitale Technologie sogar so weit vorangeschritten, dass Computer oder Programme (sog. Bots) sinnvolle und zusammenhängende Texte in bestimmten Schreibstilen oder gar Kunstwerke in gewünschten Stilrichtungen per Mausclick erzeugen können.¹⁷

Die fortschreitende Hinwendung der Gesellschaft und der Bildungswissenschaften zum digitalen Raum birgt einen unaufhaltsamen Paradigmenwechsel¹⁸ mit einigen, nicht zu verachtenden Vorzügen. Es sind die Zugänglichkeit und die Geschwindigkeit des Datenzugriffs und des Erkenntnisgewinns, die den Nutzen der Wende ausmachen. Einzelne Daten und große Datenmengen können via Internet von einem Ende der Welt zum anderen innerhalb von Minuten versandt werden,¹⁹ im Gegensatz zu Tagen oder Wochen. Abfragen zur Lehrevaluation in Schulen oder Universitäten können ohne Papier schnell und unkompliziert ausgewertet werden. Zugänge zu Daten und Datensätzen sind bequem und asynchron von zu Hause aus möglich, ohne bspw. Bücher zu bestellen, zu kaufen oder in der u. U. weit entfernten

Bibliothek einzusehen.²⁰ Solch ein schneller, unkomplizierter und möglichst freier Zugang zu Daten und Datensätzen (Texte und Bilder) ist zunächst Grundstein einer egalitären Bildung, die aber nicht automatisch eine bessere Bildung bedeutet. Ohne Lehrkraft oder MentorIn ist nur in Ausnahmefällen eine gute Bildung möglich.²¹ Es bedarf einer lenkenden Institution, die den Lernenden dabei hilft, Fälschungen zu erkennen, schier unendliches Material zu filtern und zu bewerten und sich sicher im digitalen Raum zu bewegen.

Dies ist jedoch nur vordergründig die Beschreibung der Medienpädagogik, grundlegender ist die gesteigerte Bedeutung fundierten Fachwissens, das bei der Umsetzung des eben beschriebenen Tätigkeitsfeldes hilft und das weitergegeben werden muss – auch mit digitalen Mitteln. Lehrkräfte und Bildungsinstitutionen sind zukünftig in der Pflicht, qualitativ hochwertige digitale Inhalte zu erstellen oder bereitzustellen bzw. auf bereits bestehende aufmerksam zu machen und darauf hinzuweisen, weniger geeignete Inhalte zu meiden.²² Sie sind in der Pflicht, Anleitung, Halt und Orientierung im schier uferlosen Meer der Big Data zu geben, wozu sie selbst Medienkompetenzen erwerben müssen. Einen Vorstoß in diese Richtung wagte bspw. die Universität Rostock mit ihrem ADITUS Projekt, in dem die angehenden Lehrkräfte der Fächer Latein und Griechisch im Umgang mit digitalen Tools und Methoden geschult werden, weil diese Art der Bildung curricular noch nicht verankert ist.²³

Man mag es bedauern oder nicht, aber die digitale Wende lässt sich nicht aufhalten. Der Paradigmenwechsel ist kein leichter und bringt eine Vielzahl an Herausforderungen mit sich, die zwangsläufig mit dem Alltag des *homo digitalis* verbunden sind. Um ihnen gewappnet

entgegenzutreten, muss er sich ihrer bewusst werden und sich um Lösungen bemühen. Erst dann braucht er der Digitalisierung, seiner eigenen Schöpfung, nicht mehr ängstlich oder skeptisch begegnen, sondern kann deren Vorteile mit höchstem Selbstbewusstsein genießen! Auf diese Weise wird die Digitalisierung nicht zum Untergang, sondern zur nächsten evolutionären Stufe der abendländischen Bildung.

Literatur:

- Altenhöner, R. / Schrimpf, S. (2014): Bestandserhaltung und Langzeitverfügbarkeit digitaler Ressourcen: Strategie, Organisation und Techniken, in: R. Griebel, R. – H. Schäffler, H. – Söllner, K. (Hrsg.), Praxishandbuch Bibliotheksmanagement, Band 1, Berlin/München/Boston.
- Benjamin, W. (2019): Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit, in: Tröndle, M. / Steigerwald, C. (Hrsg.): Anthologie Kulturpolitik. Einführende Beiträge zu Geschichte, Funktionen und Diskursen der Kulturpolitikforschung, Bielefeld.
- Frederking, V. / Romeike, R. (2022): Fachliche Bildung im Zeichen von Digitalisierung, KI und Big Data, in: Frederking, V. – Romeike, R. (Hrsg.), Fachliche Bildung in der digitalen Welt. Digitalisierung, Big Data und KI im Forschungsfokus von 15 Fachdidaktiken. Allgemeine Fachdidaktik Band 3, Münster.
- Hellriegel, J. / Culeba, D. (2018): Das Potenzial von Virtual Reality für den schulischen Unterricht – eine konstruktivistische Sicht, <https://www.medienpaed.com/article/view/659> [17.01.2023].
- Lang S. / Ommer, B. (2021): Transforming Information Into Knowledge: How Computational Methods Reshape Art History, <http://www.digitalhumanities.org//dhq/vol/15/3/000560/000560.html> [17.01.2023].
- Maak N. (2010): Der Architekt am Strand. Le Corbusier und das Geheimnis der Seeschnecke, München.
- Maier F. (2022): Wider den homo digitalis! – Substantielle Bildung als Kontrapunkt, Forum Classicum 2022,3, 213-219.
- Pinson D. (1999): Moderne Architektur, Bergisch Gladbach.

- Putnam, B. J. / Luis, R. / Rademacher, G. / Awaji, Y. / Furukawa, H. (2021): 319 Tb/s Transmission over 3001 km with S, C and L band signals over >120nm bandwidth in 125 µm wide 4-core fiber, 2021, Optical Fiber Communications Conference and Exhibition (OFC), <https://ieeexplore.ieee.org/document/9489785> [17.01.2023].
- Rössler, S. (1983): Die Sicherheit der Technik als öffentliches Problem, in: Hartwig, S. (Hrsg.), Große technische Gefahrenpotentiale. Risikoanalysen und Sicherheitsfragen, Heidelberg.
- Schneider, W. (2018): Psychosoziale Folgen der Digitalisierung, in: Psychotherapeut 63, 291-300.
- Van de Pol, R. (2004): Der digitale Graben als Faktor des sozio-kulturellen Wandels?, https://socio.ch/intcom/t_vandepol.htm [17.01.2023]. (Zürich 2004).
- Weber, A. / Piesche, C. (2021): Datenspeicherung, -kuration und Langzeitverfügbarkeit, in: Putnings, M. – Neuroth, H. – Neumann, J. (Hrsg.), Praxishandbuch Forschungsdatenmanagement, Berlin/Boston.
- Weichlein, S. / Werner, E. / Werner, L. (2022): Digitale Lehre in Pandemie-Zeiten aus studentischer Perspektive – ein Gespräch unter Kommilitoninnen, Forum Classicum 2022,3, 232-237.
- Wittmann, R. (1999), Gibt es eine Leserevolution am Ende des 18. Jahrhunderts?, in: R. Chartier, R. – Cavallo, G. (Hrsg.), Die Welt des Lesens. Von der Schriftrolle zum Bildschirm, Frankfurt/New York.
- Zierer, K. (2019), Zwischen Dichtung und Wahrheit. Die Chancen und Risiken der Digitalisierung. Pädiatrie 2019,5, 377-392.

Anmerkungen:

- 1) „Ihr werdet sein wie Gott und wissen, was gut und böse ist.“ Goethes Faust, Szene im Studierzimmer Vers 2048. Vgl. 1 Moses 3,5.
- 2) s. Maier 2022, S. 216. Hier wird in äußerst irritierender Weise apodiktisch von einem „göttlichen Herrschaftsauftrag“ des Menschen sowie seinen prophetischen „genetischen Bedingungen“ gesprochen. Digitalpessimistische Monografien unterschiedlicher Qualität sind bspw. auch C. Montag, Homo Digitalis, Smartphones, soziale Netzwerke und das Gehirn (2018), hier insb. S. 43, sowie M. Spitzer, Digitales Unbehagen (2020). Aus der Studie „Visible Learning“ ging

- hervor, dass eine intensive Nutzung des Smartphones außerhalb der Schule zu schlechteren Lernleistungen führt, s. Zierer 2019, 41.
- 3) In abgeschwächter Form Lang – Ommer 2021, S. 48. Für ein Plädoyer von VR-Technologie in der Schule s. Hellriegel – Culeba 2018.
 - 4) Ähnlich auch Schneider 2017, S. 300, der danach fragt, weshalb die Gesellschaft dazu neigt, die digitale Entwicklung im Allgemeinen derart zu dramatisieren.
 - 5) Dies lässt sich nicht leugnen, vor allem das Suchtpotential digitaler Medien sowie ihre Förderung von Depressionen ist hoch. Etwa ein Prozent der InternetnutzerInnen zwischen 14 und 64 Jahren wurde im Jahr 2010 mit einer Internetabhängigkeit diagnostiziert, s. Schneider 2017, S. 298.
 - 6) s. Wittmann 1999, S. 440f.
 - 7) s. Rössler 1983, S. 11. Das Ruckeln der Züge sollte darüber hinaus eine unnatürliche sexuelle Erregung forcieren, s. Schneider 2017, S. 300.
 - 8) s. Benjamin 2019, S. 632-633.
 - 9) Zur engen Verflechtung zwischen Technik und Architektur im 20. Jh. s. Pinson 1999, S. 26-27. 82; Maak 2010, S. 22-23.
 - 10) Als Beispiel hierfür kann Mary Shelleys fantastischer Roman „Frankenstein oder der moderne Prometheus“ gelten.
 - 11) s. Weichlein – Werner – Werner 2022, S. 232-237.
 - 12) Laut einer Studie aus dem Jahr 2020 lesen lediglich fünf Prozent der Befragten ausschließlich ebooks. Ob die Sensualität der Grund dafür ist, bleibt fraglich. s. eBooks & Audiobooks: Digitales Lesen auf dem Vormarsch (simon-kucher.com). Darüber hinaus hat das Lernen mit analogen Medien einen nachhaltigeren Erfolg, s. Zierer 2019, S. 42.
 - 13) Im Bereich der Textverarbeitung sind bspw. .docx und .odt Formate immer noch schlecht untereinander kompatibel.
 - 14) Das betrifft vor allem Zeichencodierungen. Eine kompatible Codierung reicht u. U. für die korrekte Darstellung eines Textes auf dem Bildschirm nicht aus, auch die Schriftart muss dieselbe sein.
 - 15) Zu den Problemen und der Entwicklung der Langzeitarchivierung von digitalen Ressourcen s. Altenhöner – Schrimpf 2014, S. 850-872; Weber – Piesche 2021.
 - 16) Nicht nur die Textmanipulation, sondern auch die Bildmanipulation lässt sich relativ leicht erlernen. Neben Bezahlsoftwares wie Photoshop gibt es bereits zahlreiche open source-Programme wie gimp oder Picasa.
 - 17) s. Chat GPT und DALL-E-2. s. bspw. Lang – Ommer 2021, Fig. 7. Werden die Produkte auf die richtige Weise manipuliert und publiziert, lässt sich ohne Weiteres kaum noch entscheiden, ob ein Mensch ihr Urheber war.
 - 18) Bei van de Pol im Rang mit der Industrialisierung gleichgesetzt, s. van de Pol 2004.
 - 19) Im Jahr 2021 wurde ein neuer Geschwindigkeitsrekord für die Datenübertragung über große Strecken aufgestellt. Er beträgt 610 Terabyte pro Sekunde, s. Putnam u.a. 2021.
 - 20) Als Beispiel können die teilweise digitalisierten Reden Churchills dienen, die auf der Seite www.winstonchurchill.org mit Audiodateien frei zugänglich sind. Das deutsche Panzermuseum bietet einen virtuellen Rundgang durch seine Exponate an. Einschränkend dazu ist der digital divide zu nennen, der den Graben zu den Bevölkerungsgruppen beschreibt, die einen eingeschränkten oder schlechteren Zugriff auf das Internet oder bestimmte Hardware und somit Informationen haben, s. van de Pol 2004. Die intensive Nutzung von digitalen Medien außerhalb des Unterrichts resultiert nach der „Visible Learning“ Studie bei Lernenden bildungsferner Schichten außerdem in einem eklatanten Rückgang des Lernerfolgs, s. Zierer 2019, S. 41.
 - 21) So stellte die Studie „Visible Learning“ heraus, dass die Methode des „Flipped Classroom“ kaum positiven Einfluss auf das Lernen hatte, s. Zierer 2019, S. 42.
 - 22) In diesem Bereich besteht bis heute ein großes Defizit, so gaben im Jahr 2018 nur knapp 35% der deutschen Lehrkräfte an, dass digitale Medien die schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler verbessern könnten, s. Frederking – Romeike 2022, S. 9.
 - 23) <https://www.altertum.uni-rostock.de/forschung/aditus/aditus/>

MARTIN WAGNER

„Latein in interdisziplinären Lehrplänen“: Ergebnisse eines deutsch-niederländischen Austauschs (Universität Leiden, 5. April 2023)

1. Inhalte und Ziele des Austauschs

In jüngster Zeit ist das Fach Classics in englischsprachigen Ländern, vor allem in den USA, als Ganzes in Frage gestellt worden. Classics sieht sich im Zug von Debatten um ‚Dekolonisierung‘, Rassismus und Wokeness einem hohen Rechtfertigungsdruck ausgesetzt. Die Lektüre von Texten in lateinischem oder griechischem Original wird bisweilen als elitär und ausgrenzend empfunden. So ist sogar die Forderung aufgekommen, antike Texte in Schule und Universität nur noch in Übersetzung lesen zu lassen. Die Universität Princeton hat, nicht ganz losgelöst von solchen Debatten, die Verpflichtung von Sprachkenntnissen in Latein und Griechisch für Classics-StudentInnen abgeschafft.

In einem instruktiven Blog im *Antigone Journal* hat vor Kurzem Wolfgang de Melo (Universität Oxford) Stellung zu diesen Entwicklungen genommen. Dabei betont er, dass die Situation in Kontinentaleuropa eine andere sei als die in den USA und Großbritannien. Tatsächlich ist die Frage, ob lateinische und griechische Texte im Original oder in Übersetzung gelesen werden sollten, hier weniger ideologisch als praktisch motiviert. Sie stellt sich besonders dann, wenn die Kenntnis der Originalsprache nicht oder nicht vollumfänglich erwartet werden kann – und dies ist insbesondere in interdisziplinären Zusammenhängen der Fall.

Wir wollten der Frage, wie man lateinische Texte in interdisziplinären Unterricht integriert, genauer nachgehen. Dafür haben wir uns für einen komparativen Ansatz entschieden und mit den Niederlanden und Deutschland zwei

europäische Nachbarländer miteinander ins Gespräch gebracht, in denen immer mehr interdisziplinäre altertumswissenschaftliche Programme an den Universitäten angeboten werden. In beiden Ländern stellt sich damit auch die Frage nach dem Einsatz von Übersetzungen, die nicht nur zusätzlich zu den Originaltexten, sondern auch an deren Stelle verwendet werden. Gemeinsam haben wir darüber diskutiert, was Interdisziplinarität ausmacht, wie interdisziplinärer Unterricht in Deutschland und den Niederlanden besonders mit Blick auf die Sprachkenntnisse gestaltet wird und was aus unserer Erfahrung Erfolgsfaktoren für interdisziplinären Unterricht sind.

2. Was ist Interdisziplinarität?

Da in den letzten Jahren nicht nur von Interdisziplinarität im Unterricht, sondern verstärkt auch von Multi- und Transdisziplinarität die Rede ist, haben wir zunächst einen Blick auf die Abgrenzung dieser drei Konzepte voneinander geworfen. Sie werden nicht immer einheitlich definiert und unterschieden.

Huutoniemi et al. (2010) unterscheiden zwei verschiedene Gebrauchsformen des Begriffs Interdisziplinarität. Erstens werde der Begriff in umfassendem Sinn für alle Aktivitäten gebraucht, bei denen zwei oder mehr Disziplinen zumindest teilweise nebeneinandergestellt, angewandt, kombiniert oder überschritten werden (Miller 1982, S. 5). Diese Art Interdisziplinarität wird von Repko et al. (2020, S. 59) zusammengefasst als jegliche Interaktion zwischen Disziplinen. Zweitens werde der Begriff

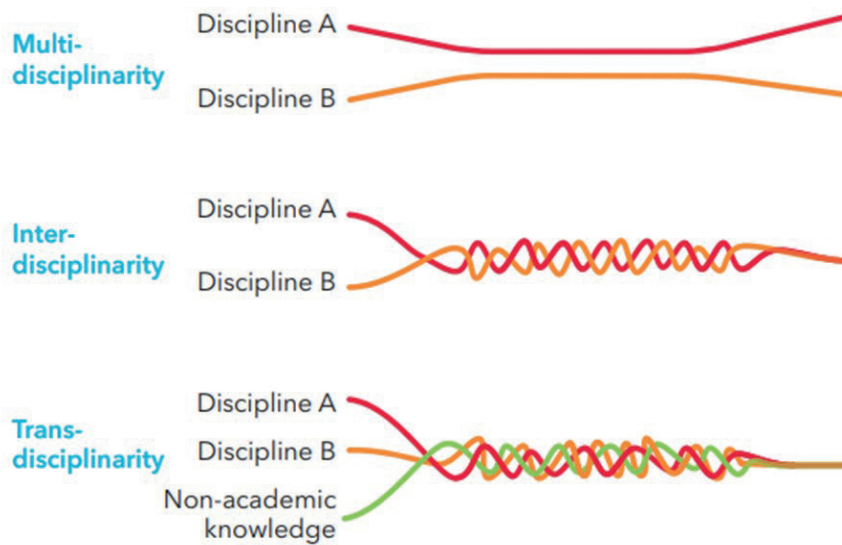


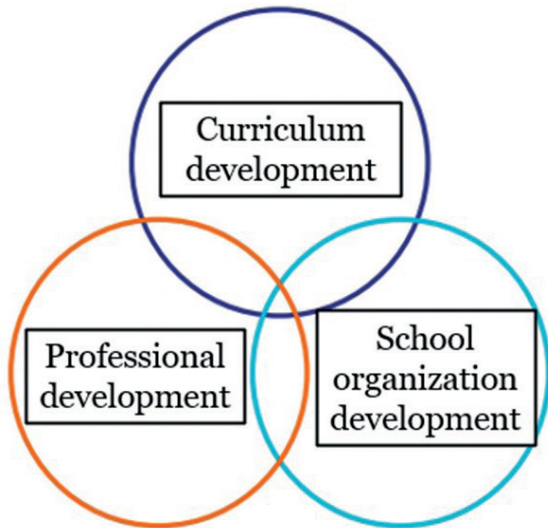
Abbildung 1: Unterschiede zwischen Multidisziplinarität, Interdisziplinarität und Transdisziplinarität (aus: de Greef, Post, Vink & Wenting 2017, S. 29).

in einem engeren Sinn verwendet. Interdisziplinarität meint dann eine ganz spezifische Methode, wie Disziplinen nebeneinandergestellt, angewandt, kombiniert oder überschritten werden. Für solche integrativen Methoden wurden in den letzten Jahren verschiedene detaillierte Taxonomien entworfen (z. B. Klein 2010). Dabei werden dann auch die Begriffe Multidisziplinarität, Interdisziplinarität und Transdisziplinarität voneinander abgegrenzt (zur Unterscheidung vgl. Abbildung 1).

Von Multidisziplinarität spricht man, wenn Erkenntnisse und Methoden verschiedener Disziplinen nebeneinandergestellt werden, ohne dass der Versuch unternommen wird, diese ineinander zu integrieren (Nissani 1995). Interdisziplinarität basiert auf Multidisziplinarität, überschreitet sie aber auch, insofern hier die Zusammenführung der einzelnen Disziplinen beabsichtigt ist. Transdisziplinarität wird unterschiedlich verstanden (van Boxtel et al. 2009), meint aber am häufigsten Interdisziplinarität unter zusätzlicher Beachtung nicht-akademischer Erkenntnisquellen z. B. aus der freien Wirtschaft (de Greef et al. 2017).

Im Unterricht zeigen sich zwei Vorteile von Interdisziplinarität. Erstens hilft Interdisziplinarität dabei, Kohärenz zwischen verschiedenen Teilen des Curriculums herzustellen (Abbenhuis et al. 2008). Zweitens lässt sich durch die Herstellung dieser Kohärenz einer Überlast im Curriculum genauso entgegenwirken wie einer Fragmentierung der vermittelten Inhalte.

Allerdings kann die Entwicklung von (interdisziplinärem) Unterricht sehr komplex und voraussetzungsreich sein. So zeigen beispielsweise aktuelle Forschungen zur Situation an niederländischen weiterführenden Schulen, dass die Entwicklung von (interdisziplinärem) Unterricht nicht unabhängig von der Weiterentwicklung der Schulorganisation und der Weiterbildung der beteiligten Personen erfolgen sollte (vgl. Abbildung 2). Dabei ist die Entwicklung der Schulorganisation abhängig von der Schulkultur, z. B. davon, wie Personen zusammenarbeiten, Führungsaufgaben verteilt sind und gegenseitiger Respekt geäußert wird. Zu beachten ist auch die Infrastruktur der Schule inklusive Fragen nach Zeitplanung, Budget und Kommunikationswegen (Nieveen 2017). Bei der



Weiterbildung der beteiligten Personen müssen Lehrerinnen und Lehrer aktiv einbezogen und verschiedene Kompetenzen entwickelt werden, z. B. im Bereich Pädagogik, Präsentation und Zusammenarbeit (Nieveen 2017).

2. Interdisziplinärer Unterricht in den Altertumswissenschaften

2.1. Die Situation an deutschen und niederländischen Universitäten

In Deutschland gibt es aktuell knapp 20 interdisziplinäre altertumswissenschaftliche Studiengänge auf BA- und MA-Niveau.¹ Seit 2010 hat sich die Anzahl dieser Studiengänge ungefähr verdoppelt. Die Titel der Studiengänge lauten „Altertumswissenschaften“, „Antike Kultur(en)“ oder ähnlich. Die meisten von ihnen bieten im Kern eine Kombination aus Klassischer Philologie, Alter Geschichte und Klassischer Archäologie an. Häufig können auch Kurse in Philosophie und Theologie belegt und angerechnet werden. Einige Angebote sind noch breiter und integrieren u. a. Vor- und Frühgeschichte, Ägyptologie, Mittellatein und Byzantinistik in die Studiengänge. Wegen der

Abbildung 2: Zusammenhang von Unterrichtsentwicklung, Entwicklung der Schulorganisation und Weiterbildung der beteiligten Personen (Handelzalts et al. 2019, S. 65, angepasst).

zahlreichen Wahlmöglichkeiten, die die Studiengänge kennzeichnen, wird ein hoher Aufwand an individueller Beratung betrieben. Etwa ein Drittel der Studiengangsbeschreibungen enthält darüber hinaus als integralen Bestandteil ein Praktikum, das im Verlauf des Studiums zu absolvieren ist. So wird in gewissem Maße die Unsicherheit in Bezug auf spätere Berufsfelder und -chancen adressiert. Was die Sprachanforderungen für Latein anbelangt, ist das Feld der Studiengänge dreigeteilt. Fast die Hälfte der Studienprogramme verlangt Lateinkenntnisse (Latinum oder ein Äquivalent) als Zulassungsvoraussetzung für das Studium. Etwas weniger Studienprogramme verlangen das Erlernen des Lateinischen während des Studiums, vor dem BA-Abschluss. Eine kleine Gruppe verzichtet auf das Erlernen des Lateinischen insgesamt, wenn auch sehr dazu angeregt wird.

In den Niederlanden werden interdisziplinäre altertumswissenschaftliche Kurse in der Regel als Teile größerer Studienprogramme wie *Ancient Studies*, *Ancient History* und *Classical Culture* angeboten. Sie befassen sich mit der griechisch-römischen Welt und/oder mit dem Alten Orient und ermöglichen eine Spezialisierung in Sprache und Kultur, Geschichte, Religion und Philosophie und in materieller Kultur. Solche Kurse finden sich häufiger auf Master-Niveau als auf Bachelor-Niveau. In der Regel gibt es keine Sprachvoraussetzungen. Für traditionelle Classics-Programme (d. h. lateinische und griechische Sprache und Literatur),

wovon es in den Niederlanden vier gibt, müssen Kenntnisse des Lateinischen und/oder Griechischen vor Beginn des Bachelor-Studiums nachgewiesen werden. AbsolventInnen dieser Programme können im Anschluss ein ein- bzw. zweijähriges Programm (je nach Abschlussart) absolvieren, das sie auf den Lehrberuf am Gymnasium vorbereitet.

In den Niederlanden gibt es zwei interdisziplinäre Bachelor-Programme: *Ancient Studies* in Amsterdam und *Ancient Near Eastern Studies* in Leiden. Beide Programme sind voraussetzungsfrei, was Kenntnisse antiker Sprachen anbelangt. Studierende wählen einen Fokus in einer antiken Sprache und Kultur (Griechisch, Latein oder eine Sprache des Alten Orients), in Archäologie oder in Alter Geschichte. Der interdisziplinäre Bachelor *Ancient Studies* in Amsterdam ist eng verbunden mit den Bachelor-Programmen *Classics Griekse en Latijnse taal en cultuur* (Griechische und lateinische Sprache und Kultur) und *Archaeology/Archeologie*, was sich u. a. in gemeinsamen interdisziplinären Kursen zeigt (vgl. das Praxisbeispiel unten).

Die meisten interdisziplinären Kurse werden auf Master-Niveau als Spezialisierung im Rahmen größerer (Research-)Master-Programme mit dem Titel *Classics and Ancient Civilizations* angeboten. Sie sind damit auch mehr oder weniger eng verbunden mit traditionellen *Classics*-Programmen, die den Fokus auf griechische und römische Kultur und Literatur legen. Eine Ausnahme ist *Ancient Studies* in Utrecht als Teil des Programmes *Ancient, Medieval and Renaissance Studies*.

Die meisten Master-Programme in *Classics and Ancient Civilizations* bieten Spezialisierungen an, für die die Kenntnis des Lateinischen nicht notwendig ist. Wenn Studierende auf Master-Niveau eine Spezialisierung in Latein

anstreben, benötigen sie in der Regel einen Bachelor, der entsprechende Kenntnisse nachweist. Eine Ausnahme stellt hier wiederum die Spezialisierung *Ancient Studies* im zweijährigen Programm *Ancient, Medieval and Renaissance Studies* an der Universität Utrecht dar, der auch Anfängerkurse für Latein integriert hat.

Der Arbeitsmarkt in den Niederlanden bietet zahlreiche Möglichkeiten für Studierende interdisziplinärer Programme und die Universitäten bieten selbst verschiedene Arten der Karriere-Vorbereitung an. Dazu zählen Praktika (in Museen, Bildungseinrichtungen, bei Verlagen), Karriere-Veranstaltungen (mit Alumni und anderen Vertreterinnen und Vertretern der Berufswelt), aber auch schon die Betonung des Erwerbs vielfältig einsetzbarer und übertragbarer Kompetenzen im Studium.

2.2. Ein Praxisbeispiel aus den Niederlanden: Amsterdam

Die beiden Universitäten in Amsterdam (Vrije Universiteit und Universiteit van Amsterdam) bieten am *Amsterdam Center for Ancient Studies and Archaeology* (ACASA) gemeinsam drei Bachelor-Programme an: *Griekse en Latijnse taal en cultuurs* (Griechische und lateinische Sprache und Kultur), *Ancient Studies* (Altertumswissenschaften) und *Archaeology/Archeologie*. Hinzu kommt eine Reihe von einjährigen Master-Programmen und zweijährigen Research-Master-Programmen.

Ein wichtiges Lernziel der Bachelor-Programme ist es, Erfahrung beim gemeinsamen Arbeiten in einem interdisziplinären Umfeld zu vermitteln. Ein bis zwei Mal pro Jahr werden hierzu spezifische Module angeboten, deren Zielgruppe Studierende aus den drei genannten Programmen sind. Die Module sind speziell für die Entwicklung interdisziplinärer Kompetenz

entworfen. Diese basiert auf der Kenntnis von Inhalt und Methoden der Einzeldisziplinen, insbesondere der eigenen Fachdisziplin bzw. des gewählten Schwerpunkts (bei *Ancient Studies*). Die Kenntnis der Fragen, mit denen sich angrenzende Disziplinen befassen, hilft dabei zu verstehen, dass gerade zur Beantwortung komplexer Forschungsfragen mehrere Disziplinen zusammenarbeiten können.

Mit dieser Einsicht führen Studierende ein kleines interdisziplinäres Projekt unter Anleitung eines Dozenten oder einer Dozentin durch. Dabei werden Studierende aus den Programmen *Griekse en Latijnse taal en cultuur* (Griechische und lateinische Sprache und Kultur) und *Archaeology/Archeologie* vor allem dazu angeregt, ihre Fähigkeiten im Präsentieren und Zusammenarbeiten in interdisziplinärer Umgebung zu entwickeln. Studierende des Programms *Ancient Studies* üben sich auch in der Kombination verschiedener (Sub-)Disziplinen bei der Beschäftigung mit ihren Forschungsfragen.

