

# FORUM CLASSICUM

# 2023

ZEITSCHRIFT FÜR DIE FÄCHER LATEIN UND  
GRIECHISCH AN SCHULEN UND UNIVERSITÄTEN

A. Friedrich  
Th. Burkard

Transformation, Interkulturalität, Diskurs

Skizze einer neuen Systematik der Demonstrativa  
im Lateinischen

Chr. Forster  
A. Hillgruber  
A. Leflaëc  
B. Magofsky  
J. Nießen  
F. Noeske

Tod im Epos – Übergang zu einer neuen Ordnung?

Homerische Weihnachten – Vergilische  
Weihnachten. Spätantike *Centones*

Alte Sprachen in historischen Schulbibliotheken  
Versteckte Potentiale für den AU



# Zweisprachige Ausgaben für den Griechisch- und Lateinunterricht

Auch ein Weiser mag Anfeindung, Spott und Unrecht erfahren – aber es berührt ihn nicht, denn er ruht in sich. Wie man dieses Ideal des Weisen erreichen und letztlich seine Affekte kontrollieren kann, erklärt Seneca in diesem Essay.

**Einzige verfügbare zweisprachige Ausgabe, kommentiert und mit ausführlichem Nachwort.**

Übers. und hrsg. von Gernot Krapinger  
124 S. · € 5,80

Unser gesamtes Latein-  
Programm finden Sie hier:



Seneca  
De constantia sapientis  
Über die Unerschütterlichkeit des Weisen  
Lateinisch / Deutsch

Reclam

Platon  
Politeia  
Griechisch / Deutsch

Reclam

Platon entwirft einen Staat, in dem Männer und Frauen der herrschenden Klasse gleichberechtigt sind, es weder Heirat noch Familie gibt, niemand etwas besitzt. Ideal oder totalitäre Horrorvision? **Kommentierte Ausgabe dieses für Altphilologen, Philosophen und Historiker wichtigen Textes.**

Übers. und hrsg. von Gernot Krapinger  
1023 S · € 22,80

Unser gesamtes Griechisch-  
Programm finden Sie hier:



# Editorial

Viel mehr als es Klassischen Philologinnen und Philologen vielleicht recht sein kann, werden wir bei den aktuellen politischen Krisen und Auseinandersetzungen im In- und Ausland an Konflikte erinnert, die auch in antiken Tragödien ausgefochten werden: Meinungen und Gegenmeinungen, Wirklichkeiten und Gegenwirklichkeiten stehen einander unver-söhnlich gegenüber. Es droht der Verlust der Kommunikationsfähigkeit. Man denke hierbei etwa an die sophokleische *Antigone*. Doch warum waren diese Themen im antiken Athen so publikumswirksam? Wohl vor allem aufgrund ihres paradigmatischen Wertes für die menschliche Gemeinschaft. Dem Konflikt kann man nur durch Ausgleich und Versöhnung

entgegenwirken. Sonst droht eine ewig fortwährende Abfolge von Gewalt und Gegengewalt. Diese Problematik wurde bereits im antiken Griechenland erkannt, weshalb entsprechende soziale Normen und politische Institutionen etabliert wurden, die negative gesellschaftliche Dynamiken unterbinden sollten – und dies mit Erfolg. So wurde die sich ins Unendliche fortzusetzen drohende Blutrache durch die Einrichtung eines dafür zuständigen Gerichts wirksam blockiert. Eine solche Übereinkunft unterschiedlicher Gruppen innerhalb eines Staates ist freilich nur unter den Bedingungen der Demokratie denkbar. Eine Reflexion dieses pazifizierenden kulturgeschichtlichen Prozesses findet sich in Aischylos' *Eumeniden*. Zugleich

Anne Friedrich	Transformation, Interkulturalität, Diskurs – Zum Potenzial der Alten Sprachen für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)	289
Thorsten Burkard	Skizze einer neuen Systematik der Demonstrativa im Lateinischen nebst Bemerkungen zu falschen und irreführenden Darstellungen der lateinischen Demonstrativpronomina in Schulbüchern	295
Christian Forster	Tod im Epos – Übergang zu einer neuen Ordnung? Fächerübergreifende und aktualisierende Überlegungen zum Ende der Aeneis und zum Ausgang von Game of Thrones	313
Annette Hillgruber / Alice Leflaëc	Homerische Weihnachten – Vergilische Weihnachten Interpretation und didaktische Überlegungen zur Geburt Jesu in spätantiken <i>Centones</i>	326
Benjamin Magofsky / Johannes M. Nießen / Felicitas Noeske	Alte Sprachen in historischen Schulbibliotheken. Versteckte Potentiale für den Altsprachlichen Unterricht	340
	Zeitschriftenschau	352
	Besprechungen	362
	Personalien	381
	Varia	383
	Impressum	388

lehrt uns die Geschichte aber auch von der politischen Fragilität der Demokratie in Athen, die stets durch autokratische Alternativen von außen und von innen bedroht war.

Diese Gegensätze beschreibt und analysiert Christian Meier in den Beiträgen seines Sammelbandes *Die Entstehung des Politischen bei den Griechen* (Erstauflage: Frankfurt 1980). Der Althistoriker wird am 16.02.2024 sein 95. Lebensjahr vollenden und kann dabei auf ein Forscherleben von nur selten erreichter Fruchtbarkeit zurückblicken. Meier ist ein Altertumswissenschaftler, dem es immer wieder gelingt, die Antike vor dem Hintergrund aktueller Diskussionen zu beleuchten und damit ein Publikum zu erreichen, das weit über den akademischen Betrieb hinausreicht.

Auch ein anderes Buch des Autors gibt derzeit wieder viel zu denken. Es ist seine Monographie zur *Res publica amissa. Eine Studie zu Verfassung und Geschichte der späten römischen Republik* (erstmalig erschienen Wiesbaden 1966). Dieses Werk macht deutlich, wie sehr der Bestand des republikanischen Staates vom gesellschaftlichen Konsens und der allgemein vorhandenen Bereitschaft abhängt, diesen aufrechtzuerhalten. Für eine solche Akzeptanz wiederum bedarf es der Solidarisierung der Staatsbürger untereinander und ihres Vertrauens in das politische System. Die römische Republik war allerdings ebenso wenig von dauerhaftem Bestand wie die attische Demokratie. Vor diesem historischen Hintergrund hat der Ausblick auf die im Jahre 2024 anstehenden Wahlen etwas sehr Beklemmendes.

Erst jüngst hat Markus Schauer in seinem gerade in den gegenwärtigen Zeiten sehr lesenswerten Buch zum *Triumvirat* (erschienen München 2023) den Zerfallsprozess der politischen Ordnung wieder in Erinnerung gerufen: Der

Weg führt ab der zweiten Hälfte des zweiten vorchristlichen Jahrhunderts vom allmählichen Verlust der Übereinstimmung innerhalb der staatstragenden Schicht der Aristokratie über die damit einhergehende Radikalisierung des einfachen Volkes und den daraus resultierenden Machtgewinn militärisch potenter Einzelpersonen sowie über die weitgehende politische Ausschaltung des Senats als des zentralen Organs, das die Republik im Wesentlichen trägt, schließlich zur Einzelherrschaft, die als alternativlose Folge am Ende dieser Entwicklung steht. Das Buch weist auf, wie Änderungen auf dem politischen Spielbrett mit Wandlungen der Spielregeln einhergehen und allmählich zur Aushöhlung des politischen Systems führen.

Unsere heutige Demokratie zeigt allseits sichtbar Erschöpfungserscheinungen, wirkt nicht mehr so gefestigt, als wäre sie eine dem menschlichen Wesen entsprungene, fast schon natürliche Notwendigkeit, wie sie sicherlich die meisten von uns noch vor einigen Jahren wahrgenommen haben. Die Demokratie muss man verfechten, und dies geht nur, wenn man über sie redet und von ihr überzeugt ist. Das Schlimmste für die Demokratie ist die Sprachlosigkeit. Hier ist Engagement für die offene Gesellschaft gefordert. Somit besteht unsere große Aufgabe darin, als Lehrende im Bereich der antiken Sprachen und Kulturen zu verhindern, dass auch die moderne Demokratie eine zeitlich begrenzte, letztlich von autoritären Regimen beseitigte historische Phase gewesen sein wird. Dafür ist es wichtig, die Herausforderungen der Zeit zu erkennen und die didaktischen Ziele entsprechend auszurichten.

Zahlreiche bereits erbrachte Forschungen geben hierbei Orientierung. So darf man sich etwa auf die Studien Stefan Kipfs besinnen, die das gesellschaftlich integrative Potential

des altsprachlichen Unterrichts hervorgekehrt haben (z. B. auf seinen Beitrag ‚Integration durch Bildung. Schülerinnen und Schüler nicht-deutscher Herkunftssprache lernen Latein‘, FC 3/2010, 181-197). Der kommende DAV-Bundeskongress in Wuppertal vom 02. bis zum 06. April dieses Jahres wird zahlreiche neue Wege aufweisen.

An erster Stelle dieses Heftes steht gewissermaßen als Leitartikel für das gesamte Jahr 2024 der Aufsatz von Anne Friedrich, der in das Thema des Bundeskongresses einführt: *Bildung für nachhaltige Entwicklung*. In der vorliegenden Ausgabe finden Sie auch einen erkenntnisreichen Beitrag von Thorsten Burkard über die Verwendung der unterschiedlichen lateinischen Demonstrativpronomina. Er wird sicherlich eine lebhafte Reaktion hervorrufen. Es folgt eine Abhandlung von Christian Forster, in der

das Ende der *Aeneis* auf der Basis der beiden grundlegenden ethischen Argumentationsmuster, der konsequentialistischen und der deontologisch-teleologischen Begründung, beurteilt wird. Annette Hillgruber und Alice Leflaëc führen uns ein in die faszinierende Dichtungsform des *cento* sowie in die *interpretatio Christiana*, der Modelle der klassischen Literatur in der Spätantike häufig unterzogen wurden. Benjamin Magofsky, Johannes Maximilian Nießen und Felicitas Noeske stellen uns einen äußerst spannenden Lernort vor, der zwar selten auch formal als ein solcher ausgewiesen ist, aber in verschiedener Hinsicht häufig sehr naheliegend ist: die historische Schulbibliothek. Eine lehrreiche Lektüre wünscht auch für das vorliegende Heft

Ihr JOCHEN SCHULTHEIß

## Aufsätze

### Transformation, Interkulturalität, Diskurs – Zum Potenzial der Alten Sprachen für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)

Neuerungen haben bekanntlich größere Chancen, wenn sie in das vorhandene fachspezifische Handlungsrepertoire adaptierbar sind, wenn sie eine gute Balance halten zwischen Innovation und erprobter Expertise. In der Innensicht der Akteure gilt: Neues muss sich erst einmal beweisen, muss legitimiert werden durch einen wirklichen Mehrwert. Für die Außensicht auf unsere Fächer Latein und Griechisch, für Fachfremde, die den Wandel unserer Fächerkultur in den letzten Jahrzehnten vielfach gar nicht wahrgenommen haben, geht es im bildungspolitischen

Prozess von BNE auch um ein Sichtbarmachen des *Status quo*. Und dann im zweiten Schritt um das *Quo vadis*. Was leisten die Alten Sprachen bereits jetzt für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung – und wo lässt sich dieser Beitrag zum Nutzen der eigenen Fächer vielleicht gar ausschärfen?

Der vorliegende Beitrag möchte einige Ergebnisse des Facharbeitskreises ‚Alte Sprachen‘ im Zuge des KMK/BMZ-Arbeitsprozesses am Orientierungsrahmen ‚Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Ent-

wicklung‘ mit dem Fokus auf die gymnasiale Oberstufe darstellen. Der komplette fachspezifische Beitrag für die Alten Sprachen wird gemeinsam mit den Dokumenten der anderen 15 Facharbeitskreise im Frühsommer 2024 zur online-Kommentierung für alle Interessierten freigeschaltet.<sup>1</sup>

Um die Ausführungen zum altsprachlichen fachspezifischen Beitrag besser einordnen zu können, werden zunächst allgemeine Bemerkungen zur Ausrichtung des Begriffs der Nachhaltigkeit und zum Leitbild für nachhaltige Entwicklung dieses KMK/BMZ-Orientierungsrahmens vorausgeschickt.

1. Der Begriff der Nachhaltigkeit ist im KMK/BMZ-Konzept dezidiert nicht normativ ausgerichtet, sondern wird verstanden als Zielgröße im Aushandlungsfeld der vier Zieldimensionen Soziales, Umwelt, Politik und Wirtschaft. Wie sollen soziale Gerechtigkeit, ökologische Verträglichkeit und demokratische Politikgestaltung unter Beibehaltung der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit miteinander austariert werden? Für die Analyse und Bewertung der komplexen Wechselwirkungen braucht es einen konstruktiven Umgang mit verschiedenen Positionen und Interessen auf unterschiedlichsten Handlungsebenen, individuell wie gesellschaftlich, lokal wie global, braucht es eine Akzeptanz von Wertevielfalt, die als Scharnierstelle für Aushandlungsprozesse unterschiedlicher Interessen dienen kann. Insofern ist es nur folgerichtig, dass der Begriff der ‚kulturellen Diversität‘ als Vermittlungsebene zwischen den vier Zieldimensionen Soziales, Umwelt, Politik und Wirtschaft im Zentrum des Leitbildes von Bildung für Nachhaltige Entwicklung, wie es im KMK/BMZ-Orientierungsrahmen für Globale Entwicklung gerade fest-

geschrieben wird, zu stehen kommt. Bildung für nachhaltige Entwicklung wird angesichts dieses Spannungsfeldes als Orientierung in einer immer komplexer werdenden Welt verstanden – und die geisteswissenschaftlichen Fächer gewinnen in diesem Prozess zunehmend an Bedeutung.

2. Langfristig geht es im Prozess einer Bildung für nachhaltige Entwicklung um die Analyse, Reflexion und ggf. Änderung von Verhaltensdispositionen. Dazu muss man sich seiner eigenen Überzeugungen zunächst bewusstwerden, ebenso aber mittels Perspektivwechsel die Sichtweisen Anderer erfahren und deren Argumentationslinien durchleuchten, um Grundlagen für Kompromisse in Aushandlungsprozessen zu eruieren. Das Aufzeigen von Komplexität und Dilemmasituationen gehört hier zum didaktisch-methodischen Werkzeugkasten und soll vernetztes Denken und systemisches Lernen – auch fächerübergreifend – fördern. In stärker selbstbestimmten, projektförmigen, handlungsorientierten Lernszenarien wird dafür in der Oberstufe mehr Umsetzungspotenzial gesehen. Außerschulische Bildungspartner und Lernorte können dabei gewinnbringend einbezogen werden.

3. Die fachspezifischen Beiträge für den Orientierungsrahmen für die gymnasiale Oberstufe sollen den Bezug zu den jeweiligen Fachwissenschaften, ihren je virulenten Problemstellungen und fachlichen Zugängen sichtbar machen, um der Wissenschaftspädagogik der gymnasialen Oberstufe gerecht zu werden. Gleichzeitig sollen die fachspezifischen Zugänge eine aktuelle sowie längerfristige gesellschaftlich-politische Relevanz haben und Jugendliche für Partizipationsprozesse im Sinne einer nachhal-

tigen Entwicklung interessieren, indem die aufgegriffenen Themen an lebensweltliche Erfahrungen der Jugendlichen anschließen. Es geht also darum, Bildung für nachhaltige Entwicklung als Aufgabe wahrzunehmen, nicht als ein in seiner Zielstellung definiertes Ergebnis – d. h. auch, dass in jeder Lerngruppe die Reflexion über Auswirkungen menschlichen Agierens auf Gesellschaft und ihren sozialen Zusammenhalt, auf wirtschaftliche Prosperität und auf Konsequenzen für die Umwelt unterschiedlich ausfallen kann und darf.

*Was haben die Alten Sprachen zu bieten? An welchen Punkten stehen wir gerade in einem Umbruchprozess? Wo lägen Entwicklungsspielräume?*

Das fest im Selbstverständnis der Altsprachendidaktik verankerte Konzept der historischen Kommunikation bildet ein belastbares Fundament für Fragen der Nachhaltigen Bildung, insofern es von den Lernenden ausgeht und im Spektrum von gegenwartsbezogen-pädagogischem Interpretieren einerseits und textimmanentem bzw. historisch-pragmatischem Interpretieren andererseits den hermeneutischen Erkenntnisprozess strukturiert.<sup>2</sup>

Sowohl die historische Distanz zur antiken Gesellschaft (und ihren einer vorrangig männlich geprägten gesellschaftlichen Oberschicht entstammenden literarischen Äußerungen) als auch die zu konstatierende kulturelle Diversität in deutschen Klassenzimmern lassen die ursprünglich in den Kerncurricula und Fachlehrplänen für Latein und Griechisch verankerte Kulturkompetenz – insofern sie nicht nur als deklaratives Sachwissen verstanden wird, sondern als Abgleich verschiedener gesellschaftlicher Systeme mit ihren jeweiligen kulturellen Prägungen – ganz automatisch zu einer inter-kulturellen Kompetenz werden. Als

solche wird sie in den Fachlehrplänen einiger Bundesländer auch bereits benannt (z. B. Baden-Württemberg, Berlin/Brandenburg).

Wir verfolgen in Latein und Griechisch mit diachronem Blickwinkel, was in den modernen Sprachen im synchronen Kulturvergleich geleistet wird: Die Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife sprechen von einer „interkulturellen kommunikativen Kompetenz“ (mit den Teilkompetenzen: Wissen, Einstellungen, Bewusstheit, Verstehen, Handeln).<sup>3</sup> Analog dazu setzen wir im fachspezifischen Beitrag für den Altsprachenunterricht mit seinem mikroskopischen Lesen und seiner entschleunigten Textreflexion als fachspezifischen BNE-Beitrag die „interkulturelle reflexive Kompetenz“.

Angebahnt wurde das Verständnis einer interkulturellen Kompetenz im Altsprachenunterricht bereits vor Jahrzehnten mit Uvo Hölschers Konzept des ‚nächsten Fremden‘ und mit dem von Friedrich Maier geprägten Modellcharakter der Antike, der die Antike zu einem Experimentierraum macht. Fortgesetzt findet sich diese Diskussion in aktuellen Publikationen, so zum Beispiel „*Communis lingua gentibus: Interkulturalität und Lateinunterricht*“ (hrsg. von Stefan Freund und Leoni Janssen, 2017) und im AU-Themenheft *Interkulturalität* (AU 1/2020, Basisartikel von Johanna Nickel).

Die von Friedrich Maier seinerzeit eingeführte Stufung in sach-, problem- und modellorientiertes Interpretieren wird im fachspezifischen Beitrag unseres Facharbeitskreises, den Überlegungen von Markus Schauer („Altsprachlicher Unterricht und Interkulturalität: vom Modell zum Diskurs, AU 1/2020, 49-51) folgend, hinsichtlich seiner letzten Stufe als diskursorientierte Auseinanderset-

zung neu definiert: Denn gegenüber dem von Friedrich Maier zwar so nicht verstandenen, jedoch leicht im Sinne eines Vorbildcharakters der Antike missverständlichen Modell-Begriff liegt der Vorteil des Diskurs-Begriffes in seiner Deutungsoffenheit. Diese Offenheit für Kontroversen, die verschiedenen Positionen Gehör verschafft und einem fundierten Meinungsbildungsprozess zugrunde liegt, entspricht dem Kontroversitätsgebot im Konzept von Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Die stärkere Berücksichtigung des mentalen Weltwissens heutiger Jugendlicher als Ausgangslage für den vielbeschworenen ‚existenziellen Transfer‘ ist angesichts der großen in den Blick zu nehmenden Zeitspanne und der längst nicht mehr selbstverständlich als das ‚nächste Fremde‘ zu klassifizierenden Antike in der letzten Zeit wiederholt herausgestellt worden, so zum Beispiel von Peter Kuhlmann und Wolfgang Polleichtner.<sup>4</sup> Ziel ist es, durch die Auseinandersetzung mit antiken Texten als neutraler Folie für aktuelle Probleme die Persönlichkeitsbildung Jugendlicher zu fördern, ihnen ein gesundes Selbstbild, ein Wissen um die Herkunft ihrer kulturellen Prägungen zu vermitteln – und dabei auch, dass Kultur ein Konstrukt ist, das gesellschaftlich ausgehandelt und häufig über unbewusste Prägungen tradiert wird.

Ein solcher interkulturell akzentuierter Alt-sprachenunterricht wird im Kontext von BNE den Blick nicht nur aus der Gegenwart in die Vergangenheit schweifen lassen, sondern auch danach fragen, wie sich das aufgegriffene Thema bzw. Problem in 20, 30 oder auch 100 Jahren darstellen könnte, welche Position man dann möglicherweise vertreten wird – diese im didaktischen Kapitel des fachspezifischen Beitrags vorgeschlagene Methode einer fiktiven Zeitreise visiert eine Horizonterweiterung an, will mit

einem Gedankenexperiment Zukunftsvisionen entwickeln und für mögliche, aus der jetzigen Haltung und dem gegenwärtigen Verhalten resultierende Konsequenzen sensibilisieren.

Zugleich rückt mit diesem zeitüberspannenden Ansatz des Alt-sprachenunterrichts eine weitere Kompetenz, die unsere Fächer spezifisch in das BNE-Konzept einbringen können, in den Fokus: die Transformationskompetenz. Schülerinnen und Schüler setzen sich im alt-sprachlichen Unterricht mit Texten verschiedener Epochen auseinander, verfolgen Deutungsmuster wie z. B. Deszendenzmodelle, das Lob des einfachen Lebens und Konsumkritik oder auch Begründungszusammenhänge für Imperialismus und Expansionspolitik über verschiedene Zeiten hinweg. Sie entwickeln ein Verständnis einerseits für Grundfragen menschlicher Existenz, andererseits auch für das Gewordensein und die Unabgeschlossenheit von Kulturen und Weltdeutungsmustern. Diese an das traditionelle rezeptionsgeschichtliche Interpretieren anschließende Transformationskompetenz ist fachwissenschaftlich virulent,<sup>5</sup> bedarf jedoch einer weiteren didaktischen Präzisierung und Implementierung in die Curricula der Bundesländer.

Im Umbruch befinden wir uns auch hinsichtlich der Einordnung der Literaturkompetenz: Zumindest für die gymnasiale Oberstufe, für die dieser Orientierungsrahmen geschrieben wird, möchten wir als Facharbeitskreis der Literaturkompetenz einen Eigenwert in Abgrenzung zur Textkompetenz zuschreiben und folgen hier den Überlegungen von Stefan Kipf in Anlehnung an die Aspekte literarischen Lernens des Germanisten Kaspar H. Spinner.<sup>6</sup> Subjektive Involviertheit ermöglichen und zulassen, Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen, stummes Figurenpersonal sichtbar machen, die



Unabschließbarkeit von Sinnbildungsprozessen akzeptieren – das alles sind wichtige Basisfähigkeiten zur Entwicklung von Diskurskompetenz. Einige Bundesländer weisen die Literaturkompetenz bereits als eigenständige Kompetenz aus (z. B. Berlin/Brandenburg, Sachsen-Anhalt), andere subsumieren sie der Textkompetenz. Ähnliches gilt für Metakognition und Strategiewissen, denen – so auch ausgewiesen in der jüngeren fachdidaktischen Forschung insbesondere von Andrea Beyer<sup>7</sup> – zunehmend mehr Bedeutung zukommt und die im Kontext einer *Digital Literacy* zu sehen sind.

Die Bedeutung außerschulischer Lernorte und Bildungspartner<sup>8</sup> wird in den Curricula der Bundesländer meist angeführt, jedoch wäre für die Oberstufe eine stärkere Öffnung des altsprachlichen Unterrichts hin zu projektorientierten Lernformen oder Ideen für Lernen durch Engagement im Sinne von Selbstwirksamkeitserfahrungen wünschenswert – im fachspezifischen Beitrag sowie im ergänzend konzipierten Komplexen Unterrichtsbeispiel für den Orientierungsrahmen werden hierfür Anregungen gegeben.