Ein konkretes Beispiel für das erste interdisziplinäre Modul, das die ACASA-Studierenden belegen, liefert das Modul ‚Historical Sources‘ am Beginn des zweiten Semesters des Bachelor-Studiums. Studierende der drei Bachelor-Programme erfahren hier, welche unterschiedlichen Fragen sie an schriftliche antike Quellentexte richten können, etwa nach dem Material, der Überlieferung, dem Adressaten, dem Ursprungskontext, dem Autor, aber auch nach der Gattung, Interpretation und dem Stil eines Textes. Zu den zuletzt genannten Fragen fühlen sich Studierende von *Griekse en Latijnse taal en cultuur* (Griechische und lateinische Sprache und Kultur) besonders hingezogen, während Archäologinnen und Archäologen und Historikerinnen und Historiker in der Regel die zuerst genannten Fragen stellen. Stu-

dierende erlernen methodische Grundlagen, um all diesen Fragen nachzugehen. In Gruppen arbeiten sie an einem konkreten Fallbeispiel zusammen, das eine spezifische komplexe Frage behandelt wie z.B.: „Was war das Ziel von Augustus’ *Res Gestae*?“ „Hat Caesar wirklich in den Niederlanden gekämpft?“ Die Gruppen sind interdisziplinär zusammengesetzt und bestehen aus vier Studierenden, die die zur Verfügung stehenden Quellen jeweils aus ihrer eigenen disziplinären Perspektive betrachten. Die Ergebnisse der Gruppenarbeit werden den anderen Studierenden in kurzer Form am Ende des Moduls präsentiert.

2.3. Ein Praxisbeispiel aus Deutschland: Gießen

Das Institut für Altertumswissenschaften der JLU Gießen vereint Alte Geschichte, Klassische Archäologie, Gräzistik und Latinistik unter einem Dach und bietet neben den üblichen fachspezifischen Studienoptionen in den Bereichen B. A., M. A. und gymnasiales Lehramt seit 2005 den interdisziplinären B. A. *Kultur der Antike* (KdA) an, der seit 2022 optional auch ohne Sprachvoraussetzungen studiert werden kann. Im B. A. *Kultur der Antike* erwerben die Studierenden im ersten Jahr Basiswissen und Methodenkompetenzen in allen vier beteiligten Fächern. Im zweiten und dritten Jahr vertiefen sie eines der vier Fächer als Kernfach und die übrigen drei im Rahmen von frei kombinierbaren Wahlpflichtmodulen. Neben diesem multidisziplinären Angebot entwickeln und vertiefen die Studierenden in drei Modulen des Hauptstudiums (‚Interdisziplinäres Arbeiten‘, ‚Exkursion‘, ‚Projekt und Präsentation‘) in Betreuung durch fachübergreifende Lehrteams gezielt ihre Kompetenz, die bereits im Grundstudium eingeübten sehr spezifischen Methoden und Perspektiven der einzelnen

Fächer in einen interdisziplinären Austausch zu bringen.

Als Beispiel für eines dieser drei Module sei hier das Modul ‚Interdisziplinäres Arbeiten‘ skizziert, das im Rahmen eines Seminars und eines vom Lehrtandem ausgerichteten Tutoriums Themen wie ‚Augusteische Text- und Bildkultur‘ oder ‚Tod und Bestattung in der Antike‘ behandelt. Die unterschiedlichen Befunde und Quellen bzw. Texte werden dabei u. a. auf ihre Materialität, ihre Ästhetik/Stilistik, ihre Rolle als Medien von Kommunikation in einem spezifischen historischen und räumlichen Kontext, aber auch auf ihren Quellenwert hin befragt. Nach einer thematischen und methodischen Einführungsphase werden konkrete Fragestellungen – z. B. „Wie wird augusteische Architektur und Urbanistik in Vergils Aeneis aufgegriffen?“, „Welche kommunikativen Strategien verfolgt das Scipionengrab?“, „Wie verarbeiten griechische Grabepigramme den Tod von Kleinkindern?“ – in Kleingruppen von Studierenden mit unterschiedlicher Kernfachwahl vertieft und der Lerngruppe präsentiert. Das Semester wird mit einer individuellen Hausarbeit abgeschlossen.

3. Erfolgsfaktoren für interdisziplinären Unterricht

Im Laufe unserer Praxisberichte und Diskussionen kamen wir immer wieder auf einzelne Elemente zurück, die aus unserer Sicht für das Gelingen von interdisziplinärem Unterricht und den Einsatz von antiken Texten in Übersetzung entscheidend sind.

Hier ist als erstes, wie bei nahezu allen didaktischen Überlegungen, die Schnittstelle von Schule und Universität zu nennen. Schülerinnen und Schüler, die bereits in der Schulzeit Erfahrungen mit interdisziplinärem Unterricht gemacht haben, dürften auch an der Universität

fachübergreifenden Fragestellungen gegenüber offener sein. Klassische Philologie bietet sich auch an den Schulen für einen solchen Unterricht gemeinsam mit der Geschichte, der Bildenden Kunst, der Musik oder den modernen Sprachen an.

Sich auf interdisziplinären Unterricht einzulassen, heißt auch, sich bereit zu erklären, mit Übersetzungen zu arbeiten. Das gilt umso mehr, je heterogener die Gruppe ist. Übersetzung ist dann nicht Ziel des Unterrichts, sondern ein Mittel, Literatur leichter zu verstehen, um sie in einen historischen oder kulturellen Zusammenhang einordnen zu können. Der Einsatz von Übersetzungen kann hier als Chance begriffen werden, die Antike einem weiteren Personenkreis zugänglich zu machen.

In heterogenen Gruppen mit unterschiedlichen Kenntnissen der Originalsprache scheint es wichtig, alle Gruppen gleichermaßen integrieren zu können und fair zu behandeln. So wirkt beispielsweise eine implizite oder explizite Binnendifferenzierung in Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die eine bestimmte Fähigkeit haben, und solche, die diese Fähigkeit nicht haben, nicht gut auf die Gruppendynamik. Es scheint auch nicht ausreichend, die TeilnehmerInnen, die Latein nicht im Original verstehen, schlicht mehr Text in Übersetzung lesen zu lassen. Stattdessen kann und sollte klar nach Lernzielen und Lernangeboten differenziert werden, die jeder Gruppe an TeilnehmerInnen die Möglichkeit bieten, ihre eigene Expertise weiterzuentwickeln und neue Herangehensweisen kennenzulernen. Wenn die einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer dann nicht die gleichen Aufgaben erhalten, erscheint es uns wichtig, dass sie alle ein vergleichbares Arbeitspensum absolvieren und gleichermaßen für sie entscheidende Kompetenzen ausbauen und hinzulernen.

Um die Dominanz eines Faches oder einer Fähigkeit zu vermeiden, bietet sich ein fragen- und themenorientierter Unterricht an. Zur Beantwortung einer komplexen akademischen Frage sind nämlich meist mehrere disziplinäre und methodische Fähigkeiten gefragt, die sich in der Gruppe ergänzen können.

Unser Workshop hat Lust gemacht auf mehr Austausch auf nationaler und internationaler Ebene, was die Planung und Durchführung von interdisziplinären Studiengängen anbelangt.

Literatur:

- Abbenhuis, R., Klein Tank, M., Lanschot, V., Oosterloo, A., Paus, H., Roozen, I., van Mossel, G. & van Nieveen, N. (2008): *Curriculair leiderschap. Over curriculaire samenhang, samenwerking en leiderschap in het onderwijs*. Enschede.
- De Greef, L., Post, G., Vink, C., Wenting, L. (2017): *Designing Interdisciplinary Education. A Practical handbook for university teachers*. Amsterdam.
- Handelzalts, A., Nieveen, N. & van den Akker, J. (2019): *Teacher Design Teams for School-Wide Curriculum Development: Reflections on an Early Study*, in: Pieters, J., Voogt, J. & Pareja Roblin, N. (Hrsg.), *Collaborative curriculum design for sustainable innovation and teacher learning*, S. 55-82.
- Huutoniemi, K., Thompson Klein, J., Bruun, H., Hukkinen, J. (2010): *Analyzing interdisciplinarity: Typology and indicators*, *Research Policy*, 39.1, S. 79-88.
- Klein, J. P. (2010): *A taxonomy of interdisciplinarity*. In: Frodeman, R., Klein, J.T., Mitcham, C., Britt Holbrook, J. (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity*, S. 15-30.
- Miller, R. (1982): *Varieties of interdisciplinary approaches in the social sciences*, *Issues in Integrative Studies*, 1, S. 1-37.
- Nieveen, N. (2017): *Schooleigen curriculumontwikkeling en voorwaarden voor succes*. Enschede: SLO.
- Nissani, M. (1995): *Fruits, salads, and smoothies: A working definition of interdisciplinarity*. *Journal of Educational Thought*, 29, S. 119-126.
- Repko, A. F., Szostak R., Buchberger, M.P. (2020): *Introduction to Interdisciplinary Studies* 3. Auflage, Thousand Oaks.
- Van Boxtel, C. (Hrsg.) (2009): *Vakintegratie in de Mens- en maatschappijvakken*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken en Landelijk Expertisecentrum Economie en Handel.

Anmerkung:

- 1) In die Betrachtung einbezogen wurden Studiengänge an den folgenden deutschen Universitäten: ALU Freiburg, FAU Erlangen, FSU Jena, Georg-August-Universität Göttingen, HHU Düsseldorf, JLU Gießen, JMU Würzburg, LMU München, MLU Halle-Wittenberg, TU Dresden, Universität des Saarlandes Saarbrücken, Universität Köln, Universität Konstanz, Universität Leipzig, Universität Regensburg, Universität Rostock, Universität Trier, WWU Münster.

SUZANNE ADEMA (Universität Leiden),

HELGE BAUMANN (JLU Gießen),

LIDEWIJ VAN GILS (Universität Amsterdam),

SANDRA KARTEN (Universität Leiden),

VERENA SCHULZ (KU Eichstätt-Ingolstadt)



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 2023/24 zum dritten Mal den Nachwuchswettbewerb für Latein und Griechisch aus. Dieser Wettbewerb AD ASTRA richtet sich an junge Lehrkräfte im Referendariat sowie in den ersten fünf Berufsjahren. Eingereicht werden kann eine eigene und in der Praxis selbst erprobte Idee, die ein innovatives

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

Bitte reichen Sie zur Teilnahme am Wettbewerb folgende Unterlagen ein:

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

Teilnahmebedingungen:

Referendarinnen und Referendare können prüfungsrelevante Lerneinheiten aus ihren schriftlichen Arbeiten und Lehrproben vor dem Abschluss der Ausbildung weder in Teilen noch als Ganzes einreichen. Eine Jury aus Fachleuten des DAV und des Ernst Klett Verlages trifft eine Auswahl aus den Einsendungen und befindet über die Zuerkennung der Preise. Das Preisgeld wird vom Ernst Klett Verlag gestiftet. Für Platz eins werden 750 €, für Platz zwei 500 € und für Platz drei 250 € ausgelobt. Die Verleihung der Preise findet im Rahmen des DAV-Kongresses in Wuppertal im Frühjahr 2024 statt. Im Falle der Platzierung werden die Teilnehmerinnen und 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 31.10.2023. Der Rechtsweg ist ausgeschlossen.

Personalia

In cycnum transfiguratus – Michael von Albrecht zum 90. Geburtstag

Um die wissenschaftlichen Leistungen und Verdienste des international bekannten Gelehrten und vielfach Geehrten zu beschreiben, reichte der Platz nicht aus; zudem wäre es wegen zahlreicher bereits existierender Würdigungen¹ ein unnötig repetitives, ja tautologisches Unterfangen. Vielmehr soll hier die staunenswerte Verwandlung eines wirkmächtigen Gelehrten lateinischer Literatur in einen hochproduktiven neulateinischen Dichter voller Phantasie und Formbewusstsein im Mittelpunkt stehen – in glücklicher Verbindung von *doctrina* mit *ingenium*.

Am ehesten nah liegt die Assoziation zu Kallimachos, der als Leiter der Bibliothek zu Alexandria aus der reichen Lese seines stupenden literarhistorischen Wissens so gelehrt wie geistreiche Dichtwerke zu keltern wusste. Im Falle Michael von Albrechts kommt als glücklicher Umstand (oder gar Entelechie?) das musische Erbe seines Vaters, des Komponisten Georg von Albrecht, hinzu; ein Erbe, das der Sohn getreu dem Motto Goethes „Was du ererbt von deinen Vätern, erwirb es, um es zu besitzen“ durch das mit dem Staatsexamen abgeschlossene Studium an der Musikhochschule Stuttgart veredelte.

Musische Gabe, Sinn für Takt, Rhythmusgefühl und Formsicherheit wird man an seinen neulateinischen Dichtungen auf Schritt und Tritt erkennen. Aber da ist noch mehr – die aller poetischen Professionalität zum Trotz merkliche Lust des spielenden Kindes, wie sie Friedrich Nietzsche in seinem *Zarathustra* als letzte Verwandlungsstufe des Geistes beschrieben hat:

„Unschuld ist das Kind und Vergessen, ein Neubeginnen, ein Spiel, ein aus sich rollendes Rad, eine erste Bewegung, ein heiliges Ja-sagen. Ja, zum Spiele des Schaffens, meine Brüder, bedarf es eines heiligen Ja-sagens: *seinen* Willen will nun der Geist, *seine* Welt gewinnt sich der Weltverlorene. Drei Verwandlungen nannte ich euch des Geistes: wie der Geist zum Kamele ward, und zum Löwen das Kamel, und der Löwe zuletzt zum Kinde.“²

Aus den sich bedingenden Zwischenstufen der dienenden Haltung des Kamels über die Freiheitsliebe und das Autarkiestreben des Löwen bildet sich zuletzt die Fähigkeit des Kindes, den errungenen Freiraum konstruktiv und kreativ zu nutzen.

Und das hat das „Weltkind in der Mitten“³ Michael von Albrecht im letzten Jahrfünft seit seinem 85. Geburtstag weidlich getan – mit Recht kann diese Phase als *quinquennium felix* bezeichnet werden:

2018 erschien die Schulausgabe des „Märchens vom Heidelberger Affen“,⁴ 2019 die *Carmina Latina*,⁵ 2021 die *Sermones*,⁶ 2022 die *Litterarum Latinarum lumina*,⁷ 2023 das Drama *Caesar in luco Massiliensi*.⁸

Die kleine Schrift vom *simia Heidelbergensis*, dem vom goldenen Esel des Apuleius zum Affen verwandelten Lucius, ist eine in sieben *libelli* gegliederte Kontrafaktur zu Cäsars kriegerischem *Bellum Gallicum*, insofern der in die Neuzeit versetzte pithakoide Protagonist auf seine Weise und dank der *viva vox Latina* überall für Frieden und Harmonie sorgt – man wünschte, auch die Wirklichkeit hielte solch märchenhaft-glückliche Ausgänge parat.

Die Sammlung der *Carmina Latina* umfasst einen bunten Strauß von 114 Gedichten, Elegien und Epigrammen, die *Sermones* als ‚Satiren zur Gegenwart‘ warten mit verschiedensten aktuellen Themen auf.⁹

Die *Litterarum Latinarum lumina* sind in Form von Briefen bzw. Dialogen geführte Interviews des Verfassers mit vierzehn klassischen lateinischen Autoren – von intimer Kenntnis zeugende, lebendige und anrührende Homagen an Cicero, Plautus, Lukrez, Catull, Vergil, Horaz, Livius, Ovid, Seneca, Lucan, Quintilian, Tacitus, Apuleius und Augustinus. Wie eine dreidimensionale Computerrekonstruktion antike Bauten aus erhaltenen Steinfragmenten plastisch für den modernen Betrachter zum Leben erweckt, genauso lässt von Albrecht im Medium des Dialogs die Alten zu ansprechbaren Gestalten aus Fleisch und Blut auferstehen.

Das kleine Drama *Caesar in luco Massiliensi* ist eine geistreiche Kontamination aus drei Quelltexten: Der mythische Baumfrevel Erysichthons (geschildert von Kallimachos und Ovid) und der historische Baumfrevel Cäsars im Hain von Massilia (erzählt von Lucan) bilden den glücklich gewählten Ausgangspunkt für die Entfaltung grundlegender Fragen nach richtigem Verhalten in unterschiedlichen Rollen des Lebens und einem bewussten Umgang mit der Natur.

Der Verfasser dieser Laudatio hat das Glück und die Ehre, dank regelmäßigen persönlichen Austauschs an der Genese der Dichtungen Michael von Albrechts teilzuhaben; und genau deshalb kann er – *deo iuvante* – die Behauptung wagen: *Huic citreo adhuc multum suci inest.*

Insofern versteht sich die Überschrift *In cycnum transfiguratus* keineswegs als Schwanengesang – es stehen bereits viele weitere neulateinische Dichtungen des nimmermüden Jubilars in den Startlöchern, die nur darauf warten, das

Licht der Welt zu erblicken: Der schwäbische Schwan mit seinen Schwingen schwebt weiter im hohen Reich des Pegasus.

Zum Abschluss sei ein kleiner Einblick in die aktuelle *officina* des Dichters gestattet. In einer mail vom 5. Februar 2023 werden die verschiedenen Ebenen poetischer Produktion eines gerade im Entstehen begriffenen Gedichts über den römischen Satiriker Juvenal angedeutet: Einfühlende Reflexion über den zu behandelnden Autor, das an Vergil angelehnte Verfahren der Präkonzeption, die späterer Ausarbeitung harrt (*tibicines!*) und ein geschärftes Bewusstsein für die Aktualitäten antiker Texte. Auch hier wird deutlich, dass Michael von Albrecht die Werke der Alten nicht distanziert als abgestorbene Objekte für die philologische Botanisiertrommel begreift, sondern wie der behutsame Gärtner *Aristaeus* aus ihnen Samen zieht, die immer aufs Neue zu *flores laetissimi* austreiben.

*Michael Michaeli suo salutem plurimam dicit.
Litteris tuis et Latine et Germanice scriptis
permagno gaudio affectus statim ad Iuvenalem
transii. Xxx iam delineavi versus (tibicines). Nam
neque credo naturam illi quicquam negasse, et
eius versus non a (nescio qua) Indignatione, sed
a Musa scriptos esse puto. Plurima autem in
saturis acutissime observata etiam hodie scripta
viderentur esse, si hodie tam magna esset libertas.
Quamquam illi quoque libertas tanta non erat.
Nam mortuos tantum nominare audebat. Ceterum
spero Iovem vobis magis favere quam nobis;
hic enim nomine Pluvii dignissimum se praebet.
Oro te ut optimo laetissimoque animo sis et Diem
dominicum pulcherrime cum carissimis tuis agas.
Curate ut quam optime valeatis!!
Ruth et Michael*

Möge der Jubilar gesund und zusammen mit seiner lieben Frau Ruth weiter so aktiv und lebenszugewandt bleiben, und möge ihm die Muse, die er in einem Gedicht auf Ovid anruft, weiterhin gewogen bleiben: *Tu dux et comes es medicinaque nostra. Venito!*

Anmerkungen:

1) Etwa der lesenswerte Wikipedia-Artikel über MvA (https://de.wikipedia.org/wiki/Michael_von_Albrecht), die nicht minder lesenswerte Würdigung anlässlich seines 80. Geburtstages (http://www.medicamina.bplaced.net/initium/index.php?option=com_content&view=article&id=126&Itemid=244&lang=de) und der Beitrag zum 85. Wiegentage im Forum Classicum (<file:///C:/Users/Lobe/Downloads/59054-Artikeltext-174602-1-10-20190206.pdf>). Vgl. auch national und international hymnische Zuschreibungen wie „lebende Legende der Klassischen Philologie“ (<http://www.hybris-verlag.de/Galerie/FotosMvA/index.htm>), „einer der bedeutendsten Latinisten des 20. Jahrhunderts“ (http://www.medicamina.bplaced.net/initium/index.php?option=com_content&view=article&id=126&Itemid=244&lang=de), „grande latinista e filologo classico“ (<https://www.mondadoristore.it/Virgilio-introduzione-Michael-von-Albrecht/eai978883432020/>), „sin duda uno de los filólogos clásicos mas brillantes“ (http://www.culturaclasica.com/lingualatina/entrevista_Albrecht.pdf), „Sir Peter Ustinov der Classics“ (<http://daten.schule.at/index.php?url=pages&kthid=2210>).

- 2) Nietzsche, Friedrich (1954): Werke in drei Bänden. Band 2, Herausgegeben von Karl Schlechta. München, S. 294.
- 3) Aus Goethes Gedicht „Diner zu Coblenz im Sommer 1774“. von Goethe, Johann Wolfgang (1960ff): Berliner Ausgabe. Poetische Werke, Band 1, Berlin, 470-471.
- 4) von Albrecht, M. (2018): De simia Heidelbergensi. Das Märchen vom Heidelberger Affen, erzählt von Michael von Albrecht, erklärt von Michael Lobe, Stuttgart.
- 5) von Albrecht, M. (2019): Carmina Latina. Cum praefatione Valahfridi Stroh, Berlin.
- 6) von Albrecht, M. (2021): Sermones. Satiren zur Gegenwart. Mit Beiträgen von Michael von Albrecht, Hans Joachim Glücklich und Michael Lobe, Heidelberg.
- 7) von Albrecht, M. (2022): Litterarum Latinarum Lumina colloquiis et epistulis evocata. Mit einer Einführung von Michael Lobe, Stuttgart.
- 8) von Albrecht, M./ Lobe, M. (2023): Caesar in luco Massiliensi/ Cäsar im Hain von Massilia, Forum Classicum 1, 4-18.
- 9) Die erste Satire des Bandes mit dem Titel *De hominum curiositate* errang beim „Premio Internazionale di poesia“ der im italienischen Itri beheimateten Associazione Culturale Teatrale Mimesis am 27.04.2019 den ersten Preis.
- 10) Michael von Albrecht. Litterarum Latinarum Lumina colloquiis et epistulis evocata, S. 38. *Ovidius ad colloquium evocatus*, V. 112.

MICHAEL LOBE

Prof. Dr. Werner Suerbaum 90 Jahre alt Glückwünsche eines Kollegen und Freundes

Zum Jubiläum des Professor Emeritus für lateinische Philologie an der LMU München seien mir einige Worte der Anerkennung und des Dankes gestattet. Gleich nach seiner Berufung nach München begegneten wir uns am Institut für Klassische Philologie. Sofort fiel mir seine zugängliche und den Anderen respektierende Art auf. Auf mein Geschenk, das ich ihm zum

Einstand übergab, mein erstes Büchlein „Stilübungen und Interpretation im Griechischen“ reagierte er mit erkennbarem Interesse. Er hatte es sofort gelesen und mit mir darüber gesprochen. Schon hier zeigte sich der gute Kern seines Wesens: Anteilnahme, Verbindlichkeit und Hilfsbereitschaft, nicht zuletzt die Fähigkeit zur produktiven Zusammenarbeit, etwa bei der

gemeinsamen Herausgabe der Festschriften für Prof. Franz Egermann und Dr. Karl Bayer.

Werner Suerbaum hat seine wissenschaftliche Qualifikation hervorragend zur Geltung gebracht, in Lehre und Forschung. Wobei ihm die Autoren Vergil und Tacitus zu vorrangigen Gegenständen seiner Vorträge und Publikationen geworden sind. Treffend ist deshalb der Titel „In Klios und Kalliopes Diensten“, den die Herausgeber Christoph Leidl und Siegmar Döpp über die Festschrift zu Suerbaums 60. Geburtstag gewählt haben. Zu beiden Autoren hatte der Jubilar davor schon umfangreiche Bibliographien erarbeitet. Allerdings steht das Urteil über die wissenschaftliche Leistung des Jubilars anderen zu. Die Anerkennung dafür tritt allein schon darin zutage, dass er für die Ergebnisse seiner Vergilforschung von der Stadt Mantua mit der Vergilmedaille geehrt worden ist.

Mir als dem Ehrenvorsitzenden des DAV obliegt es, sein Profil vom Gymnasialfach her zu beschreiben. Das ihn auszeichnende Interesse für das Fach Latein und dessen Renommee jenseits der Mauern der Universität hat er vom ersten Auftreten an bis heute bewahrt. Er bekundete stets in vielen Vorträgen, dass Latein ein Kernfach gymnasialer Bildung ist und bleiben soll. Gerade zur Zeit der sog. Curriculum-Reform in den 70er Jahren hat er mit Rat, aber auch mit Kritik die damalige Umgestaltung des Lateinunterrichts, besonders in der Lektürepraxis, begleitet. Als hohes Verdienst auch und gerade für die Schule gilt sein Engagement, dass er jenseits der engen Grenzen der klassischen Philologie die Wirkungsgeschichte, die in der Disziplin der Rezeptionsforschung ein eigenes Betätigungsfeld gefunden hatte, verstärkt in den Blick nahm. Sein letztes 2022 veröffentlichtes Werk *Uxor dolorosa: Zur Entwicklung des Bildmotivs „trauernde Frau mit Urne“* ist ein höchst ansehnlicher Beleg für dieses

sein Anliegen, antike Textvorgaben, hier in den Annalen des Tacitus, in der Kunstgeschichte bis in Neuzeit zu verfolgen und eindrucksvoll darzustellen. Von dieser Ambition Suerbaums ging gewiss auch der Anstoß für die Schule mit aus, Rezeptionsdokumente in die Sprachlehrbücher und Lektüreausgaben aufzunehmen, so dass auch die Schülerinnen und Schüler visuell etwas von der Wirkmächtigkeit der Antike verspüren können.

Werner Suerbaum ist mir auch nach meiner Berufung an die Humboldt-Universität zu Berlin in Freundschaft verbunden geblieben. Meine Frau und ich gehörten zum Kreis seiner Freunde, die an Weihnachten immer von ihm mit einem Kunstkalender beschenkt worden sind. Er hatte diesen mit Bildern von seinen Reisen und ausgewählten modernen Gedichten gestaltet. Im letzten Jahr konnte ein solcher Kalender von ihm nur noch in Teilen per Email zugeschickt werden, Grund war eine vorausgehende Corona-Erkrankung von ihm und seiner Frau Renate. Letztere erlitt – dadurch bedingt – noch dazu einen Schlaganfall, von dem sie sich bis heute nicht erholt hat. Wie sehr sich der Wissenschaftler – zuweilen weit über die Grenze der Erträglichkeit hinaus davon betroffen – um die Erkrankte kümmert, zeigt seine menschliche Größe und fordert mir neben Mitgefühl sehr viel Bewunderung ab.

Dass Werner Suerbaum trotzdem den außergewöhnlichen Jubiläumstag am 14.7. im Kreise seiner Familie und in der Nähe seiner Frau, soweit möglich, mit Freude und Zufriedenheit feiern kann, sei ihm von Herzen gewünscht. Persönlich und im Namen des Deutschen Altphilologenverbandes sei ihm auch an dieser Stelle der Dank ausgesprochen. Durch die Überreichung der Pegasus-Nadel ist seine Leistung für die humanistische Bildung schon etwas früher prämiert worden.

FRIEDRICH MAIER

Zum Abschied von Peter Petersen

Peter Petersen, einst Studiendirektor an der renommierten Kieler Gelehrtenschule, ist am 21. April 2023 verstorben. Petersen lehrte auch an der Universität Kiel. Er gehörte zu jener goldenen Generation von Lateinidaktikern, die mit vollem Engagement den von den Vertretern der Curricularen Bildungsreform geforderten Nachweis der Bedeutung der klassischen Fächer zu liefern versuchten wie etwa Klaus Westphalen, Heinrich Krefeld, Edith Schirok, Joachim Klowski, Hans-Joachim Glücklich, Rainer Nickel, Udo Frings, Andreas Fritsch. Dabei tat sich Petersen hervor, indem er auf der Grundlage der von einer DAV-Kommission erarbeiteten Lernzielmatrix eine übersichtliche Matrix zur „Konstruktion von Interpretationsaufgaben“ erarbeitete. Er tat dies zusammen mit seinem Kieler Kollegen Hansen. Als „Hansen-Petersen-Matrix“ bot sie für die Lehrplan-Kommissionen der Bundesländer lange Zeit eine willkommene Orientierung (s. dazu Maier, Lateinunterricht Bd.1, 238ff.).

Petersen war auch im DAV-Landesverband von Schleswig-Holstein verantwortlich tätig. Er organisierte regelmäßig die Sankelmark-Tagung zur Lehrerfortbildung und wirkte an der Herausgabe des Periodikums seines Landesverbandes mit. Über sein Bundesland hinaus brachte er stets neue Ideen zur Gestal-

tung des Lateinunterrichts in Vorträgen und Veröffentlichungen zur Geltung. So hat er in der von Rainer Nickel herausgegebenen Reihe FRUCTUS 1977 eine vorzügliche Darstellung mit dem Titel „Römischer Prinzipat – Der Tatenbericht des Augustus“ veröffentlicht. Als Lehrbuchautor leistete er über Jahre hinweg im CURSUS-Team hervorragende Arbeit. In den letzten Jahren tat sich Petersen besonders als Organisator und Referent im Kulturkreis der Kieler Gelehrten Schule hervor. Meist standen Themen der Antike und ihrer Rezeption auf dem Programm. Dabei verteilte bzw. verschickte der Referent jeweils ein ungemein umfangreiches Materialien-Angebot, was ihm den Kosenamen „Paper-Petersen“ und viel Sympathie eingebracht hat.

Peter Petersen war ein liebenswürdiger, hilfsbereiter und stets für Neues aufgeschlossener Kollege, der mir zu einem wertvollen Freund geworden war. Der plötzliche Tod dieses Weggefährten erfüllt mich mit Trauer. Der DAV schuldet ihm großen Dank. Für seine Lebensleistung hat er höchste Anerkennung verdient, die ich ihm als Ehrenvorsitzender des Verbandes auch nach seinem Ableben nochmals gerne ausspreche.

FRIEDRICH MAIER

Ausschreibung:

Preis des Deutschen Altphilologenverbandes für fachdidaktische Forschung

Im Rahmen seines Bundeskongresses vom 2. bis 5. April 2024 in Wuppertal („Bildung, Entwicklung, Nachhaltigkeit – Latein und Griechisch“) wird der Deutsche Altphilologenverband erstmals seinen Preis für fachdidaktische Forschung verleihen.

Es können besonders gelungene **Studien zur Fachdidaktik der Alten Sprachen** (Qualifikationsarbeiten oder Einzeluntersuchungen) eingereicht werden.