Der fachspezifische Beitrag enthält neben den hier nur verkürzt dargestellten allgemeinen sowie didaktisch-methodischen Überlegungen zum spezifischen BNE-Beitrag der Alten Sprachen auch ein darauf basierendes detailliertes fachspezifisches Kompetenzraster gemäß dem BNE-Dreischritt Erkennen – Bewerten – Handeln, drei Unterrichtsskizzen und eine Zusammenstellung von Beispielthemen, die Lehrkräften für Latein und Griechisch Anregungen geben können, wie auch traditionelle Themen des Altsprachenunterrichts unter dem Blickwinkel von BNE aufbereitet werden können. Diese Beispielthemen<sup>9</sup> bringen in pointierter Form Autoren und Themen der gymnasialen

Oberstufe auf den Punkt, lassen zugleich schon eine kontroverse Diskussion aufscheinen und laden dazu ein, mit neuen Augen und erweitertem Horizont auf Altbekanntes zu schauen und dabei vielleicht auch auf die eine oder andere bislang allzu eurozentrische Sichtweise zu stoßen. Als Raster für die fachspezifischen Beispielthemen dienen die 21 vom Orientierungsrahmen vorgegebenen Themenbereiche. Das Konzept der nachhaltigen Bildung, welches im KMK/BMZ-Orientierungsrahmen verfolgt wird, entspricht in seinen Grundsätzen der Deutschen Nachhaltigkeitsstrategie, die in einer aktualisierten Fassung von 2021 vorliegt und BNE wie folgt definiert:

„BNE steht für eine Bildung, die Menschen zu zukunftsfähigem Denken und Handeln befähigt. Partizipationsfähigkeit, der Umgang mit Unsicherheiten und Risiken, systemisches Denken und kritische Reflexionsfähigkeit sind dabei zentrale Kompetenzen, die durch BNE gefördert werden. Diese sind auch für den Umgang mit globalen Krisen wie der Corona- oder der Klimakrise für individuelle und gesellschaftliche Resilienz wichtig. Zentraler Punkt für das Gelingen von BNE ist die Vernetzung der verschiedenen Akteure aus Verwaltung, Zivilgesellschaft, Wirtschaft, Kultur sowie formalen und non-formalen Lernorten.“<sup>10</sup>

Allein diese Definition macht deutlich, wie weit der Begriff ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ gefasst wird. Dass die Alten Sprachen hierzu einen Beitrag leisten, versteht sich von selbst.

#### **Anmerkungen:**

- 1) Das Kommentierungstool für den öffentlichen Beteiligungsprozess zum KMK/BMZ-Orientierungsrahmen für die gymnasiale Oberstufe wird im Frühsommer 2024 erreichbar sein unter: <https://orgos.mitdenken.online> – über einzelne Kacheln gelangt man dann zu den 16 fachspezifischen Beiträgen der Fächer bzw. Fächergruppen.

- 2) Das Konzept der historischen Kommunikation findet sich in allen aktuellen fachdidaktischen Publikationen als *communis opinio*: Vgl. Jesper, Ulf / Kipf, Stefan / Riecke-Baulecke, Thomas (Hrsg.): Basiswissen Lehrerbildung. Latein unterrichten, Hannover 2021; Marina Keip / Thomas Doepner (Hrsg.): Interaktive Fachdidaktik Latein, Göttingen 2019; Matthias Korn (Hrsg.): Latein. Methodik, Berlin 2018; Markus Janka (Hrsg.): Latein. Didaktik. Ein Praxishandbuch, Berlin 2017.
- 3) Siehe KMK-Beschluss vom 18.10.2012: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_10\\_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf).
- 4) Zu mentalen Repräsentationen und kulturellen Schemata als Grundlage von Verstehensprozessen siehe Peter Kuhlmann: Lateinische Texte richtig übersetzen – (k)ein Problem? Die lernpsychologischen Voraussetzungen für das Verstehen von lateinischen Texten, in: Magnus Frisch (Hrsg.): Alte Sprachen – neuer Unterricht, Speyer 2015, 11-33. Zum nächsten Fremden: Wolfgang Polleichtner: Wie nah kann, darf und wird uns morgen das „nächste Fremde“ sein? Griechisch- und Lateinunterricht zwischen Digitalisierung, Identität, Gedächtnis und Kultur, Vortrag am 12.04.2022 auf dem DAV-Kongress.
- 5) Siehe den Beitrag von Nina Mindt: Transformationen der Antike, in: Jesper, Ulf / Kipf, Stefan / Riecke-Baulecke, Thomas (Hrsg.): Basiswissen Lehrerbildung. Latein unterrichten, Hannover 2021, S. 162-169.
- 6) Stefan Kipf: Literaturkompetenz: Fachdidaktischer Zugang, in: Jesper, Ulf / Kipf, Stefan / Riecke-Baulecke, Thomas (Hrsg.): Basiswissen Lehrerbildung. Latein unterrichten, Hannover 2021, S. 139-143. Siehe auch den lohnenswerten Basisartikel von Andreas Hensel: Szenische Interpretation im altsprachlichen Unterricht, in: AU 4/2009, S. 2-13.
- 7) Andrea Beyer: ‚Fähigkeit zum Meta-Lernen‘ und ‚Herausforderungen im 21. Jahrhundert‘, in: Jesper, Ulf / Kipf, Stefan / Riecke-Baulecke, Thomas (Hrsg.): Basiswissen Lehrerbildung. Latein unterrichten, Hannover 2021, S. 184-191 und 192-196.
- 8) Siehe dazu Anne Friedrich: Griechisch-römische Antike an außerschulischen Lernorten entdecken: Ein didaktisch-methodischer Zugang. In: LGNRW 2.2 (2021) 8-13. <https://lgnrw.davnrw.de/images/2-2021/LGNRW-Ausgabe-2-2021-web.pdf> und <https://blogs.urz.uni-halle.de/latein/lernorte/>.
- 9) Hier eine kleine Auswahl: Themenbereich 1 Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse: „Vorwärts oder rückwärts leben? Die Bedeutung der Vorfahren.“ II Themenbereich 3 Geschichte der Globalisierung: Vom Kolonialismus zum „Global Village“: „Aufbruch zu ‚neuen‘ Welten: Europäer als Entdecker und Eroberer“ II Themenbereich 5 Landwirtschaft und Ernährung: „Ernährungsweise – Genussucht und Vegetarismus bei Seneca“ II Themenbereich 11 Globale Umweltveränderungen: „Der Ausbruch des Vesuvs: Wie begegnet man einer Katastrophe?“ II Themenbereich 16 Frieden und Konflikt: „Die Idee vom „bellum iustum“: Lässt sich Krieg rechtfertigen?“ II Themenbereich 17 Migration und Integration: „Aeneas – der ideale Flüchtling?“.
- 10) Deutsche Nachhaltigkeitsstrategie. Weiterentwicklung 2021, Herausgeber: Die Bundesregierung. <https://www.bundesregierung.de/breg-de/service/publikationen/deutsche-nachhaltigkeitsstrategie-weiterentwicklung-2021-langfassung-1875178>. Die BNE-Definition wird im Kapitel C ‚Der dt. Beitrag zur Erreichung der Sustainable Development Goals‘ gegeben, speziell zum SDG 4: „Inklusive, gerechte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle fördern“ (S. 169-183).

Für den Facharbeitskreis  
,Alte Sprachen und BNE‘  
ANNE FRIEDRICH

## Skizze einer neuen Systematik der Demonstrativa im Lateinischen nebst Bemerkungen zu falschen und irreführenden Darstellungen der lateinischen Demonstrativpronomina in Schulbüchern

Das System demonstrativer Ausdrücke in den Einzelsprachen ist komplex und selbst für Muttersprachler nicht immer leicht zu durchschauen. Die einzelnen Wörter haben mannigfaltige Bedeutungen und ihr Gebrauch ist stark kontext- und situationsabhängig. Wahrscheinlich gibt es außerdem keine zwei Sprachen auf der Welt, in der die demonstrativen Systeme genau deckungsgleich sind. Aus diesen Gründen ist es für deutsche Muttersprachler nicht einfach, das demonstrative System des Lateinischen nachzuvollziehen. Die folgenden skizzenhaften Ausführungen verfolgen drei Ziele:

- 1) In fast allen Darstellungen der lateinischen Demonstrativpronomina<sup>1</sup> fehlt eine grundlegende Unterscheidung, nämlich die explizite Differenzierung nach den beiden Bezugnahmen von Demonstrativa, ohne die sich das Phänomen demonstrativer Ausdrucksweisen nicht verstehen lässt. Dieser Komplex wird in 1.-2. dargestellt.
- 2) Obwohl es einen regen Austausch zwischen Schule und Universität gibt, ist in einigen Bereichen zu spüren, wie die Schere zwischen diesen beiden Welten stark auseinanderklafft, wie sich die schulische Welt teilweise unabhängig von der akademischen Sphäre entwickelt und man gewissermaßen aneinander vorbeilebt. Die Darstellung der Demonstrativpronomina ist nach dem Ausweis der Schulbücher in der einen oder anderen Hinsicht auf Irrwege geraten, und zwar so sehr, dass man in den größten Fällen von falschen Darstellungen und

unlateinischen Sätzen sprechen muss. Dieser Problematik sind die Abschnitte 3.-4., 12. und 14. gewidmet. Die Korrektur eindeutig falscher Darstellungen ist eine sensible Angelegenheit, daher sei vorausgeschickt, dass es selbstverständlich nicht um Bloßstellungen geht, sondern darum, dass das Falsche als Falsches erkannt und hoffentlich korrigiert wird. In Abschnitt 16. versuche ich, einen Vorschlag für die schulische Umsetzung zu machen (auch wenn ich mir meiner fachdidaktischen Grenzen wohl bewusst bin).

- 3) Auf der Grundlage einer Auseinandersetzung mit der einschlägigen latinistischen und allgemeinsprachwissenschaftlichen Forschung und einer ausgedehnten Analyse der Belege aus den lateinischen Texten zwischen Plautus und Apuleius habe ich versucht, das System der lateinischen Demonstrativpronomina umfassend darzustellen (was bisher in dieser Weise und auf einer so breiten empirischen Basis noch nicht geschehen ist). Diesem Zweck dienen eigentlich alle folgenden Abschnitte, die gewissermaßen eine vorgezogene Zusammenfassung einer geplanten Monographie zum Thema darstellen. Neu ist für die lateinische Sprache das Postulat, die Demonstrativpronomina konsequent nach ihren zwei möglichen Bezugsbereichen zu unterscheiden und von dort ausgehend den ganzen Bereich darzustellen (1.-2.). Neue Deutungen auf der Grundlage des empirischen Materials werden in den Abschnitten 5., 6., 8., 9. und 12. vorgelegt.

Ebenfalls auf der Basis der Belege wird in 7. dargelegt, welcher der beiden wichtigsten Theorien zu den lateinischen Demonstrativpronomina der Vorzug zu geben ist (was nicht bedeutet, dass die andere Theorie keine explikatorischen Meriten besitzt).

Ich habe weitgehend auf einen Beglaubigungsapparat verzichtet, zum einen, weil ich eben den gesamten Komplex demnächst umfassender behandeln möchte, zum anderen, weil die Konzentration auf das Wesentliche es sinnvoll erscheinen lässt, Fachvokabular sparsam zu verwenden und überflüssige Detailliertheit zu vermeiden. Aus diesem Grunde beschränke ich mich hinsichtlich der Sekundärliteratur auf allgemeine Hinweise am Ende.

### 1. Die grundlegende Unterscheidung der zwei demonstrativen Funktionen

Das System der Demonstrativpronomina lässt sich, in welcher Sprache auch immer, am besten verstehen, wenn man die Gebrauchs-

weisen sinnvoll kategorisiert. Diese (binäre) Kategorisierung wird allerdings im Falle des Lateinischen entweder vernachlässigt oder ist sogar unbekannt. Dieses erste (strukturelle) Monendum betrifft keineswegs nur Schulbücher, auch in universitären und wissenschaftlichen Grammatiken fehlt fast immer eine explizite Einführung dieser grundlegenden Zweiteilung.

Demonstrativpronomina kommen in allen menschlichen Sprachen vor, es handelt sich also um eine Sprachuniversalie. Sie haben wie die anderen Pronomina keine lexikalische Bedeutung im strengen Sinne; sie erhalten ihre Bedeutung erst dadurch, dass sie auf etwas **verweisen** (**referieren**, die sog. **Referenz**). So ist das Pronomen ‚dieser‘ für sich genommen ein leerer Begriff, gleichsam ein Zeigefinger in einem Vakuum, erst indem das Demonstrativpronomen auf etwas verweist, erhält es eine Bedeutung. Dieses Verweisen geschieht auf zweierlei eindeutig unterscheidbare Arten:



Abb. 1: „Ihr habt **diesen** Menschen zu mir gebracht.“ (Lukas 23,14)

(1) Die Demonstrativpronomina verweisen zum einen auf etwas, was nicht im Text vorhanden ist, sondern von den Gesprächsteilnehmern in der unmittelbaren Situation wahrgenommen wird, auf einen Raum (*hic locus = dieser Ort hier*), eine Zeiteinheit (*hic dies = heute*) oder Objekte (*dieser Mann dort drüben, dieses Buch in meiner Hand*). Ein anschauliches Beispiel stellt Abbildung 1 dar.

Diese Funktion bezeichne ich im Folgenden mit einem gängigen und auch in der Klassischen Philologie üblichen Terminus als **deiktisch**: Die Demonstrativpronomina zeigen wie ein Zeigefinger auf etwas, was sich außerhalb des Textes befindet.

(2) Die Demonstrativpronomina verweisen auf einen Ausdruck, der entweder explizit in dem gesprochenen oder geschriebenen Text, zu dem sie gehören, steht oder sich leicht ergänzen lässt, also auf schon Genanntes oder unmittelbar Folgendes. Das einfachste Beispiel ist die Kombination aus Relativum und Bezugswort (bspw. *is, qui*) (in Fettdruck erscheinen im Folgenden die verweisenden Pronomina und das Ziel des Verweises, also das Objekt, auf das verwiesen wird):

*Apud Helvetios longe nobilissimus fuit et ditissimus Orgetorix. Is ... coniurationem nobilitatis fecit* (Caes. Gall. 1,2,1).

„Bei den Helvetiern war **Orgetorix** der bei weitem vornehmste und reichste. **Er** (= der soeben erwähnte Mann) usw.“

*His rebus in Italiam Caesari nuntiatis cum iam ille eqs.* (Caes. Gall. 7,6,1).

„Als **Caesar die soeben erwähnten Ereignisse** nach Italien gemeldet wurden und er usw.“ Das Demonstrativpronomen verweist auf die unmittelbar zuvor geschilderten Ereignisse.

*Itaque ad consilium rem deferunt magnaue inter eos (inter id wäre widersinnig) existit controversia* (Caes. Gall. 5,28,2).

„Sie brachten daher die Frage vor den Kriegsrat, und unter ihnen (allen Mitgliedern des Kriegsrats, nicht nur dem Subjekt von *deferunt*) entstanden große Meinungsverschiedenheiten.“ Der Bezug von *inter eos* lässt sich leicht aus *consilium* ableiten.

*Hoc enim superioribus diebus timens Caesar, ne navibus nostri circumvenirentur eqs.* (Caes. civ. 3,63,2).

„Da er nämlich in den vergangenen Tagen **diese Angst** hegte, **dass (nämlich) unsere Truppen usw.**“ Das Demonstrativpronomen bezieht sich hier auf den folgenden Nebensatz, weist auf ihn voraus.

*Hoc dico: te, si maxime cupias, tamen verum accusatorem esse non posse* (Cic. div. in Caec. 29).

„Ich sage nur das (Folgende): du kannst nicht usw.“ Das Demonstrativpronomen bezieht sich hier auf den AcI samt eingebettetem Nebensatz.

*Multa a Caesare in eam sententiam dicta sunt, quare negotio desistere non posset* (Caes. Gall. 1,45,1).

„Caesar führte viele Gründe **dafür an, warum er von dem Vorhaben nicht ablassen könne.**“

In den ersten drei Beispielen liegt Rückbezug vor (**Anaphorik**), in den anderen Beispielen weist das Pronomen voraus (**Kataphorik**).

Der Einfachheit halber bezeichne ich Verwendungsweise (2) als **nicht-deiktisch**. Um im Bild des Zeigefingers zu bleiben: Die Demonstrativpronomina zeigen bzw. beziehen sich auf einen Begriff im Text.

Diese Zweiteilung der verweisenden Funktion ist in der Forschung unumstritten, und schon die Antike unterschied zwischen *demonstrare* und *referre*.<sup>2</sup> Das Verb *demonstrare* hat sich aber im Laufe der Zeit klammheimlich auch des *referre* bemächtigt (wie auch der Titel dieses Aufsatzes zeigt).<sup>3</sup> Eigentlich müsste man auch *is* (und nicht nur *qui*) als Relativpronomen bezeichnen und *hic, iste* und

*ille* als Demonstrativ- und Relativpronomen (s. die Tabelle in 2.).

Diese auch für Fünftklässler leicht nachvollziehbare Unterscheidung zwischen **Deixis** und **Nicht-Deixis** (*demonstratio* und *relatio*) ist keine rein akademische Differenzierung, kein sprachphilosophischer Zeitvertreib, sondern sie schlägt sich im Gebrauch der einzelnen Pronomina nieder – ansonsten wäre sie für die Sprachwissenschaft uninteressant.

## 2. Die Verteilung der Funktionen bei den einzelnen Demonstrativpronomina

Diejenigen lateinischen Pronomina, die auf die eine oder andere Art verweisen,<sup>4</sup> lassen sich nach diesen beiden Funktionen wie folgt gliedern:

	deiktisch	nicht-deiktisch
<i>hic</i>	+	+
<i>iste</i>	+	+
<i>ille</i>	+	+
<i>is</i>	-	+
<i>qui</i>	-	+

Diese Tabelle versteht sich zu großen Teilen von selbst. Der Inhalt dieser Tabelle ist in der Forschung unumstritten (s. das Folgende, vor allem auch 3.). Belege für die ersten drei Tabellenzeilen lassen sich ohne großen Aufwand in kürzester Zeit in der lateinischen Literatur finden (s. auch die Beispiele in diesem Aufsatz). Und vermutlich kommt niemand auf die Idee, auf ein Buch zu zeigen und ‚das ist mein Buch‘ mit *qui est liber meus* zu übersetzen; jeder weiß, dass das Pronomen *qui* einen Begriff benötigt, auf den es verweist. Dass aber für *is, ea, id* dieselbe Restriktion gilt, ist offenbar nicht mehr hinreichend bekannt, wie einigen neueren Schulbüchern zu entnehmen ist.

## 3. Die falsche Darstellung von *is, ea, id* in Schulbüchern

‚Ihr habt diesen Menschen zu mir gebracht‘ (Abb. 1). ‚Das da hinten ist mein Buch.‘ ‚Das auf dem Tisch ist sein Buch.‘ ‚Bring mir bitte dieses Buch da drüben.‘ ‚Dieser Junge neben Fritz ist Paul.‘ ‚Dieser Tafelanschrieb ist unleserlich.‘ Alle diese Verwendungsweisen sind hier so zu verstehen, dass der Sprecher gleichzeitig mit dem Finger auf Jesus, das Buch oder Paul zeigen könnte. Es handelt sich dann um typische deiktische Sätze, die sich in jede beliebige Sprache übersetzen lassen – wenn man das demonstrative System der betreffenden Sprache kennt und verstanden hat. Im Lateinischen ist es nun ausgeschlossen, die Ausdrücke ‚das‘ und ‚dieser/dieses‘ in den obigen Sätzen mit einer Form von *is, ea, id* wiederzugeben. Daher steht an dieser Stelle in der Tabelle in 2. ein Minuszeichen. Auf ein Buch zu zeigen und bspw. anstelle von *Hic est liber meus* den Satz *Is est liber meus* zu sagen oder zu schreiben, ist nicht vulgärlateinisch oder mittellateinisch oder irgendein besonderer Autoren- oder Gattungsstil, es ist überhaupt kein Latein, es ist genauso falsch, wie wenn man *hic* in *hic est liber meus* in deiktischem Sinne mit *derjenige* oder *derselbe* wiedergeben würde, weil beide Pronomina ebenfalls nur nicht-deiktisch verwendet werden können: *\*Dasjenige ist mein Buch* oder *\*Dasselbe ist mein Buch* anstelle eines korrekten Satzes wie *Das ist mein Buch*.

Ebenso kann Pontius Pilatus hier mit *hic, iste* oder *ille* auf Jesus verweisen – aber keinesfalls mit *is* (natürlich auch nicht mit *qui*).

Dieser absolute Negativbefund ist in höchstem Maße aussagekräftig, weil *is, ea, id* zu den häufigsten Wörtern der lateinischen Sprache gehört und weil Deixis ein allgegenwärtiges Phänomen in lateinischen Texten ist (vor allem natürlich in Dramen, Reden und

Dialogpassagen). Für meine Ohren hören sich lateinische Sätze des Typus *Is est liber meus* in deiktischer Verwendung auch falsch an<sup>5</sup> – einfach deswegen, weil man in lateinischen Texten eine solche Gebrauchsweise nicht findet, man hat sie nicht ‚im Ohr‘, sondern man bezieht *is* unwillkürlich auf ein zuvor genanntes Substantiv oder erwartet einen Relativsatz oder eine andere Fortsetzung. Unser Sprachgefühl kann natürlich als Sprachgefühl von Nichtmuttersprachlern nie ein Argument sein, aber es kann oder sollte Anlass zum Nachdenken geben.

Es gibt keine Möglichkeit, diese falsche und sprachwidrige Ausdrucksweise zu rechtfertigen. Die Grammatiken mögen zuweilen nicht die gewünschte Eindeutigkeit liefern, aber in keiner gängigen Grammatik, sei sie ein Lehrwerk für den universitären Gebrauch, sei sie eine wissenschaftliche Grammatik, wird behauptet, *is, ea, id* könne deiktisch verwendet werden. Wenn man die einschlägigen Wörterbücher (insbesondere den Thesaurus) durchforstet, findet man dementsprechend auch keine Rubrik ‚deiktische Verwendung‘ (oder Ähnliches), geschweige denn entsprechende Belegstellen, es gibt sie in der antiken Literatur schlicht nicht.<sup>6</sup> In altphilologischen, universalsprachlichen oder romanistischen Aufsätzen und Monographien zu Demonstrativpronomina ergibt sich dasselbe Bild. Kein Forscher behauptet etwas anderes, als dass *is, ea, id* auf eine nicht-deiktische Verwendung beschränkt ist. Wenn Schulbücher Sätze wie *Is est liber meus* in deiktischer Funktion gebrauchen, so haben sie keinerlei Rückhalt, nicht in den Grammatiken, nicht in den Wörterbüchern, nicht in der Forschung, nicht in den Belegen, ja, nicht einmal in der Tradition. Diese Verwendung ist eine freie Erfindung, und zwar allem Anschein nach neueren Datums. Hier hat sich in der Schule ein eigener Diskurs

herausgebildet, und die Ursache für diese Entwicklung ist einfach zu eruieren: Verantwortlich für diesen Irrglauben ist die Wortgleichung, nach der *is* mit ‚dieser‘ und ‚er‘ gleichgesetzt wird. Natürlich kann *is* diese Bedeutungen haben, nur ist der Umkehrschluss falsch, dass ‚dieser‘ und ‚er‘ immer mit *is* wiedergegeben werden können; denn nur die deutschen Pronomina werden nicht-deiktisch *und* deiktisch verwendet, aber eben nicht *is, ea, id*. Zudem stimmt diese Wortgleichung auch für *hic, iste* und *ille*, wie aus der obigen Tabelle ersichtlich ist. Die Wortgleichungen führen erwartbarerweise zu heillosen Konfusionen auf dem Gebiet der Demonstrativa, weil sie unfähig sind, die Struktur des lateinischen demonstrativen Systems verständlich zu machen, das sich vom entsprechenden deutschen System grundlegend unterscheidet.<sup>7</sup>

Hinzu kommt, dass die Kategorien ‚demonstrativ‘, ‚deiktisch‘ und ‚nicht-deiktisch‘ in der Klassischen Philologie nicht wirklich (reflektiert) verwendet werden, von den wichtigen Begriffen ‚exophorisch‘, ‚endophorisch‘, ‚anaphorisch‘ und ‚kataphorisch‘ ganz zu schweigen.<sup>8</sup> Wenn aber linguistisch relevante Begriffe fehlen, hat das in einer toten Sprache, die man sich eben nicht von Muttersprachlern in realen Gesprächssituationen ablauschen kann, fatale Folgen.

Auf die falsche Darstellung von *is, ea, id* bin ich durch Zufall in einem Schulbuch gestoßen, woraufhin ich anfang breiter zu recherchieren. In der Tat führen mehrere Schulbücher *is, ea, id* dezidiert als deiktisches Pronomen ein. Vier auszitierte Beispiele (davon drei mit eindeutigen Illustrationen) seien lediglich zur Verdeutlichung angeführt:

zu ego, tū und nōs in allen Kasus (ohne Genitiv).  
f. Bilde die Formen von vōs entsprechend denen von nōs.

**G2** „Diese“ oder „sie“?

**Ea** serva nōn labōrat.  
Domina **eam** monet.  
Diese Sklavin arbeitet nicht.  
Die Herrin ermahnt sie.

**g.** Vergleiche Latein und Deutsch; beschreibe, welche Funktion das Pronomen *is, ea, id* erfüllt.  
**h.** Schlage in der Grammatik die übrigen Formen nach. Gib an: Welche Formen gehören zur a-/o-Deklination, welche zur kons. Deklination, und welche zu keiner von diesen?

Abb. 2: aus Adeamus, Band 1, 2017, Lektion 10, Übung G2, S. 55.

**Lektion 23** Einführung

**E1** Indizien weisen darauf hin

*is* equus      *ea* mensa      *id* donum

a. Erschließe die Bedeutung des Pronomens *is, ea, id* und ordne jeder Form ein Genus zu.  
b. Erschließe anhand folgender Indizien die Deklination:

*Abb. 3: aus Comes 1, 2008, Lektion 23, S. 110.*

**E3**

1. Sextus et Marcus adhuc liberi sunt.
2. Ludi liberos non delectant.
3. Gladiatores in castris se exercebant, armis pugnabant.
4. In urbe Pompeis saepe ludi erant.
5. Is est Diadumenus gladiator.  
Cuncti Pompeiani eum amabant.  
Sed gladium eius timebant.
6. Puellae Pompeianae ei dona praebant.

Abb. 4: Der fünfte Satz *Is est Diadumenus gladiator* bezieht sich auf das Bild (aus: Campus. Gesamtkurs Latein. Ausgabe A, 2012, Lektion 8, E3, S. 70).



*Aurelia maritum ad aliam tabernam trahit. „... Et quid censes de ea toga?“*<sup>9</sup> In korrektem Latein kann damit nur gemeint sein ‚Und was hältst du von derjenigen Toga, über die wir gerade gesprochen haben / die von mir/dir/x gerade erwähnt wurde?‘ Hier wird durch den Kontext aber deutlich, dass die Sprecherin auf die Toga zeigt.

Aus den Beispielen wird auch deutlich, dass es sich nicht um einfache Versehen, sondern um systematische Fehler handelt, die daraus entstehen, dass man sich über Deixis und Nicht-Deixis zu wenig Gedanken macht. Dass durch solche falschen Darstellungen die Sprachreflexion, das Verständnis für die lateinische Sprache und für die Unterschiede zwischen dem Lateinischen und dem Deutschen nicht gefördert werden, versteht sich von selbst. Der Schaden ist größer, als es auf den ersten Blick scheint.

#### 4. Der Mythos vom Personalpronomen

##### *is, ea, id*

Wenn man für *is* auf die andere Seite der Wortgleichung ‚dieser‘ und ‚er‘ schreibt, so kann das (wie gerade gesehen) zu Problemen führen, weil *is* weder für deiktisches *dieser* noch für deiktisches *er* eintreten kann. Daher ist es irreführend, wenn *is* in Schulbüchern als Personalpronomen bezeichnet wird, weil man Personalpronomina auch deiktisch verwenden kann.<sup>10</sup> Verfehlt ist diese Einordnung aber auch aus einem anderen Grund. Der Status von Subjekten und Objekten ist im Deutschen und Lateinischen nicht derselbe. Im Deutschen sind Subjekte fast immer, Objekte häufig obligatorische Ergänzungen. Im Lateinischen handelt es sich dagegen beim Subjekt ausnahmslos, beim Objekt je nach Kontext um fakultative Ergänzungen.

*Gaius miles fortissimus erat. Tum hostem vidit statimque interfecit.*

Der zweite Satz ist grammatisch korrekt, die deutsche Oberflächen-Entsprechung (mit angepasster Wortstellung) \**Damals sah einen Feind und tötete sofort* wäre aber ungrammatisch. Vielmehr muss es heißen: *Damals sah er einen Feind und tötete ihn sofort*. Die Füllung einer Subjekt- oder Objektposition durch das deutsche Personalpronomen erfüllt den Mindestanspruch an einen grammatisch korrekten Satz; das Personalpronomen ist die unmarkierte, gleichsam die unauffälligste Variante. Dagegen kann das Lateinische diese Ergänzungspositionen mit Nomina füllen, unausgefüllt lassen<sup>11</sup> oder aber durch ein Pronomen besetzen. Aber dieses Pronomen kann sowohl *is* als auch *hic, iste* oder *ille* sein. Es gibt keinen Grund, *is* als Personalpronomen zu bezeichnen, die anderen drei Pronomina aber nicht.<sup>12</sup> Genauso wie bei der falschen Darstellung von *is, ea, id* denkt man hier deutsch und stülpt der lateinischen Sprache das Korsett der eigenen Muttersprache über.

#### 5. Eine weitere Grundbedeutung von *hic*

Somit steht *is* als rein nicht-deiktisches Pronomen den drei Pronomina *hic, iste* und *ille* gegenüber, die beide unter 1. genannten Funktionen übernehmen können. Über die Frage, wie sich diese drei Pronomina unterscheiden, gibt es in der einschlägigen Forschung einen seit langem ausgetragenen Disput, den man grob auf zwei Positionen reduzieren kann, nämlich auf die Distanztheorie im Gegensatz zur personalen Deixistheorie. Die Vertreter der räumlichen Deixis (Position A) sind der Meinung, dass *hic* die Nähe, *ille* dagegen die Entfernung ausdrückt, die andere Seite (Position B) differenziert die Pronomina nach dem Bezug zum Sprecher: *hic* sei das Pronomen der ersten, *iste* das Pronomen

der zweiten und *ille* das Pronomen der dritten Person.

Welche dieser beiden Positionen dem sprachlichen Befund eher gerecht wird, behandeln wir in Abschnitt 7. Hier ist zunächst einmal zu konstatieren, dass sowohl jede der beiden Theorien für sich genommen als auch die Kombination beider Theorien bereits daran scheitern, dass sie die Verwendung von *hic* nicht befriedigend erklären können. Ich habe das Vorkommen von *hic*, *haec*, *hoc* im plautinischen *Miles gloriosus* untersucht. Formen dieses Pronomens kommen über 200 Mal vor, davon sind knapp über 100 Belege (also mehr als 50%) deiktisch. Nun wäre zu erwarten, dass von diesen gut 100 deiktischen Belegen 100% eine zeitliche, räumliche oder personale Nähe (A) und/oder den Bezug auf den Sprecher (B) oder beides (C) ausdrücken. Obwohl ich alle Belege großzügig soweit wie möglich in eine dieser drei Kategorien eingeordnet habe, bin ich nur auf etwa 15% gekommen. Das bedeutet, dass sogar dann, wenn man beide Theorien gelten lässt, immer noch 85% der Belege unerklärt bleiben, sodass diese Theorien alleine nicht beschreibungsadäquat sein können. Die Lösung dieses Problems ist einfach; einige wenige Beispiele genügen:

Caesar soll nach der Schlacht bei Pharsalus beim Blick auf seine getöteten Feinde ausgerufen haben:

„*Hoc voluerunt!*“ („Sie haben es so gewollt“, Sueton, Caesar 30,4)

Wenn Anchises zu Aeneas sagt:

*Huc geminas nunc flecte acies, hanc aspice gentem / Romanosque tuos.* (Verg. Aen. 6,788-789).

bedeutet das nicht ‚hierher zu mir‘, sondern einfach ‚hierher auf dieses Geschlecht, das du hier sehen kannst‘, wobei das ‚Hier‘ ganz weit gefasst ist.

Schon in der Antike hat es Prominenten gefallen, erkannt zu werden:

*At pulchrum est digito monstrari et dicier „Hic est“* (Persius, Satire 1,28).

„Das ist (er)“ / „Der ist (es)“.

Ja, *hic* lässt sich sogar mit *procul* kombinieren:

*Sed Ergasilus estne hic, procul quem video?* (Plaut. Capt. 788).

In allen vier Fällen besteht also weder eine Nähe noch ein Bezug zum Sprecher, im ersten Beleg sogar eine größtmögliche geistige Distanz. In allen Beispielen ist es auch völlig gleichgültig, wie weit entfernt das referenzierte (präsentierte oder identifizierte) Objekt ist. Wäre beispielsweise die Berühmtheit in dem Persius-Vers 30 Meter weiter weg, könnte man immer noch *hic* verwenden. *hic* ist einfach **das unmarkierte deiktische Pronomen**, quasi **das deiktische Standardpronomen** (weswegen es auch das häufigste der drei Pronomina ist). Das, was man sieht und worauf man hinweisen möchte, hebt man durch *hic* hervor, völlig unabhängig davon, wie groß der Abstand zum Objekt ist oder wie stark der reale oder gefühlte Bezug des Sprechers ausfällt. Wenn man **präsentieren und identifizieren** möchte, ist *hic* offenbar die erste Wahl.

Wenn man die Kapitel zu Demonstrativpronomina in Schulbüchern liest, so hat man häufig den Eindruck, als kämen *hic* und *ille* immer nur gemeinsam vor. Meistens sieht man eine fast menschenleere Straße. Im Vordergrund steht ein Mensch, auf den dann mit *hic* verwiesen wird, im Hintergrund sieht man eine zweite Person, auf die sich der Text mit *ille* bezieht. Ob das eine reale Sprechsituation ist, sei einmal dahingestellt; zumindest habe ich bisher keinen eindeutigen Beleg für diese Verwendung von *hic* und *ille* gefunden. Umgekehrt wird wahrscheinlich ein Schuh daraus: Der Sprecher bezeichnet das erste Objekt, das ihm ins Auge fällt, das

seine Aufmerksamkeit beansprucht, mit *hic*, und das zweite dann *variationis causa* mit *ille* – völlig unabhängig von der Entfernung (was die Mitnahme eines Maßbandes für die korrekte Verwendung der Demonstrativpronomina überflüssig macht). Dass in der Regel dabei *hic* eher auf ein näheres Objekt angewendet wird, ist wahrscheinlich, aber eben nicht zwingend. Somit wird die Entfernung zu einem Nebeneffekt, nicht zum Grund für die Pronominawahl (es sei denn, das mit *hic* bezeichnete Objekt gehört dem Sprecher und/oder befindet sich an seinem Körper).

Während *hic* identifiziert und präsentiert, ist *ille* dasjenige Pronomen, das auf das Andere, auf die Außenwelt verweist, nicht auf eine bestimmte Entfernung; *ille* bedeutet ‚der, der nicht ich und der nicht du ist und der zu keinem von uns beiden gehört‘, *illud* ‚das, was weder in meiner noch in deiner Nähe ist, uns beiden nicht gehört‘. Da ein Sprecher in deiktischer Funktion nicht mit *in illa urbe* auf die Stadt verweisen kann (das wäre *in hac urbe*), in der er sich gerade befindet, verweist *illa* in diesem Ausdruck automatisch auf Entfernteres.

## 6. Der Mythos *hic* vs. *ille* in der Nicht-Deixis

Sollte es einen Nähe-Distanz-Unterschied zwischen *hic* und *ille* geben, so gilt dieser allenfalls für die Deixis. Man hat diesen Unterschied auch für die Nicht-Deixis postuliert und diese Theorie hat ihren Weg in die Schulbücher gefunden, obwohl die Zahl der Belege relativ überschaubar ist.<sup>13</sup> Die traditionelle Lehre lautet, dass bei der Nennung zweier Objekte *hic* auf das im Text näher stehende, *ille* auf das weiter weg stehende Objekt verweist:

*Conferam avum tuum Drusum (A) cum C. Graccho (B), eius fere aequali? Quae hic (B) rei publicae vulnera imponebat, eadem ille (A) sanabat.* (Cic. fin. 4,66).

Auch hier stützen die Prozentzahlen, die weit von 100% entfernt sind, die Hypothese nicht, sodass eher der Eindruck einer gewissen Beliebigkeit bei der Wahl der Pronomina entsteht. Die in dem Beispiel vorliegende ABBA-Struktur entsteht wohl eher dadurch, dass man als erstes Pronomen eher das ‚standardmäßige‘ *hic* als *ille* setzt. Die Nähe bei *hic* kommt wahrscheinlich durch einen Zufall zustande.

## 7. Deixis: Nähe-Distanz-Opposition oder personale Differenzierung?

Nach der Auswertung der Forschungsliteratur und größerer Corpora von Plautus bis Apuleius lässt sich sagen, dass die **Theorie der personalen Deixis** die überlegene Hypothese gegenüber der Theorie von der Distanzopposition zwischen *hic* und *ille* darstellt,<sup>14</sup> zumal sie das dritte Pronomen (*iste*) nicht überflüssig werden lässt (was kein Argument sein soll, sondern nur einen angenehmen explikatorischen Nebeneffekt der Theorie darstellt). Angesichts des Umstands, dass die personale Theorie leicht und fasslich in der Grammatik von Rubenbauer / Hofmann / Heine dargestellt wird (§ 195), ist sie viel zu wenig bekannt:

***hic* ist das Pronomen der ersten Person** (und damit auch der räumlichen und zeitlichen Sprechernähe)

***iste* ist das Pronomen der zweiten Person**

***ille* ist das Pronomen der dritten Person.**

Beispiele:

*haec urbs*: „die Stadt, in der wir uns befinden“

*hi*: „die hier Anwesenden, die Leute hier / um mich / um uns herum“

*Nam haec quidem vita mors est*: „dieses Leben hier, das irdische Leben“ (Cic. Tusc. 1,75)

*haec anima*: „diese meine Seele“ i. S. v. „dieses mein Leben“ (bspw. Verg. Aen. 10,525)

*hic homo = ego* (häufig bei Plautus)

*hic dies*: „der heutige Tag“

*haec mala:* „die gegenwärtigen Übel“  
*vocem ... his auribus hausit:* „mit diesen  
 meinen Ohren“ (Verg. Aen. 4,359)

*Quo ted hoc noctis dicam proficisci foras / cum  
 istoc ornatu:* „mit dieser deiner Kleidung“  
 (Plaut. Curc. 1-2)

*minime impediendus est interpellatione iste  
 cursus orationis tuae:* „dieser dein Redefluss“  
 (Cic. de orat. 2,39)

*Ad hunc Scipio „Agnosco“; inquit, „tuum  
 morem istum, Spuri eqs.“* (Cic. rep. 3,47)

*Erus meus, ocellus tuus, ad te ferre me haec  
 iussit tibi / dona, quae vides illos ferre, et has  
 quinque argenti minas.* (Plaut. Truc. 579-580)

Im letzten Beispiel verweist der Sprecher (1. Person) mit *illos* gegenüber der Angesprochenen (2. Person) auf dritte Personen. Man beachte, dass die Theorie von der Entfernungsoption zwischen *hic* und *ille* hier scheitert, weil die *dona* vom Sprecher gleich weit entfernt sind wie ihre Träger; *haec dona* bedeutet einfach ‚diese Geschenke hier / in unserem Umfeld / die wir hier sehen‘; die Wahl von *illos* dient der Variation. Eine umgekehrte Verteilung der Pronomina wäre möglich. Wie gesagt, liegt es aber nahe, das Standardpronomen *hic* zuerst zu nehmen.

## 8. Die Aufweichung der Domänen

Die personale Theorie ist allerdings in der Weise zu verfeinern, dass *hic* als *das* Demonstrativpronomen *par excellence* (s. 5.) auf die Domäne der beiden anderen Pronomina übergreifen kann, wie auch *iste* in die Domäne von *ille* eindringt. Unmöglich sind aber nach der Beleglage (zumindest bis einschließlich Cicero, danach lässt sich ein grundlegender Wandel beobachten, s. 9.) *\*meus iste liber* oder *\*meae illae manus*. Dass ansonsten Austauschbarkeit besteht, haben wir in Abschnitt 7. beim Truculentus-Beispiel gesehen, vgl. des Weiteren:

*Tu abduc hosce intro!* (Plaut. Poen. 1147-1148).

*Duc hos intro!* (Plaut. Amph. 854).

*Duc istos intro!* (Plaut. Aul. 362).

*Abduc istos in tabernam actutum deversoriam!*  
 (Plaut. Men. 436).

*I, sequere illos!* (Plaut. Miles 1361).

*Quo ted hoc noctis dicam proficisci foras / cum  
 istoc ornatu cumque hac pompa, Phaedrome?*  
 (Plaut. Curc. 1-2):

In diesem Beispiel entspricht *istoc*<sup>15</sup> der normalen Verwendung des Pronomens der zweiten Person. Das ebenfalls deiktische *hac* entspricht der präsentierenden Grundbedeutung von *hic* (s. 5.), oder aber der Sprecher bezieht sich auf die Gesamtsituation (‚mit diesem Gefolge hier‘) – möglich wäre auch hier selbstverständlich *ista*.

## 9. Der Wandel des deiktischen Systems

Diese Darstellung des deiktischen Systems gilt für die Zeit bis etwa in die dreißiger Jahre des ersten vorchristlichen Jahrhunderts. Ab diesem Zeitpunkt lässt sich in den Belegen eine neue Tendenz beobachten. Das Pronomen *iste* wird mit deutlichem Bezug auf die erste Person verwendet. Diese Beobachtung ist umso wichtiger, als uns vor diesem Zeitpunkt allein schon mit den Komödien des Plautus und des Terenz und mit Ciceros Schriften umfangreiche Corpora zur Verfügung stehen, in denen sich selbst bei großzügigster Auslegung seltsamerweise kein einziger Beleg finden lässt (das gilt natürlich auch für alle anderen Werke vor der genannten Zeitgrenze).

Gemeint ist der folgende, jetzt neu aufkommende Gebrauchstypus:<sup>16</sup>

*Ista senes licet accusent convivium duri:*

*nos modo propositum, vita, teramus iter!*

*Illorum antiquis onerantur legibus aures:*

*hic locus est, in quo, tibia docta, sones*

(Prop. 2,30b,1-4, auch als 2,30,13-16 gezählt).

Sowohl *ista convivium* als auch *hic locus* beziehen sich deiktisch aus der Sicht des elegischen Ichs auf „diesen Ort hier, an dem wir uns befinden“.17 Wichtig ist, dass das Pronomen in der überlieferten Form des Textes wirklich nur deiktisch verstanden werden kann; in der Elegie 2,30a gibt es keinen möglichen Bezugspunkt.

„*Surge age, Belide, de tot modo fratribus unus!*

*Nox tibi, ni properas, ista perennis erit.*“

(Ovid, Heroidenbrief 14,73-74)

Mit *nox ista* ist die gegenwärtige Nacht gemeint. Auch hier ist eine nicht-deiktische Auffassung ausgeschlossen. Die Danaide Hypermestra hat Lynceus, den sie eigentlich töten sollte, gerade erst geweckt, als sie diese Worte spricht.

Diese Beispiele ließen sich beliebig vermehren. Interessant ist eine Stelle aus den *Heroides*, mit der sich verdeutlichen lässt, wie es zu diesem Eindringen von *iste* in die Domäne von *hic* gekommen sein dürfte. Theseus hat Ariadne auf Naxos zurückgelassen, und sie fürchtet sich, wilden Tieren zum Opfer zu fallen:

*Forsitan et fulvos tellus aliat ista leones?*

(Ovid, Heroides 10,85)

Einerseits kann man *tellus ista* so interpretieren, dass Ariadne die Insel als ein Land anspricht, das ihr gegenüberliegt, also eine 2. Person repräsentiert – das wäre sozusagen die klassische Auffassung. Andererseits ist es auch die Insel, auf der sie sich selbst befindet – wenn sie das meinen würde (also ‚diese Insel hier‘), wäre die Stelle ein Beleg für die Gebrauchserweiterung von *iste*. Eine nicht-deiktische Auffassung des Pronomens ist auch hier durch den Kontext ausgeschlossen.

Ich wage nicht, einen Grund für diesen Wandel im deiktischen System anzugeben, aber dass dieser Wandel aus den Belegen hervorgeht, lässt sich nicht bestreiten. Hier kann man den Anfang vom Ende des Demonstrativpronomens

*hic* erkennen, in dessen Domäne die anderen beiden Demonstrativpronomina immer häufiger eindringen, bis es in den romanischen Sprachen ganz verschwunden ist (wie übrigens auch *is, ea, id*).

## 10. *hic, iste und ille* in der Nicht-Deixis

Man hat oft versucht, die in der Deixis (angeblich) geltenden Distanzunterschiede auf die Verwendung der drei Pronomina in der Nicht-Deixis zu übertragen. Am bekanntesten ist wohl die Behauptung, dass *hic* auf Näherstehendes, *ille* auf das weiter weg Stehende verweise (s. o. 6.). In gleicher Weise hat man versucht, die personale Theorie auf die nicht-deiktische Verwendung zu übertragen, aber auch hier kam man bisher – von einigen wenigen offensichtlichen Fällen abgesehen (s. u. zu *iste* 13.) – zu keinen tragfähigen Ergebnissen. Weder die Distanz noch das personale Verhältnis scheinen irgendeine Rolle zu spielen, und so muss die Wahl des einen oder des anderen Pronomens im Einzelfall auf uns Nicht-Muttersprachler beliebig wirken. Schauen wir uns ein Beispiel mit mehreren nicht-deiktischen Pronomina an:

*Etenim, credo, Manlius, iste centurio, qui in agro Faesulano castra posuit bellum populo Romano suo nomine indixit, et illa castra nunc non Catilinam duces expectant, et ille eiectus in exilium se Massiliam, ut aiunt, non in haec castra conferet.* (Cic. Catil. 2,14)

*iste centurio, qui*: *iste* wird häufiger als Antezedens zu einem Relativpronomen verwendet; ein Bezug zur zweiten Person ist nicht erkennbar.

*illa castra*: nicht-deiktisch bezogen auf die *castra* im *qui*-Satz; da sich aber das Lager nicht dort befindet, wo der Sprecher ist, passt diese Verwendung zu *ille* als Pronomen der Andersheit.

*ille*: Hier gilt dasselbe wie für *illa castra*. Man beachte, dass hier Cicero keineswegs das angebe-

lich herabsetzende Pronomen *iste* verwendet (s. dazu 12.).

*in haec castra*: nicht-deiktisches *haec*, das Lager befindet sich *nicht* am Ort des Sprechers.

Man kann nur gewisse Faustregeln angeben: So verweist etwa *istud* selten auf einen Ausdruck, einen Satz oder einen (unechten) nicht-relativischen Nebensatz voraus, hier sind *hoc*, *id* und *illud* das Übliche (s. auch die Beispiele unter 1.):<sup>18</sup>

*Illud angit vel potius excruciat: discessus ab omnibus iis, quae sunt bona in vita* (Cic. Tusc. 1,83).

*Ne illud quidem intellegunt non modo ita memoriae proditum esse, sed ita necesse fuisse* (Cic. Brut. 289).

*Hoc enim superioribus diebus timens Caesar, ne navibus nostri circumvenirentur eqs.* (Caes. civ. 3,63,2).

Dass sich die Verhältnisse in der Deixis nicht einfach auf die Nicht-Deixis übertragen lassen, ist ein weiterer Grund, zwischen beiden Funktionen zu differenzieren. Es ist sehr oft sinnlos, in der Nicht-Deixis die Wahl eines Pronomens mit der personalen Theorie (oder gar mit der Distanztheorie) erklären zu wollen.

### 11. Die sog. anamnestiche Bedeutung, insbesondere von *ille*

In vielen Sprachen können Demonstrativpronomina auch nicht-demonstrative Funktionen übernehmen, so etwa, wenn sie sich auf Objekte beziehen, die weder in der Situation noch im aktuellen Gespräch bzw. Text erwähnt werden, sondern im Wissen des Redenden bzw. des Autors und seiner Adressaten verankert sind. Hier verweisen Demonstrativpronomina **fast schon wie ein Adjektiv** auf bereits Bekanntes (,der x, ihr wisst schon, wen ich meine; der bekannte').<sup>19</sup> Diese Funktion wird als **anamnestisch** bezeichnet. Mit Abstand am häufigsten

übernimmt in der lateinischen Sprache *ille* diese Funktion. Hieraus erklärt sich auch der Umstand, dass dieses Pronomen in den meisten romanischen Sprachen zum Artikel geworden ist, da der bestimmte Artikel auf etwas Bekanntes bzw. bereits in den Diskurs Eingeführtes verweist.

*physicus ille Democritus* (Cic. de orat. 1,49): Demokrit war vorher nicht erwähnt worden, und es befindet sich weder eine Statue noch ein Bild (noch Demokrits Geist) in der Nähe, auf die / das / den der Sprecher zeigen könnte.

Ein Beispiel für *hic* in dieser Funktion:<sup>20</sup>

*Orpheum poetam docet Aristoteles numquam fuisse, et hoc Orphicum carmen Pythagorei ferunt cuiusdam fuisse Cerconis* (Cic. nat. deor. 1,107, vgl. Oxford Latin Syntax 1,1100-1101): Weder haben die Gesprächspartner ein Exemplar dieses *carmen* zur Hand, noch wurde es zuvor erwähnt.

### 12. Der Mythos vom herabsetzenden *iste*

Einige Schulbücher stellen die Demonstrativpronomina anhand einer binären Distanzachse dar und ordnen darauf *hic* und *ille* ein. Das dritte deiktische Pronomen, *iste*, bleibt sozusagen auf der Strecke – und wird dann kompensatorisch oft ausschließlich als Träger einer herabsetzenden Bedeutung rubriziert (,dieser da'). Schon ein Blick in den Anfang der ersten *Catilinarie* zeigt, dass an dieser Kategorisierung etwas nicht stimmen kann:

*Fuit, fuit ista quondam in hac re publica virtus, ut viri fortes acrioribus suppliciis civem perniciosum quam acerbissimum hostem coercerent* (§ 3; nicht-deiktisches *iste*).