Die Entscheidung über die Verleihung des Preises für eine Studie aus dem genannten Gebiet trifft eine Jury aus Fachdidaktik, Fachwissenschaft, Bildungswissenschaften und Schulpraxis. **Der Preis ist mit 3000 € dotiert.** Alle Mitglieder des DAV können sich selbst bewerben oder geeignete Kandidatinnen und Kandidaten vorschlagen.

Bewerbungsschluss ist der 31. Oktober 2023. Fragen und formlose Kurzbewerbungen (noch ohne Anhänge) sind zu richten an den Stellvertretenden Bundesvorsitzenden Prof. Dr. Stefan Freund (freund@uni-wuppertal.de).

Zeitschriftenschau

A. Fachwissenschaft

Der im *Florilegium* des Stobaios (3,7,12) überlieferte Rom-Hymnos der Melinno (Suppl. Hell., Nr. 541) wirft eine Reihe Schwierigkeiten und Probleme auf, nicht zuletzt das der Datierung; die Ansätze reichen vom dritten Jahrhundert v. Chr. bis ins dritte nachchristliche Jahrhundert. Dieses hochinteressanten Werkes nimmt sich jetzt Th. Biggs (B.) an: *Sown Men and Rome's Civil Wars. Rethinking the End of Melinno's Hymn to Rome (Mnemosyne 76.3, 2023, 437-455)*: Im Zentrum von B.s Untersuchung steht die letzte der fünf Sapphischen Strophen des Hymnos (V. 17-20); hier wendet sich Melinno dem (für sie) entscheidenden Grund für die Vormachtstellung Roms zu – ihrer „manpower“ (439):

ἧ γὰρ ἐκ πάντων σὺ μόνα κρατίστους
 ἄνδρας αἰχματὰς μεγάλους λοχεύεις
 εὖσταχυν Δάματρος ὅπως ἀνεῖσα
 καρπὸν †ἀπ' ἀνδρῶν.

(Üb.: „Du nämlich allein von allen bringst die mächtigsten Männer hervor, große Krieger, indem du eine Ernte wie die kornreiche der Demeter emporschickst, eine Ernte von Männern.“)

Der überlieferte Text im letzten Vers wurde, wie B. darlegt, gelegentlich angezweifelt, und es sind Emendationen wie ἀπ' ἀγρῶν (Bergk), ἄρουρα (Bücheler) oder ἐν ὅπλοις (Gutzwiller) vorgeschlagen worden; Giangrande hat dagegen den überlieferten Text zu verteidigen versucht, den er als intertextuelle Anspielung auf Aischyl. Sept. 412f.: σπαρτῶν δ' ἀπ' ἀνδρῶν, ὧν Ἄρης ἐφείσατο, / ῥίζωμ' ἀνεῖται erklärte¹ – also als Anspielung auf die σπαρτοί, Männer, die aus Drachenzähnen gewachsen waren, welche

Kadmos ausgesät hatte, die sich zunächst gegenseitig bekämpften, bis nur noch fünf von ihnen am Leben waren, die dann gemeinsam mit Kadmos zu den Gründervätern Thebens wurden (eine mythologische Parallele bietet bekanntlich außerdem die Argonautensage). Bislang, so B., wurde dieser Vergleich in der Forschung i. d. R. positiv gedeutet: Der Hymnos kulminiere in der Beschreibung der römischen Bürger als Krieger, die aus fruchtbarem Boden gewachsen seien (440). B. versucht dagegen eine andere Interpretation, die insbesondere Ambivalenzen des Thebanischen Sagenkreises stärker in die Deutung des Rom-Hymnos einbezieht. Zunächst zeigt er, dass die thebanischen Sagen in der römischen Literatur der Kaiserzeit zunehmend mit den römischen Bürgerkriegen parallelisiert und somit problematisiert wurden (441-443). In einem zweiten Schritt weist er nach, dass eine problematisierende Tendenz in der Behandlung des Theben-Stoffs sich auch schon in der griechischen Literatur – in dem nur fragmentarisch erhaltenen Epos *Thebais* und in der Tragödie – nachweisen lässt (443-446); ähnliches gelte, wenn man die Bearbeitung des Parallelmythos von Jason und den σπαρτοί in Kolchis bei Apollonios von Rhodos (*Argonautica*, Buch 3) betrachte (447-449). Worauf es B. aber besonders ankommt – unabhängig davon, ob Melinno selbst von römischen Autoren beeinflusst war (wofür es im Hymnos keine schlagenden Beweise gebe) –, ist die Wirkung auf einen mutmaßlichen kaiserzeitlichen Rezipientenkreis, der neben der griechischen Tradition auch mit der römischen Literatur vertraut gewesen sei: Interessant sind in diesem Zusammenhang seine Gegenüberstellung von Verg. georg. 2,140-142, wo Italien

mithilfe des *σπαρτοί*-Mythos ex negativo lobend beschrieben wird (*haec loca non tauri spirantes naribus ignem | invertere satis immanis dentibus hydri, | nec galeis densisque virum seges horruit hastis*), mit ambivalenteren Verarbeitungen des Sujets bei Enn. ann. 348 (Skutsch) und Hor. *carm.* 4,4,61-64, wo dem besiegten Hannibal die Worte in den Mund gelegt werden, Rom sei ein *monstrum*, das die Hydra und die *σπαρτοί* noch übertreffe (449f.; dies hätte gerne etwas ausführlicher dargestellt werden dürfen). Der Hymnos ende also in einer Weise, die auf einen kaiserzeitlichen Rezipienten eine beunruhigend-verstörende Wirkung habe ausüben können und die das vorherige Lob potenziell unterlaufe, indem eine gewisse Veranlagung der Römer zum Kriegführen, gerade auch untereinander, anklinge (450f.). Leider verzichtet B. darauf, hinsichtlich der Textgestaltung in Vers 20 eine klare Präferenz zu äußern: Den überlieferten Text zu halten, ist, wie B. selbst einräumt (440 Anm. 10), wegen der störenden Präposition *ἀπό* unbefriedigend – auch ist die Doppelung von *ἀνήρ* unschön.² Gutzwillers Emendation, für die B. eine gewisse Sympathie erkennen lässt und die er mit seiner (jedoch eher rezeptionsästhetischen) Interpretation untermauern zu können glaubt, ergibt zwar einen schönen Sinn, ist paläographisch aber recht radikal. Ich frage mich, ob nicht vielleicht eine Emendation zu *καρπὸν ἀνάκτων* eine mögliche Lösung sein könnte: Dies ergäbe syntaktisch (Genitiv ohne Präposition) eine gute Parallele zu *εὐσταχὺν Δάματρος* und würde in gewisser Weise den Bogen zur ersten Strophe zurück schlagen, wo Rom als die *θυγάτηρ Ἴαριος* (V. 1) apostrophiert wird. Das kann hier leider nicht ausführlicher diskutiert werden.

Weiterhin in **Mnemosyne 76.3, 2023** (u. a.) J. Gregory: *The Extreme Wish in Greek Literature* (357-374). Die Verfasserin untersucht in

einer Reihe von Einzelinterpretationen den aus ihrer Sicht lange als formelhaft oder rhetorisch verkannten Topos vom Todeswunsch in der griechischen Literatur.

Wie in dieser Kolumne vor noch nicht allzu langer Zeit bereits festgestellt wurde,³ ist Ausonius ein spätantiker Autor, der – lange vernachlässigt – in den vergangenen Jahr(zehnt)en mit Recht immer mehr in das Zentrum des Forschungsinteresses gerückt ist. Ein willkommener Beitrag dazu ist jetzt G. Bretzigheimer (Br.): *Intertextualität und Intratextualität in Ausonius' Epitaphia heroum* (WS 135, 2022, 87-118). Die *Epitaphia heroum* sind eine Sammlung 26 fiktiver Grabepigramme auf Figuren aus dem Troianischen Sagenkreis.⁴ Ausgehend von einer Äußerung in der paratextuellen Einleitungsepistel (Auson. 12, praef.: *quae antiqua cum apud philologum quendam reperisse Latino sermone converti*) hat man diese lange für lateinische Übertragungen der Porphyrios-Exzerpte aus dem pseudo-aristotelischen *Peplos* gehalten; die jüngere Ausonius-Forschung, so Br. im einleitenden Teil des Aufsatzes (87-91), habe diese Einschätzung bereits relativiert; insbesondere weist sie selbst auf das Deiphobos-Epitaph (Nr. 13) hin, wo im vierten Vers ausdrücklich Vergil und die *Aeneis* als Quelle für das Schicksal des Helden genannt würden; die in der Epistel genannte Übertragung eines griechischen Originals sei also eine „Fiktion“, die mit dem Motiv des glücklichen Fundes spiele. Im Hauptteil des Aufsatzes wendet sie sich in Detailinterpretationen ausführlicher dem Umgang des Ausonius mit Vorbildern, besonders den *Peplos*-Epitaphen (PE), zu und analysiert die Bezogenheit der Epigramme innerhalb des Zyklus aufeinander. Im Hinblick auf Intertextualität untersucht Br. (91-103) die

ersten drei Epitaphen des Zyklus (Agamemnon – Menelaus – Aiax): Auch wenn hier Bezugnahmen auf die PE nachgewiesen werden können (im Falle des Agamemnon-Epitaphs seien diese jedoch allenfalls schwach), lasse sich das intertextuelle Verfahren besser als eines der *imitatio* und *innovatio* denn eines der Übertragung beschreiben. Interessant ist die Beobachtung, dass Ausonius kreative Modifikationen seiner Vorlagen auch zur Herstellung zyklusinterner Kohärenz nutze: So seien im Menelaus-Epitaph, das an sich eindeutig eine Bearbeitung von PE 3 sei, die Bezeichnungen *coniugii vindex* und *ultor adulterii* Zusätze des Ausonius, die auf die Wendungen *coniugis ultor* und *vindex adulterii* im Agamemnon-Epitaph zurückverwiesen und die beiden Brüder als Rächer parallelisierten (97). Diese zyklusinterne Perspektive vertieft Br. im Folgenden mit Detailanalysen zu den Nummern 6, 5 und 13 (Diomedes – Ulixes – Deiphobos, in dieser Reihenfolge; 103-111). Sie stellt hier, auch im Rückgriff auf die bereits analysierten drei Stücke aus der Sammlung, zunächst die Bedeutung der νόστος-Thematik heraus: Interessant ist dies besonders im Hinblick auf das zweizeilige Ulixes-Epitaph (*Conditur hoc tumulo Laerta natus Ulixes: | perlege Odyssean omnia nosse volens*), wo das Rückkehr-Motiv allein durch die dafür natürlich einschlägige Nennung der homerischen *Odysee* realisiert bzw. der „Imagination der Leser“ überlassen werde. Auch werde mit der Nennung des homerischen Epos als Referenztext für das Schicksal des Ulixes eine Version des Mythos mit gutem Ausgang gegenüber anderen, weniger glücklich endenden (etwa aus dem epischen Kyklos) beglaubigt (105-107). Das zuletzt analysierte Deiphobos-Epitaph stellt, oberflächlich betrachtet, einen Einschnitt innerhalb der *Epitaphia heroum* dar, weil nach

den zwölf Epitaphen auf griechische Helden nun vierzehn auf die gegnerischen Troianer folgen. Dennoch bestehen auch zwischen den beiden Subzyklen intratextuelle Verbindungen, wie Br. an diesem Beispiel zu belegen vermag: Deiphobos, der als Bruder Hektors nach dessen Tod Gatte der Helena geworden war, wird (V. 1) *scleratae fraude Lacenae* der Strafe (d. h. dem Tod ohne Begräbnis) preisgegeben. Dadurch werde suggeriert, dass Helena – und nicht etwa Odysseus/Ulixes und Menelaus (Od. 8,517-520) – die Schuld dafür trage, womit erneut – wie im Agamemnon-Epitaph (V. 3f.: *Quid prodest Helenes raptum punisse dolentem, | vindicem adulterii cum Clytemestra necet?*) – das Motiv des Gattenmordes anklinge (107-109). Br.s Studie, die mit einer Appendix zur Porphyrios-These (d. h. der Annahme, dass der in der Einleitungsepistel genannte *philologus quidam* tatsächlich Porphyrios gewesen sei) beschlossen wird (112-116), ist ungemein dicht und konnte hier deswegen nur in sehr groben Zügen wiedergegeben werden; sie sei allen an Ausonius oder an der spätantiken Mythos-Rezeption Interessierten ans Herz gelegt!

Weiterhin finden sich in **WS 135, 2022** neben anderen zwei Beiträge zur plautinischen Textkritik, namentlich zum *Miles gloriosus* und zur *Mostellaria*: W. Stockert: Zu einigen Stellen in Plautus' *Miles gloriosus* (41-48) und F. Biddau: *Congetture vecchie e nuove alla Mostellaria* (49-85), jeweils in Vorbereitung neuer kommentierter Ausgaben.

Anmerkungen:

- 1) Vgl. Giangrande, G. (1991): Melinno, in: F. De Martino (Hg.): *Rose di Pieria*, Bari, S. 223-246, *non vidi*.
- 2) So bereits Bowra, C. M. (1957): Melinno's Hymn to Rome, in: *JRS*, 47.1, S. 21-28, hier: S. 21 Anm. 5.

- 3) Vgl. Pulz, E. (2021): Zeitschriftenschau Fachwissenschaft (Historia 70.1, 2021, CPh 116.1, 2021, CPh 116.2, 2021), in: Forum Classicum, 64.3, S. 194-199, hier: S. 196f.
- 4) Die zwölfte Werksektion (S. 67-73) in der maßgeblichen Ausgabe: Green, R. P. H. (Ed.) (1999): *Decimi Magni Ausonii opera*, Oxford.

HENNING OHST

B. Fachdidaktik

AU 2/2023: Tod und Jenseits. „Die Schüler:innen in unserer Gesellschaft haben kaum direkten Kontakt mit dem Lebensende“ (3), stellt O. Kampert in seinem Basisartikel „*Media vita in morte sumus*“ (2-7) fest. Immer seltener werde zu Hause im Kreis der Familie gestorben; die gestiegene Lebenserwartung lasse die Konfrontation mit dem Tod zudem später erfolgen. Auf fiktive Art dagegen sei der Tod auch für Jugendliche sehr präsent, etwa in der Jugendliteratur, in Filmen und Serien. Anders als in älteren Krimis und Actionfilmen sterben hier auch die Guten („Harry Potter“, „Game of Thrones“). Großer Beliebtheit erfreut sich die Netflix-Serie „Squid Game“, wo die Spielteilnehmer:innen mehrheitlich getötet werden. Und für die sehr große Gruppe der Gamer:innen „bedeutet der Tod einer Figur nur, dass man wieder anfangen muss“ (3). Es folgt ein Überblick über antike Todes- und Unterweltsvorstellungen von Homer über Platons *Phaidon*, Ciceros nüchterne Bestandsaufnahme in den *Tuskulanen* und Vergils *Aeneis* bis hin zur Kaiserzeit, wo neben aufkommenden jüdisch-christlichen Vorstellungen der epikureische Atomismus und der stoische Pantheismus unterschiedliche Todesauffassungen bieten (4-6). Beim abschließenden Blick auf das Thema „Tod“ im altsprachlichen Unterricht empfiehlt K. Sensibilität gegenüber möglichen Befindlichkeiten der Schüler:innenschaft, doch könne man sich hier durch den zeitlichen Abstand und die „eher

sachliche Schilderung in den Texten“ (7) dem Thema nähern, ohne „sofort eine Betroffenheit auszulösen“ (ebd.). – Im Praxisteil P. Schrott: *Aus der Sonne ins Schattenreich. Alexander, Diogenes und die Frage nach der Unsterblichkeit eines Sterblichen* (8-15; Jgst. 10, ca. 10 Stunden). Nach dem berühmten Treffen mit Diogenes („Geh mir etwas aus der Sonne“, Plutarch, *Alexander* 14, 1-6) beginnt Alexander seinen Eroberungsfeldzug. Lukian lässt in seinen *Totengesprächen* beide in der Unterwelt erneut aufeinandertreffen (Kap. 13). Dabei muss Alexander erkennen, dass er „den falschen Dingen nachgejagt“ (11) und „trotz seiner großen Erfolge das wahre Lebensglück verfehlt“ habe (ebd.). Zudem wird er nicht wie erhofft durch seine vermeintlich göttliche Abstammung oder das geplante Begräbnis in Ägypten Unsterblichkeit erlangen. Die Auseinandersetzung mit den Texten könne Jugendlichen, die sich „auf der Suche nach dem richtigen Lebensweg befinden, wertvolle Impulse geben“ (ebd.). Ein einfaches, aber anschauliches Tafelbild zu den „Lebensbilanzen“ (10) beider sichert das Textverständnis. Methodische Hinweise fehlen, doch sind alle der insgesamt vier Textblätter mit Angaben, Aufgaben zur Erschließung und Fragen zur Interpretation versehen. – J. Dahmen / F. Neuwahl: „Selbstbestimmt und in Würde abtreten?“ Eine Unterrichtsreihe über Suizid im Alter und Krankheitsfall in der Antike und heute (16-25; ab Jgst. 11, ca. 14 Stunden). Die Reihe beginnt mit einem Text von Plinius dem Älteren über Krankheiten als Grund für Suizid (*Naturalis historiae* 25,23), gefolgt von Seneca, der in *De ira* (*Dial.* 6,15,5) verschiedene Arten von Selbstmord als „Ausdruck der Freiheit“ (22) anführt. Konkrete Fälle beschreiben Plinius der Jüngere (*Epistulae* 1,22: Überlegungen eines Schwerkranken, ob und wann er Selbstmord

begeht, 23) und Valerius Maximus (2,6,8: „Der präventive Suizid einer alten Frau“, 24). Die Behandlung dieser Texte bietet dann die Grundlage für eine Diskussion um die Sterbehilfe. Die Reihe überzeugt in Struktur und Methodik (mit genauem Ablaufplan, 20), doch bezeichnen die Verfasser sie selbst ausdrücklich als „Wagnis“ (16); der Lehrkraft wird vorgeschlagen, durch Fragebögen, Gespräche u. ä. zuvor „möglicherweise vorliegende Belastungspotentiale“ (17) auf Seiten der Schülerschaft zu ermitteln. Einen „soften“ Einstieg bildet der Song „Signs“ von Bloc Party, da er den Suizid als Thema nicht explizit benennt. Zum Seneca-Text, an dessen Behandlung einzelne Lernende eventuell „besser nicht teilnehmen“ (19), sollen die Lernenden eine „lebensbejahende Alternative“ (21) verfassen. – M. Stierstorfer: Lebend in die Unterwelt. Unterweltsschilderungen in fantastischen Kinder- und Jugendmedien wie *Fandoms* und deren Potenzial für den Lateinunterricht (26-33; ab Jgst. 8, ca. 6-9 Stunden). Die Lernenden übersetzen zunächst drei Unterweltsschilderungen bei Hygin (Proserpina, Herkules, Odysseus), die zur Differenzierung mit unterschiedlich vielen Hilfen aufbereitet wurden. Den Autor Hygin verbinde seine lexikografische und komprimierte Darstellungsweise mit den digitalen Lexika heutiger populärer *Fandoms* (Fan-Domänen) zu bekannten Literatur- und Filmserien. Zudem spiele der Hades als Ort der Bewährung moderner „Helden“ in der Kinder- und Jugendliteratur und Filmen eine wichtige Rolle. So vermittele etwa „Percy Jackson“ genauere topographische Kenntnisse (Tartarus, Asphodeliengrund, Elysium), wenngleich das Elysium hier einem „kleinbürgerlichen Vorstadtidyll“ (29) mit allgegenwärtigem Barbecue-Geruch gleiche. Auf diesem Wege werde die Lektüre lateinischer Texte zur Unterwelt „in

Bezug auf das Setting gewissermaßen vorentlastet (29)“. Die Lernenden sollen Info-Texte zur Rolle der Unterwelt in „Percy Jackson“, zu Disneys „Herkules“ und der „Göttlich“-Trilogie mit der Hygin-Darstellung vergleichen und eigene Vorstellungen „zu einem Leben nach dem Tod und einem Jenseitsort“ (31) formulieren. Wenn sie die „mythografische Version von Hygin mit der postmodernen Version eines Online-Lexikons vergleichen können“ (30), werden sie feststellen, „dass dieser Lexikonstil stets ähnlich bleibt“ (ebd.). – H.-J. Glücklich: Der Tod – ein Höhepunkt des Lebens? (34-43; ab Jgst. 10, insgesamt ca. 10 Stunden). G. hat vier Textabschnitte zum Thema Tod aufbereitet, die unabhängig voneinander behandelt werden können: 1. Atticus, der angesichts einer schmerzhaften, unheilbaren Krankheit die Nahrungsaufnahme einstellt und fünf Tage später verstirbt (Nepos, *Atticus* 21-22). Damit sterbe er selbstbestimmt nach dem bei Nepos zitierten Motto: „*Sui cuique mores fingunt fortunam*“ (dies könnte leicht in eine Interpretationsaufgabe integriert werden); 2. Trimalchio, der seinen Gästen ein „Skelett zum Spielen“ (41) präsentiert und dies mit einem Aufruf zum Lebensgenuss verbindet (Petron, *Satyrice* 34,8-10); 3. Der Tod des Augustus, der auf dem Sterbebett die Umstehenden fragt, ob er den Mimus des Lebens angemessen gespielt habe (Sueton, *Augustus* 99); 4. Otho, der sich bei keineswegs aussichtsloser Lage im Krieg gegen Vitellius das Leben nimmt, was Sueton als Zeichen von Verantwortungsbewusstsein deutet (Sueton, *Otho* 9,3-12,2; zweisprachig im Download für Abonent:innen). Die Texte sind mit reichen Angaben und Erläuterungen versehen, Text 3 und 4 sind kolometrisch aufbereitet, es folgen jeweils Erschließungs- und Interpretationsaufgaben sowie Hintergrundinformationen. – St. Flaucher:

„Damit das Urteil über die Reise für die Menschen möglichst gerecht wird“. Zur Vorstellung eines Totengerichts in antiken griechischen Texten (44-51; ab Jgst. 10, ca. 8-10 Stunden). Die Lektüre von Passagen aus der *Odyssee* (vor allem Gesang 11: Die Nekyia) und Platons *Gorgias* (523ff.) soll den Lernenden vor Augen führen, dass das Totengericht keineswegs erst eine „Erfindung“ des Christentums ist (dazu dann Matthäus 25, 31-46: Jesus kündigt den Jüngern ein Weltgericht an). Ergänzt und abgerundet wird die Reihe durch ein Info-Blatt „Das Totengericht im Islam“. Das Triptychon „Das jüngste Gericht“ von H. Memling (1473) bietet einen passenden Einstieg, mit einem Arbeitsblatt (im Download) lassen sich die Ergebnisse unter den Aspekten „Ablauf“, „Richtende“ und „Kriterien für das Urteil“ synoptisch zusammenfassen. – Im Magazin H. Gegenmantel / D. Ickhorn / O. Kampert: Tod, Sterben und Jenseitsvorstellungen in Computerspielen (52f.). Die Autoren schlagen vor, die Lernenden populäre Computerspiele auf die im Titel genannten Aspekte untersuchen zu lassen: „Minecraft“, „Sea of Thieves“ und „GTA V“. Neben einem Vergleich mit antiken Vorstellungen könne so „auch reflektiert werden, welche Folgen die in den Computerspielen immanente Negation eines dauerhaften Todes für die Wahrnehmung von Wirklichkeit hat“ (52). – Fazit: Ein AU-Band zu einem im Wortsinn existentiellen Thema, dessen Beiträge alle zum Transfer auffordern. Doch auch an dieser Stelle sei noch einmal betont, dass auf die Befindlichkeit(en) der Lerngruppe ganz besonders zu achten ist.

AU 1/2023: Frühe Neuzeit. Im Basisartikel „Lateinische Texte und Textsorten der frühen Neuzeit“ (2-7) erinnert W. Lingenberg zunächst daran, dass zwei Ereignisse des 15. Jahrhun-

derts das Geistesleben in Mittel- und Westeuropa entscheidend vorangebracht haben: Die Erfindung des Buchdrucks durch Gutenberg und die Eroberung Konstantinopels durch die Türken, die zur Flucht zahlreicher Gelehrter in nördlichere Gefilde führte. Die lateinische Sprache sei dabei „Kristallisationspunkt eines neuzeitlichen Bildungsgedankens“ (3) und Basis des auf die antiken Autoren rekurrierenden Humanismus gewesen. Somit biete die frühe Neuzeit als „spannende Epoche des Aufbruchs und der Neuorientierung“ (ebd.) zahlreiche Texte, welche die Lektüre antiker Autoren in der Schule ergänzen und bereichern können. Diese Texte sind allerdings nur teilweise erschlossen, weshalb L. vier wichtige einschlägige Datenbanken und neben zentralen Autoren (Boccaccio, Petrarca, Morus) auch weniger bekannte vorstellt, etwa Janus Secundus mit seinen *Basia* in der Nachfolge Catulls. – Im Bereich Praxis dann R. Hennebühl: Die Welt im Übergang zwischen Mittelalter und Neuzeit. Thomas Morus, *Utopia* (8-15; Jgst. 9-13, ca. 6 Stunden). Das Fehlen von Privateigentum ist ein wesentliches Merkmal des Staates Utopia, und so möchte H. die Lernenden mit Auszügen eines fiktiven Streitgesprächs konfrontieren, welches Morus mit seinem Berichterstatter aus Utopia führt. Kurz gesagt geht es hier um die Vor- und Nachteile von Kapitalismus und Kommunismus vor dem Hintergrund der *conditio humana* (Habgier, Faulheit usw.): grundsätzliche Fragen, die bei den Lernenden sicherlich auf Interesse stoßen. Die Textabschnitte sind zwar kurz, aber zumindest für die 9. Jahrgangsstufe ohne weitere Hilfen schwer zu bewältigen. – J. Rettberg: *Tantus tenet error amantem*. Narcissus bei John Clapham und Ovid (16-21; Jgst. 10-12, ca. 12 Stunden). Der englische Verwaltungsbeamte John Clapham, ein „typischer Humanist der

frühen Neuzeit“ (16), verfasste 1591 ein stark an Ovids *Metamorphosen* und Apuleius' *Amor und Psyche* angelehntes Epyllion *Narcissus*. Deutlich zeigt sich hier die „christlich-moralisierende Intention“ (18) mittels Allegorisierung, wenn Narcissus nach einem Aufenthalt am Hofstaat Amors auf einem ungezügelten Pferd namens *Caeca Libido* durch „die Unwegsamkeiten des (Liebes-)Lebens“ (20) geführt wird, bis er „erschöpft vom Pferderücken fällt und auf dem Rasen eines *locus amoenus* landet“ (ebd.). Dann folgen das „Gespräch“ mit Echo (zur Übersetzung, 31 Verse, vgl. Ovid, *Met.* 3,380ff.) und die Verwandlung (zweisprachig). Recht skurril ist, dass Echo nur die letzten Buchstaben wiederholt, so dass sich zwar immer ein lateinisches Wort, aber selten klarer Sinn ergibt, so etwa gleich zu Beginn V.178: „*O forma et facies vere pulcherrima*“ – „*rima*“. Dass R. auf dem Textblatt „Grinsen“ als Übersetzung bzw. Deutung von *rima* angibt (21), erschließt sich nicht ohne Weiteres, doch sind seine Übersetzungen der übrigen Antworten (im Download) zumindest diskutabel. Auch wenn man die Echo-Passage nicht wie vorgeschlagen in eine Spielszene umsetzen oder einen ausführlichen Vergleich mit Ovid vornehmen will, ein paar Verse dieses eigenwilligen Rezeptionsdokuments sollte man den Lernenden nicht vorenthalten. – F. Roth: Die alte Welt auf neuen Wegen. *De prima inventione Guineae* (22-30; ab Jgst. 9, ab 5 Stunden). Der Seefahrer Diego Gomez (1420-1502) berichtet in einer längeren Schrift über die ersten Aktivitäten portugiesischer Seefahrer vor der ostafrikanischen Küste, erste Eroberungen auf Inseln und dem Festland sowie den Beginn des Sklavenhandels. Die Textpassagen sind mit Vokabelhilfen und Fragen zum Textverständnis aufbereitet. Ihren Reiz macht neben dem einfachen Latein auch die teilweise

persönliche Beteiligung des Autors aus: „*Et ego, Diogo Gomez, accepi solus 22 personas, qui iacebant absconditi, et pepuli eos ante me solus sicut pecora [...] usque ad naves*).“ Allein dieses Textbeispiel (29) zeigt die Notwendigkeit einer kritischen Diskussion, deren Ausgangspunkt eine Petition gegen eine Gomez-Statue auf den Kapverden sein kann, die sich auch auf das Zitat bezieht. Verschiedene Referate rund um das Thema können die Unterrichtseinheit bereichern. – D. Funke / C. Klöpping: „Wilde sind's“?! Die Darstellung der indigenen Bevölkerung bei Kolumbus, Vespucci und Sepúlveda (31-40; Übergangselektüre 3./4. Lernjahr, ca. 16-20 Stunden). Ein Vergleich der Anfänge eines Kolumbus- und eines Vespucci-Textes soll unterschiedliche Grundhaltungen deutlich machen: Bei Kolumbus zeigt sich von Beginn an eine kolonialistische Perspektive, es geht ihm um Eroberung und Umbenennung; Vespucci treibt der Forscherdrang, er will Unbekanntes entdecken und das antike Weltbild korrigieren. In weiteren, sprachlich einfachen Texten mit vielen interessante Details (Eheschließung, Kannibalismus, Nacktheit, Versklavung) scheinen die beiden Grundhaltungen dann immer wieder durch. – Chr. Peters: *Imago figurata* im Klassenraum. Emblematik als Werkzeug des Lateinunterrichts (41-47; ab Jgst.6, ca. 2-5 Stunden). Emblembücher, heute fast vergessen, waren im 16. bis 18. Jahrhundert höchst populär: Ein Emblem besteht aus Überschrift, Bild und kurzem erklärenden Text, oft ein Epigramm. Die Themen reichen von „Ethik, staatsbürgerliche[r] Morallehre und Zoologie hin zur Meteorologie“ (42). Zudem seien Emblemata durch ihre *pictura* weitgehend „selbster-schließend [...] gegenüber einem inszenierten didaktischen Arrangement“ (ebd.). Neben der Vorstellung eines Schülerprodukts hat P. drei

Emblemata für den Unterricht aufbereitet, das einfachste Beispiel: Ein schlüpfendes Krokodil mit der Überschrift *E parvis cito magnus* (45). – Im Magazin C. Giere / Chr. Peters: Mittel- und Neulatein macht Schule! Digitales Unterrichtsmaterial für den Schulalltag (48-51). Die seit 2021 unter <http://mnl-schule.dnlatg.de/> online geschaltete, noch im Wachsen begriffene Plattform im Wiki-Format stellt für den Schulgebrauch aufbereitete Texte von über 20 Autoren und Autorinnen kostenlos zum Download zur Verfügung (PDF, DOCX). Sie sind jeweils mit Einleitung, Vokabelhilfen (meist differenziert), Aufgaben und einer Musterübersetzung für die Lehrkraft versehen. Eine große Anzahl von Suchkriterien berücksichtigt auch schulische Aspekte. Die Benutzung ist ohne Anmeldung oder Registrierung möglich, zudem wird zur Mitarbeit eingeladen. – G. Becker: Lateinisches Ferien-Bingo (52f.). Beim Gang durch die Klasse befragen sich die Lernenden gegenseitig, ob sie bestimmte Ferienerlebnisse hatten, und tragen dies bei Zustimmung auf dem Spielbogen mit 25 einfachen lateinischen Fragen ein (z. B. „... *volavit*“). Eine originelle Form des Schul-Neustarts; durch die WORD-Vorlage im Download ist auch eine „Veränderung einzelner Aussagen“ (52) möglich – etwa von „... *nocte ad litus petivit*“.