Dasselbe gilt für diesen teilweise bereits oben zitierten Satz aus *De oratore* (2,39):

*Etsi ... minime impediendus est interpellatione iste cursus orationis tuae, patiere tamen mihi que ignosces.*

Die Beispiele für eindeutig positiv gebrauchtes *iste* ließen sich leicht vermehren (vgl. auch die

Beispielsätze in diesem Aufsatz). Hier liegt eine ähnliche Tendenz vor wie bei *is*, *ea*, *id*, allerdings mit umgekehrten Vorzeichen. Während bei *is* eine Bedeutung frei erfunden und so das Gebrauchsspektrum ausgedehnt wurde, hat man *iste* auf eine einzige Bedeutung reduziert, die man gleichzeitig den anderen Pronomina weggenommen hat. Alle drei deiktische Pronomina können nämlich im Einklang mit der hinweisenden Funktion von Demonstrativpronomina in herabsetzender Bedeutung gebraucht werden. Auch hier scheint es sich um eine sprachliche Universalie zu handeln. Zu auffälliges Hindeuten wird als unhöflich und herabwürdigend empfunden, im Deutschen kann das ein wichtiger Unterschied sein bei der Wahl zwischen dem sog. Personalpronomen ‚er‘ und dem Demonstrativpronomen ‚der‘.

Je ein Beispiel für *hic* und *ille* in dieser Funktion:

*Sed ubi Artotrogus hic est?* (Plaut. Miles 9);

***flagitium illud*** *hominis* („dieser Schandfleck von einem Menschen“) (Plaut. Cas. 155).

### 13. Nicht-deiktisches *iste*

Das Pronomen *iste* behält oft auch in der Nicht-Deixis seine Funktion als Pronomen der zweiten Person. Hier wird es häufig verwendet, um einen Begriff, ein Zitat oder eine Anschauung aufzugreifen, die das Gegenüber geäußert hat.

„*Physica ista ipsa et mathematica et quae paulo ante mathematicae et ceterarum artium propria posuisti, scientiae sunt eorum, qui illa profitentur; illustrari autem oratione si quis istas ipsas artes velit, ad oratoris ei confugiendum est facultatem.*“ (Cic. de orat. 1,61).

Die beiden Pronominalformen *ista* und *istas* nehmen auf die Äußerung des Dialogpartners Bezug (s. *posuisti*): „die von dir genannten Wissenschaften“. Sowohl in Dialogen als auch

in Briefen lassen sich viele Belege für *iste* ganz einfach auf diese Art erklären. Die Römer waren nicht so unhöflich (wie man entsprechend der in 12. zurückgewiesenen Theorie meinen müsste), dass sie jede Äußerung des Gesprächs- oder Briefpartners herabgesetzt hätten. Letztlich ist für die herabsetzende Bedeutung eines Demonstrativums neben dem Kontext auch der Ton entscheidend, aber den überliefern die Handschriften der antiken Texte leider nicht mit.

### 14. Und ‚jener‘?

Man hat versucht, die lateinischen Demonstrativpronomina in Wortgleichungen mit deutschen Entsprechungen korrelieren zu lassen. Sinnvoll wäre das nur, wenn beide demonstrativen Systeme (weitgehend) identisch wären. Das ist aber nicht der Fall. Somit ist es schon *a limine* fragwürdig, für *ille* ‚jener‘ als Übersetzung vorzuschlagen. Des Weiteren entstehen durch diese Identifikation weitere Probleme: (1) *ille* ist im Lateinischen ein Allerweltspronomen, d. h. es kommt in allen Registern vor und hat einen weiten Verwendungsbereich. Es kommt nicht von ungefähr, dass *ille* aus dem Sprachwandel vom Lateinischen zu den romanischen Sprachen als strahlender Sieger hervorgeht. Dagegen ist ‚jener‘ im Deutschen stilistisch markiert und in der Verwendung stark begrenzt. So lassen sich etwa in den einschlägigen Corpora des Deutschen nur mit äußerster Mühe substantivische Verwendungen finden. (2) ‚jener‘ ist im Deutschen in der Tat, wenn es nicht als Antezedens für ein Relativpronomen fungiert, ein Pronomen der Distanz. Übersetzt man nun *ille* automatisch mit ‚jener‘, tingiert man sozusagen über Umwege *ille* mit der distalen Bedeutung, die selbst in deiktischen Kontexten nur fallweise gegeben ist (s. o. 7.).

Würden die Corpora der deutschen Sprache schriftliche und mündliche, an der Schule und in Universitätskursen angefertigten Übersetzungen aus dem Lateinischen berücksichtigen, würde die Zahl der Belege für ‚jener‘ vermutlich signifikant ansteigen. Interessant ist, dass in gedruckten Übersetzungen *ille* relativ selten mit ‚jener‘ wiedergegeben wird. Hier merken offenkundig die geübten Übersetzer, dass diese Wiedergabe in den allermeisten Fällen inadäquat ist. Es wäre ein großer Fortschritt, wenn *ille* auch aus der schulischen und der universitären Lehre verschwinden würde bzw. auf jene Fälle begrenzt würde, in denen es passt, bspw. zur Bezeichnung einer zeitlichen Distanz (*illis temporibus*, ‚in jenen Tagen‘ in Opposition zu *his temporibus*, ‚heutzutage‘).

## 15. Ein Beispiel für die Analyse der Pronomina

*Quo usque tandem abutere, Catilina, patientia nostra? Quam diu etiam furor iste tuus nos eludet? Quem ad finem sese effrenata iactabit audacia? Nihilne te nocturnum praesidium Palati, nihil urbis vigiliae, nihil timor populi, nihil concursus bonorum omnium, nihil hic munitissimus habendi senatus locus, nihil horum ora voltusque moverunt? Patere tua consilia non sentis, constrictam iam horum omnium scientia teneri coniurationem tuam non vides? Quid proxima, quid superiore nocte egeris, ubi fueris, quos convocaveris, quid consilii ceperis, quem nostrum ignorare arbitraris? O tempora, o mores! Senatus haec intellegit, consul videt. Hic tamen vivit. Vivit? Immo vero etiam in senatum venit, fit publici consilii particeps, notat et designat oculis ad caedem unum quemque nostrum. Nos autem fortes viri satis facere rei publicae videmur, si istius furorem ac tela vitamus. Ad mortem te, Catilina, duci iussu consulis iam pridem oportebat, in te conferrī pestem, quam tu in nos omnis iam diu machinaris. An vero vir amplissimus, P. Scipio, pontifex maximus, Ti. Gracchum mediocriter labefactantem statum rei publicae privatus interfecit; Catilinam orbem terrae caedere atque*

*incendiis vastare cupientem nos consules perferemus? Nam illa nimis antiqua praetereo, quod C. Servilius Ahala Sp. Maelium novis rebus studentem manu sua occidit. Fuit, fuit ista quondam in hac re publica virtus, ut viri fortes acrioribus suppliciis civem perniciosum quam acerbissimum hostem coercerent. Habemus senatus consultum in te, Catilina, vehemens et grave, non deest rei publicae consilium neque auctoritas huius ordinis. Nos, nos, dico aperte, consules desumus. (Cic. Catil. 1,1-3)*

*furor iste tuus*: *iste* als Pronomen der zweiten Person (deiktisch).

*hic munitissimus habendi senatus locus*: ‚der / dieser Ort hier‘ (deiktisch).

*horum ora voltusque ... horum omnium scientia*: *hi* = ‚die hier Anwesenden‘ (deiktisch).

*Senatus haec intellegit*: ‚das soeben von mir Aufgezählte‘ (*ea* wäre auch möglich, ebenso der Verzicht auf ein Pronomen) (nicht-deiktisch).

*Hic tamen vivit*: ‚dieser Mensch hier vor mir / den ihr hier seht‘ (deiktisch, denn Cicero hatte Catilina noch nicht als dritte Person, als Gesprächsgegenstand gegenüber dem Senat eingeführt).

*si istius furorem ac tela vitamus*: wohl deiktisch: ‚dieses Menschen mir / uns gegenüber‘.

*Nam illa nimis antiqua praetereo, quod eqs.: ille* statt *hic / is* als präparatives Pronomen, das zugleich auf weit Zurückliegendes verweist (temporale Ferndeixis).

*Fuit, fuit ista quondam in hac re publica virtus, ut eqs.:* *iste* als präparatives, also nicht-deiktisches Pronomen; vermutlich reine Variatio zum vorhergehenden *illa*; auch *ista* bedeutet ja, dass sich der Sprecher etwas nicht zu eigen macht (hier bedauernd). Dieser Satz ist ein hübscher Beleg dafür, dass *iste* keine negative Bedeutung hat (*ista virtus!*).

*in hac re publica*: wohl deiktisch: ‚in diesem Staat hier, in unserem Staat‘, Deixis der ersten Person; möglich, aber unwahrscheinlich ist auch die nicht-deiktische Auffassung (‚in dem eben genannten Staat‘), da *res publica* i. S. v. ‚Römisches Reich‘ kurz zuvor schon verwendet worden war.

*auctoritas huius ordinis*: ‚des hier anwesenden Standes‘ (deiktisch).



## 16. Die pragmatische Seite

Wie kann man all diese Fingerzeige in der Schule umsetzen? Ich bin kein Fachdidaktiker, aber dennoch will ich zumindest versuchen, einen Weg zu skizzieren, der mir gangbar erschiene. Mir ist klar, dass Lehrer und Verfasser von Schulbüchern Wortgleichungen benötigen. Andererseits wird man das komplexe lateinische System der Demonstrativpronomina nicht mit dem deutschen verrechnen können. Die Frage ist, wie eine Annäherung über Wortgleichungen mit einem möglichst geringen Verlust vorgenommen werden könnte. Bevor man die einzelnen Pronomina einführt, muss man den Unterschied zwischen Deixis und Nicht-Deixis erklären (s. o. 1.-2.) – was den Schülern auch beim Verstehen der eigenen Sprache hilft.<sup>21</sup> Des Weiteren sollte man alle vier Pronomina mit *er*, *dieser* und *derjenige* wiedergeben. Bei *is* muss aber ein Verbotsschild aufgestellt werden („nur in der Nicht-Deixis“).

*is*

- dieser i. S. v. der eben genannte, er (den ich eben genannt habe, über den wir gerade sprechen), das Folgende (im Neutrum);
- in Kombination mit einem Relativpronomen: *der(jenige)*  
→ Das Pronomen *is*, *ea*, *id* verweist nur auf schon Genanntes oder unmittelbar Folgendes.

*hic*

- dieser, er, *der(jenige)*, das Folgende (im Neutrum);
- oft Pronomen der ersten Person; daneben das häufigste Pronomen beim Zeigen  
*hic meus liber* – dieses mein Buch
- in Kombination mit einem Relativpronomen: *der(jenige)*

*iste*

- dieser (oft Pronomen der zweiten Person), *er*, *der(jenige)*  
*iste tuus liber* – dieses dein Buch
- in Kombination mit einem Relativpronomen: *der(jenige)*

*ille*

- dieser (Pronomen der dritten Person), *er*, *der(jenige)*, das Folgende (im Neutrum)  
*ille liber* – dieses sein Buch
- in Kombination mit einem Relativpronomen: *der(jenige)*;
- dieser bekannte, berühmte, berüchtigte Mann (adjektivische Bedeutung)

*hic*, *iste* und *ille* können auch abwertend verwendet werden.

Schließlich ergeben sich hier auch Möglichkeiten für eine Kooperation über Fachgrenzen hinweg: Gemeinsam mit dem Englischlehrer kann man das englische Demonstrativsystem als Folie heranziehen, zusammen mit dem Deutschlehrer das System der deutschen Demonstrativpronomina im Vergleich mit dem Lateinischen explorieren. Diese Vergleiche sind durchaus komplexer, als es auf den ersten Blick klingt. Ein wichtiger Lerneffekt ist dabei, dass eindimensionale Wortgleichungen sinnlos sind, weil die Systeme sich grundlegend unterscheiden.

## 17. Fazit

Die Aufgabe bei der Darstellung des pronominalen Systems einer Sprache kann nicht darin bestehen, dieses System dem System einer anderen Sprache anzugleichen. Genau das sollen aber die gängigen, viel zu stark verfestigten und vereinfachenden Wortgleichungen leisten, die einem wirklichen Verständnis massiv im Wege stehen. Für eine sinnvolle Vermittlung des lateinischen demonstrativen Systems sind die folgenden Faktoren wichtig (wie aus den vorste-

henden skizzenhaften Bemerkungen hoffentlich deutlich geworden ist):

1. Die grundlegende Unterscheidung lautet: **deiktisch vs. nicht-deiktisch**.
2. Deiktisch sind nur *hic, iste, ille*.
3. ***is* und *qui* werden nur nicht-deiktisch verwendet.**
4. *hic, iste* und *ille* werden auch nicht-deiktisch gebraucht; oft lässt sich kein Unterschied im Gebrauch erkennen, auch im Verhältnis zu *is*.
5. Die Übertragung deiktischer Verhältnisse auf die Nicht-Deixis ist problematisch.
6. Nur ein einziges lateinisches Demonstrativpronomen als Personalpronomen zu bezeichnen, ist problematisch. Alle lateinischen Demonstrativpronomina können diese Funktion übernehmen. Unter anderem deswegen ist es fraglich, ob ‚Personalpronomen‘ für die dritte Person überhaupt eine sinnvolle Kategorie bei der Beschreibung der lateinischen Sprache ist.
7. Deiktisches ***hic*** ist das unmarkierte Demonstrativpronomen, sozusagen das **deiktische Standardpronomen**.
8. Der Unterschied von ***hic, iste, ille* in deiktischer Verwendung** ist primär **personal**, außerdem gibt es im Personenbezug Überlappungen:  
***hic* als generelles Demonstrativpronomen** (1., aber auch 2. und 3. Person)  
***iste* als Demonstrativpronomen der 2.** (oft auch in der Nicht-Deixis), aber auch der 3. Person  
***ille* als Demonstrativpronomen der 3. Person** (‚weder mein noch dein‘)
9. Spätestens ab etwa 30 v. Chr. vollzieht sich ein Wandel im deiktischen System: *iste* dringt in die Domäne von *hic* (als Pronomen der 1. Person) ein.

10. Lateinische Demonstrativpronomina sind im Allgemeinen **distanzneutral**.

11. *hic* und insbesondere ***ille*** haben als Quasi-Adjektive **anamnestische Bedeutung**, indem sie hervorheben, dass ein Gesprächsgegenstand dem Sprecher und den Adressaten bekannt ist (‚dieser bekannte / berühmte‘).

12. Alle drei deiktischen Pronomina können eine herabsetzende Bedeutung annehmen (nicht nur *iste*).

### Ausgewählte Literaturhinweise

Für das Verständnis des komplexen Phänomens der Demonstrativpronomina sind Veröffentlichungen aus der allgemeinen Sprachwissenschaft unerlässlich: Holger **Diessel**: *Demonstratives*, Philadelphia 1999. Für das Lateinische ist die neue **Oxford Latin Syntax** (OLS) von Harm **Pinkster** wichtig (Bd. 1, S. 1085-1101, 1137-1164), zumal hier die neueste Literatur genannt wird. Die anderen Grammatiken sind in der Darstellung der Demonstrativpronomina nicht immer zuverlässig, da sie (notwendigerweise) simplifizieren, leider aber auch teilweise zu stark reduzieren. Wer sich schließlich für eine weitgehend kundig kommentierte, umfangreiche Stellensammlung interessiert, dem sei ein Klassiker der Forschung zu lateinischen Demonstrativpronomina empfohlen: Joseph Bach: *De usu pronominum demonstrativorum* [die Stellen stammen fast ausschließlich aus Plautus und Terenz], in: Wilhelm Studemund (Hrsg.): *Studien auf dem Gebiete des archaischen Lateins*, Berlin 1891, 145-436. Für die demonstrativen Adverbien verweise ich auf meinen Aufsatz: Was heißt ‚Dort steht Cornelia‘ auf Latein? Zur Bedeutung des Ortsadverbs *ibi*, *Gymnasium* 126, 2019, 105-126 (das dort verwendete räumliche System würde ich aber

jetzt durch das personale ersetzen, s. 7.; der Kern des Aufsatzes ist davon unabhängig aber der Nachweis, dass für *ibi* dasselbe gilt wie für *is*, *ea*, *id* oben 3.).

**Anmerkungen:**

- 1) Ich beschränke mich hier bewusst auf die Pronomina und behandle die demonstrativen Adverbien nur am Rande. Für sie gilt im Großen und Ganzen dasselbe wie für die Pronomina (zu *is* gehört *ibi*, zu *hic hic*, zu *iste iste* und zu *ille illic*); vgl. dazu Burkard 2019.
- 2) Dürftiges Überbleibsel in der traditionellen Latein/Griechischgrammatik ist der Begriff ‚Relativpronomen‘. Der in der linguistischen Disziplin der Pragmatik gängige Terminus ‚Referenz‘ gehört leider nicht (mehr) zur altphilologischen Koine.
- 3) Da in ähnlich expansiver Weise auch das griechische Pendant *Deixis* seine Bedeutung erweitert hat, sind die eindeutigeren Begriffe für die beiden Funktionen ‚**exophorisch**‘ und ‚**endophorisch**‘.
- 4) Ich habe hier nur die wichtigsten Pronomina aufgeführt. Da *qui* ein (recht offensichtlicher) Spezialfall ist, werde ich mich im Folgenden auf die anderen vier Pronomina beschränken.
- 5) Der Satz für sich (d. h. kontextfrei) genommen ist ein korrekter lateinischer Satz; er benötigt aber einen Vorgängersatz, in dem in irgendeiner Form von einem Buch die Rede war, bspw. *Tu heri librum surripuisti*. Ebenso ist auch der Satz ‚Dasselbe ist mein Buch‘ korrektes Deutsch (allerdings veraltet), wenn es einen entsprechenden Vorgängersatz gibt.
- 6) Mich überrascht vor allem, dass auch in der mittel- und neulateinischen Literatur *is* offenbar korrekt verwendet wird. Ich habe bisher überhaupt nur einen Beleg für eindeutig deiktisches *is* gefunden, nämlich im Caesardrama des Barockdramatikers Caspar Brülow (*Sed quid ea mulier vapulat?*, 1,5, p. 16, Straßburg 1616; die Frau wurde vorher nicht genannt, also ist zu verstehen „diese Frau, die wir dort sehen“).
- 7) Es hat sich gewissermaßen eine schulische Subkultur etabliert. Ganz kann man die Wissenschaft aber nicht aus der Verantwortung entlassen. Unsaubere Formulierungen tragen eine Teilschuld (Hervorhebungen nicht im Original): „Das Pronomen *is ea id* ist ursprünglich

nichts anderes als das Personalpron. der III. Person: er sie es; ein demonstratives Pron. kann es nur insofern genannt werden, als es **häufig** auf einen vorhererwähnten oder auf einen folgenden Gegenstand hinweist.“ (Raphael Kühner / Friedrich Holzweissig: Ausführliche Grammatik der lateinischen Sprache 1, Hannover 21912, § 133, S. 590). In der *Lateinischen Grammatik* von Christian Touratier wird *is* mit dem Personalpronomen identifiziert und (versehentlich?) insinuiert, dass *is* nur adjektivisch anaphorisch verwendet wird (Darmstadt 2013, § 119).

- 8) Es geht mir nicht um Begrifflichkeiten und ihre ostentative Verwendung, sondern darum, dass es dringend geboten ist, den Sinn und die Bedeutung dieser beschreibenden Termini sowie ihre Relevanz für die Einzelsprache zu verstehen. Ob man ‚deiktisch‘, ‚demonstrativ i. e. S.‘, ‚zeigend‘ oder ‚exophorisch‘ sagt, ist relativ gleichgültig. Die Aufgabe besteht darin, das demonstrative System des Lateinischen zu begreifen.
- 9) Viva Gesamtband, 2014, Lektion 10, S. 76 (*is* wird in diesem Kleidungskauf-Dialog häufiger deiktisch verwendet). Vgl. des Weiteren: Prima Brevis, 2014/2020, Lektion 13, S. 67, Z. 6 (*Ea nocte* deiktisch) = Prima Nova, Lektion 17, S. 83, Z. 6; Agite 1, 2011, Lektion 18 G, S. 101; Via Mea Gesamtband, 2016, Lektion 9, S. 55, Übung 6,4 (*Is equus* muss deiktisch sein); Arbeitsheft Lektion 9, Übung 3,4. An allen diesen Stellen ist die deiktische Bedeutung eindeutig. Nicht aufgeführt habe ich Sätze aus diesen oder anderen Lehrwerken, in denen man das Pronomen nicht-deiktisch interpretieren könnte, auch wenn die Autoren der Schulbücher ziemlich sicher *is* deiktisch verstehen.
- 10) ‚Personalpronomen‘ ist zudem kein Gegenbegriff zu ‚Demonstrativpronomen‘, weil jedes Personalpronomen in einem Satz entweder nicht-deiktisch oder deiktisch verwendet wird. Warum man im Deutschen trotzdem sinnvollerweise von einem Personalpronomen sprechen kann, wird aus den folgenden Ausführungen deutlich.
- 11) Diese Möglichkeit ist ein wesentlicher Unterschied zum Deutschen; man spricht hier von **Prodropsprachen**. Im Unterricht wird die Möglichkeit, das lateinische Objekt (und nicht nur das Subjekt) weglassen zu können, viel zu selten thematisiert.

- 12) Gerne wird auf die „Schwäche“ des Pronomens *is* im Vergleich zu den anderen Demonstrativpronomina verwiesen. Das ist eine reine Behauptung, die zudem angesichts der Einseitigkeit von *hic* auch per se fragwürdig ist. Mir scheint, dass wir heute oft nicht mehr die Möglichkeit haben nachzuempfinden, worin für einen Muttersprachler die Unterschiede bestanden, wenn er die freie Wahl zwischen den verschiedenen Pronomina hatte (s. dazu u. 6. und 10.). Die Mode, ausschließlich *is* als Personalpronomen zu bezeichnen, ist relativ jung. Seit der Antike konkurrierten eigentlich *ille* und *hic* um die dritte Position neben *ego* und *tu*.
- 13) Hier könnte man wirklich didaktisch reduzieren und die eingesparte Zeit für eine systematische Darstellung der Demonstrativpronomina nutzen.
- 14) Die Theorie von der Distanzopposition findet sich bereits bei spätantiken *grammatici*; die personale Deixistheorie geht auf keinen Geringeren als Lorenzo Valla (1407-1457) zurück.
- 15) Ablativ von *istic* = durch die Partikel *ce* (bzw. *c'* mit Apokope) verstärktes *iste*.
- 16) Die Forschung hat hier dadurch, dass zu wenig zwischen Deixis und Nicht-Deixis unterschieden wurde, fälschlich auch frühere Belege hierher gezogen: *Talis iste meus stupor nil videt, nihil audit* (Catull. 17,21). Hier ist *iste* keineswegs das Pronomen der ersten Person, wie man wegen *meus* vermeinen könnte, sondern ein zurückweisendes Pronomen (vielleicht mit abwertender Konnotation, s. u. 12.). Daher ist diese Ausdrucksweise unauffällig („dieser Kerl, über den ich mich wundern muss, sieht so sehr (prädikatives *talis*) überhaupt nichts“).
- 17) Aufschlussreich ist der Vergleich mit der am Ende von 8. zitierten Stelle aus dem *Curculio*: *ted ... cum istoc ornatu cumque hac pompa*. Auch hier wechselt *iste* mit *hic*, aber hier ‚stiehlt‘ sich *hic* in die Domäne von *iste*, an der Properzstelle ist es umgekehrt – und das ist eben das Neue.
- 18) Diese sog. **präparative Funktion** der Demonstrativpronomina wird in Schulbüchern häufig nicht erwähnt.
- 19) Der Unterschied zur pronominalen Funktion liegt darin, dass das Demonstrativpronomen nicht durch die Situation (Deixis) oder den Kontext (Rück- oder Vorausverweis) seine Bedeutung erhält.
- 20) Für *iste* habe ich bisher kein eindeutiges Beispiel finden können.
- 21) Da die Zahl der zweisprachig aufwachsenden Schüler zunimmt, könnte man diese Gelegenheit nutzen und den jeweiligen Schülern die Aufgabe stellen, die demonstrativen Systeme im Türkischen, Kroatischen usw. zu erkunden. S. auch gleich im Haupttext.

THORSTEN BURKARD

## Tod im Epos – Übergang zu einer neuen Ordnung?

### Fächerübergreifende und aktualisierende Überlegungen zum Ende der Aeneis und zum Ausgang von Game of Thrones

#### 1. Vorbemerkung

Fächerübergreifendes und unterschiedliche Perspektiven berücksichtigendes Arbeiten ist ein hehres Ziel eines jeden unterrichtlichen Bemühens um Bildung, nicht nur gymnasialer Bildung. Im Lateinunterricht werden etwa mit den Fächern Kunst und Musik enge Vernetzungen vorgenommen, wenn es um die Rezeption antiker Stoffe und Themen in Kunst und Musik geht. In der sprachlichen Analyse von Texten gehen die Ziele und Inhalte des Faches Latein Hand in Hand mit den Zielen anderer Sprachen, insbesondere des Faches Deutsch.

Daneben ist es Ziel und Aufgabe von modernem Lateinunterricht, die Bedeutung antiker Stoffe für die Gegenwart, idealiter für die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler, luzid zu machen. Denn nur so gelingt ein echter Beitrag zur fundierten Bildung, die sich der Bedeutung antiker Wurzeln für das Selbstverständnis europäischer Kultur bewusst ist. Exemplarisch für diese Zielsetzung sei an das Selbstverständnis des Faches und sein Bildungspotential nach dem LehrplanPLUS für das bayerische Gymnasium erinnert:

„Das Fach Latein leitet ausgehend von lateinischen Texten zu intensiver Beschäftigung mit der lateinischen Sprache und der Kultur der Antike an. Dabei erkennen die Schülerinnen und Schüler in der griechisch-römischen Antike ein bis heute tragendes Fundament der europäischen Tradition. Die Beschäftigung mit der antiken Welt geht zunächst von Lehrbuch-, später von Originaltexten aus, anhand derer u. a. bedeutende mythologische Themen, relevante historische

Inhalte, zentrale philosophische Denkmodelle, elementare Prinzipien der römischen Rechtstradition, grundlegende Dimensionen politischen Denkens und Handelns sowie Ursprünge und Werte des Christentums erarbeitet werden. Als wichtiger Beitrag zur vertieften Allgemeinbildung am Gymnasium wird Orientierungswissen aufgebaut, welches dazu befähigt, das vielfältige und prägende Weiterwirken der antiken Kultur wahrzunehmen und zu würdigen, wesentliche Elemente europäischer Identität zu erkennen sowie zu benennen und auf einer verlässlichen Wissens- und Vergleichsbasis vorurteilsfrei mit anderen Kulturkreisen umzugehen.“<sup>1</sup>

Der vorliegende Beitrag möchte eine Idee für fächerübergreifendes, gedanklich vernetzendes und aktualisierendes Arbeiten im Lateinunterricht der gymnasialen Oberstufe geben. Im Zentrum des Beitrages steht aus Sicht des Faches Latein das Ende von Vergils *Aeneis*, die Tötung des Turnus durch Aeneas, den Stammvater Roms. Aus aktueller Sicht steht eine Szene aus der Verfilmung des neuzeitlichen Epos *Game of Thrones*, die sich auch relativ am Ende der Serie ereignet, die Tötung der Daenerys Targaryen durch Jon Schnee, der eigentlich ihr Geliebter ist, im Mittelpunkt. Beide Szenen haben eine Tötungshandlung zum Inhalt. Aus fächerübergreifender Sicht lohnt es sich, die Frage zu stellen, ob die Tötungshandlungen aus ethischer Perspektive als gerechtfertigt gelten können. Um diese Frage kompetent beantworten zu können, braucht es die Kenntnis eines Analysemodells, mit dessen Hilfe ethische Fragen unter Rekurs auf ein klares Differenzierungskriterium für erlaubte bzw. verbotene Handlungen beant-

wortet werden können. Ausgehend von diesem Modell können die beiden Tötungshandlungen analysiert und verglichen werden. So ergibt sich eine m. E. interessante Möglichkeit fächerübergreifenden, vernetzenden und aktualisierenden Arbeitens im Lateinunterricht. Den Ausgangspunkt der Überlegungen bildet das Ende der *Aeneis*, der Fall des Turnus.

## 2. Aeneas tötet Turnus – Die antike Perspektive

Vergils Epos *Aeneis* ist ein Meisterstück: Der Dichter machte sich die anspruchsvollste literarische Gattung der Antike zu eigen und verweist in seinem Opus in origineller Weise auf beide Epen des großen Vorgängers Homer, indem er eine Odyssee- und eine Iliashälfte konzipierte. Daneben holte er auch die Gegenwart der augusteischen Zeit in die Welt der Frühgeschichte, die die Ereignisse um den Stammvater der Römer, Aeneas, thematisiert, und lässt so Ereignisse aus der goldenen Zukunft Roms in die Handlung der Frühgeschichte durchscheinen.

Vor allem die Betrachtung der Iliashälfte macht klar, dass der Tod von Heldinnen und Helden sich wie ein roter Faden durch das gesamte Werk zieht. Diese Beobachtung gipfelt darin, dass die *Aeneis* mit der Tötung des besiegten Turnus durch den Protagonisten Aeneas endet. Das abrupt wirkende Ende wurde bisweilen kritisch rezipiert: „Der Schluß der *Aeneis* konnte Rezipienten aller Zeiten nicht so recht befriedigen. Denn die Tötung des Turnus durch Aeneas, von der die drei letzten Verse berichten, schafft nur die Vorbedingung für das, was, wie man meinen sollte, das eigentliche Ziel des Trojaners ist: die Hochzeit mit Lavinia und Gründung einer Stadt.“<sup>2</sup> Klar ist, dass der Fall des Turnus so eine exponierte Stellung am Ende des Opus Vergils erhält.

Die Tötung des Turnus durch Aeneas am Ende des Epos tangiert aber auch die moralische Ebene. Man kann fragen: „Welche Intention könnte Vergil damit verbinden, daß er Aeneas die Tötung des Turnus [...], vor Wut lodernd und im Zorn schrecklich‘ (946f.: *furiis accensus et ira terribilis*) vollziehen läßt?“<sup>3</sup> Ist eine solche Tötung aus antiker Sicht moralisch zu rechtfertigen? Hätte Aeneas nicht dem vergilischen Dictum *parcere subiectis* (VI, 853) gerecht werden und Turnus verschonen müssen?

Das gesamte 12. Buch ist als Drama angelegt, das im Endkampf zwischen Aeneas und Turnus gipfelt.<sup>4</sup> Dem dramatischen Gesamtcharakter des Buches entsprechend folgt ganz am Ende der Höhepunkt, der für die Deutung der Tötung des Turnus aus (antiker) moralischer Perspektive bedeutsam ist. So konstatiert N. Holzberg: „Meines Erachtens kann kein Zweifel bestehen, daß Vergil seinen Aeneas ganz bewußt als einen Helden darstellt, der seine bedeutendste Tat vollbringt, und daß der Dichter diese als etwas unbedingt Positives beurteilt wissen will.“<sup>5</sup>

Die Verse 919-952 zeigen, wie es zur Tötung des Turnus kommt. Nachdem Aeneas ihn zum Zweikampf herausgefordert und Turnus betont hatte, dass nicht der Trojaner, sondern die Feindseligkeit Jupiters ihm Schrecken bereite, wirft er einen riesigen Stein auf Aeneas, der sein Ziel verfehlt. Alptraumartig entmutigt wird er schließlich (919-926) vom Speer des Trojaners niedergestreckt. Turnus wendet sich im Folgenden – wissend um seine Niederlage – flehentlich bittend an den Sieger. Er verweist auf das hohe Alter seines Vaters und bittet um Mitleid. Seine Worte haben zunächst den erhofften Effekt, Aeneas zögert. Durch den Waffengürtel seines Schützlings Pallas wird ihm allerdings ins Bewusstsein zurückgerufen, dass Turnus diesen

getötet hat.<sup>6</sup> Er fasst das wohl als *superbia* aus römischer Sicht auf und wird dadurch an seine Verpflichtung für seinen anvertrauten Schützling Pallas erinnert. In der Folge tötet Aeneas Turnus. Liegen hier aus römischer Sicht ein „Rückfall in den archaischen Ehrenkodex und tragische Vergeltungsspiralen vor“;<sup>7</sup> die Aeneas nicht hinter sich zu lassen vermag? Ist Turnus also ein Unterworfener, den es aus römischer Sicht zu schonen gilt? Oder ist Turnus jemand, der aus römischer Sicht verdientermaßen bestraft wird?

Niklas Holzberg verweist auf mehrere Gründe, durch die die Tötung des Turnus aus antiker Perspektive gerechtfertigt erscheine:<sup>8</sup>

1. Aus politischer und religiöser Sicht durfte Aeneas Turnus nicht am Leben lassen, da Turnus aufgrund des Vertragsbruches nicht zu trauen ist: „[Es] steht zu befürchten, daß er die Bedingungen, unter denen Aeneas ihn begnadigen könnte, nicht einhält und den künftigen König weiterhin bedroht. Damit muß Aeneas auch deswegen rechnen, weil Turnus mehrfach überheblich und entsprechend rücksichtslos aufgetreten ist.“<sup>9</sup>
2. Im sechsten Buch der *Aeneis* erhalten die Römer ihren genuinen Auftrag für die Zukunft, der darin besteht, Unterworfene zu schonen und Überhebliche niederzukämpfen.<sup>10</sup> Turnus hat im Kampf gegen Pallas, den Schutzbefohlenen des Aeneas, „seine Überheblichkeit so besonders niederträchtig gezeigt, indem er wünschte, Euander sähe den Tod seines Sohnes (10.443 [...]). Dieses Verhalten verriet [...] mangelnde *pietas*, wodurch der Rutuler das Recht verlor, unter Verweis auf seinen Vater und den des Aeneas um Gnade zu bitten.“
3. Umgekehrt liefert der Wert der *pietas*, die Turnus fehlt, aber für Aeneas einen Grund,

Turnus zu töten: „Der Trojaner wiederum hat sogar die Pflicht [...], Rache für den jungen Mann zu nehmen, da ihm dieser von dessen Vater anvertraut und er somit zu dessen Stellvertreter wurde.“<sup>12</sup> Ähnlich argumentiert Michael von Albrecht, wenn er ausdrücklich darauf hinweist, dass die moralische Komponente der Strafe für Turnus sowohl von Aeneas als auch von Vergil gerade in Hinblick auf die Wertorientierung und Pflicht des Aeneas wohl durchdacht sei: „Turnus bittet um sein Leben. Wie Vergil ausdrücklich sagt, ist Aeneas daraufhin schon im Begriffe, sich umstimmen zu lassen [...]: Als Kriegsfeind würde er den Gegner also begnadigen. Doch da erblickt er das Wehrgehenk des Pallas, das sich Turnus angeeignet hat. [...] In römischer Sicht war Rache (*ultio*) eine heilige Pflicht [...] und Aeneas kann sich ihr nicht entziehen.“<sup>13</sup>

4. Schließlich ergibt sich ein letzter Grund durch die praktische Notwendigkeit der Neuordnung eines Staates nach einem Krieg: „Auch Latium bedurfte nach dem ‚Bürgerkrieg‘ zwischen Italikern und Trojanern der Neuordnung, aber sie wäre durch einen überlebenden Turnus ganz sicherlich ernsthaft gefährdet gewesen.“<sup>14</sup> Alle genannten Gründe lassen sich unter Verweis auf den Wert der *pietas* erklären, die vor allem mit dem Missionsziel des Aeneas, eine neue Heimat zu schaffen, verbunden ist.<sup>15</sup> Und eben dieser Mission, diesem Ziel, auf das die ganze epische Handlung hinausläuft, stünde ein lebender Turnus im Wege.

Allerdings ist mit dem Verweis auf die *pietas* des Aeneas der Text nicht gänzlich erfasst: „Es ist Zorn, ja sogar *furor*, der außer der Pflicht zur Rache und der *pietas* das Handeln des Aeneas lenkt – also genau der Affekt, den als verderb-

lich zu brandmarken Vergil in seinem gesamten Werk nicht müde wird.“<sup>16</sup> Mit dem Verweis auf diesen Affekt wird die psychologische Ebene berührt. „Aeneas [...] packt auf einmal die blinde Wut, und [...] das ist menschlich-allzumenschlich.“<sup>17</sup> Aeneas ist zwar mit einer göttlichen Mission betraut, vermag es durch seinen Charakter und seine Wertorientierung immer wieder, über sich hinaus zu wachsen, bleibt aber gleichwohl ein Sterblicher, der wie jeder andere Mensch auch menschlichen Emotionen unterworfen ist. So besteht „ein wesentliches Anliegen Vergils im Finale seines Epos [...] darin, noch einmal jenseits aller politischen, religiösen, kulturellen und sonstigen ‚offiziellen‘ Diskurse die menschliche Seite der Geschichte von der göttlichen Mission des Aeneas zur Geltung zu bringen[.]“<sup>18</sup> Damit kann konstatiert werden, dass Vergil „mit der *Vox humana* spricht“<sup>19</sup> und dies freilich „zeitlos – auch im 21. Jahrhundert“.<sup>20</sup>

Zusammenfassend bedeutet das: Aus Sicht antiken Denkens deuten mehrere Argumente darauf hin, dass die Tötung des Turnus aus moralischer Sicht gerechtfertigt ist:

1. Der Tod des Turnus sei notwendig, da man einem bereits vertragsbrüchig Gewordenen nicht trauen könne.
2. Turnus hat sich mehrfach arrogant und rücksichtslos gezeigt. Somit wird er aus antiker Perspektive zum *superbus*.
3. Aeneas hat mit Blick auf den Wert der *pietas* die Pflicht, Rache für seinen Schutzbefohlenen Pallas zu nehmen.
4. Die Neuordnung in Latium nach dem Krieg und damit das Telos der Mission des Aeneas seien durch einen lebenden Turnus ernsthaft gefährdet.
5. Aeneas erweist sich, indem er seinen Emotionen erliegt, als menschlich.

Dieses Analyseergebnis, das den Fokus auf die antike Perspektive legt, kann im fächerübergreifenden Arbeiten aus Perspektive der zeitgenössischen Ethik beleuchtet werden. Dazu soll ein Ansatz der Ethik vorgestellt werden, der als „Grundprinzip der Ethik“ formuliert wurde. Die Stärke dieses Entwurfes besteht darin, dass er ein eindeutiges Kriterium bietet, mit dessen Hilfe klar zwischen ethisch erlaubten und verbotenen Handlungen differenziert werden kann.

### **3. Die Tötung des Turnus durch Aeneas im Licht zeitgenössischer Ethik – Analyse unter Rekurs auf das Prinzip der Verhältnismäßigkeit nach Peter Knauer**

Peter Knauer, Philosoph und Theologe, der bis zu seiner Emeritierung als Professor für Fundamentaltheologie an der Hochschule Sankt Georgen in Frankfurt am Main wirkte,<sup>21</sup> bietet einen Entwurf an, der Aspekte der deontologischen, pflichtorientierten Ethik Kants und Aspekte der teleologischen bzw. folgenorientierten und deshalb auch als konsequentialistisch bezeichneten Ethik des Utilitarismus integriert.<sup>22</sup>

Knauer geht in der Formulierung seines Ethik-Prinzips vom sogenannten „traditionellen Prinzip der Doppelwirkung“ aus und formuliert dieses neu.<sup>23</sup> Mit seinem Prinzip der Ethik erhebt Knauer den Anspruch, Schwächen der Ansätze von teleologischen und deontologischen Ethiken, die vor allem darin bestehen, dass bei deontologischen Entwürfen die Folgen von Handlungen außer Acht gelassen werden, während bei teleologischen Entwürfen nur die Folgen, nicht aber die Struktur von Handlungen in den Blick genommen wird, zu überwinden; er möchte ein klares und eindeutiges Kriterium für die Differenzierung zwischen moralisch erlaubten und nicht erlaubten Handlungen benennen.<sup>24</sup>



Dieses Kriterium findet Knauer in der Kontraproduktivität bzw. Nicht-Kontraproduktivität von Handlungen. Das entscheidende Kriterium für die ethische Erlaubtheit einer Handlung ist ihre Nicht-Kontraproduktivität, das entscheidende Kriterium für die Nicht-Erlaubtheit einer Handlung aus ethischer Perspektive ist ihre Kontraproduktivität. Kontraproduktivität ist nach Knauer bestimmt als „Eigenschaft einer Handlung [...], bei der man genau den Wert, mit dem die Handlung jeweils motiviert ist, letzten Endes untergräbt.“<sup>25</sup> S. Ernst bietet eine Reihe von anschaulichen Beispielen für kontraproduktive Handlungen:

- „Man hat es eilig, möchte möglichst viel in möglichst wenig Zeit erledigen, und bereitet sich dadurch einen solchen Stress, dass man letztlich weniger erledigt, als wenn man langsam und der Reihe nach gearbeitet hätte.
- Man möchte sich gesund ernähren, wählt dazu aber eine einseitige Ernährung, die faktisch zu Gesundheitsschäden führt.
- Man möchte Überschwemmungen durch Flüsse verhindern und befestigt sie mit Ufermauern. Mit der Zeit, wenn ein großer Teil des Flusslaufs eingegrenzt ist, führt dies dazu, dass es punktuell zu noch schlimmeren Überschwemmungen kommt. [...]
- Steuererhöhungen zum Zwecke höherer Staatseinnahmen führen ab einem bestimmten Steuersatz dazu, dass Steuern hinterzogen werden oder Kapital in Länder transferiert wird, in denen Steuerfreiheit gewährt wird. So kommt es dazu, dass die Steuereinnahmen des Staates sinken.“<sup>26</sup>

Diese Beispiele zeigen klar, dass eine Handlung, damit sie als nicht-kontraproduktiv einzustufen ist, dem jeweiligen Wert, den sie erreichen will, ihrem Grund, entsprechen muss. Entspricht sie ihrem Grund nicht, verfehlt oder

untergräbt sie den in ihr intendierten Wert also, ist sie als kontraproduktiv zu bewerten. Die Beispiele zeigen aber auch ein Weiteres, nämlich dass jede Handlung aus ethischer Sicht auch in Hinblick auf die Gesichtspunkte *auf die Dauer* und *im Ganzen* nicht kontraproduktiv sein bzw. werden darf.<sup>27</sup>

*Auf die Dauer* bedeutet, dass die Handlung den in ihr angestrebten Wert auch langfristig betrachtet erreicht und nicht etwa doch nach einiger Zeit durch die zugleich mitverursachten Schäden untergräbt oder zunichte macht:<sup>28</sup> „Mit dem Aspekt ‚auf die Dauer‘ ist gemeint, dass die Nicht-Kontraproduktivität der Handlung nicht nur kurzfristig oder vorübergehend gewahrt ist, sondern dass sie auch langfristig gesehen Bestand hat.“<sup>29</sup> Besonders das Beispiel des Baus von Tiefbrunnen kann diese Perspektive gut verdeutlichen: Kurzfristig betrachtet mögen Tiefbrunnen die Wasserversorgung in Dürre-zonen die Versorgung mit Wasser verbessern können; langfristig gesehen wird jedoch die Wasserversorgung durch Tiefbrunnen gänzlich unterminiert und unmöglich gemacht.<sup>30</sup> Der eigentlich angestrebte Wert wird, über einen längeren Zeitraum betrachtet, faktisch nicht erreicht, sondern untergraben.

*Im Ganzen* meint, dass ein Wert nicht nur für den diesen Wert Anstrebenden alleine oder eine ganz bestimmte, eingegrenzte Gruppe betrachtet werden darf, sondern immer universal in den Blick zu nehmen ist.<sup>31</sup> Der in einer Handlung anvisierte Wert ist dementsprechend „abgesehen von aller partikulären Eingrenzung“<sup>32</sup> zu erstreben, d. h. nicht nur ein einzelner oder eine bestimmte Gruppierung darf diesen Wert erreichen, sondern alle anderen müssen ihn ebenso verwirklichen können: „Entscheidend ist daher, dass man das Gut, um das es in der jeweiligen Handlung geht, nicht nur als partikulares Gut

versteht und nicht nur als Gut für mich oder meine Gruppe anstrebt, sondern versucht, das jeweilige Gut *im Ganzen* zu verwirklichen und zu fördern. Damit eine Handlung verantwortlich ist, muss man also das Gut, das man in einer Handlung jeweils erstrebt, *universal* formulieren und dann im Blick auf dieses universal formulierte Gut überprüfen, ob die Handlung langfristig gesehen dieses Gut tatsächlich fördert oder ob sie es faktisch mindert oder zerstört. Wenn einer Handlung etwa das Streben nach Besitz zugrunde liegt, bedeutet der Aspekt des ‚im Ganzen‘, dass es in der Handlung nicht nur um den Besitz für einen selbst gehen muss, sondern um die Verwirklichung und Förderung des Gutes ‚Besitz‘ überhaupt und damit gerade auch für alle.“<sup>33</sup>

Ein Bankräuber erstrebt natürlich Besitz, aber dies freilich nur für sich selbst. Dabei untergräbt er den Wert „Besitz“ als ganzen, er erstrebt seinen Besitz ja gerade auf Kosten des Besitzes von anderen. Diesen anderen wird es durch das Handeln des Räubers unmöglich, am Wert „Besitz“ zu partizipieren.

Nach Knauer lassen sich verantwortliches und unverantwortliches Handeln demnach wie folgt durch Kriterien bestimmen:

„Eine Handlung ist dann unverantwortlich, wenn sie das in ihr erstrebte, universal formulierte Gut auf Dauer schädigt oder zerstört. Sie widerspricht dann ihrem eigenen Grund. Eine Handlung ist dagegen verantwortlich, wenn sie das jeweilige universal formulierte Gut langfristig erhält und fördert. Sie entspricht dann ihrem Grund, und umgekehrt haben die durch die Handlung verursachten, aber möglichst gering gehaltenen Übel in diesem Gut einen entsprechenden Grund.“<sup>34</sup>

So gelangt Knauer zu einer Neufassung des Prinzips der Doppelwirkung: „[...] Eine Handlung ist nur dann ‚in sich schlecht‘, wenn man in ihr einen Schaden ohne ‚entsprechenden

Grund‘ zulässt oder verursacht. Der ‚Grund‘ einer Handlung ist kein ‚entsprechender‘,

- wenn der (universal zu formulierende) angestrebte Wert oder Werteverbund auf die Dauer und im Ganzen untergraben wird oder
- wenn man einen (universal zu formulierenden) Schaden oder Verbund von Schäden in einer Weise zu vermeiden sucht, die ihn auf die Dauer und im Ganzen nur vergrößert.“<sup>35</sup>

Oder anders formuliert:

„Man darf eine üble Wirkung (= einen Schaden) nur dann zulassen oder verursachen, [...] wenn man dafür einen ‚entsprechenden Grund‘ hat (das heißt, wenn die Handlung den in ihr angestrebten, für die Analyse universal zu formulierendem Wert oder Wertekomplex auf die Dauer und im [G]anzen nicht untergräbt und auch keine anderen Werte unnötig beeinträchtigt werden); andernfalls ist die Handlung ‚in sich schlecht‘ [...].“<sup>36</sup>

Peter Knauer bietet mit seiner Neuformulierung des Prinzips der Doppelwirkung einen Entwurf an, der es vermag, Aspekte der deontologischen und der teleologischen Ethik zu integrieren:<sup>37</sup> Durch die Möglichkeit, in sich schlechte und damit grundsätzlich kategorisch verbotene Handlungen durch das Kriterium der Kontraproduktivität klar zu bestimmen, wird Knauer einem entscheidenden Anliegen der deontologischen Ethik gerecht, dass es Handlungen gibt, die kategorisch verboten sind: „Wenn eine Handlung überhaupt moralisch schlecht ist [...], dann kann sie durch nichts und niemals gerechtfertigt werden.“<sup>38</sup> Dabei berücksichtigt er besonders auch die langfristigen Folgen einer Handlung für alle Beteiligten und integriert auf diese Weise auch zentrale Kategorien der teleologischen Ethik:

„Der Grund einer Handlung ist erst dann ein ‚entsprechender‘, wenn die Handlung dem in ihr angestrebten, für die Analyse universal zu formulierenden vormoralischen Wert oder

Wertekomplex auch auf die Dauer und im [G]anzen gerecht wird. [...] Umgekehrt ist der Grund einer Handlung dann kein ‚entsprechender‘, wenn die Handlung dem in ihr angestrebten Wert oder Wertekomplex auf die Dauer und im [G]anzen nicht gerecht wird, sondern ihm gegenüber letztlich kontraproduktiv ist, bzw. andere Werte unnötig opfert.“<sup>39</sup>

Um eine Handlung nach dem Prinzip von Peter Knauer einer Prüfung aus ethischer Sicht zu unterziehen, bietet sich folgendes Verfahren an:

1. Zunächst sollte der Wert (oder Werteverbund), der in der Handlung als Grund erreicht werden soll, oder der Schaden (bzw. Verbund von Schäden), der zu vermeiden ist, formuliert werden.
2. Wert bzw. Schaden müssen in einem zweiten Schritt universalisiert werden.
3. Bedacht werden muss auch der zugleich mitverursachte Schaden (Verbund von Schäden). Er muss ebenfalls universal formuliert werden.
4. Ausgehend davon ist zu überprüfen, ob der zu erreichende Wert (die zu erreichenden Werte) durch die Handlung auf die Dauer und universal betrachtet tatsächlich erreicht oder vielmehr untergraben wird.
5. Wird der zu erreichende Wert (werden die zu erreichenden Werte) tatsächlich erreicht bzw. wird der zu vermeidende Schaden (werden die zu vermeidenden Schäden) durch die Handlung tatsächlich vermieden, ist die Handlung aus ethischer Sicht gerechtfertigt.
6. Wird der zu erreichende Wert (werden die zu erreichenden Werte) dagegen durch die Handlung auf die Dauer und im Ganzen untergraben bzw. wird der zu vermeidende Schaden (werden die zu vermeidenden Schäden) durch die Handlung auf die Dauer und im Ganzen vergrößert, ist die Handlung aus ethischer Perspektive nicht gerechtfertigt.