Fazit: Fast 99 Prozent der überlieferten lateinischen Texte entstammen dem Mittelalter oder der Neuzeit (Giere/Peters 48, nach J. Leonhardt): Es lohnt sich, dort nach didaktischem Potenzial zu suchen. Während Henneböhl und Funke/Klötting solides Material zu bekannteren Autoren der frühen Neuzeit bieten, werden die Texte bei Rettberg, Roth und Peters bisher wohl kaum in der Schule behandelt worden sein.

ROLAND GRANOBIS

Heft 2-2023 der Zeitschrift **Antike Welt** ist den Neohethitern und Forschungen zum neohethitischen Kulturraum in der Levante und in Anatolien gewidmet. Nährboden waren die großen Umwälzungen im östlichen Mittelmeerraum um 1200 v. Chr.; faszinierend sind vor allem die Abbildungen von Steindenkmälern und die in jüngster Zeit gefundenen Steinreliefs. – Auf fünf einschlägige Beiträge folgen S. Radujkovic: Ein Mušhuššu (sc. furchterregende Schlange) zum Anfassen. Über die Nachbildung eines Drachens vom Ishtar-Tor aus Babylon, 33-37. – Einen Tipp für die nächste Romreise gibt M. Teichmann: Neue Entwicklungen in der Archäologischen Museumslandschaft in Rom und Latium, Teil 3 Das Drugstore Museum an der Via Portuense und die musealisierte Fläche in der Metrostation San Giovanni, 39-45. – F.-W. von Hase: Die Italienreise des Fürsten Franz von Anhalt Dessau 1765-1766. Zu den Spuren, die sein Besuch in der Golfregion im Gartenreich von Dessau-Wörlitz hinterließ. Teil 1 Die Grand Tour, 46-52. – K. Lembke, J. H. Schlehofer: Bunt bemalt. Ein neu entdeckter Grabbau der Römerzeit aus Ägypten, 53-60. – R. Bielfeldt: Kein Licht ohne Schatten. „Neues Licht aus Pompeji“ – eine Forschungsausstellung der LMU in Kooperation mit den Staatlichen Antikensammlungen München entdeckt die römische Lichtkunst, 72-77. – F. Carla-Uhink, Fl. Freitag: Der Tempel und die Achterbahn. Darstellungen von Antike und Archäologie in Themenparks, 78-83. – M. Teichmann: Antike Bilder der Anmut. Das Archäologische Nationalmuseum von Stabiae in der Reggia di Quisisana, 84-87. – B. Birley: Die Lieblingsschuhe der Kuratorin. Barbara Birley erzählt von ihren Lieblingsfundobjekten in Vindolanda, 94-96.

Die Zeitschrift **Welt und Umwelt der Bibel**, 2/2023 (Nr. 108), hat die *Sklaverei – Antike*

Realität und biblische Texte zum Titelthema. Sklaverei war in der Antike selbstverständlich und der „Roman way of life“ funktionierte nicht ohne Sklavinnen und Sklaven. Auch viele Bibeltexte bezeugen die Existenz der Sklaverei – von den Zehn Geboten über die Sklavenhaltergleichnisse Jesu bis zum Philemonbrief. Wie sollte man also in den christlichen Gemeinden mit Sklaven umgehen? Durften sie Ämter bekleiden? Was bedeutete es, dass alle Menschen vor Gott gleich sind? – R. Kessler: Der Gott der Befreiung und die Sklaverei. Sklaverei in den Texten des Alten Testaments, 8-15. – Vertrag über den Verkauf eines Sklaven in Samaria. Die Samaria-Papyri, 16-17. – Chr. Blumenthal: Gleich vor Gott – und untereinander? Ambivalente Umgangsweisen mit Sklaverei im Neuen Testament, 18-22. – B. Leicht: Welches Sklavenschicksal steht hinter dem Philemonbrief? Onesimus: Sklave – Flüchtling – Christ – Mitarbeiter, 23-27. – E. Herrmann-Otto: Unverzichtbar für den *roman way of life*. Die Rolle von Sklaven und Sklavinnen im Römischen Reich, 28-35. – E. Herrmann-Otto: Wie wurde Sklaverei gerechtfertigt?, 36. – E. Herrmann-Otto: Freie – Unfreie – Freigelassene. Das römische Modell einer transitorischen Sklaverei, 37-39. – Chr. Hornung: Sklave und zugleich Bischof? „Abhängige“ im Klerus der Spätantike, 40-45. – M. Krumbiegel: Eine Frage der Haltung? Wie das Christentum der Sklaverei einen neuen Rahmen gab, 46-47. – H. Grieser: Kann Sklaverei gerecht sein? Debatten frühchristlicher Autoren, 48-53. – J. Schwarz und J. Winnebeck: Sklaven Gottes – Sklaven der Kirche. Der Umgang mit Sklavinnen und Sklaven im Mönchtum, 54-57. – Interview mit D. Köhncke: „Die Fesseln sind nicht so sichtbar, aber sehr, sehr stark“. Menschenhandel heute, 58-59. – Weitere Artikel: Fl. Oepping: Wie man Radioaktivität in Gesteinen zum Leuchten bringt. Neue Methoden zur Datie-

rung in der Archäologie, 66-67. – M. Hölscher: Ähnlichkeiten zu antiken Fluchtafeln in der Offenbarung des Johannes. Ein Forschungsprojekt in Mainz, 68-69.

Im **Heft 4-2022** der Zeitschrift **Circulare** stellt D. Dolenz in einer Art Steckbrief Virunum (1-2) vor, die Hauptstadt der römischen Provinz Noricum 50-180 und 298-465 n. Chr. Dazu führt er den Leser ins Kärntner Landesmuseum. – Um den „Lehrplan Latein neu“ geht es auf den Seiten 3-7. – Ein Foto zeigt eine Grazer Straßenbahn mit Impfwerbung und dem weniger hintergründigen, dafür zeitgemäßen Hinweis: *Tu Felix Austria* Impfe, 7. – Einen Rückblick auf die 9. Internationale Tagung zur Fachdidaktik der Alten Sprachen vom 24.-25. Februar 2023 in Wien gibt N. Aringer. – Es folgt die Einladung zum Stowasser-Jubiläum nach Kefermarkt, 9-10. – Einen amüsanten Rückblick auf ihre hoch erfolgreiche Wettbewerbsteilnahme beim *Certamen Classicum* in San Remo vor 50 Jahren verfasst Brigitte Egger: Frühling in San Remo mit Platon und Tacitus, 11-13, von 1965-1973 Schülerin des Akademischen Gymnasiums in Graz. – Lesenswert drei Nachdrucke aus der Zeitschrift *National Geographic* von K. Fischer: Mehr Schein als Sein. So lebte die Mittelschicht in Pompeji, 18f. – M. Beard: Büste von Arles. Rätsel um Cäsars wahres Gesicht, 19f. – L. Lamm: Theater von Ephesos. Baugeschichte des antiken Prachtbaus entschlüsselt, 21f. – Auf S. 23 erinnert ein Nachruf an Prof. Kajetan Gantar, einen prominenten klassischen Philologen und Übersetzer, einen der wichtigsten slowenischen Intellektuellen seiner Generation, der am 16. Juni 2022 verstarb. Seit 1978 Ordinarius in Ljubljana lehrte er von 1981 bis 1996 als Gastprofessor an der Grazer Universität.

Soeben ist das neue **Heft 24-2023** der Zeitschrift des Aachener Pius-Gymnasiums

erschienen (<http://www.pro-lingua-latina.de/>). H. Krüssel schreibt in seiner *Nota editoris*: „Was kaum jemand in einem aufgeklärten und wertorientierten Europa für möglich gehalten hat, traf im Jahr 2022 mit voller Wucht ein: der barbarische Angriffskrieg eines europäischen Landes auf eine Brudernation, der die Werte, die Europa eigentlich auszeichnen sollten, mit Füßen tritt. Für die Redaktion war schnell klar, dass diese Jahresausgabe sich Gütern und Werten wie Frieden, Gerechtigkeit oder Wahrheit widmen sollte“. Angesichts des Hintergrundes mancher Artikel stellt sich ein ungeteiltes Vergnügen bei der Lektüre – anders als bei den früheren Heften – nur schwer ein, auch wenn man angesichts der Vielfalt der Themen und der Tiefe der Recherche sowie der Pracht vieler Illustrationen immer wieder nur seine Hochachtung und Bewunderung äußern kann. Nach Chronogrammen zum Tod Papst Benedikts XVI. und solche vieler verschiedener Autoren auf das Jahr 2023 (S. 5-10), gesammelt von H. Krüssel, folgt als zentraler Aufsatz *Iustitia und Pax im Aachener Rathaus*. Auf Spurensuche nach Johann Chrysanth Bollenrath, 13-36. Von diesem Künstler thematisieren ursprünglich sechs Wandgemälde aus dem Jahr 1728 im Rathaus in allegorischer oder mythologischer Sichtweise die Gerechtigkeit und den Frieden, die Barmherzigkeit und das Gottvertrauen; vier Bilder sind noch erhalten und H. Krüssel widmet sich diesen kenntnisreich. Ein weiterer Artikel (37-45) von ihm deckt erstmals die Thematik einer reichsstädtischen Gerichtsbarkeit in Aachen auf, die mit mythologisch-historischen Kenntnissen in einem Vierkappengemälde im Ratssaal zu entdecken ist. Eingestreut drei Beiträge zu Seneca: H. Krüssel, Ein Einblick in Senecas *De ira. Veritatem dies aperit* – Die Zeit bringt die Wahrheit an den Tag, 46-49, incl.

vollständiger Lateinklausur für Q1 sowie F. Püllen: Einige Gedanken über den Zorn. Eine Klausur über den Umgang mit dem Zorn, 50. Zudem dazu einen kommentierenden Brief des Kollegen R. Henneböhl: Die vielleicht wichtigste politische Aufgabe der Schule, Vernunft und Nachdenken zu lehren, 51-52. – Die Auffindung eines lateinischen Gedenksteines aus dem Jahre 1945 vor einem Kriegsgefangenenfriedhof führt zu einer investigativen Recherche, die die Schrecken der nationalsozialistischen Gewaltausübung drastisch vor Augen führt und Fragen bezüglich der Erinnerungskultur aufwirft: A. Thomas: Bildung und Nachhaltigkeit. Aachener Neuntklässler lernen im Emsland vor Ort über die deutsche Geschichte. Eine intensive Erfahrung, 53-55. – H. Krüssel: *Omnibus memoriae et pietati*. Eine lateinische Gedenktafel von Überlebenden, 57-88. – Weitere Beiträge im Heft 24: H. Krüssel: Eine letzte poetische Verklärung. *Wilna vindicata* - Napoleons Übergang über den Njemen 1812, 89-100. – ders.: Ein kyrillisches Chronogramm. Ukrainische Schülerinnen grüßen belarussische Karlspreisträgerinnen, 101-102. – ders.: Gott lässt die Hybris tief stürzen. Wenn das Leid der Untertanen im Krieg zum Himmel schreit. Eine lateinische Versinvektive gegen den Kriegstreiber (sc. Napoleon Bonaparte), 103-117. ders.: „*Qui hunc librum vult stehlen*“. In der Stadtbibliothek Aachen entdeckt (ein Bucheintrag in maccaronischem Latein), 119. – U. a. folgen von A. E. Radke zwei Gedichte *Decus Ucrainae* aus ihrem nur direkt bei der Autorin erhältlichen Gedichtband (lat.-dt.) *Laudes Ucrainae*, (vgl. S. 131). – Eine Reihe von Schülerarbeiten, entstanden als Facharbeiten oder als Beiträge für das *Certamen Carolinum*, vertiefen die Thematik dieser Ausgabe (Die *Fama* bei Vergil – Fake News-Verbreiterin der Antike?, *De origine pacis* – Frie-

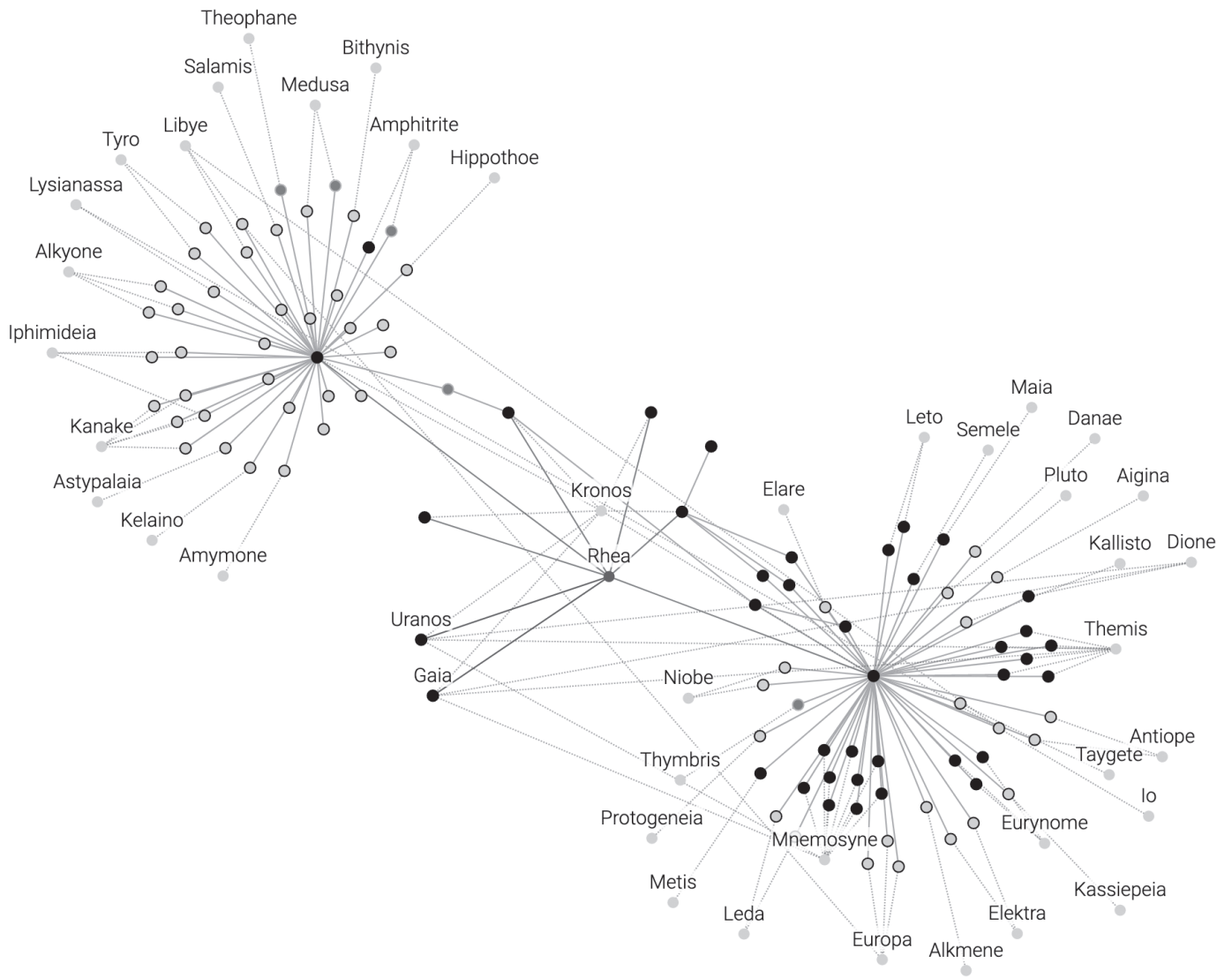
den bei Augustinus, Skrupellose Anführer: Agamemnon bei Homer und bei W. Petersen, Flucht aus Ostpreußen). – Am Ende des Heftes noch ein lesenswerter Beitrag (u. a. nach dem Alter, der Körpergröße, zu Graböffnungen und zu Fragen der mittelalterlichen Überlieferungen über Karl d. Gr.) von J. H. Schleifring und M. E. Habicht: Die Einbalsamierung Karls des Großen. Zugleich ein Buchprojekt über Mumien aus aller Welt und allen Zeiten, 177-188. – Auch das Heft 24 von Pro Lingua Latina ist ein besonders gehaltvolles, thematisch breites und lesenswertes Heft, ein Aushängeschild für das Aachener Pius-Gymnasium und ein Dokument für die exzellente Unterrichtsarbeit an dieser Schule, ihren Schülerinnen, Schülern und Lehrkräften und weit darüber hinaus. Freilich braucht es für solche Glanzleistungen immer auch ein arbeitsames, philologisch und historisch versiertes Zugpferd von großem Format.

Von den Mitteilungsblättern sind als erstes **Die Alten Sprachen im Unterricht, Heft 1-2023**, erschienen. Nach den Nachrichten aus Bayern und Thüringen sind zu lesen: M. Wenzel: Verdummung oder Verspottung: Die mythologischen Verfremdungen des Trimalchio, 9-16. – F. Maier: Freiheit und Demokratie. Von Themistokles' Freiheitserlass zur Statue of Liberty vor New York, 17-22. – F. Müller: *Monumentum aere perennius*, 23-29. Hier geht es um eine spektakuläre künstlerische Arbeit von 12 Kollegiaten des Gymnasiums Feuchtwangen, die innerhalb eines P-Seminars ‚Panem et circenses‘ rund 25000 Gips-Steinchen gossen, brachen, bemalten und schließlich verklebten und ein Werk schufen, das nun die Empore der Schule ziert. – R. Kirchner: Antigone – eine kleine Theaterkritik, 30-31. – W. Stroh: Musik und Latein. Säulen des musischen Gymnasiums, 32-43 (mit Bezugnahme auf A. Günther: Lehrer sägen

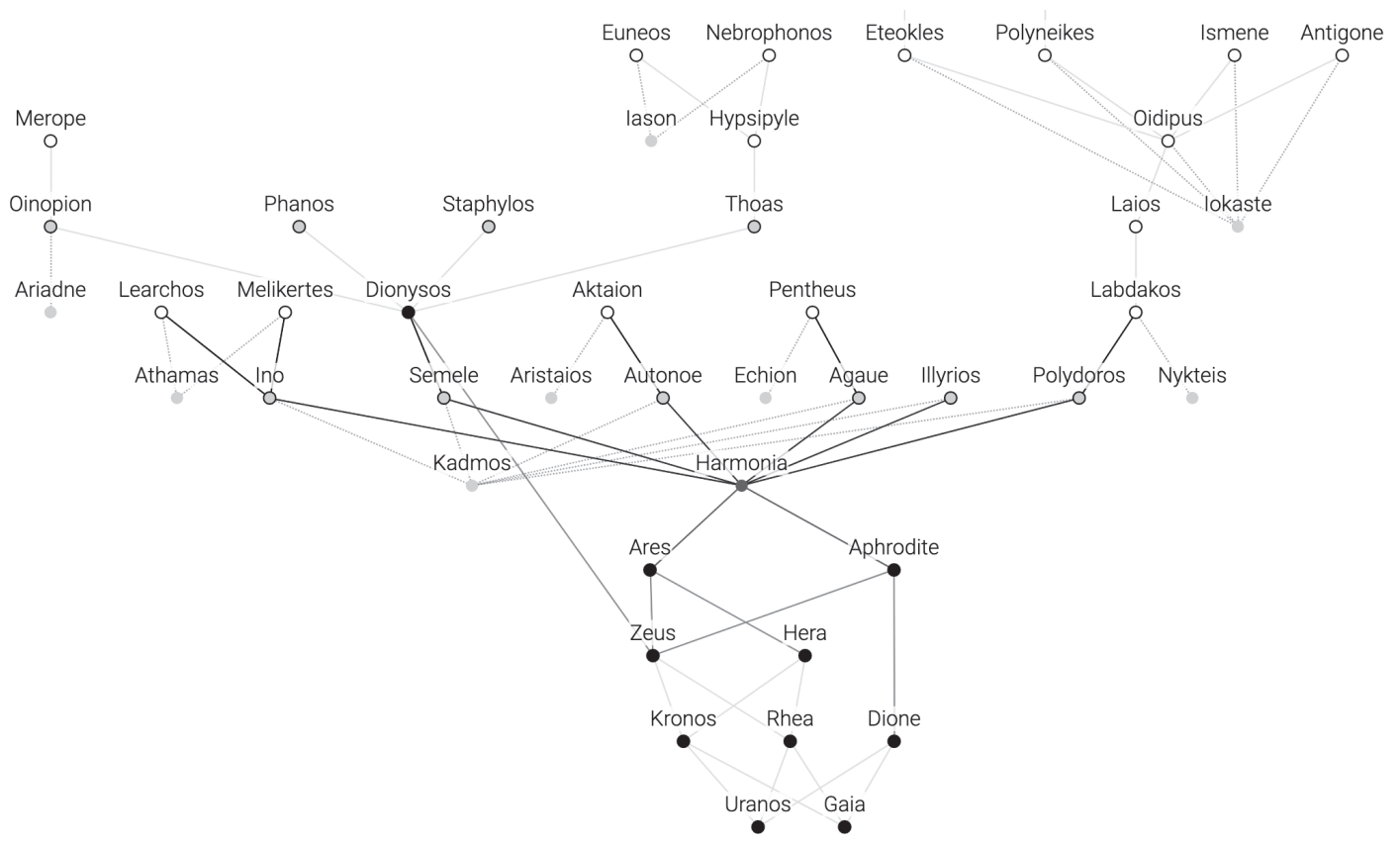
am Lateinzwang in musischen Gymnasien, SZ 17.9.2002).

Am Anfang von **Heft 1/2023** der Online-Zeitschrift **Latein und Griechisch in Berlin und Brandenburg**, (<http://lgbb.davbb.de/archiv>) stehen Notizen von J. Bernhardt und M. Humar zu Veränderungen bei unserer Zeitschrift LGBB, 3-4; J. Rabl übergibt die Aufgaben des Schriftleiters an seinen Nachfolger M. Humar. – Auf die Einleitung zum Abschlussbericht der AG Altsprachlichkeit von J. Bernhardt, 5, folgt dieser Text aus der Feder von St. Kipf: Abschlussbericht der AG Altsprachlichkeit. Perspektiven für die pädagogische Entwicklung der Berliner Schulen mit einem altsprachlichen Bildungsgang, 6-16. – Anschließend referieren A. Weiner und J. Bernhard Zur Situation des altsprachlichen Unterrichts in Berlin und Brandenburg, 17-23, und nennen detailliert die Teilnehmerzahlen in Schulen, Klassen und Kursen und ihre Entwicklung von 2012 bis 2023. – C. Heinsch und M. Humar betrachten ein spezifisches Lektürekapitel im Griechischunterricht: Herakles und Atlas – wer hält die Welt? Überlegungen zur vertiefenden Lektüre in Mythologia, Lektion 10, 24-29. – J. Niederau gibt einen Blick auf die Möglichkeiten digitalen Lernens im LU mit dem Lernprogramm Navigium: Digitalisierung im Lateinunterricht – eine Unterrichtsstunde, 30. – Es folgen Besprechungen schöner Bücher, empfohlen von J. Rabl, (Titel von Chr. Grataloup, G. Koenig, V. Reinhardt und M. Maier sowie neue Ausgaben zu Theophrast und Xenophon) auf den Seiten 31-75. – Ein Nachruf auf Peter Petersen schließt sich an, 76-77, verfasst von J. Rabl über den vielseitigen und hochkompetenten Lehrer an der Kieler Gelehrtenschule, der sich um die Alten Sprachen in Deutschland wirklich verdient gemacht hat.

JOSEF RABL



mythoskop.de



Besprechungen

Montanari, F. (2022): *History of Ancient Greek Literature – Vol. 1: The Archaic and Classical Ages; Vol. 2: The Hellenistic Age and the Roman Imperial Period. With the collaboration of Fausto Montana. Transl. from the Italian Original by R. Barritt Costa and Orla Mulholland. Berlin / Boston, de Gruyter, XXIX & 1174 S., EUR 290,00 (ISBN 978-3-11-041992-4).*

Das zweibändige Werk, ursprünglich erschienen Roma 1998 (Laterza), in zweiter, erweiterter Auflage 2017 (Edizioni di Storia e Letteratura) umfasst in einer überaus gehaltvollen und auf das Klarste durchstrukturierten Darstellung die Geschichte der griechischen Literatur in ihren Gattungen, Autoren und Erscheinungsformen von Homer bis Synesios von Kyrene. Biographien und Werke werden ebenso wie deren Sitz im literarischen und gesellschaftlichen Leben nach allen Seiten in ihre Epochen eingebettet und errichten ein minutiöses Gesamtbild der griechischen Antike von der Mykenischen Zeit, den *Hellenic Middle Ages* und der Dorischen Wanderung („Rückkehr der Herakliden“) bis in die römisch dominierte Spätantike.

Die – ausweislich eines 27-seitigen Inhaltsverzeichnis auf ein Maximum an Details angelegte – Gliederung folgt in kleinsten Schritten der ‚klassischen‘ Ordnung (welche hier bestenfalls summarisch angedeutet werden kann): Eine *Introduction* zeichnet die Perioden der griechischen Sprache und ihre Phänomene (Dialekte, Koiné) sowie die Text- und Überlieferungsgeschichte nach. *The Archaic Age* teilt sich in Epik, Lyrische Dichtung, Philosophie und Historiographie sowie Fabel. *The Classical Age* führt die Vorsokratiker fort und über das

frühe Drama (Alte Komödie und Aischylos) zur Sophistik und Sokrates sowie zum klassischen (demokratischen) Theater einerseits, zu Epos und Lyrik des 5. und 4. Jh. v. Chr. andererseits. Von der Medizin der Zeit zeugen die Hippokratische Schule, (nach den Logographen) für die Geschichtsschreibung Herodot als *father* (seit Cic. *leg.* I 5) und Thukydides als Begründer der politischen Monographie. Die klassische Rhetorik des 5. Jh. (Lysias), die nachthukydideischen Historiker (Xenophon), Redekunst (Isokrates, Demosthenes) und Nachsokratiker (Alte Akademie und Peripatos) des 4. Jh. leiten über zur folgenden Epoche des Hellenistic Age. Hier stehen zunächst die Neue Komödie (Menander) und Tragödie sowie die Alexandrinische und Pergamenische Philologie, Textkritik und Grammatik. Die Dichtung des Hellenismus repräsentieren als Leuchtturm Kallimachos, daneben Apollonios von Rhodos (Epos), Theokrit (Bukolik) und Herondas (Mimiambus), den philosophischen Sektor bestimmen die Schulen der Skepsis (Akademie), Epikurs und die Frühe wie Mittlere Stoa. Es folgen Wissenschaft (Mathematik und Mechanik, Astronomie und Medizin), Rhetorik (Asianismus vs. Attizismus) und Historiographie (Alexander-Historiker, Polybios, Diodorus Siculus) sowie die jüdisch-alexandrinische Literatur (LXX). In *The Roman Imperial Period* faltet sich die griechische Literatur – auch in Richtung Fachschriftstellerei – weiter auf: Rede- und Stilkritik, professionell nunmehr in Rom, werden vertreten durch Dionys von Halikarnass, den Autor von *Peri Hýpsous*, Demetrios und Hermogenes von Tarsos, Geschichtsschreibung (nochmals

Dionys sowie Cassius Dio oder dann im Übergang zum Mittelalter Prokop von Caesarea) und Geographie (Strabon, Cl. Ptolemaios) um die Peri(h)egetik („Reiseführer“ – Pausanias) ergänzt; ein Solitär bleibt Plutarch aus dem boiotischen Chaironeía. Zugleich treten im 1. Jh. und im Umfeld der neutestamentlichen Schriften jüdisch-christliche Autoren (Philo von Alexandria, Flavius Iosephus) auf, während die philosophisch-wissenschaftliche Literatur die Schulentwicklung aus dem Hellenismus fortführt (Plotin und der Neuplatonismus auf der einen, Galen oder Artemidor von Daldis auf der anderen Seite). Die Zweite Sophistik (im Geiste des Attizismus) verbindet einmal mehr Beredsamkeit und Philosophie (Dion von Prusa ‚Chrysostomos‘, Aelian aus dem lateinischen Praeneste), und mit Lukian von Samosata erfolgt der Übergang zur narrativ-fabulierenden Novellistik des griechischen Romans (Longos, Heliodor oder die aisopischen Mythiamben des Babrios). Die kaiserzeitlichen Kompendien, alle Bereiche der kommenden *Artes liberales* betreffend, reichen von den Grammatikern Apollonios Dyskolos und Aelius Herodian (2. Jh.) bis zum Florilegium des Johannes Stobaios im 5. Jh. Ein nochmaliges Wiederaufblühen erlebt die Rhetorik in der ‚Späten Sophistik‘ des 4. Jh., attizistisch orientiert an den klassischen Vorbildern wie Demosthenes und bereits eingliedert in die Auseinandersetzung zwischen Heiden- und Christentum nach der Konstantinischen Wende (Libanios von Antiochia). Einen Niedergang hingegen verzeichnet die Dichtung; im Bemühen, überlieferte Muster neu zu beleben, heben sich unter ihren Gattungen Epigramm und Epos hervor, letzteres insbesondere in Form des narrativen Epos (Nonnos, Musaios) und Lehrgedichts, desgleichen orakelnde Hexameter der Sibyllen und spirituelle

Hymnen aus dem Umfeld der Mysterienkulte (Orphiká). Zweigeteilt ist das letzte Kapitel über die griechisch-christliche Literatur – in die Phase vor Konstantin mit den Apostolischen Vätern, Apologeten, Märtyrerakten, der Gnosis und den Alexandrinern (Clemens, Origenes) sowie in diejenige als Staatsreligion mit den Arianern, Eusebios von Caesarea, den syrisch-palästinischen und kappadokischen Vätern, den Antiochenern (Johannes Chrysostomos) und dem Ende der Schule von Alexandria.