Für das Beispiel der Tötung des Turnus ergibt sich nach dem Ansatz von Knauer: Aeneas schafft durch die Tötung des Turnus die notwendigen Bedingungen für die folgende Stadtgründung. Gleichzeitig versucht er, künftigen Schaden, der von Turnus, wenn er sich vom Zweikampf erholt hätte, ausgehen würde, abzuwenden. Damit strebt Aeneas primär nach dem Wert der Erfüllung seiner Mission, die in der Gründung einer neuen Heimat für sein Volk besteht. Außerdem strebt er nach dem Wert der *pietas*, die es ihm gebietet, Turnus nicht am Leben zu lassen. Es geht – universal formuliert – um die Werte „Gründung einer Stadt“ (und damit auch um die Sicherung des Wertes Leben für die beteiligten Parteien, da dieser nur durch dauerhaften Frieden nachhaltig gesichert wird) und „*pietas*“. Der Schaden, der zugleich mitverursacht wird, besteht darin, dass Turnus sein Leben verliert. Geschädigt wird somit der Wert Leben im Ganzen. Eine Beeinträchtigung des Wertes Leben im Ganzen kann grundsätzlich nur dadurch gerechtfertigt werden, dass diese Beeinträchtigung des Wertes Leben die *ultima ratio* darstellt, um noch größeren Schaden und das heißt dann eine noch schlimmere Gefährdung des Wertes Leben zu verhindern. An dieser Stelle kann durchaus diskutiert werden, ob die Tötung des Turnus die letzte Möglichkeit darstellt, um die Werte der Stadtgründung – und damit verbunden die Sicherung des Wertes Leben in Latium durch die Gewährleistung von Frieden – und der *pietas* zu erreichen. Man kann Turnus durchaus als so gefährlich und unberechenbar ansehen, dass er, hätte Aeneas ihn am Leben gelassen, eine weitere Bedrohung des Wertes Leben dargestellt hätte. Überheblichkeit und Rücksichtslosigkeit sind Attribute, die man einem Tyrannen zuschreiben kann. Und aus diesem Grund erscheinen weniger drastische Maßnahmen, etwa eine Gefängnisstrafe zur

Sicherung der Mission oder eine Entschuldigung beim Vater von Pallas zur Wahrung des Wertes der *pietas* o. ä. als wenig gewinnbringend. Aus heutiger ethischer Sicht ist damit die Tötung des Turnus höchstwahrscheinlich die *ultima ratio* gewesen, um die Werte Stadtgründung und Wahrung der *pietas* zu erreichen. Damit kann man konstatieren: Aeneas' Handeln ist sowohl deontologisch<sup>40</sup> (Wert *pietas*) als auch teleologisch (Gründung Roms/des *imperium*) legitimiert. Dieses Ergebnis aus moderner ethischer Perspektive korreliert freilich auch mit der antiken Sicht: Aeneas wird deontologisch betrachtet erst durch die Tötung des Turnus dem Wert der *pietas* und damit seiner Pflicht gerecht und sichert so – teleologisch gedacht – die Gründung der Stadt.<sup>41</sup>

Das skizzierte fächerübergreifende Arbeiten<sup>42</sup> kann durch den Vergleich mit der Szene aus *Game of thrones* aktualisiert und so weiter vertieft werden.

#### **4. Die Tötung von Daenerys Targaryen durch Jon Schnee in der Serie Game of Thrones**

*Game of Thrones* ist eine Fantasy-Serie des US-Senders HBO, die auf der Buchreihe „A Song of Ice and Fire“ (dt. „Das Lied von Eis und Feuer“) von George R. R. Martin basiert. Die Serie wurde von Kritikern kontrovers beurteilt, war kommerziell aber sehr erfolgreich und hat einen extremen Hype ausgelöst. Adrian Daub sieht den Grund für den Erfolg des zeitgenössischen Epos vor allem darin, dass es den Machern gelungen ist, die Zuschauer zu motivieren, sich in die Charaktere hineinzusetzen und sich vorzustellen, ihre Entscheidungen treffen zu müssen, „[...] weil die Frage, wer Jon S[chnee] wirklich ist, der Serie nie so wichtig war wie die Frage, wie es sich anfühlt, Jon S[chnee] zu sein. [...] Diese Geschichten haben uns zusammengebracht“.<sup>43</sup> Die Handlung von *Game of Thrones* spielt in einer erfundenen,

aber an mittelalterliche Welten erinnernden Welt. Der Kontinent Westeros hat sieben Königreiche, die durch eine gewaltige Mauer vom Norden, wo ewiger Winter herrscht, abgetrennt sind. Die Dauer der Jahreszeiten in den Ländern jenseits des Nordens schwankt, der Winter gilt als Zeit der Gefahr und schwebt stets als bevorstehende Bedrohung über den Charakteren. Der Machtkampf in Westeros um die Vorherrschaft im Land ist ein erster wichtiger Handlungsstrang; zu diesem parallel wird auch das Leben der sogenannten Nachtwache, die im Norden an der Mauer als Schutz für die Königreiche fungiert, zum Thema. Der Winter naht und mit dem Winter droht das Einbrechen einer dunklen und gefährlichen Macht vom Norden her. Eine dritte Ebene der Handlung spielt im Kontinent Essos, wo die Erbin des einst die Welt beherrschenden Hauses Targaryen, Daenerys Targaryen, um die Macht kämpft. Die Handlungsebenen sind äußerst komplex verflochten, es gibt sehr viele Charaktere und zahlreiche Themen, wie etwa Macht und Politik, Kampf und Krieg sowie generell das Spinnen und die Auswirkungen von Intrigen. Besonders hervorzuheben ist, dass es trotz der großen Anzahl an Charakteren nur wenige Hauptcharaktere, die längere Zeit eine zentrale Rolle spielen, gibt. Sehr viele, auch sehr viele bedeutende Charaktere müssen – oft für den Zuschauer sehr unerwartet – ihr Leben lassen. Der Tod ist allgegenwärtig. Die entscheidenden Handlungsebenen betreffen den Kampf um die Macht über die sieben Königreiche sowie den Kampf gegen die dunkle Macht von jenseits der Mauer. Daenerys Targaryen erringt schließlich im Kampf um die Macht in der entscheidenden Schlacht um die Hauptstadt Königsmund den Sieg über ihre größte Rivalin, Cersei Lannister, um den sogenannten eisernen Thron, dem Symbol der Macht über die Welt. Sie lässt die

Stadt dem Erdboden gleichmachen, ohne Rücksicht auf Frauen und Kinder. Ihr Geliebter, Jon Schnee, muss erkennen, dass Daenerys zu einer Tyrannin geworden ist. In den Ruinen der Stadt trifft er direkt vor dem eisernen Thron auf Daenerys. Es entfaltet sich ab Minute 33 folgendes Gespräch:

Daenerys: „Als kleines Mädchen hat mir mein Bruder erzählt, er [der eiserne Thron] sei aus tausend Schwertern von Aegons [ein ehemaliger König aus dem Hause Targaryen] gefallenen Feinden geschmiedet. Wie stellt sich ein kleines Mädchen, das kaum bis zwanzig zählen kann, eintausend Schwerter vor? In meiner Phantasie sah ich einen unbe-steigbaren Berg aus Schwertern, von so vielen gefallenen Feinden, dass man nur Aegons Fußsohlen sah.“

Jon: „Ich sah, wie Lannister-Soldaten in den Straßen hingerichtet wurden. Es hieß, das geschehe auf deinen Befehl.“

Daenerys: „Es war notwendig.“

Jon: „Notwendig? Bist du dort unten gewesen? Hast du es gesehen? Kinder, kleine Kinder, verbrannt!“

Daenerys: „Ich habe versucht, mit Cersei Frieden zu schließen. Sie hat all die Unschuldigen als Waffe gegen mich eingesetzt. Sie dachte, es würde mich aufhalten.“

Jon: „Und Tyrion [der Berater von Daenerys, den sie inhaftieren ließ]?“

Daenerys: „Er hat sich hinter meinem Rücken mit meinen Feinden verschworen. Was hast du mit jenen gemacht, die dich betrogen haben? Auch wenn es dir das Herz gebrochen hat?“

Jon: „Vergib ihm!“

Daenerys: „Das kann ich nicht.“

Jon: „Doch, kannst du. Du kannst ihnen allen vergeben, zeig ihnen, dass sie falsch lagen. Lass sie ihren Fehler einsehen. Bitte, Daeny!“

Daenerys: „Wir dürfen uns nicht hinter Barmherzigkeit verstecken. Die Welt, die wir brauchen, wird nicht von jenen erbaut werden, die die Welt, die wir haben, stürzen.“

Jon: „Die Welt, die wir brauchen, ist eine Welt der Barmherzigkeit, das muss sie sein!“

Daenerys: „Und das wird sie sein. Es ist nicht einfach, sich etwas vorzustellen, das noch nie da gewesen ist. Eine gute Welt.“

Jon: „Woher willst du das wissen? Dass es eine gute Welt sein wird?“

Daenerys: „Weil ich weiß, was gut ist. Genauso wie du.“

Jon: „Ich weiß es nicht.“

Daenerys: „Doch, das weißt du. Du weißt es, und du hast es schon immer gewusst.“

Jon: „Was ist mit all den anderen? Mit jenen, die auch meinen, sie wüssten genau, was gut ist?“

Daenerys: „Das liegt nicht in ihrer Hand. Steh an meiner Seite, erbaue die neue Welt mit mir. Das ist unsere Bestimmung. Das ist sie schon immer gewesen. Seit du ein kleiner Junge warst, mit dem Namen eines Bastards. Und ich ein kleines Mädchen, das kaum bis zwanzig zählen konnte. Gemeinsam können wir das schaffen. Gemeinsam zertrümmern wir das Rad.“

Jon: „Du bist meine Königin. Jetzt und für immer.“ Schließlich ersticht Jon Daenerys.

In dieser dramatischen Szene versucht Jon Daenerys zu vermitteln, dass eine Herrschaft, die auf Gewalt beruht, keine Lösung ist, sondern dass Herrschaft auf dem Wert der Barmherzigkeit gründen muss. Diese wertbasierte Ordnung unterscheidet eine Königin von einer Tyrannin. Die Argumentation von Daenerys lässt Jon allerdings erkennen, dass sie der Meinung ist, nur sie alleine wisse, was gut und richtig sei. Sie davon abzubringen, gelingt Jon nicht, sie hat sich endgültig für den Weg der gewaltbasierten Alleinherrschaft entschieden. Damit offenbart sie, dass sie zu einer Tyrannin geworden ist. Jon tötet sie aus diesem Grund, obwohl er selbst sie liebt und ihr treu ergeben ist, weil er keinen anderen Weg sieht, die Unterdrückung der Bevölkerung zu verhindern.

Diese Überlegungen zeigen: Die Szene aus *Game of Thrones* wirft eine aus ethischem Blickwinkel gut mit dem Ende der *Aeneis* vergleich-

bare moralische Frage auf: Kann es gerechtfertigt sein, einen Tyrannen zu töten, um den Wert der Freiheit für die Menschen zu erreichen bzw. um Leid für sie zu verhindern? Auch diese Frage lässt sich unter Rekurs auf Knauers Prinzip der Verhältnismäßigkeit überprüfen: Jons Tötung stellt, dies macht der Gesprächsverlauf unmissverständlich klar – Daenerys rechtfertigt die Tötung Unschuldiger als schlichte Notwendigkeit, schließt es aus, zu vergeben, und gibt den Maßstab für gut und richtig willkürlich selbst vor – die letzte Möglichkeit, das, um noch mehr Schaden, der in den Folgen einer gewaltbasierten Tyrannei für die Sieben Königslande besteht, zu verhindern. Er versucht in der vorliegenden Szene alles, was in seiner Macht steht, um Daenerys von einem anderen Weg des Handelns zu überzeugen, ihr Alternativen aufzuzeigen, doch sie lässt sich nicht abbringen. Da Jon ihr aufgrund der persönlichen Beziehung sehr nahesteht, ist er der einzige, der sie noch von der Einrichtung einer Tyrannei abhalten könnte. Doch dies gelingt ihm nicht und damit bleibt die Tötung von Daenerys aus ethischer Perspektive die einzige und letzte Möglichkeit, um auf die Dauer und universal betrachtet noch größeren Schaden für den Wert Leben insgesamt zu verhindern.

### 5. Ideen für einen Vergleich der beiden Szenen

Ein Vergleich der Szenen der beiden Epen aus antiker und heutiger Zeit könnte folgende Aspekte thematisieren: Die beiden Tötungshandlungen stehen beide am Ende der Epen. Sie eröffnen in beiden Fällen Perspektiven für Neues, vor allem die Neuordnung der Herrschaftsverhältnisse.

Ein erster wesentlicher Unterschied besteht im jeweiligen Verhältnis der beiden Protagonisten. Im antiken Epos kämpfen klassisch zwei

Gegner, die kein freundschaftliches Verhältnis verbindet. Im neuzeitlichen Epos dagegen sind es zwei Geliebte, die unterschiedliche Wege der Herrschaft präferieren. Aus diesen beiden unterschiedlichen Perspektiven gewinnt der Tod der Protagonisten jeweils seine eigene Bedeutung. Während im antiken Epos der Tod des Turnus zwar notwendig für die Mission und – wie die bisherigen Überlegungen gezeigt haben – aus antiker Sicht durchaus nachvollziehbar zu rechtfertigen ist, aber in der Sphäre des klassischen Zweikampfes zweier Helden verbleibt, gewinnt der Tod von Daenerys nicht nur, weil er letztlich einen Mord darstellt, der sehr unvermittelt geschieht, sondern auch, weil er von ihrem Geliebten – der ohne Zweifel Schlimmeres für die Sieben Königslande und deren Bewohner verhindern will und damit einen rechtfertigenden Grund anzuführen vermag – ausgeführt wird, eine tiefe tragische Dimension; Vergil bewirkt mit seiner Schilderung auch, dass der Leser mit Turnus Mitleid bekommt, doch bleibt Turnus ein Vertragsbrüchiger, der den Schutzbefohlenen des Aeneas auf dem Gewissen hat. Daenerys erscheint am Ende von *Game of Thrones* zwar als grausame Tyrannin, die sich verirrt hat und für Argumente von außen nicht mehr zugänglich ist; sie ist aber auch die Geliebte von Jon Schnee und der Zuschauer hatte möglicherweise über lange Zeit des Epos die durchaus romantische und idealisierende Hoffnung nicht verhehlen können, dass die beiden doch noch ein Paar werden und gemeinsam für die gute Sache eintreten. Diese Hoffnung wird durch die Tötung von Daenerys durch Jon am Ende zunichte gemacht.

So zeigt sich ein weiterer Unterschied: Im antiken Epos gibt es einen klassischen Zweikampf der Gegner Aeneas und Turnus, in dem ein Sieger ermittelt wird. Im neuzeitlichen Epos hingegen gibt es keinen Kampf, sondern eine

unerwartete Tötungshandlung der Geliebten durch den Geliebten, was die Szene umso tragischer macht.

Schließlich unterscheiden sich die Enden der beiden Epen durch ein Weiteres: Die *Aeneis* endet insgesamt mit der Tötung des Turnus. *Game of Thrones* bietet nach der Tötung von Daenerys noch einen Ausblick auf weitere Entwicklungen, etwa die Einsetzungen eines Rates, der die Sieben Königslande regieren soll. Der Tod von Daenerys schafft die Vorbedingung dafür, dass die Herrschaftsverhältnisse in den Sieben Königslanden neu geordnet werden können. Doch aufgrund der Struktur des Epos ist es notwendig, einen Ausblick auf das zu geben, was nach dem Tod der wesentlichen Bedrohung einer stabilen Ordnung kommen wird. In der *Aeneis* wird durch den Tod des Turnus auch „nur die Vorbedingung für das [geschaffen], was [...] das eigentliche Ziel des Trojaners ist: Hochzeit mit Lavinia und Gründung einer Stadt.“<sup>44</sup> Gleichwohl ist die Handlung der *Aeneis* durch den Tod des Turnus abgeschlossen, da der Kulminationspunkt der Handlung, die goldene Zeit der Herrschaft Romas unter Kaiser Augustus, bereits in den drei historischen Durchblicken (Jupiterprophezeiung, Heldenschau, Schildbeschreibung) erreicht ist.<sup>45</sup> Und aus diesem Grund bildet der Tod des Turnus den Abschluss des Epos, nach dem nichts mehr hinzuzufügen ist: „Der Rest bei Vergil ist Schweigen.“<sup>46</sup>

Ein Vergleich lohnt darüber hinaus auch hinsichtlich der Gefühlsebene und mit Blick auf die Rechtfertigung der Tötung aus antiker und neuzeitlicher Perspektive.

Emotionen spielen in beiden Szenen eine wesentliche Rolle. Während es bei Vergil der *furor* ist, der Aeneas letztlich überwältigt und ihn somit als sehr menschlichen Helden offen-

bart, gilt diese Beobachtung für das Menschliche auch für die Szene aus *Game of Thrones*. Liebe fühlt Jon Schnee gegenüber Daenerys Targaryen und deswegen verlangt die Tötung ihm geradezu Übermenschliches ab, nämlich seine Geliebte zu töten, um andere vor ihr zu schützen. Gerade dieser Umgang mit der eigenen Emotion lässt Jon Schnee zum Helden werden, der die eigenen Gefühle hinter das Wohl aller zurückstellt. Der Tod von Daenerys hinterlässt in ihm aber sicher eine nicht zu füllende emotionale Leere.

Die wohl bedeutendste Gemeinsamkeit zwischen den Szenen aus beiden Epen ergibt sich, wenn man vergleicht, warum die Tötung von Turnus und die Tötung von Daenerys aus ethischer Perspektive als gerechtfertigt erscheinen können: In beiden Fällen kann nur so schlimmeres Leid für die beteiligten Völker verhindert und die Sicherung des Ziels der Einrichtung einer friedlichen Herrschaft erreicht werden. Andere Wege, diese Ziele zu erreichen, erscheinen aufgrund des Charakters von Turnus und auch von Daenerys nicht realistisch. Der Tod firmiert in beiden Fällen somit als notwendiges Übel, um einen Weg in die Zukunft zu eröffnen.

## 6. Umsetzungsbeispiel für die Praxis des Lateinunterrichts

Im Lateinunterricht kann der Vergleich der beiden Szenen am Ende des antiken und des neuzeitlichen Epos am Ende einer Lektüresequenz zur *Aeneis* von Vergil stehen. Den Schülerinnen und Schülern sollte der grobe Handlungsrahmen der *Aeneis* bekannt sein, ideal wäre es, wenn die Textstellen des Prömiums, die Jupiter-Prophezeiung, die Heldenschau und die Schildbeschreibung interpretiert und übersetzt (statarische Übersetzung, bilinguale Lektüre, Übersetzungsvergleich o. ä.) wurden. Diese stellen das Fundament dar, auf dem die

Tötung des Turnus im Gesamtzusammenhang angemessen erschlossen werden kann. Auf dieser Basis kann nach einem Einstieg in die Thematik (Hier bietet sich ein gelungenes Rezeptionsbeispiel zur Tötung des Turnus an: Aeneas tötet Turnus von L. Giordano.) die Tötung des Turnus in beliebiger, auch differenzierter, Lektüreform (statarisch, bilingual oder als Mischform) besprochen und ausgelegt werden.

Im Zentrum der Interpretation sollte die Frage stehen, ob die Tötung des Turnus durch Aeneas aus antiker Sicht und aus heutiger ethischer Perspektive gerechtfertigt sein kann. Dazu ist es notwendig, den Entwurf von Peter Knauer als Analysehilfe zu besprechen. Hier kann auch nach Interesse differenziert werden, etwa wenn man es den Schülerinnen und Schülern überlässt, eine Perspektive zu erarbeiten und dann in einem weiteren Schritt die Ergebnisse zusammenträgt und vergleicht. Nach der Interpretation des *Aeneis*-Textes kann auf die Szene aus *Game of Thrones* übergeleitet werden (Natürlich besteht auch die Möglichkeit, von der *Game of Thrones*-Szene auszugehen und den *Aeneis*-Text im Anschluss daran zu interpretieren.) Dies kann unter den Stichworten „Tod, Ende, Epos“ oder auch mit einem Verweis auf die zeitlose Aktualität epischer Stoffe nach dem Vorbild antiker Epen gelingen. Gegebenenfalls muss zunächst der Handlungskontext der Serie *Game of Thrones* klargemacht werden. Dann kann die Szene der Tötung besprochen und ausgelegt werden. Leitend kann hier zunächst ebenfalls die Frage sein, ob die Tötung von Daenerys durch Jon Schnee aus ethischer Sicht gerechtfertigt ist. Auf Basis dieser Kenntnisse kann ein Vergleich der beiden Szenen angestellt werden. Leitend mögen hier die Fragen sein, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen

beiden Epen in Hinblick auf die Bedeutung des Todes am Ende des jeweiligen Epos bestehen.

#### Literatur und Internetquellen:

- Daub, A., Ende eines Epos. <https://www.zeit.de/kultur/film/2019-05/game-of-thrones-fernsehserie-got-finale-der-eiserne-thron-recap?page=2>.
- Ernst, S. (2009), Grundfragen theologischer Ethik – Eine Einführung, München.
- Forster, C. (2017), Die Lehre von der Mitwirkung – Genese und Neureflexionen eines traditionellen moraltheologischen Lehrstücks, Münster.
- Holzberg, N. (2006), Vergil – Der Dichter und sein Werk, München.
- Janka, M. (2021), Vergils Aeneis – Dichter, Werk und Wirkung, München.
- Knauer, P. (1991), Der Glaube kommt vom Hören. Ökumenische Fundamentaltheologie, Freiburg/Basel/Wien.
- Knauer, P. (1980), Fundamentelethik: Teleologische als deontologische Normbegründung, in: Theologie und Philosophie 55, 321ff.
- Knauer, P. (2002), Handlungsnetze – Über das Grundprinzip der Ethik, Frankfurt.
- Polleichtner, W. (2009), Emotional Questions – Vergil, the Emotions, and the Transformation of Epic Poetry, Trier.
- Schenk, P., Die Gestalt des Turnus in Vergils Aeneis. Beiträge zur klassischen Philologie 164, Königstein/Ts., 1984.
- Suerbaum, W. (2018), Vergils ‚Aeneis‘ – Epos zwischen Geschichte und Gegenwart, Stuttgart.
- v. Albrecht, M. (2007), Vergil – Eine Einführung – Bucolica, Georgica, Aeneis, Heidelberg.  
<https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/12/ethik/grundlegend>.  
<https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/13/evangelische-religionslehre/grundlegend>.  
<https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/13/katholische-religionslehre/grundlegend>.  
<https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/latein/13>.  
<http://peter-knauer.de/03.html>.  
<http://peter-knauer.de/35.pdf>.  
<http://peter-knauer.de/doppelwirkung.pdf>.



**Anmerkungen:**

- 1) <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/latein/13>, [Zugriff am 1.8.2023].
- 2) Holzberg, Vergil, 204.
- 3) Ebd., 205.
- 4) Vgl. v. Albrecht, Vergil, 145.
- 5) Holzberg, Vergil, 206.
- 6) Vgl. ebd., 206ff.
- 7) Janka, Vergils Aeneis, 126.
- 8) Vgl. Holzberg, Vergil, 207.
- 9) Ebd.
- 10) Vgl. Vergil, Aeneis VI, 853.
- 11) Holzberg, Vergil, 207.
- 12) Ebd.
- 13) V. Albrecht, Vergil, 175.
- 14) Holzberg, Vergil, 207.
- 15) Vgl. Suerbaum, Vergils ‚Aeneis‘, 209.
- 16) Holzberg, Vergil, 208.
- 17) Ebd, 209.
- 18) Ebd. Vgl. dazu auch grundlegend Polleichtner, Emotional Questions. Vgl. auch Schenk, Die Gestalt des Turnus in Vergils Aeneis. Schenk spricht sich für Aeneas aus.
- 19) Holzberg, Vergil, 208.
- 20) Ebd.
- 21) Vgl. <http://peter-knauer.de>.
- 22) Vgl. Ernst, Grundfragen theologischer Ethik – Eine Einführung, München, 2009, 211. Vgl. grundsätzlich dazu auch Knauer, Fundamentelethik: Teleologische als deontologische Normbegründung
- 23) Vgl. dazu Knauer, Das Prinzip der Doppelwirkung, online abgerufen unter <http://peter-knauer.de/03.html>, [Zugriff am 19.03.2023], Knauer, Hermeneutische Neufassung des Prinzips der Doppelwirkung, online abgerufen unter <http://peter-knauer.de/35.pdf>, [Zugriff am 19.03.2023], Knauer, Das Prinzip der Doppelwirkung als Grundprinzip der Ethik, online abgerufen unter <http://peter-knauer.de/doppelwirkung.pdf>, [Zugriff am 19.03.2023] sowie Knauer, Handlungsnetze; Knauer, Der Glaube kommt vom Hören, 91-113 und Knauer, Fundamentelethik: Teleologische als deontologische Normbegründung, in: Theologie und Philosophie 55 (1980), 321ff. und Ernst, Grundfragen theologischer Ethik, 211ff. und Forster, Die Lehre von der Mitwirkung, 213-224.
- 24) Vgl. Knauer, Teleologische als deontologische Normbegründung, 321.
- 25) Knauer, Teleologische als deontologische Normbegründung, 336.
- 26) Ernst, Grundfragen, 212.
- 27) Vgl. dazu z. B. Knauer, Handlungsnetze, 54ff., Ders., Teleologische als deontologische Normbegründung, 333f. und Ernst, Grundfragen, 213ff.
- 28) Vgl. Knauer, Handlungsnetze, 51f.
- 29) Ernst, Grundfragen, 214.
- 30) Vgl. Knauer, Handlungsnetze, 49.
- 31) Vgl. besonders Knauer, Handlungsnetze, 54ff. und Ernst, Grundfragen, 214f.
- 32) Knauer, Handlungsnetze, 55.
- 33) Ernst, Grundfragen, 214.
- 34) Ebd., 215.
- 35) Knauer, Hermeneutische Neufassung des Prinzips der Doppelwirkung.
- 36) Knauer, Das Prinzip der Doppelwirkung.
- 37) Vgl. Knauer, Handlungsnetze, 107ff. und 112ff.
- 38) Knauer, Das Prinzip der Doppelwirkung.
- 39) Ebd.
- 40) Vgl. v. Albrecht, Vergil, 175.
- 41) Vgl. ebd. und Holzberg, Vergil, 206.
- 42) Dies betrifft vor allem die Fächer Latein, Ethik und evangelische bzw. katholische Religionslehre. Vgl. dazu etwa <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/12/ethik/grundlegend>, <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/13/evangelische-religionslehre/grundlegend>, <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/13/katholische-religionslehre/grundlegend>, <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/13/latein/grundlegend>. [Zugriff am 27.11.23].
- 43) Daub, A., Ende eines Epos. <https://www.zeit.de/kultur/film/2019-05/game-of-thrones-fernsehserie-got-finale-der-eiserne-thron-recap?page=2> [Zugriff am 26.07.23].
- 44) Holzberg, Vergil, 204.
- 45) Vgl. ebd., 205.
- 46) Janka, Vergils Aeneis, 126.

## Homerische Weihnachten – Vergilische Weihnachten. Interpretatorische und didaktische Überlegungen zur Geburt Jesu in spätantiken *Centones*

### Zur Einführung: Die ‚*interpretatio christiana*‘ und die Geburt Jesu

Während das Neue Testament kaum Zitationen paganer Literatur aufweist,<sup>1</sup> verfolgten die *Cento*-Dichter einen diametral entgegengesetzten Ansatz. Einer zunächst kritischen Haltung der philologischen Forschung, die v. a. eine fehlende Originalität bei den als „Zitatencollagen“ angelegten *Centones* bemängelte, steht nun ein vermehrtes Interesse der beiden vergangenen Jahrzehnte entgegen, in denen man sich um ein differenziertes Bild dieser besonderen literarischen Form bemüht. Unser Artikel möchte nun keineswegs ästhetische Urteile über den *Cento* fällen oder zu seiner „Ehrenrettung“ ansetzen, sondern diese faszinierende Symbiose paganer und christlicher Kultur gezielt in den Blick nehmen und Wege der Vermittlung des kulturellen Spannungsfeldes in der spätantiken Literatur aufzeigen.

Ein besonders eindrückliches Beispiel für die ‚*interpretatio christiana*‘ eines klassischen paganen Textes bildet die christliche Deutung der 4. Ekloge Vergils, die Kaiser Konstantin zugeschrieben wird (or. 19-21): In diesem 63 Verse umfassenden und dem Konsul Pollio gewidmeten Gedicht kündigte der augusteische Dichter das Kommen einer *aurea aetas* mit der Geburt eines göttlichen Kindes an. Die Identifikation des Kindes bewegt schon seit der Antike viele Menschen und bleibt umstritten.<sup>2</sup> Seit dem Anfang des 4. Jahrhunderts, vor allem mit Laktanz (div. inst. 7,24), wurden Zusammenhänge zwischen diesen Versen und

einigen messianischen Prophezeiungen der Bibel, insbesondere mit Jes 9,1-6, hergestellt. Während Laktanz eher eine Lektüre der Ekloge bietet, die von der biblischen Vorstellung der tausend Jahre am Ende der Zeit (‚Chiliasmus‘, vgl. Offb 20,4-6) geprägt wird und Jesus nicht direkt erwähnt, entwickelten sich ab dieser Zeit, in der Prosa wie in der Dichtung, verschiedene christliche Auslegungen,<sup>3</sup> die das vergilische Gedicht nicht nur historisch lasen, sondern auch auf Jesus bezogen. Trotz der scharfen Kritik des Hieronymus setzte sich diese ‚*interpretatio christiana*‘ durch und durchzieht auch das Mittelalter (siehe z. B. Petrus Abaelardus, *Theologia christiana* 1,127-129).<sup>4</sup> Augustinus bietet hingegen einen Mittelweg: Auch wenn er den Wert der paganen Orakel, die auch Wahrheiten über Christus sagen könnten, für die Bekehrung der gebildeten Eliten anerkannte, warnte er doch davor, sie auf die gleiche Stufe wie die biblischen Prophezeiungen zu stellen (c. Faust. 13,15).

### Homer und Vergil in der Spätantike

Solche Debatten und Warnungen über die paganen Werke existierten, weil das Interesse für die Klassiker, insbesondere für Homer und Vergil, in der Spätantike ungebrochen bestehen blieb.<sup>5</sup> Beide Dichter hatten bereits seit Jahrhunderten einen großen Einfluss auf das literarische Schaffen ausgeübt: Die Konzepte der *imitatio* und der *aemulatio*, die Grundlagen der antiken Dichtung sind, formten die Praxis der spätantiken Dichter weiter,<sup>6</sup> und Homer und Vergil

blieben eine privilegierte Inspirationsquelle.<sup>7</sup> Ihr Einfluss war jedoch weitaus größer: Sie waren nämlich, vor allem im jeweiligen Sprachraum, das unverzichtbare Fundament des Bildungssystems, in dem man der Literatur eine große Bedeutung beimaß,<sup>8</sup> und ihre Werke wurden auswendig gelernt.

Trotz einiger Kritik strenger Christen sanken das Prestige und die Beliebtheit Homers und Vergils mit der Christianisierung des römischen Reiches nicht, weil sie auch von den Anhängern der paganen Religion vor allem als Vorbilder der literarischen Exzellenz gelesen wurden, und weil der pagane Inhalt oft eher als „weltlich“ und daher neutral betrachtet wurde.<sup>9</sup> Wie Markus Stein es betont:

„Je fester das Christentum in seiner Umwelt etabliert war, desto weniger verspürten christliche Autoren die Notwendigkeit oder den Drang, sich vom paganen literarischen und kulturellen Erbe zu distanzieren, desto eher konnten sie sich und ihre Schriften mit solchen Reminiszenzen schmücken.“<sup>10</sup>

Diese Verwendung der homerischen und vergilischen Texte kann einer christlichen Absicht dienen: Tatsächlich kam es an der Wende vom 4. zum 5. Jahrhundert vermehrt zu einer Bekehrung der sozialen Eliten zum Christentum.<sup>11</sup> Diese Leute waren sehr gebildet und äußerten gern ihre Zugehörigkeit zu dieser sozialen und kulturellen Elite durch literarische Anspielungen.<sup>12</sup> Sie waren dabei manchmal durch die literarische Einfachheit der Bibel, die sie mit den klassischen Texten verglichen, abgeschreckt – so z. B. Augustinus (conf. 3,5,9). Der Rückgriff auf die Klassiker konnte nun Teil einer Strategie zur Verbreitung der christlichen Botschaft sein.

Im *Cento* bündelt sich in schöpferischer Weise letztlich das damit bereits aufgezeigte Spannungsfeld „Antike und Christentum“, das zwischen Adaption (*interpretatio christiana*)

und Abgrenzung (Polemik) changiert, was die christliche Rezeption paganer Kultur angeht, und aus dem heraus nur die Entstehung des christlichen Bibel-Cento erst verständlich wird: Die Rezeptionshaltung der christlichen Autoren gegenüber der paganen Literatur lässt sich grundsätzlich mit Thraede am besten als ‚Konstrastimitation‘<sup>13</sup> bezeichnen. Nach Bažil gehören alle christlichen *Centones* ferner zum Typus des ‚Kontrafaktor-Cento‘: Ein bewunderter Text einer konkurrierenden Kultur (hier: der klassischen paganen Kultur) wird von einer anderen Kultur (hier: der christlichen Kultur) durch einen reinterpretativen Prozess rezipiert.<sup>14</sup> Die Verfremdung, Allegorisierung und Neuerzählung beruht beim *Cento* auf einer De- und Neukontextualisierung, semantischen Umdeutung bzw. Aufladung mit (christlicher) neuer Konnotation; dies führt zur Entkopplung vom (orthodoxen) theologischen Diskurs in seinen spezifischen Termini und zur Schaffung von hybriden Charakteren (Jesus als „epischer Held“) sowie der Problematik, dass die Heilige Schrift im christlichen *Cento* zwangsläufig ihrer jüdischen Wurzeln und Kontexte enthoben wird.<sup>15</sup>

### Was ist ein *Cento*?

Der Begriff κέντρα bzw. *cento* bezeichnet zunächst ein aus Stoffrestfetzen zusammengesetztes Stück Stoff und dann im übertragenen Sinne ein „Flickengedicht“. <sup>16</sup> Versteile vor allem aus Homer und Vergil werden zu einer neuen Narration angeordnet, die wiederum eine davon verschiedene Vorlage haben kann. Der *Cento* wurde in der Forschung als Gattung oder ‚Schreibweise‘ verstanden, bisweilen auch lediglich als Kompositionstechnik.<sup>17</sup> Als Unterformen lassen sich thematische Schwerpunkte (z. B. *Epithalamium* und Bibel-Cento) sowie

zwei Rezeptionsformen der klassischen Vorlage (parodisch bzw. ernsthaft) ausmachen.

Dem Cento kann man sich zunächst über die technisch-kompositorische Ebene annähern, auf der – so die (stillschweigende) *communis opinio* der Forschung – diejenigen Texte der Gattung zugeordnet werden können, die nach einer von Ausonius beschriebenen Technik komponiert wurden: Dieser stellt in der Präfationsepistel zu seinem *Cento nuptialis* den Cento vor als eine auf *memoria* und der *dignitas* der Vorlage basierende Gattung, die als *ludus* verstanden wird; für die „Spolierung“ (*sparsa colligere et integrare lacerate*) stellt er die folgenden Regeln auf: 1. dürfen maximal 1 ½ zusammenhängende Verse verwendet werden, 2. soll ein Vers aus nicht mehr als 2 Teilstücken bestehen, 3. sind die Verse an den (starken) Zäsuren des Hexameters zu zerteilen und 4. dürfen an der Vorlage keine Veränderungen vorgenommen werden.<sup>18</sup> Dadurch entstehe ein *opusculum de inconexis continuum, de diversis unum, de seriis ludicrum, de alieno nostrum* („ein kleines Werk, zusammenhängend aus Unverbundenem, ein Ganzes aus Verschiedenem, kurzweilig aus Ernsthaftem, unser eigenes aus Fremdem“) – mit diesem stellen die Centonisten letztlich auch ihre „technischen“ Fertigkeiten zur Schau.

Blickt man auf die narratologische Ebene, so ist der Cento nach literaturtheoretischen Maßstäben eine Gattung der Superlative: Im Cento begegnet uns ein Höchstmaß an Intertextualität,<sup>19</sup> die Vers für Vers zur Schau gestellt wird. Mit Genette kann man den Cento aber auch unter den Begriff ‚Hypertextualität‘<sup>20</sup> fassen und somit den Cento auch als Rezeptionsphänomen besser greifen, der sich als Hypertext aus dem Hypotext der Homerischen Epen bzw. des *corpus Vergilianum* herleitet und dem die Heilige Schrift als Architext zugrunde liegt.

Im Cento wird gleichsam durch ein Fenster die doppelte Lektüre der Cento-Dichter sichtbar sowie ihre „Autorwerdung“;<sup>21</sup> die sich im Dialog der Centonisten als Leser mit beiden Texten vollzieht, aus denen sie dann die Narration und sprachliche Gestaltung neu zusammenfügen.

Der Rezipient wird dabei sowohl in seiner Kenntnis der *Ilias* und *Odyssee* bzw. der Dichtung Vergils „abgeholt“ (als auch bei christlichen Centones in seiner Vertrautheit mit der Heiligen Schrift) – die Gattung funktioniert also nur auf Basis von dessen Wissen um den Hypotext!<sup>22</sup> Im Cento als Rezeptionsform kanonischer antiker Literatur kehrt sich die konventionelle Rezeptionsweise um, indem der dichotomische Zusammenhang zwischen *verba* und *res* entkoppelt wird und der Ansatzpunkt der Centones in Bezug auf die homerische bzw. vergilische Vorlage nicht (in erster Linie) die inhaltliche Ebene (*res*), sondern die sprachliche Ebene (*verba*) bildet, woraus bei gleichzeitiger enger Bindung auf der Mikroebene der *verba* eine totale inhaltliche Lizenz resultiert, auf Basis derer die Centonisten Effekte von Verfremdung erzielen.<sup>23</sup>

Im Verhältnis des Hypotextes zum Hypertext ergibt sich je nach Intention für den Cento eine Bandbreite zwischen einer (paganen) parodischen Form (z. B. Ausonius) und einem ernsthaft-exegetischen (christlichen) Cento, der an die Erhabenheit der Hypotextgattung Epos anknüpft („Autoritätsokkupation“)<sup>24</sup> – um mit Genette zu sprechen: ‚parodie‘ bzw. ‚transposition‘.<sup>25</sup>

Mit den behandelten Themen sind die christlichen Centones meistens<sup>26</sup> eine Art Paraphrase der Bibel. Der Gebrauch des epischen Versmaßes, des Hexameters, mehr noch der epischen Sprache, und die Anwesenheit einer Erzählhandlung und eines Helden (hier: Christus) lassen sie in die Tradition des Epos und

genauer des Biblepos einordnen.<sup>27</sup> Eine vorwiegend pädagogisch-didaktische Intention ist festzustellen, die sich in Ansprachen an die Leser, in der sorgfältigen Auswahl der Episoden und in Form von theologischen Kommentierungen zeigen kann.<sup>28</sup> Im *Cento Probae* z. B. wählt die Dichterin exemplarische biblische Episoden aus, um die Heilsgeschichte besser herausstellen zu können. Im *Cento De verbi incarnatione* lassen mehrere theologische Bemerkungen zur Gleichrangigkeit von Vater und Sohn den Eindruck entstehen, dass in diesem Gedicht der Versuch unternommen wird, die Auffassung der Trinität, wie sie durch das Konzil von Nicäa definiert wurde, zu demonstrieren.<sup>29</sup>

Neben der Tradition des Bibel-Epos ist auch diejenige der typologischen und allegorischen Exegese bedeutend – sowohl für die Bezüge, die die *Cento*-Dichter zwischen dem Alten und Neuen Testament herstellen, als auch für die Auslegung des klassischen Hypotextes. Besonders bei *Proba* wird der Gedanke, Vergil habe die christliche Wahrheit verkündet, deutlich (*Vergilium cecinisse loquar pia munera Christi*, v. 23). So erlaubten sich die christlichen *Cento*-Dichter, Szenen, Figuren oder Verse bzw. Versteile des Hypotextes zu benutzen, um damit die christliche Botschaft zu erklären.<sup>30</sup>

### **Proba, Eudokia und De verbi incarnatione**

Als *vates Proba*, wie sich die Verfasserin eines *Cento* im Proöm (v. 12) vorstellt, wird von der Forschung Faltonia Betitia Proba (ca. 322-370),<sup>31</sup> Gattin des *praefectus urbi* von 351 n. Chr. und römische Aristokratin identifiziert, die in den 350er-Jahren eine Konversion durchlebte – es lassen sich autopoetische Durchblicke auf ihre eigene Taufe in den Versen zur Taufe Jesu (vv. 415-428) finden<sup>32</sup> – und die sich im eben genannten Proöm von ihrem bisherigen

literarischen Schaffen als Autorin eines verlorenen historischen Epos lucanischer Prägung (vermutlich über den Krieg des Constantius II. gegen Magnentius) abwandte<sup>33</sup> und um 364 n. Chr. den Vergil-*Cento* als ersten christlichen *Cento* verfasste.

Unter dem Einfluss des Juvenecus unternahm sie mit diesem *Cento* eine Erzählung der Heiligen Schrift in ausgewählten Episoden und damit auch das Projekt der Christianisierung Vergils, das womöglich durch das Rhetorenedikt Kaiser Julians angestoßen worden war.<sup>34</sup> Sie machte schließlich die Erlösung gegenüber dem Sündenfall und dem Verlust des goldenen Zeitalters zum zentralen Thema, wobei sie dem Alten und Neuen Testament gleich viel Raum ließ, aber das Neue Testament im Binnenproöm aufwertete (*maius opus moveo*, v. 334):<sup>35</sup> Gesamtproöm mit *invocatio* (vv. 1-28 mit 29-34); AT-Proöm (vv. 35-55); AT (vv. 56-332: Schöpfungsgeschichte, Kain und Abel, Sintflut) – Binnenproöm zum NT (vv. 333-345); NT (vv. 346-688: Geburt Jesu und bethlehemitischer Kindermord, Taufe und Versuchung Jesu, Bergpredigt, Stillung des Sturmes, Einzug in Jerusalem, Abendmahl, Passion, Aussendung der Jünger und Himmelfahrt); Schluss-*precatio* (vv. 689-694).

Das Verdikt des Hieronymus, *Proba*<sup>36</sup> habe mit ihrem *Cento* weder Vergil noch der Heiligen Schrift einen Gefallen erwiesen, indem sie wie andere Centonisten (Homer bzw.) Vergil als Christen *avant la lettre* verstünde (*Maronem sine Christo [...] dicere Christianum*, Hier. epist. 53,7), war sehr wirkmächtig und prägte auch die Philologie und ihre Betrachtung des *Cento*. Das *Decretum Gelasianum*, das den Abschluss der christlichen Kanonbildung bedeutete, verwies den *Cento Probae* ins Reich der Apokryphen, was der Beliebtheit des *Cento* jedoch (besonders

in den 390er-Jahren) keinen großen Abbruch tat.<sup>37</sup>

Eudokia (gest. 460) wurde als Athenais geboren und im Zuge ihrer Heirat mit Kaiser Theodosius II. im Jahre 421 n. Chr. Christin. Nach der Scheidung etwa 20 Jahre später zog sie sich als Aelia Eudokia nach Jerusalem zurück, als dessen Euergetin sie bekannt ist und wo sie ein asketisches Leben führte und als erste Kaiserin schriftstellerisch tätig wurde.<sup>38</sup>

In ihren Homer-Cento führt Eudokia durch ein Proöm ein, in dem sie – anders als Proba – von sich in der 1. Person spricht und angibt, Vorarbeiten eines nicht weiter bekannten Bischofs Patrikios überarbeitet zu haben,<sup>39</sup> da dieser nicht nur von Homer-Versen, sondern auch von eigenen Zusätzen Gebrauch gemacht habe und das Gesamtwerk bis dato wenig harmonisch gewesen sei.<sup>40</sup> Eudokia bezeichnet den Cento als θεοτερπέος („gottgefällig“), ιερός („heilig“) und σοφός („weise“).<sup>41</sup> Homer stellt dabei für Eudokia – im Unterschied zu Probas Einstellung Vergil gegenüber – eine unerreichte und daher unveränderbare und unüberbietbare Instanz dar, wobei sie Homer auf der Ebene der *verba* adaptiert und sich von der Kriegsthematik auf der Ebene der *res* abgrenzt („Kontrastimitation“).<sup>42</sup>

Der neutestamentliche Teil ist bei Eudokia deutlich länger und verweist auf einen heilsgeschichtlichen Schwerpunkt; die episodartige Darstellung lässt aber auf einen Einfluss der Proba schließen:<sup>43</sup> Proöm (vv. 1-29), AT (vv. 30-201), NT I: Leben Jesu (vv. 202-466), NT II: Szenen aus dem Leben Jesu (vv. 467-1326), Leidensgeschichte, Auferstehung und Himmelfahrt (vv. 1327-2344).

Die Geburt Jesu ist noch in einem weiteren christlichen Cento zentral, dem bislang kaum beachteten *Cento De verbi incarnatione* aus dem 4./5. Jahrhundert:<sup>44</sup> Proöm (vv. 1-10) –

Verkündigung (vv. 11-31) – Dialog zwischen Gott Vater und Jesus (vv. 32-54), Geburt Jesu und Morgenstern (vv. 55-62; danach wird eine *lacuna* angenommen, deren Umfang unklar bleibt), Rede Jesu (vv. 63-100), Himmelfahrt (vv. 101-105), Schluss-Paränese (vv. 106-111).

Die philologische Forschung zu den christlichen *Centones* besteht in erster Linie aus vielen Einzelstudien, die Episoden in den Blick nehmen, wobei die Forschung zu den Homer-Centonen – lange Zeit aufgrund fehlender (guter) kritischer Editionen – noch erheblichen Aufholbedarf zeigt. Bei der Forschung zum *Cento Probae* lässt sich eine unseres Erachtens problematische Entwicklung feststellen: Während die ältere Forschung die ursprünglichen Kontexte bei Vergil zu wenig in den Blick nahm, tendiert die neuere Forschung manchmal dazu, diese überzubetonen als stets in gleichem (hohen) Maße bedeutungsvoll.<sup>45</sup> Versuche, die Bedeutsamkeit der Reminiscenzen anhand des Bekanntheitsgrades der Originalverse und anderer Kriterien festzumachen, stecken erst „in den Kinderschuhen“.<sup>46</sup>

Im Folgenden sollen nun ein paar interpretatorische Gedanken zur Weihnachtsgeschichte in den *Centones* dargelegt werden, von denen wir uns auch eine Anknüpfungsfähigkeit für den Latein- und Griechischunterricht der Oberstufe erhoffen. Die Originaltexte finden sich nebst Übersetzungen im Textanhang.

## Die Geburt Jesu bei Eudokia, Proba und im *Cento De verbi incarnatione*

### *Cento Probae*

Gemäß der zweiteiligen Gliederung des *Cento* bildet die Geburt Jesu (vv. 346-356) den Auftakt zum neutestamentlichen Teil des *Cento Probae*, den diese bereits als Erfüllung von Prophezeiungen eingeleitet hat:<sup>47</sup>

Zwei zentrale Motive lassen sich in den Weihnachtsversen ausmachen: Die Offenbarung Gottes in seinem Sohn Jesus Christus als *imago dei* (vv. 349b.352a.355f.) und dessen göttliche Natur (vv. 348b-349a), aus der sich sein Herrschaftsauftrag herleitet (*missus in imperium*, v. 348a). In der Betonung der göttlichen Natur Jesu sind alle christlichen Centonisten einer gewissen Apologetik verpflichtet. Die Ausgestaltung dessen ist jedoch verschieden.

Was die Semantik betrifft, lässt sich sowohl eine Aufladung von Begriffen im christlichen Sinne – die *virtus* bezieht sich nicht mehr auf physische oder moralische Eigenschaften, sondern auf eine Verwirklichung von göttlicher Macht (*paternae / [...] virtutis*, vv. 354f.) in menschlicher Gestalt (*in corpore virtus*, v. 348b) – als auch eine Umdeutung erkennen: Die *genitoris imago* war in der Aeneis (Verg. Aen. 2,560) noch das Traumbild des Vaters Anchises, wohingegen sie bei Proba zum echten Abbild des Vaters wird (v. 349b).<sup>48</sup>

Hinsichtlich der Kompositionstechnik können wir feststellen, dass Proba im Wesentlichen Teilverse verwendet und bisweilen auch kleine, aber markante Änderungen vornimmt: So wird aus der *Romanae stirpis origo* (Verg. Aen. 12,166 über Aeneas) die *divinae stirpis origo* (v. 347b), die auf die göttliche Natur Jesu verweist.

Wider Erwarten lässt sich jedoch an dieser Stelle keine ‚Leitreminiszenz‘<sup>49</sup> in Form eines steten Bezugs auf die 4. Ekloge feststellen; dies dürfte am apologetischen Impetus liegen, der einen Fokus auf die göttliche Natur Jesu mit sich bringt.

### ***De verbi incarnatione***

Die Weihnachtsverse des *Cento De verbi incarnatione* fokussieren sich inhaltlich auf die Empfängnis und Schwangerschaft Mariens und das

Wirken des Heiligen Geistes (vv. 57-60). Die Menschwerdung wird kurz als ein Herabkommen vom Himmel, aus dem Gott Vater Jesus gesandt hat, beschrieben, wobei jedoch der Stern als himmlisches Zeichen im Vordergrund steht (vv. 61f.) und den Leser einlädt, das Matthäus-Evangelium als Architext zu erkennen (Mt 1f.), an dem der Dichter sich in stark verkürzter Weise orientiert.