Die Epochenabschnitte im Großen beginnen mit einem historischen Überblick (*The Period*) und bestimmen die politischen Grundzüge der Zeit: so das *Classical Age* mit der Definition der namensstiftenden Idee sowie einer Beschreibung Griechenlands nach den Perserkriegen und in der ersten Hälfte des 5. Jh.; es folgen dort eine Behandlung des Perikleischen Zeitalters, des Peloponnesischen Krieges und griechischen Westens, sodann eine Darstellung der Hegemonie Spartas in der ersten und des Zugriffs Makedoniens auf Gesamtgriechenland in der zweiten Hälfte des 4. Jh., bis – wie stets – mit einer *Vue d’ensemble* über die literarischen Gattungen der Übergang zum ‚eigentlichen‘ Thema geleistet wird.

Die entsprechenden Kapitel leiten methodisch zunächst in das jeweilige Génos bzw. die maßgebende geistige Strömung ein und verankern diese sodann in ihrem sozialen Umfeld. Es folgen – in zeitlicher Ordnung – die einzelnen Autoren, Leben und Werk(e), ggf. verbunden mit Bemerkungen zu Textüberlieferung, schriftstellerischen Merkmalen (regelmäßig wiederkehrende Kapitel zu Komposition und Gehalt, überall zu *Language and style*; wo neu, auch zur Metrik) und Rezeptionsgeschichte. Bei größeren Zusammenhängen, beispielsweise *Hellenistische Dichtung* (= Kap. IV der betreffenden Epoche), werden struktu-

rähnliche Untergliederungen vorgenommen, hier: (2ff.) Elegie und Epigramm – Kallimachos – Lehrdichtung – Epos – Bukolik – Tradition und Neuerung – Mimos, und innerhalb derer wiederum ein vergleichbarer Aufbau. Die engmaschige Führung in allen Abschnitten, gestützt durch Kopfzeilen (links Kapitel [*Archaic Greek Epic*], rechts Untergliederung [*Epic cycles and post-Homeric epic*]), sorgt in der fortlaufenden Lektüre für kontinuierliche Orientierung; der Verzicht auf jegliche Fußnoten bzw. Anmerkungsapparat sowie eine klare und jederzeit wohlverständliche Sprachgestalt geben das Ihre hinzu.

Auch die Werkbeschreibungen im Einzelnen fügen die *opera* wiederum in ihren historisch-politischen Kontext (Paradebeispiel: Aristophanes) ein. Forschungsprobleme erfahren angemessene Diskussion: Die Homerische Frage – Autorschaft und Genese aus der *Oral poetry* (Homer und die Homeriden von Chios), Weitergabe (Rhapsoden) und verbindliche Sammlung (Peisistratiden) der Gesänge – wird (108-126) von den antiken Quellen an (literarischen Zeugnissen; dazu Kommentaren und Scholien, insbesondere der Alexandriner) in allen wesentlichen Stationen der Debatte über Humanismus und Renaissance bis in die Philologie der Moderne (vom Unitarismus Aristarchs von Samothrake [→ 779 vs. *Chōrizóntes*] zum *Analytical criticism* des Abbé d' Aubignac) und Gegenwart bündig zusammengefasst. Die Theognideische Frage zielt (204f.) auf Herkunft und Zusammensetzung des – im Vergleich zur Überlieferung anderer frühgriechischer Lyriker (von Pindar einmal abgesehen) – umfangreichen Corpus an (politischen – moralischen – der Liebe gewidmeten) Elegien aus unterschiedlichen Zeiten und dichterischen Anlässen, die Herodoteische (*unitary vs. evolutionary criticism*, 563-566) wie die Thukydideische (580-583) – besonders im 20.

Jh. – auf Einheit oder Komposition des Werks und Kontinuität seines Geschichtsbildes. Die Figur des historischen (→ Aristoph. *Wolken*) wie des literarischen (Platon, Xenophon) Sokrates hat von jeher Fragen aufgeworfen; M. sichtet (418-421) akribisch und kritisch die Quellen zu beiden – Parallelen zu Jesus von Nazareth in seiner Zeit und im Kontext der Schriften des Neuen Testaments und der jüdisch-christlichen Historiker (Josephus, Lukas; 1005, 1013ff.) liegen auf der Hand. Der auf Aristophanes von Byzanz und Aristarch (s. o.) zurückgehende Kanon der Zehn Attischen Redner steht bei Dionys von Halikarnass (946f.) vor Augen, wird für Caecilius von Caleacte (Sizilien) reklamiert (948) und unter (Ps.-?) Plutarch (998) erwähnt. Man wünschte sich, bei aller Fragwürdigkeit solcher im Hellenismus einsetzenden Auswahlen, doch – nicht zuletzt aus dem Blickwinkel bereits antiker Literarkritik – an gegebener Stelle noch einige Bemerkungen zum Kanon der Neun Lyriker des Antipatros von Thessalonike (*Anth. Pal.* IX 184 und 571; Quint. X 1, 58-67, auch bei Dion. Halikarn. und Hermogenes), entweder bei den Dichtern selbst oder bei den alexandrinischen Gelehrten (→780). Nach Sappho (223ff.) behandelt M. (280f.) mit Corinna, Telesilla und Praxilla weitere Lyrikerinnen aus einem Kanon des o. g. Antipater (*Anth. Pal.* IX 26). Sorgsam entflieht er den Epischen Kyklos aus den Verästelungen seiner Einzelstränge und verweist auch auf gänzlich Verlorengegangenes (*Herakléis, Theséis*): Die ‚homerischen‘, nicht-kyklisch angelegten Großepen setzen den Trojanischen Sagenkreis inhaltlich voraus (139), bleiben dichterisch aber eigenständig (Aristoteles, *Poet.* 1451 a 16-35); stofflich-genealogisch auf *Theogonie* und *Titanomachie*, *Argonauticá* und Thebanischen Kreis folgend, verdankt sich der Troianische in der uns vorliegenden Form mit *Kýprien*, *Aithíopis*,

Kleiner Ilias, Iliupérsis, Nóstoi und Telegonía maßgeblich der *Chrestomathía* des Proklos (2. Jh., 134). Bei alledem finden sich nicht nur Literarisch-Philologisches im großen historischen Rahmen, sondern auch sprachgeschichtliche Gesichtspunkte durchgehend berücksichtigt, dazu Archäologisches, soweit für die literarische Entwicklung von Bedeutung (etwa Schliemann, Korffmann und Homer, 64-68). Mit Bd. 2 und dem Hellenismus wird die Rezeption zum regelmäßigen Gegenstand von M.s History.

Die ausführliche Behandlung endet dann vergleichsweise unvermittelt: Der Übergang zur byzantinischen Ära des Oströmischen Reiches und damit in die griechische Sprache und Literatur des Mittelalters bleibt mithin einem kommenden Band dieser verdienstvollen Gesamtschau vorbehalten. Ein Literaturverzeichnis als solches – im Allgemeinen wie zu Einzelnem – fehlt. Am Ende des (in durchlaufender Paginierung gehaltenen) zweiten Teiles stehen eine von E. Squeri gefertigte und alphabetische geordnete *Bibliography of Translations* (unter denen die *Loeb Classical Library* [Cambridge MA] klar dominiert) sowie ein Index antiker bis moderner Autoren, nicht allerdings ein Sach- oder etwa geographisches Register – möglicherweise wegen des äußerst genauen Inhaltsaufrisses als entbehrlich angesehen. Die Intention dieses bei allem Umfang doch kompakten und übersichtlichen Werkes von M. ist eindeutig die Darstellung, nicht die sekundärliterarische Aufarbeitung oder Dokumentation eines Forschungsstandes; gleichwohl gehört es gerade darum als alles bis ins Detail überspannende Leseausgabe in die Hand eines/r jeden innerhalb wie außerhalb von Schule oder Universität an der griechischen Literatur Interessierten.

MICHAEL P. SCHMUDE

Will, W. (2022): *Der Zug der Zehntausend*, München, C.H. Beck, 314 S., EUR 28,00 (ISBN 978-3-406-79067-6).

Wolfgang Wills *Zug der Zehntausend* ist eine im besten Sinn spannende, packende, mitreißende und in jeder Hinsicht gelungene Nacherzählung der xenophontischen *Anabasis*. Darüber hinaus ist sie eine überzeugende Würdigung Xenophons und seiner anderen Werke, die er neben der *Anabasis* als Schriftsteller hinterließ. Will richtet den Blick auch auf Informationen, die man bei sorgfältiger Lektüre aus der *Anabasis* über ihren Autor und sein Selbstverständnis gewinnen kann. Er möchte den Leser davon überzeugen, dass Xenophon nicht nur wegen seiner *Memorabilien*, seiner kleineren sokratischen Schriften, seiner *Kyrupädie* und seiner griechischen Geschichte lesenswert ist, sondern auch wegen seiner *Anabasis*, die mit weit über die Themen eines antiken Kriegstagebuchs hinausweisenden existenziellen Fragen konfrontiert.

Will zeichnet die von Xenophon erwähnten Vorgänge und Ereignisse sorgfältig nach, sodass man das Original nicht aus den Augen verliert. Die hohe Qualität dieser gelungenen Nacherzählung zeigt sich auch an zahlreichen Bemerkungen zu Xenophons Sprachkunst und seiner rhetorischen Wirkung.

An die Nacherzählung schließen sich zuverlässige und ausgesprochen hilfreiche Quellenhinweise an, und ein inhaltlich kompakter Epilog zeichnet ein überzeugendes Xenophon-Porträt und motiviert zu einer intensiven Auseinandersetzung mit einem Autor, der auch heute noch im Griechischunterricht seinen Platz verdient. Wills sorgfältige und detailreich nacherzählende Analyse der *Anabasis* bietet zahlreiche Denkanstöße und Ansatzpunkte und eröffnet didaktische Perspektiven. Das gilt z. B. auch für Xenophons schwierigen Weg von der

Aristokratie zur Demokratie, dem Wolfgang Will besondere Beachtung schenkt. Wenn er seinem Epilog den Vers des Dichters Menander ὁ μὴ δαρὲὶς ἄνθρωπος οὐ παιδεύεται als Motto vorausschickt, scheint er zwar vordergründig auf die in der *Anabasis* geschilderten Strapazen anzuspielen, vielmehr aber noch auf Xenophons wechselvollen Lebenslauf und die Ecken und Kanten im Prozess seiner Paideia hinzuweisen.

Xenophon hätte die unglaubliche Geschichte eines antiken Söldnerheeres, die er im Jahr 380 v. Chr. unter einem Pseudonym herausgab, niemals geschrieben, wenn er Sokrates' Bedenken beachtet hätte und der Einladung seines Freundes Proxenos, sich dem Söldnerheer des persischen Prinzen Kyros anzuschließen, nicht gefolgt wäre. Sokrates wusste, dass es im demokratisch regierten Athen nach der Vertreibung der Dreißig Tyrannen nicht gern gesehen wurde, wenn man mit einem prominenten Perser wie Kyros, der die Spartaner im Peloponnesischen Krieg massiv unterstützt und zur Niederlage Athens beigetragen hatte, in Kontakt trat. Xenophon versuchte, sich mit der Behauptung zu rechtfertigen, Kyros habe die Söldner über die wahren Ziele der Expedition „im Unklaren gelassen“ (82).

Xenophon verliert in der *Anabasis* allerdings auch kein Wort darüber, dass sich die am Ende offenkundigen Absichten des persischen Prinzen nur schwer mit dem positiven Porträt (An. 1, 1-9) vereinbaren lassen, das Xenophon nach Kyros' Tod zeichnet. Schon Ivo Bruns (*Das literarische Porträt der Griechen*, Berlin 1896, 143) hatte es bedauert, dass Xenophons Kyros-Charakteristik „nicht durch den leisesten Hinweis darauf modifiziert wird, dass der treue und zuverlässige Mann daran unterging, dass er dem Bruder und legitimen Herrscher die Krone durch Verrat rauben wollte“. Sokrates' Bedenken gegenüber Xenophons Teilnahme am Zug der Zehntausend

werden also noch dadurch verstärkt, dass das Unternehmen einem eindeutig verbrecherischen Zweck diene. Dass es Xenophon auch später nicht einfiel, nach der Berechtigung des Zweckes zu fragen, für den er in Sold genommen wurde, ist nach Bruns auf Xenophons Loyalität und auf seine Unfähigkeit zurückzuführen, die Rolle des „abenteuernden Landsknechts abzulegen, dessen Horizont über den Generalissimus“ nicht hinausgehe. Hier stellt sich schließlich auch die existentielle Frage, ob und wie es überhaupt zu rechtfertigen ist, einem Führer loyal zu folgen, wenn dieser sich anschickt, ein Verbrechen zu begehen. Xenophon handelte nicht einmal aus einem Befehlsnotstand heraus, sondern freiwillig. In den *Hellenika* (3,1,3) findet man nur folgende Notiz: „wie Kyros sein Heer sammelte, mit diesem in das Landesinnere gegen seinen Bruder zog, wie die Schlacht verlief, wie Kyros starb und wie schließlich die Griechen sich ans Meer retteten, das wurde von Themistogenes aus Syrakus aufgeschrieben.“

Mit seiner Auffassung, dass Xenophons *Anabasis* die einzige (erhaltene) Autobiographie der griechischen Welt sei, berührt Will (86) die Frage nach den spezifischen Merkmalen der (antiken) Autobiographie. Xenophon ließ selbstverständlich autobiographische Informationen in seine *Anabasis* einfließen. Den Zeitrahmen von fünfzehn Monaten (die beschriebenen Ereignisse dauerten von Mai 401 bis Juli 400), von denen sieben Monate für die *Anabasis* bis zur Schlacht bei Kunaxa und acht Monate für die Katabasis zum Schwarzen Meer anzunehmen sind, sollte der heutige Leser vor Augen haben, wenn er die *Anabasis* liest – vielleicht sogar einmal in „Echtzeit“.

Im letzten Teil seiner Schrift schildert Xenophon nicht nur die mühevollen Katabasis zum Schwarzen Meer, sondern auch die zahllosen

Raubzüge zum Zweck der Lebensmittelbeschaffung, die brutale Erbeutung von Sklaven als lebende Zahlungsmittel, die Zerstörung von Häusern und ganzen Dörfern durch Brandschatzung. Nur mit Hilfe dieser Brutalität überlebten die griechischen Söldner ohne Hilfe und Nachschub von außen auf sich allein gestellt in einer extrem feindlichen Umwelt. Xenophon ist es zu verdanken, dass sich die griechischen Söldner nicht aufgaben und bis zum Ende durchhielten. Ihm war es zu verdanken, dass sich die Moral der Truppe immer wieder erneuerte und resilient blieb.

Unter diesem Gesichtspunkt erweist sich Xenophons Qualität als militärischer Führer, der die Soldaten mobilisieren und motivieren konnte, sodass sie den Glauben an sich selbst und ihre Fähigkeiten nicht verloren. Diese Führungsqualität blieb für Xenophon nicht auf das Militärische beschränkt, sondern war auch im zivilen Raum von Bedeutung.

Weil die *Anabasis* im Wesentlichen die Erzählung eines Rückzugs ist, öffnet ihre Lektüre über ihren historischen Ort hinaus wiederum den vergleichenden Blick auf die Gegenwart, in der militärische Operationen und Gewaltakte fast schon regelmäßig dadurch ein Ende finden, dass sich ein Angreifer oder „Befreier“ wieder zurückzieht. Der mehr oder weniger geordnete Rückzug wird bis auf den heutigen Tag als medienwirksamer Bestandteil von Kriegen wahrgenommen. An zeitgenössischen Beispielen besteht kein Mangel: Afghanistan, der Irak, Georgien, der Sudan. Rückzug bedeutet seit der Katabasis bis heute, dass man unter erheblichen Verlusten an Menschen, Material und Reputation seine ursprünglichen Absichten aufgibt. Ein Rückzug, der von den Umständen erzwungen wird, ist aber oft nur scheinbar das Ende eines Konflikts. Die Geschichte militärischer Absetzbewegungen

wird sich mit dem Rückzug der Russen aus der Ukraine fortsetzen. Daher gehen uns die Anabasis und die Katabasis der griechischen Söldner auch heute noch etwas an.

Da Wolfgang Will davon ausgeht, dass Xenophon die Anabasis mit Hilfe seiner Tagebuchaufzeichnungen auf seinem Landgut in Skillus schrieb, liegt es nahe anzunehmen, dass er auch seinen *Oikonomikos* dort verfasste. Diese als sokratischer Dialog angelegte Schrift ist ein Bericht über Xenophons Erfahrungen als Landwirt und als Soldat. „Die militärische Betätigung (πολεμική πράξις) besaß nach seiner Meinung eine Gemeinsamkeit mit der landwirtschaftlichen (γεωργική), der politischen (πολιτική) und der hauswirtschaftlichen (οικονομική). Der gemeinsame Nenner war die Verantwortung, die der trug, der die Leitungsposition (ἀρχή) innehatte. Daraus bezog Xenophon sein Selbstverständnis als Gutsherr, indem er viele Fähigkeiten, von denen er glaubte, dass er sie als Feldherr bewiesen habe, auf diesen übertrug“ (234).

Ob sich Xenophon mit dieser Einstellung wirklich von einem Aristokraten zu einem Demokraten wandeln konnte, wie Wolfgang Will (265) annimmt, ist zu bezweifeln, obwohl seine Argumente im Epilog zum *Zug der Zehntausend* durchaus nachzuvollziehen sind. Dieser sei die Erfahrung gewesen, die langfristig den großen Umschwung in Xenophons Leben bewirkte. Der jahrelange Umgang mit den Söldnern habe Xenophon gelehrt, Menschen außerhalb seines Standes besser zu verstehen. „So konnte er sich, auch weil die lakedaimonische Hegemonie zerbrach und die dort herrschende Oligarchie zerfiel, wieder der Heimatstadt annähern und am Ende seines Lebens die Demokratie [...] als die ihr gemäße Regierungsform zumindest akzeptieren“ (265). Aber dass er seiner Heimatstadt dann auch noch ihr größtes Unrecht, das Todesurteil

und die Hinrichtung des Sokrates, verzieh, lässt sich auch durch den Hinweis (265f.) auf den Armenier Tigranes und seinen Lehrer in der *Kyropädie* (3, 1, 38) nicht annehmen. Wenn der zum Tode verurteilte Philosoph seinen Schüler ermahnt, seinem Vater nicht böse zu sein, weil er nicht wisse, was er tue, dann klingt das zwar sokratisch, ist aber keine Aufforderung, ein nicht wieder gut zu machendes Unrecht zu verzeihen oder zu vergeben. Hinzu kommt, dass die Erinnerung an den getöteten Philosophen durch die Frage des Perserkönigs Kyros nach dessen Befinden ausgelöst wurde. Xenophon hat den athenischen Demokraten ihren Justizmord an Sokrates mit Sicherheit nie verzeihen, wie auch Tigranes seinem Vater den Mord an seinem verehrten Lehrer wahrscheinlich nicht verzeihen konnte.

Selbst in seinem letzten Werk, den *Poroi*, mit seinen Vorschlägen für eine Sanierung der athenischen Staatsfinanzen erweist sich Xenophon als konservativer Aristokrat, wenn er u. a. empfiehlt, die Metöken durch Privilegien gesellschaftlich zu integrieren, um ihre Arbeitskraft und ihr Kapital für den Staat zu nutzen.

RAINER NICKEL

Kißel, W. (2022): Personen und persona in den Epigrammen Martials (Palingenesia 132). Franz Steiner Verlag, Stuttgart, 233 S., EUR 54,00 (ISBN: 978-3-515-13128-5).

Bei diesem Buch des Erlanger Emeritus Walter Kißel (K.) handelt es sich um eine nach allen Regeln philologischer Kunst und Redlichkeit und gleichwohl mit erkennbarem Herzblut verfasste Streitschrift, die nicht weniger als eine Revision der aktuellen Martialphilologie anstrebt – wider die *communis opinio* der Forschung, wonach die ‚Opfer‘ von Martials Epigrammen Erfindungen hinter Pseudonymen seien und Martials Ich eine

beliebig austauschbare Chiffre sei. Anspruch der Studie ist es, „die Interpretation der Martialgedichte auf eine sichere Grundlage zu stellen“. (7) Ausgehend von der übereinstimmenden Ansicht der Martialforschung, dass Freunde und Mäzene Martials mit Klarnamen benannt werden, macht sich K. an eine penible Untersuchung der in den Epigrammen aufgeführten Personen. Dafür sei zunächst eine Klärung nötig, in welchem Kontext Martial Klarnamen verwende. Die traditionelle Unterscheidung in *patroni* und *amici* sei wegen Überschneidungen kein zielführendes Unterfangen; ein objektives Kriterium hingegen sei die gesellschaftliche Stellung des Individuums. K. unterscheidet zwei Gruppen, zum einen die aus literarischen oder epigraphischen Quellen prosopographisch fassbaren Personen, zum anderen eine Gruppe, die durch Begriffe wie *amicus/sodalis* oder Nähe signalisierende Possessivpronomina (*meus, noster*) als Vertraute gekennzeichnet sind. Zur ersten Gruppierung gehören „Angehörige der Oberschicht“, darunter z. B. Frontinus, Martials Patrone Stella und Atedius Melior sowie Novius Vindex (alle aus Statius Silven bekannt), Patron Plinius, Polla Argentaria (die Witwe Lucans) und Silius Italicus (Katalog 1). Zur zweiten Gruppe zählen „Freunde und Vertraute aus dem Mittelstand“, u. a. der Satiriker Juvenal (Katalog 2). K. stellt insgesamt sieben Kataloge von Klarnamenträgern auf, die „als Vorstudien zur Untersuchung über Martials Namengebung in den Skoptika dienen sollten“. (76) Die weiteren Kataloge umfassen sog. (Nur-)Adressaten oder auch „isolated vocatives“ (Nauta), also Adressaten, die „nicht Thema“ des Textes sind (Katalog 3), und „Empfänger einer poetischen Würdigung“ (Katalog 4). Katalog 5 umfasst „Randfiguren aus dem städtischen Umfeld“ – Angehörige verschiedener Berufsgruppen, wie zum Beispiel Literaten, Gramma-

tiker, Philologen, Rhetoriklehrer, Buchhändler, Anwälte, Bankiers, Ärzte, Künstler, Schauspieler, Sportler, Gladiatoren, Tierkämpfer und Hetären/Dirnen. Katalog 6 listet Sklaven auf, Katalog 7 „Sonstige“ – das sind „zentrale Figuren einer Anekdote“ und „Personen, die nur als Einstiegs-hilfe zu einem Thema hinführen“. Für all diese aufgelisteten Personen scheidet „die Erfindung des Namens oder gar Fiktionalisierung“ aus (76).

Im nächsten Kapitel leistet K. in Katalog 8 eine Übersicht über „alle mehrfach genannten Personen von zweifelhaftem Renommee“ (81) – unter der Prämisse, „dass sich auch dieser Personenkreis aus real existierenden Individuen zusammensetzt.“ (82). K.s Fazit:

Wenn der Dichter tatsächlich über weite Strecken (und zum Teil im Abstand mehrerer Bücher) gleiche (reale) Personen mit identischem Namen belegt, kann dann überhaupt noch die Vorstellung einer allgegenwärtigen Pseudonymisierung aufrechterhalten werden? Martial hätte sich die Mühe machen müssen, eine Codierungskartei anzulegen, um für jeden von ihm behandelten Zeitgenossen *ad hoc* das einmal gewählte Pseudonym neuerlich zur Verfügung zu haben; und sein Leser hätte sich – zuweilen eben nach Jahren – an einen früher gefallenen Namen und das unter diesem Namen entworfene Psychogramm erinnern müssen, um das erneute Auftreten des Namensträgers registrieren bzw. ästimieren zu können. [...] Vor diesem Hintergrund muss sich die Frage stellen, ob nicht der Dichter wie bei seinen Freunden und Gönnern auch im Falle der von ihm eher distanziert bis ablehnend betrachteten ‚Opfer‘ kurzerhand deren Klarnamen gebraucht, sodass der Leser die Identifizierung der betreffenden Personen nicht aufgrund früherer Martialektüre, sondern durch Bekanntschaft mit den realen, ihm auch namentlich vertrauten Zeitgenossen zu leisten vermag. (122)

Im Kapitel „Die ‚Opfer‘namen II – Pseudonyme oder Identitätshinweise?“ finden sich Schlussfolgerungen von großem Scharfsinn: Interpre-

tationsrelevante Details fänden sich oft erst in Epigrammen späterer Bücher: „Um die Aussage des Gedichts erfassen zu können, musste er [der zeitgenössische Leser] die von Martial genannten Personen somit in der Realität gekannt haben [...] Dies erfordert zwingend die Verwendung von Klarnamen.“ (125) – etwa wenn ein Caecilius in 1,41 und erst wieder in 11,31 auftaucht. Die Nennung der Gönnerin Polla Argentaria und des gleichnamigen „leichtlebigen Frauenzimmers“ Polla im gleichen Buch sei eine „Taktlosigkeit“, wenn man ein Pseudonym unterstellte: „Auch hier läge die Erklärung näher, er (Martial) sei durch die Vorgaben der wirklichen Namen gebunden gewesen.“ (128) Nicht zuletzt seien ‚Opfer‘ Martials unter gleichen Namen auch aus anderen literarischen Quellen bekannt, etwa Hamillus (ep. 7,62) bei Juvenal (10, 224) oder Cerylus (ep. 1,67) bei Sueton (Vesp. 23,1).

Im Fortgang seiner Untersuchung nennt K. drei gravierende Hindernisse, die es für eine Revision des bisherigen Forschungsstandes auszuräumen gelte: **Erstens:** Das Postulat sprechender Namen in der Martialphilologie:

Was auf den ersten Blick dem schöpferischen *ingenium* des Dichters zu entsprechen scheint, ist dann in Wirklichkeit auf die überbordende Vorstellungskraft seiner Erklärer zu reduzieren. So könnte gerade der Name Demophilus mühelos mit einem Verschwender, einem Kinäden, einem Charmeur oder deren Gegenteil in Beziehung gesetzt werden. (134)

Und: „Martial selbst hat sich gegen eine intellektualistische Ausgestaltung von Epigrammen gewehrt; die Notwendigkeit einer Kommentierung bzw. Dechiffrierung hätte er sicher weit von sich gewiesen: *turpe est difficiles habere nugas | at stultus labor est ineptiarum* (II,86,9f.)“ (138).

Gleichwohl konzidiert K. das Vorkommen einiger sprechender Namen bei Martial mit

konkreten Nachweisen (139f.). **Zweitens:** Äußerungen Martials über Namensverschleierungen. Dazu interpretiert K. zunächst den *locus classicus* aus der *praefatio* zum ersten Epigrammbuch (141ff.) und konstatiert:

Im Ergebnis bekennt sich Martial zur *iocorum nostrorum simplicitas* (I epist. 6f.), zu *carmina iocosa* (I, 35, 10) und zum unschuldigen Scherz (*ludimus innocui* VI, 12, 9), der [...] nicht im Sinn einer Invektive auf eine wirkliche Verletzung der auftretenden Personen abzielt. (143f.)

Das Verfahren der Pseudonymisierung sei deshalb unnötig. Das bekannte Motto *parcere personis, dicere de vitiis* (10, 33) wird üblicherweise als „Hinweis auf die Verschlüsselung von Namen“ verstanden. K. interpretiert am Beispiel zweier Epigramme auf eine historisch fassbare Figur, dass Martials *parcere personis* nicht auf Pseudonymisierung abziele, sondern „auf die Harmlosigkeit seiner Scherze verweist“ (146). **Drittens:** Zur Frage der Entlehnung des Personals aus älterer Epigrammatik merkt K. an, dass Martials Rezeption griechischer Vorlagen nirgends mit einer Übernahme der dort erscheinenden Namen einhergehe. K. zieht das Fazit, indem er einen seiner Erlanger Lehrstuhlvorgänger, Otto Seel, zitiert:

Hier ist wenig oder gar nichts dichterische Stilisierung, sondern alles ist pralles, direktes wirkliches Leben: seine Freunde sind wirkliche Freunde, der Kaiser ist der Kaiser, die Anlässe sind echt, es besteht ja auch kein Grund, etwas daran zu modeln und zu ändern. Natürlich Pointierungen, Überspitzungen, Regietricks: dies gewiss, aber die Vorgänge als solche sind vorgegeben, die Personen laufen auf den Gassen herum, waren bekannt, erkannten sich wieder. (151).

K. skizziert dann fällige Konsequenzen aus diesen Befunden für die Martialphilologie: Die Unterscheidung zwischen ‚Opfern‘ der Skoptika und Freunden bzw. Patronen sei hinfällig,

da alle mit Klarnamen benannt werden. Die bloße Wiederkehr von Namen reiche nicht aus, „um Zyklen, Reihen, Serien zu indizieren“, da die Bezugnahme „nicht durch künstlerische Überlegung, sondern sachliche Gegebenheiten diktiert sei.“ (152). Ferner: Nehme man Klarnamengebrauch an, dürfe man auch Erkenntnisse aus späteren Epigrammen mit gleichem Personal zur Deutung mitverwerten. Aber es entstünden auch neue Schwierigkeiten: Der intendierte Martialleser verfüge mit seiner Personenkenntnis über Hintergrundinformationen, die dem Philologen nicht bekannt sind, und die er „nicht nach Belieben hinzuerfinden darf“ (153). Der zweite Teil des Buches trägt als Überschrift „Martials *persona* – fiktive Rolle oder authentisches Ich?“ K. stellt die vom *new criticism* der neueren Philologien behauptete Eliminierung des historischen Autors infrage. Er stellt der „im angloamerikanischen Sprachraum mittlerweile zum Rang einer *communis opinio* aufgestiegen These, wonach Dichter und Ichsprecher soweit auseinanderrücken, daß sie sogar in einen Gegensatz geraten können“ (158) die These entgegen, dass die Antike die Vorstellung einer autorunabhängigen Ich-*persona* nicht kannte und selbst nie eine Theorie zur Sprecher-Persona entwickelt habe. Im antiken Publikations- bzw. Rezeptionsprozess (im Rahmen einer *recitatio* mit anschließender Abschrift im Freundes- und Bekanntenkreis) wäre jede Ich-Aussage direkter sozialer Kontrolle unterlegen, jede Abweichung von der Realität hätte zur Schmälerung der Glaubwürdigkeit des Autors geführt – zumal der antike Leser geneigt gewesen sei, in Aussagen des Epos, Dramas und der Bukolik die Person des Verfassers wiedererkennen zu wollen. Um eine biographische Lesart auszuschließen, hätte es „erkennbar unglaubwürdige(r) Details oder aber eklatante(r) Widersprüche“ bedurft:

Insoweit diese Signale fehlen, schließt es der antike Biographismus, dem der Autor ja selber zuarbeitet, schlechterdings aus, dass das unter dem Namen Martials auftretende Ich in den einschlägigen Aussagen der Epigramme für jemand anderen als den Dichter M. Valerius Martialis stehen könnte. (159)

Wenn etwa Plinius in seinen Briefen als liebender Ehemann, stolzer Villenbesitzer, Gönner und so fort auftrete, „wird man keine Bedenken tragen, in seinem Falle von Plinius [...] zu sprechen, ohne sich zu gezierten Umschreibungen wie berichtendes/erzählendes Ich genötigt zu sehen.“ (160) Es prallen zwei Narrative aufeinander: Hier die Annahme einer weitgehend autofiktiven *persona* Martials, aus der keine Rückschlüsse auf die historische Biographie gezogen werden könnten, damit einhergehend die Hypothese, dass es sich um unverbindliche Rollengedichte handle (W. S. Anderson / Holzberg / Lorenz), dort eine biographische Wahrscheinlichkeiten aus den Texten herausdestillierende Lesart. K.: „Wenn sich seine (sc. Martials) Angaben nichtsdestoweniger widerspruchsfrei einem realistischen Szenario zuordnen lassen, darf die Annahme, Martial inszeniere sich in der Unverbindlichkeit von Rollengedichten, als widerlegt gelten.“ (164) K. äußert eine Vermutung, warum Teile der modernen Forschung zu solchen Konstruktionen griffen: „Dahinter steht letztlich das Bemühen, den chauvinistischen, homophoben, misogynen Autor mit einer auf *political correctness* fixierten Gegenwart zu versöhnen“ (158, Fußnote 634). K. durchmustert in penibler und luzider Form die Vermögensverhältnisse Martials in folgenden Aspekten – sein „Wohneigentum und Liegenschaften“ (die *villa suburbana* des Nomentanum, das Stadthaus in Rom, das bald wieder veräußerte Tiburtinum, das von der Wohltäterin Marcella finanzierte Landgut in Spanien), „finanzielle Situation und Geldbedarf“, „Austausch von Geschenken“, „Bewirtungen“ und „Martials

Klientenstatus“. Das scheinbare Oxymoron vom *pauper eques* Martial löse sich auf, wenn man in Rechnung stelle, dass der Ritterzensus von 400.000 Sesterzen sich „nicht nach dem Barvermögen oder gar Einkommen“ bemesse, „sondern das gesamte – bewegliche wie unbewegliche – Eigentum, also Grundstücke, Häuser, Sklaven, Vieh und anderen Besitz von Wert, miteinschließt.“ (165) All das entspreche womöglich dem Ritterzensus, bedeutete aber keine regelmäßigen Einkünfte. Martials Landgut dürfte außer den Erträgen zur Ernährung der Sklaven und seiner Person nichts abgeworfen haben, so dass Martial sich in temporären Geldnöten befand, wie sie auch gutsituierte Römer kannten, wie z. B. Plinius (epist. 3,19,8 oder epist. 8, 15, 2). Denn *pauper* bedeute nicht „arm“, sondern beschreibe „den breiten Mittelstand (...), der schließlich etwas hat, aber rechnen muss.“ (167) Instruktiv ist die Parallele zur Situation des Horaz: Auch er war Ritter (sat. 2,7, 53f.), besaß ein Stadthaus und Landgut und stufte sich gleichwohl als *pauper* ein (epist. 2,2, 12 *meo sum pauper in aere*). K. diskutiert auch die sogenannten „Mantelgedichte“. Sie bezögen sich auf eine repräsentable Ausgehkleidung, die „für die formvollendete Erledigung der morgendlichen *salutationes*“ (178f.) benötigt wurden: „Und so spricht der einheitliche Tenor der Mantelgedichte zwar nicht für existenzielle Not, aber für ein ernstzunehmendes Anliegen des Dichters.“ (179) Fazit: (Es) „besteht begründeter Anlass, was die Vermögensverhältnisse angeht, an der biographischen Aussagekraft der Epigramme festzuhalten.“ (167)

Als *pauper eques* ohne feste Einkünfte ist er gezwungen, die strapaziösen Pflichten eines Klienten auf sich zu nehmen, um so der einen oder anderen Zuwendung oder Erbanwartschaft von Seiten seiner Patrone teilhaftig zu werden. Auch als Dichter findet er lange keinen Mäzen, der ihm erlauben würde, ein sorgenfreies Leben zu führen; vielmehr ist

er darauf angewiesen, sich für die Produkte seines dichterischen Schaffens (einzelne Gedichte, ganze Gedichtbücher) um eine Anerkennung zu bemühen, die letztlich auch materiell zu Buche schlägt. (184)

Was Martials Verhältnis zu Domitian angeht, urteilt K. nach eingehender Untersuchung der einschlägigen Epigrammbücher und Diskussion der Forschungsliteratur: Versuche, Martials Panegyrik „ihre angebliche Würdelosigkeit“ zu nehmen, müsse man aus der Befundlage der Texte reserviert betrachten – erst recht die Behauptung subversiver Prinzipatskritik auf einer „zweiten Bedeutungsebene“ (Holzberg, Martial, 1988, S. 77). „Was sollte denn eine Kritik bezwecken, die nicht mehr zu erkennen war und dann erst durch den modernen Philologen aufgedeckt werden kann?“ (190, Fußnote 771)

„Die verbreitete Annahme, der wache Leser habe solche Signale entschlüsseln können, während der Kaiser und seine Entourage durchweg mit Blindheit geschlagen waren, ist ebenso naiv wie die Vorstellung, durch eine raffinierte mehrdeutige Formulierung habe sich der Dichter vor unangenehmen Konsequenzen zu schützen vermocht.“ (190, Fußnote 772).

Einschlägige Interpretationen seien von einer „bemerkenswerten Gewaltsamkeit“ bestimmt (191).

„Gerade die Kaiserpanegyrik sollte primär auf ihren Sitz im Leben bezogen, mithin als Hofpoesie und nicht als abgehobenes Literatenspiel wahrgenommen werden.“ (191). Die „abschätzigste Sichtweise von Martial als Speichellecker ist nicht durch ahistorische Uminterpretation seiner Epigramme, sondern durch deren Würdigung als zeitgebundener Texte zu überwinden.“ (193)

Zur Frage, ob Martial als Anwalt tätig war, stimmt K. mit Otto Ribbecks Befund von 1892 überein:

„Unbemittelt wie er war, ergriff er auf Zureden von Freunden um des Erwerbes willen

zunächst das Geschäft eines Rechtsanwaltes [...], aber er fühlte nicht den geringsten inneren Beruf dazu und hat es jedenfalls so lässig und verdrossen betrieben, dass nichts dabei herauskam.“ (194f.).

Zur Frage, ob Martial verheiratet war, konstatiert K. zunächst widersprüchliche Zeugnisse der Epigramme, die teils ein Ehe-, teils ein Junggesellendasein des Dichters nahelegen. Fazit:

Im Ergebnis lassen sich die verschiedenen Martialgedichte zum Thema Ehe durchaus in den aus anderen Indizien gewonnenen Bezugsrahmen einordnen: Zum Zeitpunkt seines Antrags auf Wiedergewährung des *ius trium liberorum* muss er mit, gegen Ende seines Romaufenthalts hier doch eher ohne Ehefrau gelebt haben; über die dazwischenliegenden Jahre lässt sich mangels einschlägiger Stellen keine belastbare Aussage treffen. Damit fehlt es hier doch an signifikanten Kriterien, die eine realitätsfreie persona-Konzeption der *uxor*- bzw. *caelebs*-Gedichte erweisen könnten: nichts hindert daran, auch diese Texte als Reflex biographischer Realität zu verstehen. (202)

Abschließend formuliert K. auch hier Konsequenzen für die Martialphilologie: Auf Hilfskonstruktionen wie „Ich-Sprecher“, „narrateur“ oder „persona“ könne getrost verzichtet werden: „Vielmehr darf er [sc. der Interpret] guten Gewissens von Martial sprechen. Mag dieser seine eigenen Auftritte auch zum Zweck der Leserlenkung mit Elementen einer Stilisierung versehen haben, so spricht er doch in der 1. Ps. allemal über sich selbst.“ (203). Zudem könnten die Martialtexte nun für historische und soziologische Untersuchungen über die Flavierzeit nutzbar gemacht werden, ebenso als Material für eine Martialbiographie – ohne sich von Seiten der Philologen der Naivität zeihen lassen zu müssen. Nicht statthaft sei eine Reduktion Martials als „sich selbst denunzierender *scurra*“, sondern er sei im Gegenteil als „glaubwürdiges Individuum eigenes Rechtes“ zu betrachten (204). Dieser luziden und

laboriosen Studie ist eine große Rezeption zu wünschen – zugunsten einer Wissenschaft, die vom Widerstreit der Thesen lebt und nicht zuletzt daraus ihren Reiz bezieht. Dieses Buch ist – in kongenialer Kongruenz mit seinem Untersuchungsgegenstand – „spanischer Pfeffer“.

MICHAEL LOBE

Möllendorff, Peter von (2023): *Lukian, Philosophische Schriften (Sämtliche Werke II). Griechisch-deutsch. Übersetzt und mit Anmerkungen versehen von P. v. M. Unter Mitwirkung von Jens Gerlach. Berlin/Boston, de Gruyter (= Sammlung Tusculum), 512 S., EUR 59,95 (ISBN 978-3-11-070409-9).*

Die gesündesten Köpfe aller Zeiten seien seine Freunde gewesen. Doch Christoph Martin Wieland weiß auch: „wenige [sc. Schriftsteller] sind schiefer beurteilt, unbilliger verläumdeter und gröber gelästert worden als Lucian“. Um diesem Missstand abzuweichen, machte sich Wieland selbst ans Werk und übersetzte (fast) *Sämtliche Werke* Lukians ins Deutsche, ohne an Erläuterungen und Anmerkungen zu sparen. Doch beim Rückblick auf *Lukian in Deutschland* bleibt festzuhalten: „Lukian polarisiert“ (so Manuel Baumbachs forschungs- und rezeptionsgeschichtlich ausgerichtete Dissertation von 1997, die überarbeitet 2002 publiziert wurde).

Während nun Wieland in knapp zwei Jahren (1788/89) sechs „Theil“bände herausbrachte, hält man nun den zweiten Band einer Gesamtausgabe in Händen, die sich anschickt, wenn nicht gleich eine neue Epoche Lukians im deutschsprachigen Raum einzuläuten, so doch allemal einen gewichtigen Meilenstein in der Beschäftigung mit dem antiken Autor zu setzen.

Für die Programmatik der neuen Ausgabe ist man darauf angewiesen, auf die Einleitung des 2021 erschienenen ersten Bandes zurück-

zugreifen (I 7-29). Unter Lukians Namen sind insgesamt 86 Schriften überliefert; der Herausgeber Peter von Möllendorff (M.) berücksichtigt fast alle, weil auch nach allgemeiner Ansicht unechte Texte doch in mancherlei Hinsicht ‚lukianisch‘ seien. Das ist sehr zu begrüßen, lässt aber zugleich fragen, ob die Aufnahme einer dem spätantiken Redner Libanios zuzuschreibenden Rede und der 42 literarischen Briefe ‚Lukians‘ den Rahmen wirklich gesprengt hätte. Immerhin wird man sich jetzt einen eigenen Eindruck über „die vier sicher unechten Schriften *Philopatris*, *Charidemus*, *Nero* und *Timarion*“ sowie über alle 63 (in ihrer Echtheit teilweise umstrittenen) Epigramme verschaffen können.

Als Textgrundlage dient die Ausgabe von Matthew D. Macleod in Oxford Classical Texts (1972 - 1987), wobei sich M. darauf beschränkt, nur in Ausnahmefällen auf die Textgestaltung einzugehen (ein Dutzend Anmerkungen in Band I, 14 in Band II), und ansonsten auf den Apparat dieser bis heute maßgeblichen kritischen Edition verweist.

Die beiden Haupttraditionen der handschriftlichen Überlieferung bieten für die Anordnung der Texte ebenso wenig einen tragfähigen Anhaltspunkt wie deren weithin ungeklärte Chronologie. M. macht aus dieser Not eine Tugend und bildet kurzerhand unterschiedliche inhaltliche Gruppen (Band I etwa „Rhetorische Schriften“) – wohl nicht zuletzt mit einem pragmatischen Seitenblick auch auf den Umfang der geplanten acht Bände. Zudem gibt der Herausgeber so ein Stück weit zu erkennen, was für ihn zusammengehört.

Vorausgesetzt werden „Leserinnen und Leser, die über ein elementares Wissen über die Antike verfügen“ (Zitate aus der Einführung zu Band I). Für eine zweisprachige Ausgabe möchte man ergänzen: ‚die sich mit Gewinn auch ein bisschen

auf der linken Seite umtun, denn es geht ja nicht nur um „den immensen Anspielungsreichtum der Schriften Lukians“ – den Niederschlag seiner „gewaltige[n] Belesenheit“ –, sondern auch um „eine[] Klarheit und Eleganz des Stils, die ihresgleichen suchen“.

So soll auch die Übersetzung „nicht einmal ansatzweise“ mit Wieland konkurrieren (dessen Übersetzung ja auch für sich stehen sollte und bestehen musste); vielmehr erhebe „das Fremde ... mit Recht den Anspruch, seine Fremdheit als sein Eigenes bewahren zu dürfen“. Allerdings liegt M. auch daran, „Lukians Kolloquialität zu bewahren und daher jeden Anschein von Antiquiertheit zu vermeiden“ (und dabei, wenn es sich anbietet, auch Modernismen nicht zu scheuen). Das „Bemühen um einen Ausgleich zwischen Nähe zur Ausgangs- und Affinität zur Zielsprache“, ein derartig bewahrendes ‚Sowohl – als auch‘ bleibt naheliegenderweise „stets eine Gratwanderung“.

Hier scheint dem Rezensenten – angesichts einer Bilingue – eine klarere Positionierung zugunsten der Ausgangssprache wünschenswert; das Dilemma nicht erst bei einem sprachbewusst-parodistischen und witzigen Original ist damit freilich nicht gelöst.

Getrost offenbleiben kann die Frage, ob die von M. herausgestellten „Entwürfe von Identität und Bildung“ tatsächlich „Lukian für unsere Zeit als immens lesenswert erscheinen lassen“ („nicht im Sinne eines zu beherzigenden Exempels, sondern als Widerlager [!?] eigenen Nachdenkens“).

Als weiteres Dilemma wäre hingegen zu fragen: Was an Grundlageninformation oder sonstigem ‚Beiwerk‘ sollte im Rahmen einer achtbändigen Gesamtausgabe nicht wiederholt werden, ohne die Eigenständigkeit der einzelnen Bände aufs Spiel zu setzen (die Buchfassung verzichtet geflissentlich darauf, von „Sämtliche

Werke“ zu sprechen, und nummeriert lediglich die Einzelbände)? Oder umgekehrt: Was sollte in jedem einzelnen Band geboten werden (ohne dass man etwa auf Band I angewiesen wäre)? Ist also ein Register, ein Glossar o. dgl. wünschenswert, sinnvoll, machbar – und wo und in welcher Form?

In einen letzten Band gehören nach Ansicht des Rezensenten – gern auch knapp kommentierte – Literaturhinweise. In den ersten Bänden ist da schon Wichtiges in den Fußnoten versteckt: Baumbachs Dissertation (s. o.), in Zusammenarbeit mit diesem vom Herausgeber „*Ein literarischer Prometheus. Lukian aus Samosata und die Zweite Sophistik*, Heidelberg 2017“, aber ein komprimierter Wegweiser für Interessierte steht noch aus. Von M. selbst wären beispielshalber etliche Aufsätze und Beiträge in einer eigenen ‚Schriftenreihe‘ unter <https://archiv.ub.uni-heidelberg.de/propylaeumdok/view/schriftenreihen/sr-9.html> zu nennen.

Vielleicht könnte man beim derzeitigen Stand des Projekts (ein dritter Band ist für den Dezember 2023 angekündigt) im letzten Band doch noch die oben angetippten, durchaus überschaubaren ‚Lücken‘ der berücksichtigten Schriften des *Corpus Lucianum* schließen (warum nicht auch die Libanios-Rede als Dokument der Rezeptions- resp. Überlieferungsgeschichte?), vielleicht ergänzt um die – spärlichen – frühen Zeugnisse zu Lukian (so etwa die Dutzend Zeilen des Artikels in der *Suda*).

Ist es schließlich so abwegig und/oder unrealistisch, sich für ein laufendes Unternehmen (wie eigentlich für alle Bände der *Sammlung Tusculum!*) eine leserfreundlichere Passung von Original und Übersetzung zu wünschen? Das hieße konkret, bei Absätzen bzw. Kapiteln (und ggf. Sprecherwechsel u. dgl.) jeweils neu auf einer Höhe einzusetzen – also im Regelfall im griechi-

schen Text Leerzeilen einzufügen. Welcher Leser verliert etwas, wenn die linke Seite nicht *en bloc* bedruckt wird (und dann bis zu einem Seitendrittel vor seinem Gegenüber rechter Hand endet)? Platons *Politeia* aus dem Jahre 2000 könnte hier als Vorbild dienen, wie viel hier mit einfachen Mitteln und – wenn der Rezensent recht sieht – vertretbarem Aufwand möglich ist.

Doch bei allen offenen Wünschen sollte nicht vergessen werden, das sich abzeichnende Gesamtpaket nachwie ausdrücklich zu begrüßen und ihm einen guten Fortgang zu wünschen: Eine Leseausgabe Lukians auf der Höhe der Zeit für den gehobenen Hausgebrauch – das ist nicht wenig, um „das Außergewöhnliche, Bewahrenswerte und heute noch Anregende seiner Schriften“ (ggf. neu) zu entdecken und dem immer wieder einseitig Vereinnahmten die Gelegenheit zu geben, im besten Sinne zu polarisieren und die eigene Sicht der Dinge auf den Prüfstand zu stellen.

FRIEDEMANN WEITZ

Friedrich Maier (2022): Raubgier. Die dunkle Seite der Macht, Von Großkönig Xerxes bis zu Zar Putin „dem Großen“, Bad Driburg, Ovid-Verlag 193 S., EUR 10,00 (ISBN: 978-3938952-47-4)

Der Ukraine-Krieg weckt Erinnerungen. Sie reichen zweieinhalb tausend Jahre zurück – freilich nur für den, der sich in der Antike auskennt. Aber es muss etwas dazukommen: ein enormes emotionales Potential, das durch diesen Krieg herausgefordert wird und sich in Empörung, Entsetzen, Abscheu äußert. Der vielfach ausgezeichnete Altphilologe Friedrich Maier verfügt über diese doppelte Disposition; das Ergebnis ist ein hochaktuelles und ebenso hochgelehrtes Buch, das Putins imperialistischen Zerstörungskrieg gegen die Ukraine im Licht einer langen bösen Ahnenreihe erscheinen lässt. In vierzehn großar-

tig stichhaltigen Kapiteln verfolgt der in und mit jedem Satz rückhaltlos engagierte Autor die Blutspur imperialistischer Raubgier. Sie beginnt mit dem Überfall des persischen Großkönigs auf das kleine Griechenland, zieht sich über Alexanders Weltherrschaftsanspruch, Caesars egomanische Machtgier, den für skrupellose Grausamkeit erkaufte Augustusfrieden, den vor Massenmord nicht zurückschreckenden Prinzipat eines Nero, Konstantins machtbewusste Vereinnahmung des Christentums mit der Folge, dass an die Stelle der bekämpften Barbaren die „Heiden“ treten, die in zum Himmel schreienden Glaubenskriegen von Karl dem Großen und den spanischen Conquistadoren unter Karl V. unterworfen werden. Es folgen die ungeheuren Verbrechen des Kolonialherrentums mit England an der Spitze und der durch den technischen Fortschritt und die europäische Überlegenheit alles Bisherige an Unmenschlichkeit überbietende mörderische Größenwahn eines Napoleon und Hitler. Der Eindruck dieses tiefdunklen Geschichtsabrisses erweist sich als unwiderleglich: Putin fügt sich mit seinem Despotismus, der ihn zum Wiedergänger Iwans des Schrecklichen macht, und seiner das Völkerrecht mit Füßen tretenden Annexionsgier passgenau in das Menschenbild, das der Grieche Thukydides an den Anfang seiner Geschichte des Peloponnesischen Krieges gestellt und im berühmten „Melierdialog“ ausgeführt hat: das Bild des Stärkeren, der sich allein aufgrund seines Stärkerseins die totale Herrschaft über den Schwächeren anmaßt. Merkwürdig dabei ist allerdings, dass – wie in der äsopischen Fabel „Der Wolf und das Lamm“ – die krasse Fresssucht nach Gründen sucht, die sie als berechtigt erscheinen lassen. Angriffskriege werden immer als Verteidigungskriege vorgetäuscht, die angebliche Notwendigkeit der Rache für ein älteres Unrecht dient der Legitima-

tion bestialischer Gewalt. Kein Übeltäter möchte als purer Bösewicht dastehen. Friedrich Maier begnügt sich nicht mit der sprachmächtigen Porträtierung von Putins Vorgängern, er umkreist sie in einer „übergreifenden Zusammenschau“ viermal im Hinblick auf Parallelen und Gemeinsamkeiten: ihre Triebkräfte, die Ideologien, die den Rahmen ihrer Raubgier bilden, ihre Resistenz gegen jeden moralischen Vorbehalt und ihr machtbedingtes Verhältnis zur Religion. Es bleibt wenig Trost – wenn nicht der, dass den meisten jener Menschheits-Kriminellen ein erbärmliches Ende beschieden war. Der Verfasser dieses einem humanistischen Essay-Septett mit der ergreifenden Handschrift eines Testaments hinzugefügten Buches über die wölfische Raubgier der Macht hat Großes gewagt – der Gewinn gehört dem Leser.

ALBERT VON SCHIRNDING

K.-W. Weeber (2022): *Schöner schimpfen auf Latein*, Ditzingen (Reclam) ISBN 978-3-15-014308-7, Eur. 8,00, 128 S.

Schimpfworte aller erdenklichen Art als Ausdrucksform für Schmähungen, Beleidigungen, Verunglimpfungen und Herabwürdigungen haben Konjunktur; im alltäglichen Gebrauch befinden sie sich im Zustand eines chronischen Rezidivs, die (populär)wissenschaftliche Beschäftigung mit ihnen hat hingegen eher den Charakter eines akuten Ausbruchs, schaut man auf die Liste aktueller Veröffentlichungen zum Thema: Martin Jehnes „Hate speech im alten Rom“ (2020), Dennis Pauschs „Virtuose Niedertracht. Die Kunst der Beleidigung in der Antike“ (2021), sein „Tag des Mittelfingers. Geschichte der zwischenmenschlichen Anfeindungen“ (radioeins rbb 01.08.2022), um nur ein paar Beispiele zu nennen, und eben jetzt Karl-Wilhelm Weebers (W.) „Schöner schimpfen auf Latein“.

Angesichts dieser Publikationsflut stellt sich die Frage: Können diese publicityträchtigen Inszenierungen eines längst bekannten Wortfelds noch neue Erkenntnisse zutage fördern? Verharmlosen sie nicht vielmehr um seichter Unterhaltung willen aggressive Akte (und als solche versteht die Linguistik die Benutzung von Schimpfwörtern, vgl. dazu M. Wissemann, Schimpfwörter, <https://www.telemachos.hu-berlin.de/latex/s7.html>), die geeignet sind, tätliche Gewalt auszulösen? So jedenfalls scheint es, wenn sich neben dem schillernden Buchtitel W.s in der Einleitung als Lektüeranreiz das Apuleiuszitat: *intende, lector, laetaberis* (S. 8) findet.

Wenn man darüber hinaus mit neueren Ansätzen der Altertumswissenschaften (vgl. dazu z. B. T. Bechthold-Hengelhaupt, Lateinunterricht – letztes Bollwerk gewalttätiger alter weißer Männer, FC 4/2022, 305-317 und J. Diemke (Hg.), *Forschungen zur Gewalt in der römischen Antike*, Stuttgart 2023) die Antike als eine Epoche der Gewalt begreift, wäre eine verharmlosende Sicht auf das beigezogene Vokabular nicht mehr zeitgemäß und vertretbar. Glücklicherweise aber bestätigt sich der durch Titel und Einleitung evozierte Verdacht des Rezensenten in den detaillierten Beschreibungen der einzelnen Beschimpfungen nicht. Das spätestens in Ilona Opelts „Lateinischen Schimpfwörtern und verwandten sprachlichen Erscheinungen“ von 1965 gesammelte Vokabular erfährt hier zwar eine publikumswirksame Aufbereitung, aber ohne dass an die Stelle nüchtern-sachlicher Deskription das befürchtete fragwürdige Entertainment träte.

Im ersten Kapitel referiert W. im Wesentlichen das einschlägige Repertoire der Komödien und des Alltagslebens, während er sich im zweiten Kapitel der politischen Kontroverse zuwendet. Vor allem anhand von Ciceros *In Pisonem*, den

Philippica und der fiktiven Invektive *In M. Tullium invectiva* exemplifiziert er, welche Formen von Herabwürdigungen in die politischen Debatten einfließen konnten. Schon im dritten Kapitel verlässt W. aber mit der Auflistung der oft wenig schmeichelhaften Cognomina der Patrizier die zuvor umrissene Intention und Definition: „[...] Begriffe, die sich je nach Kontext und Sprechintention als Schimpfwörter eigne(te)n“ (S. 9f.). Denn Bezeichnungen werden erst durch ihre Verwendung in einem Textzusammenhang zu Schimpfwörtern, sind es nicht semantisch *per se*. Wenn also M. Tullius den Beinamen Cicero, M. Licinius das Cognomen Crassus trägt, handelt es sich noch nicht um eine adressierende Diskriminierung, selbst wenn es bei ihren namengebenden Vorfahren der Fall gewesen sein sollte.

Gleiche Einwände gelten für die Subsumierung von Verwünschungen in Form der Fluchtafeln, von inschriftlichen Warnungen vor Verunreinigungen, von politischen Propagandabotschaften, von zweifelhaften Ratschlägen und Obszönitäten in den Kapiteln 4 bis 10 unter den Begriff des Schimpfens. Denn sie alle haben

einen qualitativ anderen Charakter als die Ausdrücke des Scheltens.

Dennoch ist W. durch die Zusammenführung dieser verschiedenartigen Kategorien eine gut lesbare Übersicht über die von ihm „Dark Latin“ (S. 8) genannte Sprache der Römer gelungen. Ob allerdings von ihrer Kenntnis „etwas Beruhigendes“ (S. 7) ausgeht und ob die Darstellung und Analyse solcher Sprachmuster, der sich sogar ein Sonderforschungsbereich (1285) in Dresden verschrieben hat, in Zeiten ausgeprägter gesellschaftlicher und individueller Gewalt angemessen ist, mag jeder Einzelne nach seinem Geschmack für sich entscheiden. Der Rezensent würde jedenfalls die Publikation von antiken, auf Deeskalation ausgerichteten philosophischen Modellen (vgl. dazu e. g. D. Schmitz / M. Wissemann, *Friedenskonzepte in der lateinischen Literatur*, Freising 2009 und Ch. Chrysafis, A. Hartmann, Chr. Schliephake, G. Weber [Hg.], *Basileus eirenophylax. Friedenskultur[en] und monarchische Repräsentation in der Antike*, Stuttgart 2023) für sinnvoller halten.

MICHAEL WISSEMANN



**Wir nehmen
Ihnen den
Druck ab**

BÖGL
DRUCK

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

Raab, M. (2022): *Digitalisierung im Lateinunterricht – ein fachdidaktischer Überblick*. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 163 S., EUR 20,- (ISBN 978-3-525-70302-1).

Digitaler Lateinunterricht – irgendwo zwischen „ödem Homeschooling“ oder zeitraubender Spielerei ohne echten fachlichen Nutzen? Oder aber Medienkompetenz als allgemeine Kulturtechnik, Medienmündigkeit als Bildungsziel im Unterricht eines jeden Schulfaches, nicht zuletzt, um mit den Gefahren ihres Konsums umgehen zu lernen, wo digitale Medien aus der modernen Lebens- und Arbeitswelt nicht mehr herauszudenken sind – von Cybermobbing über Computersucht, Influencing und Fake News? Vor dem Hintergrund dieser Fragen ordnen zwei *International Computer and Information Literacy Studies* von 2013 und 2018 den digitalen Unterricht in Deutschland hinsichtlich IT-bezogener Kompetenzen ebenso wie schulischer Rahmenbedingungen – Medieneinsatz und -ausstattung der Lernenden wie Weiterbildung der Lehrenden – wohl über dem internationalen und noch im Bereich des EU-Mittelwertes, aber insgesamt im Mittelfeld internationaler Vergleiche ein (9f.). Herausforderungen und konzertierte Bemühungen um Abhilfe zeigen nicht zuletzt die von W. Polleichtner herausgegebenen Vortragsbände: *Digitalisierung in Unterricht und Lehre der Alten Sprachen 2019 / Teaching Classics in Pandemic Times 2021* [→ FC 63 (2020), S. 192-194 / 65 (2022), S. 197-199].

Die Notwendigkeit einer fachbezogenen Anbindung an den Kompetenzrahmen der KMK sowie ein Blick auf die Stellung der Lateindidaktik zum Einsatz digitaler Medien in den letzten 20 Jahren stehen am Beginn (Kap. 1); medienkundliche Fragen werden in Kap. 2 zunächst für den Unterricht allgemein, in Kap. 3 mit Fokus auf das Lateinlernen geklärt und münden (Kap.

4) in eine Übersicht der mit digitaler Hilfe angestrebten Lernziele. Sodann fächert M. Raab (R.) diese Problematik in die einzelnen Arbeitsfelder – Wortschatz und Grammatik, Texterschließung und Übersetzung, Textvertiefung und Interpretation sowie Sachkunde – auf, um zuletzt (Kap. 10) wieder übergeordnete Einsatzbereiche digitaler Formen zu betrachten. Die Abfolge der Kapitel ist dabei weniger hierarchisch strukturiert als linear verlaufend.

Unter dem Begriff ‚Medien‘ – analog wie digital – werden allgemein (16 f.) „Vermittlungssysteme für Informationen“ verstanden mit den Funktionen „Kommunikation von Inhalten“ (*propositional*), „Sicherung sozialer Beziehungen“ (*interaktiv*) und „Ausdruck eigenen Erlebens“ (*personal*), kategorisiert nach Medienarten (audio-visuell, Print) oder historisch gemäß technologischer Entwicklung (Oralität, Literalität, Druck, Elektronik) und formal differenziert in *Aussageträger* (Tafel, Buch, Notebook), *Präsentationsform* (Text, Bild, Software) und *didaktische Ziele* (Information, Visualisierung). Gemeinsame Unterrichts Anliegen sind Vermittlung von Inhalten, Anregung von Lehr-Lernprozessen und Steigerung von Lerneffekten, ihr Einsatz darum mit einem didaktischen Mehrwert zu verbinden und von den angestrebten Lernzielen bzw. zu fördernden Kompetenzen bedingt; digitale Träger wie Computer oder Tablet folgen keinem pädagogischen Selbstzweck. Für den Lateinunterricht im Besonderen (19f.) finden Medien Anwendung auf den Feldern *Information – Dokumentation, Produktion und Präsentation – Kommunikation und Kooperation – interaktives Lernen und Üben – Reflexion und Evaluation, Medienkritik*. Ihr digitales Entwicklungspotential umfasst (nach Puentedura 2006) die Funktionen *Substitution* (etwa bei Texterschließung ein bloßes Ersetzen zuvor analog markierter Begriffe in ein digitales

Medium), *Augmentation* (Rückmeldefunktion in Übungsformaten), *Modifikation* (der Unterrichtsgestalt in Richtung gemeinschaftlichen Arbeitens) sowie *Redefinition* (Lernvideos zu grammatischen Phänomenen). Zugleich nimmt R. eine Einordnung in den Kompetenzrahmen (s. o.) der KMK vor (31f.).

Im Bereich des Wortschatzes lassen sich beispielsweise semantische Felder visualisieren, Wortnetze knüpfen, Trainingskarteien erstellen, die Grammatikarbeit entsprechend dem *Inverted Classroom Model* (ICM) eigenständiger gestalten – nicht unproblematisch in diesem Zusammenhang Internetgrammatiken (65), aber auch digitale Wörterbücher wie *Frag-Caesar* (85) oder Übersetzungsautomaten (91). Digitale Übungen (kombiniert mit analogen) bleiben stets zu messen (68) an den didaktisch-methodischen Gütekriterien (Kuhlmann / Horstmann 2018) *Übersetzungsorientierung – Defizitorientierung* (bei Lernenden) – *Zeitökonomie – Variabilität – Transparenz* (für Lernende) – *Fokus* (auf je einzelne Kompetenzen) – *Adressatenbezug* (Vorkenntnisse, Fähigkeiten). Bereichsübergreifende Übungsformate fasst R. auf S. 50, 73, 76 und 99 zusammen. Texterschließung kann durch computergenerierte Strukturbilder graphisch unterstützt, die lateinische Originalpartie von einem Hypertext kommentiert werden; didaktische Möglichkeiten entsprechender Software indes ließen sich in Richtung ‚digitales Lehrbuch‘ noch steigern (83). Das Internet kann zudem als Quelle für den rezeptiven wie kreativen Umgang mit einer *Latinitas moderna* dienen (95f.). R. beschreibt eingehend, wie kreative Textvertiefung multimedial mit Bild-, Ton- und Filmproduktionen weitergeführt wird oder in eigene, vielfältig ausgestattete Textausgaben einfließt. Textüberschreitend kann dies in *WebQuests*, netzgestützte Aufgaben- und Unterrichtsreihen

(107-10) – fächerübergreifend, rezeptions- und gegenwartsorientiert – eingebettet werden. Für die Internetrecherche nach *Res Romanae* formuliert er klare Kriterien bzgl. Inhalt, Form und Autor (→ Fragekompetenz) der Seiten (115).

Mit Lernplattformen, dem ‚virtuellen Klassenraum‘, QR-Codes und digitalen Tafeln stellen sich grundsätzlich neue, auch ‚hybride‘ Lehrformate vor, welche ihrerseits wiederum die Gestaltung von Lateinunterricht (synchron – asynchron, Distanz- vs. Präsenzlernen) mitbestimmen werden.

R.s Bestandsaufnahme – abgerundet durch online-Links, ein wohlgegliedertes Literatur- sowie ein Stichwortverzeichnis – überblickt in einer fachbegrifflich bestimmten, aber stets leserorientiert verständlichen Sprachform alle wesentlichen Bereiche der Lateindidaktik, lässt vorhandene Rahmenvorgaben hinsichtlich Lernzielen und Kompetenzen ausführlich zu Wort kommen und verortet darin umfassend die unterschiedlichen Ausprägungen und Einsatzmöglichkeiten der vormals ‚neuen‘ Medien. Sie sind „kein Allheilmittel“ (149). Die optimistische Vorausschau der zusammenfassenden Schlussbemerkung an der Stelle einmal zugrunde gelegt, wirkt dies umso überzeugender durch seinen Ansatz, jede Art von Medium, hier: digitale, durchgängig der Erfordernis ihres pädagogischen Nutzens für solchermaßen weiterentwickelte und gelingende Lehr-Lern-Abläufe dienstbar zu machen.

MICHAEL P. SCHMUDE

Berchtold, V./Schauer, M. (Hrsgg) (2022), Aedamus! 1 NRW. Cornelsen: Berlin. 344 S., EUR 28, 50 (ISBN 978-3-06-122408-0); Berchtold, V./Nickel, J./Schauer, M. (Hrsgg)(2022), Aedamus! 2 NRW. Cornelsen: Berlin. 299 S., EUR 29 (ISBN 978-3-06-122409-7)

Die vorliegende Rezension versteht sich als Fortsetzung von Analysen einiger Lehrwerke für das Fach Latein (zu *Cursus*, in: *FC* Heft 4, 2016, 250-253; zu *Roma*: *FC* Heft 3, 2017, 185-191; zu: *Rez.: Prima brevis*, Textband. Für Latein als 3. und spätbeginnende Fremdsprache. Mitteilungsblatt des Deutschen Altphilologenverbandes, Landesverband NRW, Heft 2, 2018, 36–44; *Viva* Gesamtband Latein ab Klasse 5 oder 6, *FC*, Heft 1, 2019, 61–68.). Grundlage ist ein Kriterienkatalog, der im Rahmen des „Arbeitskreises Lateinunterricht“ des DAV initiiert wurde (D. Schmitz, Anregungen und Überlegungen zu einer modernen Lehrbuchkonzeption, in: *FC*, Heft 3, 2017, 144-146). Hilfreich ist auch die Zusammenstellung von Kriterien für die Auswahl eines Lehrwerks, für das Kl. Sundermann verantwortlich zeichnet (Kl. Sundermann (Hrsg.), *Handreichung zum Bildungsgang Latein IV*, Mainz 2016, 23). Bei der Beurteilung der Lehrwerke wurden formale, inhaltliche, methodische und sprachliche Aspekte berücksichtigt (eine ausführliche Darstellung ist in meinem Buch abgedruckt: *Anregungen und Überlegungen zu einer modernen Lehrbuchkonzeption*, in: D. Schmitz, *Kleine Schriften. Antike – Spätantike – Neuzeit – Fachdidaktik. Analysen griechischer und römischer Texte. Aspekte ihrer Rezeption und Transformation. Übersetzungen lateinischer Texte und Gedanken zur didaktischen Umsetzung*. Mit einem Geleitwort von Michael von Albrecht. *Studien zur klassischen Philologie*. Bd. 181. Berlin und andere Orte 2021, 779-791).

Ich beginne mit der Besprechung **formaler** Kriterien. Der Verlag hat zwei Bände publiziert; der erste ist gewissermaßen für die Spracherwerbsphase konzipiert, der zweite für die Lektürephase. Der erste Band enthält 26 Lektionen, wobei in den Lektionen 1-20 Cicero und seine Familie im Vordergrund stehen, während die

Lektionen 21-26 die Welt des Mythos vorstellen. An den Lektionenteil schließen sich der Wortschatz (154-222) und der Grammatikteil an (224-294). Danach folgt ein Kapitel mit grammatikalischen Grundbegriffen und Tabellen zur Formenlehre der Nomina, Verben, Pronomina, Numeralia sowie zu den kleinen Wörtern (295-317). Die Nutzerinnen und Nutzer des Bandes finden das Stammformenverzeichnis (318), das Grammatikverzeichnis (319-320), das lateinisch-deutsche Vokabelverzeichnis (321-336), das Eigennamenverzeichnis (337-343), das Bildquellenverzeichnis (342) sowie eine Seite, die den Zeitstrahl von 1200 v. Chr. (Trojanischer Krieg) bis 476 n. Chr. (Ende des weströmischen Reiches) (343) darstellt. Im Einband vorne im Buch haben die Herausgeber eine Karte der italischen Halbinsel sowie der Stadt Rom zur Kaiserzeit abdrucken lassen, im Einband am Ende des Buches eine Karte des Imperium Romanum zu drei verschiedenen Zeiten sowie einen Ausschnitt Griechenlands.

Im zweiten Band werden zwar weitere grammatische Details vermittelt, im Fokus steht aber die Originallektüre (zunächst eher adaptiert oder zweisprachig) zentraler römischer Autoren wie Livius, Caesar, Cicero, Ovid, Seneca und Phaedrus. An die Lektionen 27 bis 42 (10-111) schließen sich binnendifferenzierte Textfassungen aller Lesetexte (112-136), die Methodenseiten (137-146), der Lernwortschatz (147-174), Latein und die romanischen Sprachen (175), Wortbildung (176), die Grammatik (177-261) sowie der Anhang (262-293) an.

Die Lernenden müssen mehr als 1200 Lexeme verarbeiten, die ungefähr gleich auf die einzelnen Lektionen verteilt sind. Die Diskussion darüber, wie viele Wörter gelernt werden sollen, geht aktuell weiter (vgl. A. Behrend / M. Korn, Schülerzahlen im Fach Latein und Entwicklungs-

perspektiven der Fachdidaktik, FC 2016, Heft 3, 156-157, dazu die Replik von B. Simons, in: FC 2016, Heft 4, 233-236; U. Jesper, S. Kipf, T. Riecke-Baulecke (Hrsgg.), Basiswissen Lehrerbildung: Latein unterrichten. Hannover (Klett/Kallmeyer) 2021, passim).

Der Kernlehrplan für Latein in NRW sieht für die Sekundarstufe I einen Wortschatz von 1100 bis 1200 Lemmata vor und soll „im Rahmen der Lektüre durch autoren- und textspezifische Vokabeln erweitert“ werden (Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW (Hrsg.), Kernlehrplan für die Sekundarstufe I, Gymnasium in NRW, Düsseldorf 2019, 15). Insofern wird im vorliegenden Lehrwerk mit annähernd 1000 Lexemen eine gute Basis für die Originallektüre geschaffen. Jede Lektion im ersten Band ist nach demselben System aufgebaut. Erste Seite: Einführung in das Thema und in den Wortschatz der Lektion. Zweite Seite: weitere Vokabeln und Kennenlernen der neuen Grammatik, und zwar zur Selbsterschließung. Dritte Seite: Zu jedem Grammatikschritt finden die Lernenden die passenden Übungen, sie beziehen sich auf den Wortschatz (W), auf die Grammatik (G); es gibt fakultative Übungen, die durchaus einen hohen Anspruch haben (Z). H steht für Übungen, die Hilfe bei schwierigen sprachkompetenzbezogenen Arbeitsanregungen zum lateinischen Text gewähren. Nach jeweils fünf Lektionen besteht die Möglichkeit, Methoden zu lernen, zum Beispiel wie man am besten Vokabeln lernen kann (34), dann aber auch sich mit Übungen zu befassen, die dem gelernten Stoff zur Wiederholung dienen. Hilfreich ist die Idee, eine längere Textpassage bearbeiten zu lassen, um das Lesen und Verstehen von lateinischen Texten intensiv üben zu können, ohne dass neue Grammatik oder Lernvokabeln ein Hindernis bieten könnten (37). Der Medienkompetenz wird insofern

Rechnung getragen, als anhand des Beispiels der Frühgeschichte und der römischen Republik verschiedene Rechercheaufträge angefügt sind, die es auch in den folgenden Sequenzen gibt. Die Übungen sind sehr vielfältig, berücksichtigen den Wortschatz, die Grammatik, die Syntax und fordern die Lernenden auf, auch schwierige Stellen im Text zu erklären.

Des Weiteren finden die Schülerinnen und Schüler Hilfen für die Satzerschließung (Konstruktions- und Pendelmethode (60) sowie die Einrückmethode (152) und zur Texterschließung (86), wobei hier der merkwürdige Begriff Vorerschließung verwendet wird, ein Faktum, das sich auch in anderen fachdidaktischen Beiträgen zuweilen beobachten lässt. Es kann nur eine Erschließung geben, was sollte auch vor der Erschließung noch zusätzlich erschlossen werden? Offensichtlich benutzen die Bearbeiter beide Begriffe (Erschließung/Vorschließung) synonym.

Im zweiten Band wird der Unterschied zwischen einer ausgangssprachenorientierten und einer zielsprachenorientierten Übersetzung erklärt (Bd. 2, 141). Sehr sinnvoll sind die Erläuterungen zum Umgang mit zweisprachigen Texten und zum Übersetzungsvergleich (Bd. 2, 142).

Ich komme nun zum zweiten wichtigen Aspekt: **inhaltliche** Kriterien. Da das Lehrwerk vor allem für das Land NRW konzipiert ist, mussten sich Herausgeber und Autoren an den Vorgaben des Kernlehrplans NRW halten. Folgende Punkte mussten gemäß dem Kernlehrplan beachtet werden: privates und öffentliches Leben, Gesellschaft, Staat und Politik (Frühgeschichte, Republik) sowie Mythos und Religion (Kernlehrplan, 17), Grundzüge der Stoa und des Epikureismus (Kernlehrplan, 22). Für den ersten Teil des Bandes I haben die Herausgeber geeignete Identifikationsfiguren ausgewählt, indem sie sich für Cicero und seine Familie entschied-

den haben. Durch die Wahl der Familie Ciceros wird der Fokus auf die Zeit der ausgehenden Republik gelegt. An einigen Beispielen soll verdeutlicht werden, wie die Vorgaben umgesetzt wurden. Aspekte der Weltstadt Rom werden ebenso berücksichtigt wie die Vermittlung der Hauptphasen römischer Geschichte, am Beispiel zentraler Ereignisse und Akteure (Kernlehrplan, 22). Themen wie Theater und Spiele (Lektion 5) werden genauso behandelt wie römische Mahlzeiten (Lektion 6), die römische Frühgeschichte (nach Lektion 5), das Forum Romanum (Lektion 8), der Stadtteil Subura (Lektionen 4 und 9), das politische System (Lektionen 10, 11, 12), die Sklaven (Lektion 13), Rom und Karthago (nach Lektion 15), Reisen (Lektion 16), Athen und die Philosophie (Lektion 18) sowie die Kleidung der Römer (Lektion 20). Danach steht der Mythos im Fokus, dargestellt an Figuren wie Sisyphus, Herkules, Odysseus und Aeneas (Lektionen 21-26).

Im zweiten Band gelingt es den Bearbeiterinnen und Bearbeitern, weitere Vorgaben des Kernlehrplans umzusetzen. Das Leitziel des Faches Latein ist die Historische Kommunikation (Kernlehrplan, 8). Die Schülerinnen und Schüler sollen Aspekte „der antiken Kultur, Politik und Gesellschaft, Philosophie und Religion, Wissenschaft und Kunst“ kennenlernen sowie sich mit „historischen Persönlichkeiten und mythologischen Figuren“ befassen (Kernlehrplan, 8).

In der ersten Sequenz setzen sich die Schülerinnen und Schüler mit mythologischen und historischen Berühmtheiten auseinander, indem sie Auszüge aus dem Geschichtswerk des Livius durcharbeiten. Als Einstiegslektüre ist dies ungewöhnlich, aber den Vorgaben des Kernlehrplans geschuldet. Den Schülerinnen und Schülern soll dadurch der Zugang zu den sehr anspruchsvollen Textabschnitten erleichtert werden, indem entweder zweisprachige Abschnitte (etwa: Liv.

praef. 9) geboten oder didaktisierte und adaptierte Abschnitte aus *Ab urbe condita* vorgelegt werden. Im Quellenverzeichnis (Bd. 2, 7) kann man dies an den Angaben wie auf Seite 12 erkennen: nach Liv. 5; S. 15: nach Liv. 1, 6f. usw.

Es besteht die Möglichkeit, binnendifferenziert zu arbeiten oder auch die Angebote zur digitalen Vorbereitung wahrzunehmen, die der Cornelsen Verlag bereitgestellt hat. (www.lateinlex.de, Adeamus!) Hier sind Texte in unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden aufbereitet.

In der zweiten Sequenz steht Caesar im Vordergrund. Sein Wirken im Rahmen des Helvetierkrieges wird behandelt, auch seine Sichtweise auf fremde Völker und natürlich die Auseinandersetzung mit den Galliern, vor allem mit Vercingetorix.

Der Kernlehrplan sieht gleichwohl Textinhalte vor, die „im Vergleich mit ausgewählten Rezeptionsdokumenten aspektbezogen“ interpretiert werden sollen (Kernlehrplan, 18). Als Rezeptionsdokumente wurden vorwiegend visuelle Materialien und kurze Zitate moderner Wissenschaftler ausgewählt (z. B. ein Zitat zur „Instrumentalisierung des Fremdbildes“ (Bd. 2, 48) aus dem Buch von M. Schauer, *Der Gallische Krieg. Geschichte und Täuschung in Caesars Meisterwerk*, 2., durchgesehene Aufl., München 2017, 154). Im zweiten Band werden außerdem Texte von Cicero (*Pro Milone*), Ovid (Auswahl aus den *Tristien*, der *Ars amatoria*, den *Metamorphosen*), Seneca (Auswahl aus den *Epistulae morales*) und Phaedrus verwendet, entweder in adaptierter Form oder zweisprachig oder zunehmend auch in der Originalfassung. Das Quellenverzeichnis der lateinischen und griechischen Originaltexte (7) eröffnet die Möglichkeit, die Fassungen des Bandes mit den Originaltexten zu vergleichen.

Der Schwerpunkt der ausgewählten Literatur liegt eindeutig auf der Zeit der ausgehenden

Republik und der frühen Kaiserzeit – gemäß den Vorgaben des Kernlehrplans.

Die Schülerinnen und Schüler erhalten Informationen über Romulus und Remus, über Brutus, Lucretia und Cornelia. So können sie sich eine „geschlechtersensible Bildung“ aneignen (Kernlehrplan, 10). Ebenso wird in einem Text das Verhältnis zwischen Patriziern und Plebejern beleuchtet (Lektion 30). Aspekte der politischen Bildung werden berücksichtigt, indem die Schülerinnen und Schüler zum Beispiel Begriffe wie „Mittelstand, Familienstand, Standesamt, Berufsstand“ recherchieren sollen (Bd. 2, 24). Auch das wichtige Thema Werte/Werteerziehung wird behandelt (Bd. 2, 30ff.; Kernlehrplan, 10).

Ein wichtiger Aspekt im Rahmen der Betrachtung der **Methodik** ist die Konzeption der Grammatikbewältigung. Die ersten Lektionen bieten eine traditionelle Vorgehensweise für die Einführung der Deklinationen und Konjugationen. Die Verben *posse* (L. 4) und *velle, nolle, malle* kommen erfreulich früh vor (Lektion 17). Bei den Tempora haben sich die Herausgeber sinnvollerweise für eine zusammenhängende Behandlung von Perfekt und Imperfekt entschieden (Lektionen 11 und 12). Der A.c.I. der Vorzeitigkeit kommt in Lektion 15 vor, die Partizipialkonstruktionen werden später eingeführt (L 23: Partizip Perf. P.; L 26: Partizip Präs. A). Erst im zweiten Band wird in Lektion 33 der Ablativus absolutus behandelt. Es wäre wünschenswert gewesen, diese Grammatikerscheinung kurz nach der Einführung der Partizipialkonstruktionen vorzustellen. Die Deponentien werden in vielen Lehrwerken ganz am Ende eingeführt; dies ist bei Adeamus! zum Glück nicht der Fall, da für die Lektion 32 die Behandlung der Deponentien vorgesehen ist. Dies passt gut, denn bei Autoren wie Caesar (Lektionen 31 bis 33) und Cicero (Lektionen 34 bis 36) kommen Deponen-

tien häufig vor. Noch besser wäre es, wenn das Passiv nach der Einführung der Deponentien präsentiert würde. Diese Vorgehensweise wird aber kaum von den Lehrwerksautoren gewählt. Für Schülerinnen und Schüler ist es leicht verständlich, wenn man ihnen erklärt, dass einige lateinische Verben einen reflexiven Charakter haben (Beispiele: *mereri* / sich um etwas verdient machen, *misereri* / sich erbarmen, *niti* / sich auf etwas stützen, *potiri* / sich bemächtigen usw.), d. h. die Handlung bezieht sich auf das Subjekt zurück, oder als Media zu begreifen sind, die besondere Formen aufweisen, aber aktivisch zu übersetzen sind. Die meisten Deponentien sind als sogenannte Media zu verstehen, die eine spezielle Betätigung des Subjekts an dem geschilderten Vorgang ausdrücken (vgl. H.- J. Glücklich et alii, Interpretatio. Neue lateinische Textgrammatik. Freiburg/Würzburg 1908, 51). Führt man danach die Passivformen ein, braucht man nur darzulegen, dass Verbformen mit diesen Endungen (*arbitra-ntur, arbitratus sum*) einen anderen Urheber haben oder dieser nicht genannt werden soll. Dies gilt für viele transitive Verben, also solche, die ein Akkusativobjekt haben (*lauda-tur, laudatus est*). Führt man nämlich die Passivformen vor den Deponentien ein, übersetzen viele Schülerinnen und Schüler diese Formen erfahrungsgemäß ebenso passivisch. Daher ist die Reihenfolge der Einführung solcher Formen aus schulischer Erfahrung besser: erst die Deponentien, dann die Passivformen!

Im Methodenkapitel bieten die Autorinnen und Autoren hilfreiche Informationen zum Verstehen, Erklären und Interpretieren von Texten sowie zum Übersetzen (Bd. 2, 140-142). Außerdem werden Hinweise auf das Arbeiten mit zweisprachigen Texten geliefert. Auch der Vergleich von Übersetzungen kann dazu beitragen, dass die Übersetzungskompetenz verbessert wird.

Zur Übersetzung von längeren Satzperioden wäre es angebracht gewesen, das lineare Dekodieren zu präsentieren (H. – J. Glücklich, Lateinunterricht. Didaktik und Methodik. Göttingen 2008, 68-70). Erkenntnisse der Dependenzgrammatik könnten dazu beitragen, Satzmuster besser verstehen zu lernen. Offensichtlich gehen die Herausgeber davon aus, dass die Lehrkräfte über die Kompetenz verfügen, ihren Schülerinnen und Schülern weitere Übersetzungs- und Erschließungsmethoden zu vermitteln. Bezüglich der Interpretation legen die Autorinnen und Autoren großen Wert darauf, dass die Schülerinnen und Schüler methodische Zugänge kennenlernen, die es ihnen erlauben, Texte besser verstehen und interpretieren zu können.

Das erste Buch bietet Anregungen zur Medienkompetenz (112) und Anleitungen für digitale Arbeitsmethoden (150-153). Zu begrüßen ist, gerade im Zusammenhang mit der Behandlung der Mythen, die Anleitung dazu, wie Abbildungen gedeutet werden können (144). Aufgaben zum Lateinsprechen bzw. zum lauten Lesen gibt es vereinzelt (z. B. Bd. 1, S. 34, lautes Lesen der neuen Vokabeln). Auf die Übersetzung ins Lateinische wurde nicht ganz verzichtet. So sollen zum Beispiel mit lateinischen Lexemen Sätze gebildet werden (Bd. 1, S. 28. Z); man vergleiche auch die Ausführungen zu den weiteren Materialien von S. Kipf. Wer sich mit Fragen der *Latinitas viva* befassen möchte, sei immer noch auf das Buch von W. Pfaffel / M. Lobe (*Latine loqui*; Bamberg 2016, 85/86) hingewiesen. Die gewählten Abbildungen passen in der Regel gut zu den Inhalten der Texte und Aufgaben, die Qualität des Druckbildes und des Einbandes ist hoch. Erwähnenswert ist, dass nicht nur altbekannte Bilder verwendet werden, sondern auch Kunstwerke aus dem 19. und frühen 20. Jahrhundert. Die meisten Illustrationen und Karten stammen von Barbara Steinitz.

Sprachliche Aspekte wurden bereits teilweise zuvor angeschnitten. Dem sprachsensiblen Unterricht wird insofern Rechnung getragen als zahlreiche Übungen angeboten werden, die den Umgang mit Fremdwörtern (Bd. 1, S. 88, Nr. 8a/b; 145, Nr. 5; Bd. 2, S. 26, Nr. W; 28, Nr. W) trainieren und fremdsprachige Sätze verstehen zu lernen sowie das jeweilige lateinische Etymon anzugeben (Bd. 1, S. 106, W (englisch); Bd. 2, 14, Nr. W (italienisch); 22, Nr. W (englisch); 82, Nr. 4 (italienisch)).

Im Vokabelteil wurde bewusst darauf verzichtet – wie es in manchen Lehrwerken praktiziert wird –, auch französische, spanische und Lexeme aus anderen Sprachen anzugeben; Jugendliche, die Latein als zweite Fremdsprache nach Englisch lernen, verfügen in der Regel nicht über Kenntnisse in romanischen Sprachen. Lobenswert ist die Entscheidung, im Vokabelteil eine weitere Spalte einzubauen, in denen kurze Sätze mit den neuen Lexemen zu finden sind. So müssen die Schülerinnen und Schüler neue Vokabeln nicht isoliert lernen, sondern können sie sich im Kontext einprägen.

Es ist ratsam – wie es im zu besprechenden Lehrwerk angewandt wird – auch zweisprachige Texte anzubieten (Lateinisch/Deutsch), so dass bereits in der Spracherwerbsphase anspruchsvolle Texte gelesen und interpretatorisch ausgewertet werden können. Außerdem kann auf diese Weise die Übersetzungskompetenz geschult werden. Die deutschen Hinführungstexte und die Aufgabenstellungen sind gut verständlich und prägnant formuliert. Immer wieder werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, die beiden Sprachen Latein und Deutsch zu vergleichen (Bd. I, S. 30; Bd. 2, 31, Nr. 4; 59, Nr. c; 69 Nr., 1; 77, Nr. c usw.).

Hilfreich und zielführend sind Aufgaben, die den Umgang mit Wortbildungsmustern einüben (in Bd. 1, S. 223, findet man Informationen zur

Wortbildung bezüglich der Präfixe und Suffixe; dasselbe in Bd. 2, 176; Übungen: Bd. 2, S. 44, Nr. 5; 54, Nr. W) sowie Wortfamilien/Wortfelder bzw. Antonyme nennen lassen (Bd. 1, S. 62, Nr. 11; 84, Nr. W 2; Bd. 2, S. 18, Nr. W; 36, Nr. W; 64, Nr. W; 76, Nr. W usw.; Antonyme: Bd. 1, S. 54, Nr. W; 62, Nr. 10; 94, Nr. W; 114, Nr. 13; Bd. 2, S. 100, W 1b usw.).

Die Herausgeber haben zu den beiden Bänden mehrere Materialien für Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler konzipiert. Obwohl die neuen Vokabeln in den beiden Bänden abgedruckt sind, gibt es ein Vokabeltaschenbuch für Band 1 und 2 (Adeamus! NRW, Vokabeltaschenbuch. Hrsg. von J. Nickel / V. Berchtold / M. Schauer. Berlin 2022). Dies ist ein nützliches Instrument, denn einerseits lässt es sich im Unterricht einsetzen, so dass die Schülerinnen und Schüler nicht ständig hinten im Buch nachschlagen müssen, wenn sie einen Text oder andere Aufgaben bearbeiten, andererseits dient es auch zum häuslichen Vokabellernen, da es in handlicher Form publiziert wurde. Es werden auch anklickbare Vokabelhilfen für die Schülerinnen und Schüler bereitgestellt: Der Verlag bietet die Möglichkeit, über einen QR-Code alle Lernwörter mit den deutschen Bedeutungen als Audio-Dateien abzurufen. Des Weiteren haben die Lernenden die Möglichkeit, für die Schuljahre 8 und 9 jeweils ein Arbeitsheft durchzuarbeiten (V. Berchtold / M. Schauer (Hrsgg.), Adeamus! NRW. Arbeitsheft 8. Schuljahr (1). Berlin 2021; J. Nickel / V. Berchtold / M. Schauer (Hrsgg.), Adeamus! NRW. Arbeitsheft 9. Schuljahr (2). Berlin 2022). Die vorgeschlagenen Übungen setzen mit der Lektion 14 ein. Es werden jeweils ein Eingangstest und ein Abschlusstest zu jeder Lektion angeboten, daneben vielfältige Übungen zu den Grammatikbereichen, zu Sprache und Text. Die Schülerinnen und Schüler können

selbständig damit arbeiten, weil es Lösungen zu allen Übungen gibt. Für die Lehrkräfte sind ebenfalls mehrere Instrumentarien erarbeitet worden, die die Arbeit erleichtern sollen. Für beide Bände haben die Herausgeber Handreichungen für den Unterricht konzipiert (V. Berchtold / M. Schauer (Hrsgg.), Adeamus! NRW. Bd. 1, Handreichungen für den Unterricht. Mit Kopiervorlagen. Ausgabe N. Berlin 2020; V. Berchtold / M. Schauer (Hrsgg.), Adeamus! NRW. Bd. 2, Handreichungen für den Unterricht. Mit Kopiervorlagen. Ausgabe N. Berlin 2022). Neben den Lösungen werden Vorschläge für die Bewältigung des Lernstoffes präsentiert, darüber hinaus Sachinformationen, methodische Hilfen unter Angabe, was auf jeden Fall erlernt werden soll, auch was im besten Fall erreicht werden kann (Optimum, Alternative, Minimum).

Ein besonderer und sehr nützlicher Band wurde von Stefan Kipf und zwei Mitarbeiterinnen seines Lehrstuhls in Berlin erarbeitet (A. Beyer und A.- C. Liebsch), wie man sprachbildend unterrichten kann (S. Kipf (Hrsg.), Adeamus! 1. Ausgabe N. Sprachbildend unterrichten. Berlin 2020). Das Fach Latein bietet in besonderem Maße die Möglichkeit, die Sprachbildung der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Zunächst offerieren die drei genannten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler Informationen zum Thema: Sprachbildung im Lateinunterricht; es gibt Benutzerhinweise, Erläuterungen zum Übersetzen, zu den Aspekten Dekodierung, Rekodierung und Interpretation lateinischer Texte (4-8). Konkret werden die Lehrkräfte aufgefordert, auf die korrekte Verwendung der Metasprache zu achten, Visualisierungen zu verwenden und ganz bewusst deutsch-lateinische Übungen anzubieten, also aktiv die „lateinische Sprachkompetenz zu vertiefen“ (4). Durch den Vergleich der beiden unterschiedlichen Sprachsysteme

(Deutsch, Latein) können die „typischen Eigenheiten beider Sprachen bewusstgemacht“ werden (4). Die Lehrkräfte sollen die Schülerinnen und Schüler animieren, ihre Vorgehensweisen und ihre Entscheidungen „so oft wie möglich zu begründen, weil dies das Verstehen des eigenen Tuns anregt. Erst das Verstehen sorgt für ein nachhaltiges Behalten“ (4). Die Autoren des Bandes stellen zu wichtigen sprachlichen Problemen (Artikel, Präpositionen, Passiv) jeweils eine Einführung und dann entsprechende Übungen bereit. Es werden Kopiervorlagen und auf den Folgeseiten die Lösungen angeboten. Der Rezensent ist davon überzeugt, dass der Einsatz dieses Bandes im Unterricht für die Schülerinnen und Schüler großen Gewinn bringt. So lässt sich ein weiteres überzeugendes Argument für die Empfehlung anführen, das Fach Latein zu wählen.

Wünschenswert wäre es gewesen – wie es das Lehrwerk *Prima brevis* praktiziert –, die Seitenzahlen jeweils in arabischen und römischen Buchstaben zu schreiben und die lateinischen Zahlzeichen bzw. Zahlwörter auszuschreiben; auf diese Weise könnten sich die Schülerinnen und Schüler gewissermaßen nebenbei mit den römischen Zahlen vertraut machen (vgl. F. Prokoph, Pegasus 2017, 80/81).

Die Autoren haben das Lehrwerk speziell für das Land NRW konzipiert. Dazu mussten sie den Kernlehrplan für die Sekundarstufe I berücksichtigen und die Vorgaben umsetzen. Ein Vergleich des Lehrplans mit dem Buch ergibt, dass die Autoren alle Vorgaben eingehalten haben. Die Begleitgrammatik ist ins Schulbuch integriert, sodass jederzeit im Buch selbst nach Bedarf bei Grammatikdetails nachgeschlagen werden kann.

Als Alternativprogramm hätte man sich im Sinne einer Übergangsektüre für die erste Sequenz zwei mittelalterliche Texte zum Beispiel eines Jacobus de Voragine vorstellen können (oder kurze

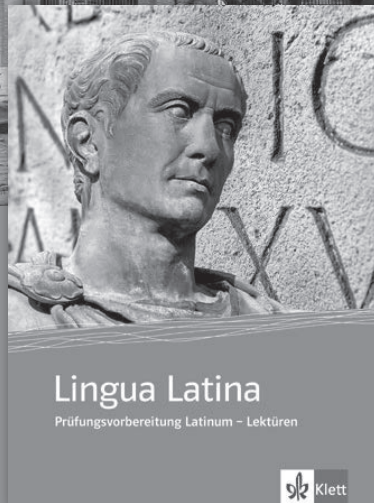
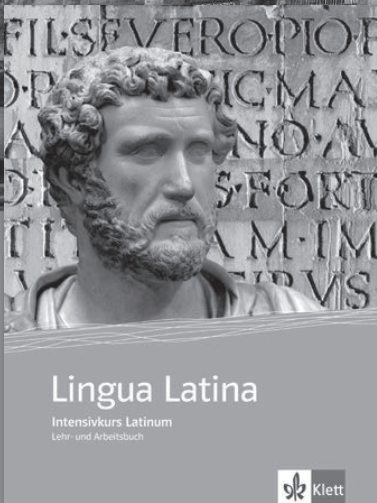
Texte aus: Wright's Latin Stories, Caesarius von Heisterbach, Paulus Diaconus, *Historia Apollonii regis Tyri*). Als zweite Sequenz könnte die aktuelle sechste gesetzt werden, mit den Fabeln des Phaedrus. Danach könnten die anderen Sequenzen mit Livius, Caesar, Cicero, Ovid und Seneca folgen, so dass eine gut nachvollziehbare Progression vorläge. Meine Empfehlung, gerade in der Übergangsektüre auch auf Texte des Mittelalters und der Neuzeit zurückzugreifen, konnte kaum umgesetzt werden, eben weil es der Kernlehrplan so nicht vorsieht (vgl. D. Schmitz, *Die Behandlung mittelalterlicher Texte im Lateinunterricht, theoretische Überlegungen und praktische Beispiele*, in: Ders., *Kleine Schriften. Antike – Spätantike – Neuzeit – Fachdidaktik. Analysen griechischer und römischer Texte*, 2021, 799-831).

Den Herausgeberinnen und Herausgebern sowie den Autorinnen und Autoren gelingt es, wichtige Aspekte der Medienkompetenz, des sprachsensiblen Unterrichts und der historischen Kommunikation zu berücksichtigen und Möglichkeiten zu eröffnen, binnendifferenziert zu arbeiten und die komplette Lektüre bis einschließlich Klasse 10 zu offerieren. Das Sprachbewusstsein der Schülerinnen und Schüler wird systematisch und nachhaltig gefördert. Angeboten werden vielfältige Übungen zur Vertiefung des Stoffes, einerseits in den beiden Lehrwerken, andererseits in Zusatzmaterialien, die teilweise auch online vom Verlag zur Verfügung gestellt werden. Passend dazu haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, Musterlösungen einzusehen. Insgesamt ist das Lehrwerk zu empfehlen. Man wird die praktischen Erfahrungen abwarten müssen, ob die frühzeitige Behandlung von originalen Texten aus den Werken eines Livius, Cicero, Ovid und anderen Autoren mit Erfolg realisiert werden kann.

DIETMAR SCHMITZ

Erfolgreich Latein unterrichten!

© Getty Images (Robin Angelo Photography), München



Entdecken Sie Lingua Latina für Ihren Lateinkurs:
www.klett-sprachen.de/lingualatina



Die Irrfahrten des Odysseus – Escape Game für den Lateinunterricht, von Ronald Hild und Rainer Nickel. Hannover (Friedrich-Verlag 2020 [Kallmeyer Lernspiele]). Spiel mit Lehrerbegleitheft (23 S.) und 31 Abenteuerkarten, € 26,95 (Bestell-Nr.: 13116).

Die Irrfahrten des Odysseus bilden ein Escape-Spiel, welches für den Zeitraum einer regulären Unterrichtsstunde im Fach Latein auf den Klassenstufen 8-10 konzipiert ist (Vor- und Nachbereitung eingeschlossen). Es stellt den Auftakt zu einer Reihe von Lernspielen *45min Escape* dar: für die Fächer Geschichte (*Die Pharao-Verschörung*) und Biologie (*SOS: Rettet den Wald*, jeweils in Klassen 5–7) 2021 sowie für Geographie (*#Stoppt den Klimawandel*, in Klassen 9–10) sind 2022 bereits weitere erschienen.

Eskapismus (engl. *escapism – escape* für *entgehen, ausweichen, sich entziehen*) beschreibt als psychologischer Begriff (seit Mitte des 20. Jh.) eine Neigung zur Alltagsflucht sowie eine (durchaus auch) zwanghafte Abkehr von unerfreulichen Aspekten und Anforderungen der Realität zugunsten einer scheinbaren, möglicherweise besseren Wirklichkeit, *eskapistisch* (laut Duden) als „vor der Realität und ihren Anforderungen in Illusionen oder in Zerstreuungen und Vergnügungen ausweichend“. Mediale Texte erleichtern mit ihrem Bestand an nicht realen Charakteren und Geschichten die Flucht aus einer als belastend empfundenen Verantwortungswelt. Unter *Escape Games* allgemein sind mediale Spielformen zu verstehen, deren sich insbesondere zur Befriedigung affektiver Bedürfnisse bedient wird, indem durch Übertritt in imaginäre Rollen und fiktive Abenteuer die durch gesellschaftliche Normen und Zwänge erzeugten Spannungen abgebaut werden sollen; zugleich verbinden sich mit ihnen aber auch kognitive Ziele zur Wissenserweiterung.

Kernelement solcher Spiele ist, dass die Teilnehmenden durch Lösen eines oder mehrerer aufeinander aufbauender Rätsel es schaffen müssen, sich in einer vorgegebenen Zeit mit einer Gruppe aus einem – realen oder digitalen – *Escape Room* zu befreien (darum auch *Exit Games*). Im Bildungsbereich können *Escape Games* als lehrreich-auflockernde, durchaus unterhaltsame Zwischeneinlagen in den regulären Gang der Spracherlernung zur Motivationsförderung eingesetzt werden, und von daher liegt die Übernahme von Escape-Formaten auch in den schulischen Kontext durchaus im Trend.

Erläutert und angeleitet wird das zu besprechende Spiel für die Lehrkraft durch ein 23-seitiges Begleitheft mit Konzeption, Spielaufbau und Durchführung zum einen, Hilfen und Lösung(sweg)en zum anderen. Für die Lernenden, die sich entsprechend der Kartengruppen in Lerngruppen aufteilen, stellen Wegweiser durch den Gang des Spieles die *Irrfahrten des Odysseus* als Rahmenhandlung dar, was weitere Einblicke in Seitenstränge der griechischen Mythologie mit einschließt. Das Spielmaterial besteht aus zwei Einleitungskarten, deren erste ‚Homers‘ Anfangsverse seiner *Odysee* (vv. 1-10) übersetzt, während eine zweite die Aufgabe erläutert, vor welche die fünf Lerngruppen nunmehr gestellt sind, und als Hilfsinstanz das göttliche Lehrer-Orakel (mit seinen im Begleitheft weiter hinweisenden Gottheiten) installiert. Als inspirierende und schützende Musen – wie angerufen – übernehmen es die Lernenden, den irrenden Helden als Begleitung und in ihren Gefahren als Unterstützung zur Seite zu stehen. Jede Gruppe erhält eine Startkarte, welche in die aktuelle Situation auf der Reise einführt, und vier weitere, thematisch zusammenhängende und mit einem gemeinsamen Symbol sowie unterschiedlichen Codes (außer

Gruppe 2 durchweg Zahlworte) ausgestattete Abenteuer-Karten. Das Rätsel einer jeden Karte führt über einen Lösungscode zur nächsten. Den Abschluss bilden vier – inhaltlich wie rätseltechnisch aufeinander abfolgende – Karten ‚Heimkehr‘, spielen also auf Ithaka.

Die Gruppen entsprechen Stationen der Irrfahrten: Die erste („Sturmwolke“) folgt Odysseus von Troia und der Plünderung der kikonischen Stadt Ismaros bis zu den Lotophagen; die Antwort auf die Rätselfrage der ersten Karte ergibt jeweils den Code der daraufhin zu bearbeitenden nächsten – in diesem Falle führt die Anzahl der von Odysseus am Tor abgelauchten Begriffe von städtischen Einrichtungen (*tredecim*) zur nächsten mit der aus einem Wortdurcheinander (wie Schiffe in einem Seesturm) herzustellenden Frage nach der *femina, pro qua bellum Troianum gestum sit*, also Helena; diese wiederum mit der Buchstabenanzahl eines maritimen Begriffes, welcher unübersetzt bleibt (*navigatio = novem*) zur folgenden, welche vier Fragen mit durchnummerierten Antworten enthält: Die Summe der richtigen Antworten (*octo*) schließt sodann die letzte Karte an, welche – wie auch in den folgenden Gruppen – einen Lösungshinweis (Vision) auf ein Rätsel der Heimkehrkarten gibt. Mit weiteren, variierenden Buchstabenrätseln durchschreitet die zweite Gruppe („Kyklop“) die Überlistung und Verhöhnung des Polyphem durch Odysseus und erhält zum Schluss erneut einen Tipp zur Beantwortung einer Heimkehrkarte. Die dritte Gruppe („Schiff“) begleitet (auch hier wieder nach Zahl und Buchstabe) die Gefährten von Troia zur Insel des Windebeherrschers Aiolos und, nach ihrem unbedachten Umgang mit seinem

Geschenk, ans Land der menschenfressenden Laistrygonen. Gruppe vier („Insel“) behandelt nach gleicher Rätsel-Lösungs-Methode – die Wahl der durchnummerierten Antwort(en), eine erfragte Anzahl oder Buchstabenaddition des zutreffenden Lösungswortes führen (innerhalb der unter dem jeweiligen Symbol zusammengefassten Gruppe) zur passenden Lösungszahl auf der nachfolgenden Karte – die Kirke-Episode, Gruppe fünf („Floß“) die Sirenen, Skylla und Charybdis, Kalypso sowie die Rettung aus dem letzten Sturm Poseidons durch die Nymphe Leukothea. Deren Ende verzahnt sie durch die Nennung des Schweinehirten mit der ‚Heimkehr‘ auf Ithaka. Die Rätsel dieser letzten Kartengruppe werden von allen Lernenden gemeinschaftlich aufgelöst: Über Eumaios und die Warnung an Telemach führt – wieder gemäß Zahlencode aus Antwortnummer – der Weg zum Bogen des Odysseus und dem Wiedererkennungsrätsel der Penelope. Mit einem Ausblick auf den Abschluss der Odyssee endet auch das auf mehreren Ebenen anregende Spiel.

Wenngleich die Codierung der einzelnen Rätselschritte nach Buchstabe und Zahl eher schematisch erfolgt, so erfordert der inhaltliche Weg dorthin fachliches (auf den Feldern von Sprache wie Realienkunde) und kombinatorisches Wissen bzw. die Fähigkeit zu Abstraktion und logischer Verknüpfung, nicht zuletzt kreatives Vermögen. Über Teilbereiche des Mythos führt der ergänzende Austausch der Arbeitsgruppen zu einem vorläufigen Gesamtbild von der Welt dieses ersten großen Seefahrers inmitten ihrer Bedingtheiten.

MICHAEL P. SCHMUDE

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

Herausgeber: Die Vorsitzende des Deutschen Altphilologenverbandes:

Dr. Katja I. L. Sommer, Helene-Lange-Schule Hannover, Hohe Straße 24, 30449 Hannover,

E-Mail: ksommer@NAVonline.de

Schriftleitung für das Forum Classicum: PD Dr. Jochen Schultheiß, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Institut für Klassische Philologie und Philosophie, An der Universität 5, 96045 Bamberg,

E-Mail: jochen.schultheiss@uni-bamberg.de

Redaktionsassistenten: Lena Hornung und Carina Pfahler (Universität Bamberg)

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

1. **Berichte und Mitteilungen, Allgemeines:** Dr. Katja I. L. Sommer (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:**
PD. Dr. Jochen Schultheiß (s. o.)
4. **Schulpolitik:**
OStR i.K. Dr. Benedikt Simons, Bilkrather Weg 30, 40489 Düsseldorf, E-Mail: kontakt@benedikt-simons.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:**
Dr. Henning Ohst, Herzog August Bibliothek Wolfenbüttel, Lessingplatz 1, 38304 Wolfenbüttel,
E-Mail: ohst@hab.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: Dr. Benedikt Simons, Bilkrather Weg 30, 40489 Düsseldorf, E-Mail: kontakt@benedikt-simons.de

Herstellung: BÖGL DRUCK GmbH, Spörrerauer 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. Suzanne A d e m a , Universität Leiden (NL), *s.m.adema@hum.leidenuniv.nl*

Dr. Helge B a u m a n n , Universität Gießen, *helge.baumann@klassphil.uni-giessen.de*

Michael D r o n i a , *Michael.Dronia@gmx.de*

Christina E n g l i s c h , Albrecht-Altendorfer-Gymnasium Regensburg, Minoritenweg 33, 93047 Regensburg,
ch_englisch@yahoo.de englisch.christina@regensburg-aag.de

Dr. Lidewij van G i l s , Vrije Universiteit Amsterdam (NL), *l.w.van.gils@vu.nl*

Dr. Marcel H u m a r , Freie Universität / Humboldt-Universität Berlin, *m.humar@fu-berlin.de*

Sandra K a r t e n , M.A., Universität Leiden (NL), *s.m.karten@iclon.leidenuniv.nl*

Prof. Dr. Michael L o b e , Franz-Ludwig-Str. 22, 96047 Bamberg, *michaellobe@web.de*

Prof. Dr. Friedrich M a i e r , Mitterlängstr. 13, 82178 München-Puchheim, *friedrich@maier-puchheim.de*

Dr. Rainer N i c k e l , *nickel.nw@t-online.de*

Albert von S c h i r n d i n g , Harmating 2, 82544 Egling, *albertvonschirnding@web.de*

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

Prof. Dr. Verena S c h u l z , Katholische Universität Eichstätt, *verena.schulz@ku.de*

Dr. Michael S t i e r s t o r f e r , Gymnasium Schäftlarn, Kloster Schäftlarn, 82096 Schäftlarn,
Michael.Stierstorfer@web.de

Dr. Martin W a g n e r , Universität Rostock, *martin.wagner@uni-rostock.de*

Friedemann W e i t z , Hochvogelstrasse 7, 88299 Leutkirch i. A.

Prof. Dr. Michael W i s s e m a n n , Bruno-Schmitz-Str. 24, 40595 Düsseldorf (Siegersbusch 42,
42327 Wuppertal), *mwissemde@yahoo.de*

Dr. Lothar Z i e s k e , *zieske309@gmx.de*

Die mit Namen gekennzeichneten Artikel geben die Meinung des Verfassers, nicht unbedingt die des DAV-Vorstandes wieder. – Bei unverlangt zugesandten Rezensionsexemplaren ist der Herausgeber nicht verpflichtet, Besprechungen zu veröffentlichen, Rücksendungen finden nicht statt.

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).

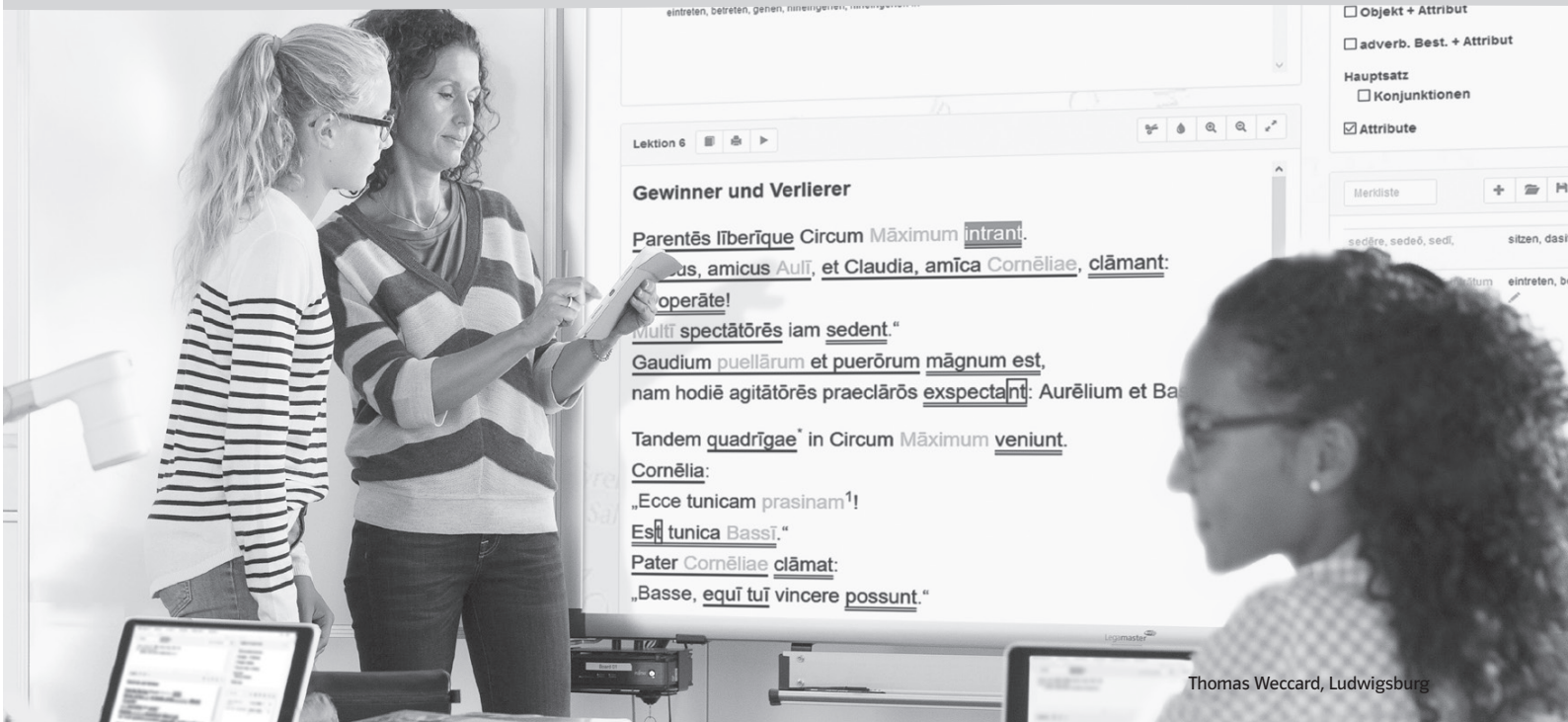
Bezugsgebühr: Von den Mitgliedern des Deutschen Altphilologenverbandes wird eine Bezugsgebühr nicht erhoben, da diese durch den Mitgliedsbeitrag abgegolten ist. Für sonstige Bezieher beträgt das Jahresabonnement EUR 16,50; Einzelhefte werden zum Preis von EUR 5,20 geliefert. Die angegebenen Preise verstehen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

DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND

Adressen der Landesvorsitzenden

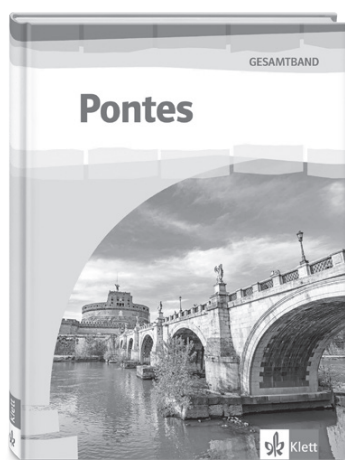
- 1. Baden-Württemberg**
Dr. Stefan Faller
Seminar für Griechische und Lateinische
Philologie
Albert-Ludwigs-Universität
Platz der Universität
79085 Freiburg
stefan.faller@altphil.uni-freiburg.de
- 2. Bayern**
StD Harald Kloiber
Pfalzgrafenstr. 1e
93128 Regensburg (Oberpfalz)
Tel.: (0 94 02) 76 52
harald.kloiber@t-online.de
- 3. Berlin und Brandenburg**
Dr. Jan Bernhardt
Goethe-Gymnasium
Gasteiner Straße 23
10717 Berlin
j.bernhardt@davbb.de
- 4. Bremen**
Imke Tschöpe
Rackelskamp 12
28777 Bremen
tschoepe@nord-com.net
- 5. Hamburg**
DAV, Landesverband Hamburg
c/o A. Lohmann
Hellkamp 74
20255 Hamburg
hamburg@dav-nord.de
1. Vorsitzende Dr. Anne Uhl
- 6. Hessen**
OStRin 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
mecklenburg-vorpommern@dav-nord.de
- 8. Niedersachsen**
Michaela Lantieri
Helene-Lange-Schule Hannover
- 9. Nordrhein-Westfalen**
Hohe Straße 24
30449 Hannover
mlantieri@NAVonline.de
Dr. Susanne Aretz
Zu den Kämpfen 12 d
44791 Bochum
Tel. (0170) 28 08 326
aretz@neues-gymnasium-bochum.de
- 10. Rheinland-Pfalz**
OStR Hans-Joachim Pütz
IGS Rockenhausen
Mühlackerweg 25
67806 Rockenhausen
hans-joachim_puetz@freenet.de
- 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**
PD Dr. Roderich Kirchner
Friedrich-Schiller-Universität Jena
Institut für Altertumswissenschaften
Fürstengraben 25
07743 Jena
Roderich.Kirchner@uni-jena.de

(Stand: Juni 2023)



Thomas Weccard, Ludwigsburg

Latein zeitgemäß unterrichten



Das neue Pontes in Navigium

Der Ernst Klett Verlag kooperiert mit der beliebten Lernplattform Navigium. Alle Lektionstexte und Vokabeln des neuen Pontes Gesamtbandes sind in Navigium eingebunden.

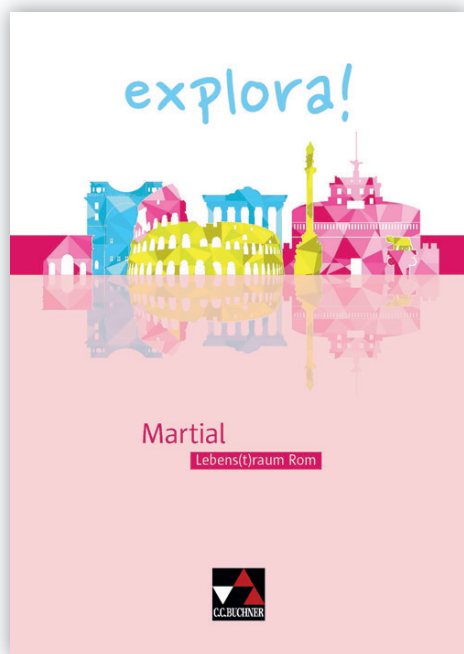
Ihre Vorteile auf einen Blick:

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

Erfahren Sie mehr zu Pontes in Navigium:
www.klett.de/pontes-navigium



explora!



Die Lektüre führt die Schülerinnen und Schüler in die römische Kaiserzeit. In drei Sequenzen thematisiert das Heft das Alltagsleben in Rom, Freiräume und Grenzen Martials und das Leben zwischen Stadt und Land, und führt in die römische Lyrik ein. Das für Jugendliche ansprechende Motiv „Wie soll ich mein Leben gestalten?“ steht im Zentrum der Textarbeit. QR-Codes bieten Hintergrundinformationen und lassen das antike Rom lebendig werden.

Martial

Lebens(t)raum Rom
ISBN 978-3-661-43207-6,
36 Seiten, € 10,20



C.C. Buchner Verlag GmbH & Co. KG

service@ccbuchner.de

www.facebook.com/ccbuchner

www.instagram.com/ccbuchner