Auf der Ebene der Kompositionstechnik wechselt der Dichter bei seinen Anleihen aus Vergil zwischen mehreren Halbversen, übernimmt aber auch anderthalb Verse am Stück (vv. 57f.).

Vor allem in diesem *Cento* sehen wir, dass entgegen den strikten Regeln des Ausonius, die oben benannt wurden, durchaus auch Veränderungen am Originalvers getätigt werden, um dem neuen inhaltlichen Kontext gerecht zu werden und bei besonders markanten Eingriffen auch Analogien herzustellen und Interpretationsspielräume zu eröffnen:

Auf semantischer Ebene bleibt der *Cento*-Dichter der vergilischen Vorlage sehr treu. In v. 55 wird aber das Substantiv *mater* (Verg. georg. 4,548) durch *pater* (*patris praecepta*) ersetzt, wobei eine implizite Umdeutung in der Analogie zu Aristaeus geschieht, der nach elterlicher Zureden ein Opfer für Frieden und Leben (der Bienen) darbringen soll (vgl. Verg. georg. 4,281-558, bes. vv. 528-558). Während jener ein Tieropfer vollzieht, wird Jesus selbst zum Opfer werden für Frieden und ewiges Leben.

Eine andere Veränderung liegt in v. 57 vor: *sonans* (Verg. Aen. 6,50) wird zu *tuens*. Während das grammatikalische Subjekt bei Vergil für das Partizip das gleiche ist wie für das Prädikat *afflata est*, ist es im *Cento* dasselbe wie in v. 56, sodass der Übergang zum Wirken des Heiligen Geistes fließend zu sein scheint.

Denkbar ist dabei auch, dass die Wahl des Verbs *tueri* im Sinne einer Betonung der Demut Christi in seiner Menschwerdung sowie der Fokus auf den Gehorsam des Gottessohnes in seiner Menschlichkeit und seine Bewegung vom Himmel herab auf Phil. 2,6-8 verweisen. So würde sich auch zeigen, dass mehrere Architexte einem *Cento* zugrunde liegen – ein biblisches Ereignis wird mit den Worten Vergils, die bedeutungsvoll sein können (und ggf. als bewusste Analogien gedeutet werden können), erzählt und durch weitere biblische Architexte motivisch angereichert.

Anders als bei Proba finden wir außer dem christlichen Verständnis von *deus* (v. 58a) weder eine christliche Umsemantisierung noch theologische Kommentare. Gleichwohl lässt sich sehen, dass der Dichter die Annäherung Gottes an die Menschen, konkret die Gottesmutter Maria, die von nun an Gottes nähere Gegenwart (*iam propiore dei*, v. 58a) genießt, betonen möchte.

Schließlich lassen sich vergilische ‚Leitremiszenzen‘ entdecken, die allesamt prophetisch auf eine Friedenszeit vorausdeuten: v. 56a (Verg. Aen. 9,645: Apoll spricht mit Iulus und kündigt eine Friedenszeit nach dem Ende der Kriege an) und vv. 59-60a (Verg. ecl. 4,61 und 4,7). Die 4. Ekloge mit ihrer Beschreibung einer Friedenszeit ist sehr präsent in diesem *Cento* (vgl. auch vv. 63-100).

### Eudokia

Im Homer-*Cento* der Eudokia findet sich kaum semantische Alteration. Selbst die Höhle (σπέος, v. 278) muss kaum umgedeutet werden und sogar die Futterkrippe ist präsent (φάτνη, v. 279; so auch Lk 2,7); in v. 275 führt dies dazu, dass ein Vergleich in eine Aussage überführt wird, deren Grundaussage gleichbleibt („eine

Mutter bietet Schutz“), bei der ὤς aber seine syntaktische Funktion verliert.

Im Vergleich zu Proba finden sich bei Eudokia mehr ganze Verse des Hypotextes. Die semantische Originaltreue führt jedoch gerade bei in Gänze eingebetteten Formelversen zu einer Unstimmigkeit in Bezug auf das zugrundeliegende christliche Verständnis: Wer sollen die ἀθάνατοι (v. 276) auch sein, über die das noch ungeborene Jesuskind herrscht – Engel etwa?

Zwei zentrale Motive lassen sich in den Versen von Eudokias *Cento* ausmachen: Zum einen wird die Schönheit Jesu wie die eines homerischen Heroen als impliziter Verweis auf seine göttliche Natur betont (vv. 283-286.289); dies ist verbunden mit einer Verschränkung von Altersebenen, die das ‚*puer-senex*-Motiv‘ andeuten (vv. 285f.: βασιλῆϊ γὰρ ἀνδρὶ ἔοικε / παναπάλῳ, οἳοί τε ἀνάκτων παῖδες ἔασι.)<sup>50</sup> Zudem greift die Bezeichnung Jesu als κρατερόφρων παῖς (v. 281) eine Beschreibung des Herakles (Il. 14,324) auf. Zum anderen wird ein Subjektswechsel zu v. 282 hin in der Schwebel gelassen, woraus eine Ambivalenz resultiert: Bei ἴδεν bleibt letztlich unklar, ob das Jesuskind oder seine Mutter das Sonnenlicht erblickt. Dies weist bereits voraus auf die Lichtmetaphorik in den Vergleichen mit dem Christuskind zur Annäherung an die göttliche Sphäre (vv. 287-289).

Zusammenfassend ergibt sich durch die kurze Betrachtung der *Cento*-Partien der Eindruck, dass der *Cento De verbi incarnatione* in der oben näher analysierten Passage kein theologisches Programm erkennen lässt, aber sich an ‚Leitremiszenzen‘ orientiert, Proba und Eudokia demgegenüber eine unterschiedliche Form der Symbiose anstreben: Proba unternimmt das Projekt der Christianisierung Vergils durch semantische Aufladung und Umdeutung,



Eudokia hingegen das der Homerisierung Jesu als Heros mit Anklängen an das ‚puer senex-Ideal‘. Diese unterschiedlichen Arten der adaptiven Symbiose paganer und christlicher Kultur beruhen dabei vor allem auf dem unterschiedlichen Stil Vergils bzw. Homers. Zoja Pavloskis beschreibt diesen Umstand unseres Erachtens treffend:

„Homer is very clear, and this crystalline clarity accounts for much of his charm. Virgil is penumbral and indirect, more mysterious and therefore more suitable for imitation in a Biblical poem [...].“<sup>51</sup>

### **Homerische und vergilische Weihnachten im Griechisch- und Lateinunterricht der Oberstufe. Ein Vorschlag für eine vorweihnachtliche *digressio* in das Spannungsfeld „Antike und Christentum“**

Wirft man exemplarisch einen Blick in die Oberstufenlehrpläne von Bayern, Sachsen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen, so fällt auf, dass Aspekte der Rezeption der homerischen Epen und der *Aeneis* zumeist einen festen Platz haben als möglicher Zugang zur antiken Welt und Literatur.

Für die Behandlung von Homer stehen in nahezu allen Lehrplänen für die Jahrgangsstufen 11 und 12 (jeweils Grundkurs) das homerische Menschen- und Götterbild im Fokus sowie die Eigenheiten des homerischen Helden. Im Lehrplan des Landes Niedersachsen wird der Kontrast homerischer Vorstellungen des Verhältnisses von Göttern und Menschen zu christlichen Vorstellungen sogar anhand der menschlichen (Willens-)Freiheit explizit eingebunden. Am Ende einer Lektüre (meist von Passagen aus der Odyssee), die bereits einen Fokus auf solche Spezifika zumal des Typos „homerischer Held“ und das Menschenbild legt (sowie im Fall von Bayern auch sprachliche und

stilistische Eigenheiten erkennen lassen soll), kann sich vor dem Weihnachtsfest eine kurze Lektüreeinheit zum Homer-*Cento* in der 12. Jahrgangsstufe anbieten.<sup>52</sup>

Hinsichtlich der Vergillektüre steht im Lateinunterricht jeweils klar die *Aeneis* im Vordergrund sowie die Figur des Aeneas. Dabei wird die politische Dimension des Epos betrachtet, aber es werden auch zentrale römische Wertbegriffe wie *pietas* und *virtus* in den Blick genommen. Im nordrhein-westfälischen Lehrplan gibt es zudem ein eigenes Themenfeld „Antike Mythologie, römische Religion und Christentum“. Dieser Fokus auf Wertvorstellungen und deren religiöse Dimension bietet gute konkrete Anknüpfungspunkte für eine kontrastierende Lektüreeinheit, die – je nach Lehrplan – in der 12. oder 13. Jahrgangsstufe ihren Platz finden kann.<sup>53</sup>

Das Thema „Weihnachten“ ist auch von der altsprachlichen Didaktik bereits beachtet worden. So existieren sowohl eine Weihnachtsausgabe der Zeitschrift *Cursor* (7 [2008]) als auch zwei Themenhefte des *Altsprachlichen Unterrichts*: „Weihnachten“ (AU 6/2006) und „Das Neue Testament im altsprachlichen Unterricht III: Weihnachten“ (AU 6/98).

Die spätantike Literatur spielt dabei durchaus eine Rolle (z. B. Nonnos oder Sedulius), aber die *Centones* sind noch nicht berücksichtigt worden; ebenso besteht hinsichtlich des Spannungsfeldes „Antike und Christentum“ nach wie vor ein Nachholbedarf bei der Überbrückung des Spagats von Forschung und (schulischer) Lehre. Deshalb sollen im Folgenden einige hoffentlich anregende Überlegungen zu einer vorweihnachtlichen Lektüreeinheit vorgestellt werden, die sich in der Lektürepraxis nach bzw. während einer Lektüre Vergils bzw. Homers einbinden ließe:

Da der Weihnachtsfesttermin (in der orthodoxen Kirche) insbesondere durch den Krieg in der Ukraine und die damit verbundene Abgrenzung der ukrainisch-orthodoxen von der russisch-orthodoxen Kirche erneut zu einem Politikum geworden ist,<sup>54</sup> ist ein Einstieg für eine weihnachtliche Lektüre der *Centones* gegeben, auf Basis derer die Festlegung des Weihnachtstermins auf den 25. Dezember in Anknüpfung an den *Sol invictus*-Kult sowie weitere pagane Wurzeln des Weihnachtsfestes als adaptive Rezeption durch die frühen Christen thematisiert werden können,<sup>55</sup> um das Spannungsfeld „Antike und Christentum“ bereits aufzuzeigen und vom „Mythos“ zu befreien, dass es sich (nur) um einen unüberwindbaren Gegensatz handelte, der lediglich in polemische Abgrenzung mündete.

Zur Vorbereitung der *Cento*-Lektüre können anhand einer Gliederung der übersetzten Weihnachtsgeschichte (klassisch nach Lk 2,1-20) sowie der Herausarbeitung zentraler Elemente und theologischer Implikationen im Anschluss an die Lektüre Vergleiche angestellt, Akzentsetzungen der *Cento*-Dichterinnen herausgearbeitet und Gründe dafür diskutiert werden. Im Griechischunterricht können zudem (in zweisprachiger Fassung) Verse der griechischen Übersetzung der 4. Ekloge herangezogen werden, im Lateinunterricht Verse aus der 4. Ekloge Vergils oder aus *De verbi incarnatione* (z. B. der Verkündigungsdialog, vv. 11-31).

Die Originallektüre der *Cento*-Passagen kann dabei in erster Linie die Übersetzungs- und Sprachkompetenz fördern, indem sprachliche Schwierigkeiten durch die Rekontextualisierung benannt und gelöst werden sowie um die christliche Semantik im oben angedeuteten Sinne gemeinsam gerungen werden kann, was zu einem tieferen Verständnis des Anliegens

der *Cento*-Dichterinnen führen kann. Auch Unstimmigkeiten hinsichtlich homerischer Formelverse in christlichem Kontext sowie Fragen nach der Stimmigkeit der *Cento*-Passage können helfen, den Stil der Epiker besser zu verstehen.

Auch die kulturelle Bedeutsamkeit der Klassiker in der Spätantike kann in der Besprechung der Verse den Schülerinnen und Schülern zu einer vertieften kulturellen und bisweilen vielleicht sogar interkulturellen Kompetenz verhelfen, wenn sie einen Kulturtransfer im literarischen Bereich beschreiben und das Verhältnis von paganer und christlicher Antike exemplarisch erörtern.

Die Herausarbeitung zentraler Motive sowie die Erklärung von Irritationen (v. a. beim Homer-*Cento*) stärkt schließlich die Interpretationskompetenz der Schülerinnen und Schüler, die die oben genannten Aspekte miteinander verbindet. Eine Überlegung über ein modernes Äquivalent könnte vielleicht eine interessante Fortführung sein: Die Schülerinnen und Schüler könnten sich im heutigen Kontext fragen, welche Formen dieser Kulturtransfer annehmen müsste, um wirksam über Weihnachten zu reden.

Wie aus unserer exemplarischen Betrachtung hoffentlich deutlich geworden ist, bieten die spätantiken *Centones* für den Latein- und Griechischunterricht auch in kleinen Abschnitten viele Möglichkeiten, sich sprachlich, stilistisch, (inter-)kulturell und motivisch dem Weihnachtsfest und der christlichen Spätantike in ihrer Rezeption der Klassiker anzunähern. Die tiefgreifende Analyse und Interpretation, zumal der Homer-*Centones*, bleibt zu großen Teilen ein Forschungsdesiderat.

**Textanhang:**

Unsere hier präsentierten Übersetzungen orientieren sich bewusst eng am Originaltext, sollen aber die christliche Semantik im Deutschen wiedergeben:

Proba cento vv. 346-356 (ed. Fassina/Lucarini [Falconia Betitia Proba, Cento Vergilianus (BT 2017), edd. A. Fassina/C. M. Lucarini, Berlin/Boston 2015]):

*Iamque aderat promissa dies, quo tempore  
primum / extulit os sacrum divinae stirpis  
origo / missus in imperium, venitque in corpore  
virtus / mixta Deo: subiit cari genitoris imago.  
/ Haut mora, continuo caeli regione serena /  
stella facem ducens multa cum luce cucurrit. /  
Agnovere Deum proceres cunctisque repente /  
muneribus cumulant et sanctum sidus adorant.  
/ Tum vero manifesta fides clarumque paternae  
/ nomen erat virtutis: et ipsi agnoscere vultus /  
flagrantisque Dei divini signa decoris.*

Schon war er da, der verheißene Tag, die Zeit,  
zu der zum ersten Mal / sein heiliges Antlitz  
erhob der Ursprung göttlichen Stammes,  
/ gesandt zur Herrschaft, und es kam die  
Tugend in einem Körper, / verwandt mit  
Gott: Es schien auf das Bild des geliebten  
Vaters. / Ohne Verzug lief sogleich in heiterer  
Himmelsgegend / ein Stern, der einen  
Schweif zog, mit starkem Licht. / Hochadlige  
Männer erkannten Gott und plötzlich häufen  
sie sehr viele / Gaben auf und beten das heilige  
Gestirn an. / Darauf aber wurde offenbar die  
Treue und der glänzende Ruhm / der Kraft des  
Vaters: Und sie selbst erkennen das Antlitz /  
des strahlenden Gottes und die Zeichen der  
göttlichen Zierde.

Cento De incarn. vv. 55-62 (CSEL 16,1, S. 618,  
ed. K. Schenkl, Wien 1888 = Anth. 719 Riese):

*Haut mora: continuo patris praecepta facessit,  
/ aethere se mittit figitque in virgine vultus, /  
nec mortale tuens, afflata est numine quando  
/ iam propiore dei ...<sup>56</sup> nam tempore eodem /  
matri longa decem tulerunt fastidia menses, /  
et nova progenies mox clara in luce refulsit. /  
mox etiam magni processit numinis astrum: /  
stella facem ducens multa cum luce cucurrit.*

Ohne Verzug erfüllte er [sc. der Sohn]  
sogleich die Gebote seines Vaters, / aus dem  
Äther schwingt er sich herab und haftet  
den Blick auf die Jungfrau, / ohne auf das  
Sterbliche zu schauen, als sie von der / nun  
näheren Macht Gottes angehaucht wurde.  
Denn zur selben Zeit / brachten zehn Monate  
der Mutter lange Last, / und eine neue Nachkommenschaft  
strahlte bald in hellem Licht. / Bald schon kam das  
Gestirn einer großen göttlichen Macht hervor, / lief ein Stern,  
der einen Schweif zog, mit starkem Licht.

Eudocia cento vv. 275-289 (CCG 62, S. 22f., ed.  
R. Schembra, Turnhout 2007):

Αὐτὰρ ὁ αὖτις ἰών, παῖς ὡς ὑπὸ μητέρα δύσκειν  
/ ὅς πᾶσι θνητοῖσι καὶ ἀθανάτοισιν ἀνάσσει. /  
ἀλλ' ὅτε δὴ μῆνές τε καὶ ἡμέραι ἐξετελεῦντο,  
/ αὐτίκ' ἄρ' εἰς εὐρὴν σπέος ἤλυθε παρθένος  
ἀγνή / φάτνη ἐφ' ἰππεῖη, ὅθι περ μώνυχες  
ἵπποι / ἔστασαν ὠκύποδες μελιηδέα πυρὸν  
ἔδοντες. / ἡ δ' ὑποκουσαμένη κρατερόφρονα  
γείνατο παῖδα / ἐξάγαγέν τε φώωσδε καὶ  
ἡλίου ἴδεν αὐγὰς. / τῷ δ' οὐ πῶ τις ὁμοῖος  
ἐπιχθόνιος γένετ' ἀνήρ, / καλὸν δ' οὕτω  
ἐγὼν οὐ πῶ ἴδον ὀφθαλμοῖσιν, / οὐδ' οὕτω  
γεραρόν. βασιλῆϊ γὰρ ἀνδρὶ ἔοικε / παναπάλῳ,  
οἰοί τε ἀνάκτων παῖδες ἔασι. / τῶς μὲν ἔην  
μαλακός, λαμπρὸς δ' ἦν ἡέλιος ὡς, / ἀστήρ  
δ' ὡς ἀπέλαμπεν, ἔκειτο δὲ νεῖατος ἄλλων, /  
κάλλει παμφαίνων ὡς τ' ἠλέκτωρ Ὑπερίων.

Der aber wiederum näherte sich, und als Kind  
schmiegte sich an seine Mutter, / der über  
alle Sterblichen und Unsterblichen herrscht.  
/ Aber als nun die Monate und Tage sich  
erfüllten, / ging die heilige Jungfrau sogleich  
in die breite Höhle / an der Pferdekrippe, wo  
einhufige Pferde / standen, schnellfüßige und  
süßen Weizen aßen. / Die Schwangere aber  
gebar einen unerschrockenen Sohn, / und er  
kam heraus zum Licht und erblickte das Sonnenlicht.  
/ Diesem war nirgends ein irdischer Mann  
gleich, / so einen schönen sah ich noch  
nicht mit Augen, / auch keinen so stattlichen.  
Denn er gleicht einem König, / ganz zart, wie  
Söhne von Herrschern es sind. / Er war weich  
und leuchtend wie die Sonne / ein Abglanz wie  
ein Stern aber war er und lag doch zuunterst  
unter den Anderen, / vor Schönheit erstrahlte  
er ganz und gar wie der strahlende Hyperion  
[hier: die Sonne].

**Literatur:**

- Aland, B. u. K. [et al.] (Hrsg.) (2012): *Novum Testamentum Graece*, Stuttgart.
- Bažil, M. (2002): *De alieno nostrum*: Les centons de l'Antiquité tardive et la théorie de l'intertextualité, LF 125, S. 1-32.
- Bažil, M. (2009): *Centones christiani*. Métamorphoses d'une forme intertextuelle dans la poésie latine chrétienne de l'Antiquité tardive (Collection des Études Augustiniennes. Série Moyen Âge et Temps Modernes 47), Paris.
- Bažil, M. (2017): La mémoire de la citation. Teneur littéraire et évocation implicite dans les centons virgiliens de l'Antiquité, in: F. Garambois-Vasquez/D. Vallat (Hrsg.): *Varium et mutabile*. Mémoires et métamorphoses du centon dans l'Antiquité (Centre Jean Palerne. Mémoires 41), Saint-Étienne 2017, S. 49-60.
- Blaise, A. (1954): Dictionnaire latin-français des auteurs chrétiens, Turnhout.
- Cameron, A. (2004): Vergil illustrated between Pagans and Christians. Reconsidering „the late-4<sup>th</sup> c. Classical Revival“, the dates of the manuscripts, and the places of production on the Latin Classics, JRA 17, S. 502-525.
- Charlet, J.-L. (2008): Tendances esthétiques de la poésie latine tardive (325-470), AntTard 16, S. 159-167.
- Cizek, A. N. (1994): *Imitatio et tractatio*. Die literarisch-rhetorischen Grundlagen der Nachahmung in Antike und Mittelalter, Tübingen.
- Clark, E. A./Hatch, D. F. (1981): The golden bough, the oaken cross. The Virgilian Cento of Faltonia Betitia Proba (American Academy of Religion. Texts and Translation Series 5), Chico.
- Courcelle, P. (1957): Les exégèses chrétiennes de la quatrième Églogue, REA 59, S. 294-319.
- Fassina, A. (2005/2006): *Alterazioni semantiche ed espedienti compositive nel Cento Probae*, IFilolClass 5, S. 261-272.
- Fassina, A./Lucarini, C. M. (edd.) (2015): Faltonia Betitia Proba, Cento Vergilianus (BT 2017), Berlin/Boston.
- Fielding, I. (2017): *Transformations of Ovid in late Antiquity*, Cambridge.
- Gärtner, H. A. / Liebermann, W.-L. (1997): Cento, DNP 2, Sp. 1061-1064.
- Genette, G. (1982): *Palimpsestes*. La littérature au second degré, Paris.
- Gessler, J. (1949): À propos des *sortes virgilianae* et de leur survivance, Hommages à Joseph Bidez et à Franz Cumont, Bruxelles, S. 107-109.
- Giampiccolo, E. (2011): *De verbi incarnatione*. Centone virgiliano (Multa paucis 11), Rom.
- Girardet, K. M. (2013): Die Christianisierung der 4. Ekloge Vergils durch Kaiser Konstantin d. Gr., Gymnasium 120, S. 549-583.
- Gnilka, Ch. (1972): *Aetas spiritalis*. Die Überwindung der natürlichen Altersstufen als Ideal frühchristlichen Lebens (Theophaneia 24), Köln/Bonn.
- Green, R. P. H. (1995): Proba's cento: Its date, purpose, and reception, CQ 45, S. 551-563.
- Harich-Schwarzbauer, H. (2009): Von Aeneas zu Camilla. Intertextualität im Vergilcento der Faltonia Betitia Proba, in: D. van Mal-Maeder/A. Burnier/L. Núñez (Hrsg.): *Jeux de voix*. Énonciation, intertextualité et intentionalité dans la littérature antique, Bern [u.a.], S. 331-346.
- Herzog, R. (1975): Die Biblepik der lateinischen Spätantike. Formgeschichte einer erbaulichen Gattung, Band 1 (Theorie und Geschichte der Literatur und der schönen Künste. Texte und Abhandlungen 37), München.
- Hoch, Ch. (1997): *Apollo Centonarius*. Studien und Texte zur Centodichtung der italienischen Renaissance (Romanica et comparatistica. Sprach- und literaturwissenschaftliche Studien 26), Tübingen.
- Hose, M. (2004): *Poesie aus der Schule*. Überlegungen zur spätgriechischen Dichtung, Bayerische Akademie der Wissenschaften, Philosophisch-historische Klasse, Sitzungsberichte, Jahrgang 2004, Heft 1, S. 5-37.
- Jakobi, R. (2005): Vom Klassizismus zur christlichen Ästhetik: Die Selbstkonstituierung der christlichen Dichterin Proba, Hermes, 133, S. 77-92.
- Kropp, A. (1998): Die vierte Ekloge und der Archetyp von der Geburt des Kindes, AU 6/98, S. 65-81.
- Kunzmann, F. (1994): Cento (A. Def. und B.I. Antike), HWdRh 2, Sp. 148-152.
- La Fico Guzzo, M. L. (2017): La encarnación del Hijo de Dios en el *Cento Probae*. Dos rasgos del *modus operandi* intertextual, Athenaeum 105, S. 625-641.
- Maraval, P. (2005): *Le Christianisme de Constantin à la conquête arabe*, 3. Aufl., Paris.

- Marrou, H.-I. (1957): Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum, hrsg. v. R. Harder, Freiburg/München (übers. v. Ch. Beumann).
- McGill, S. (2005): *Virgil recomposed. The Mythological and Secular Centos in Antiquity* (American classical studies 48), New York.
- Pavloskis, Z. (1989): Proba and the semiotics of the narrative Virgilian Cento, *Vergilius* 35, S. 70-84.
- Peltari, A. (2014): *The Space that Remains. Reading Latin Poetry in Late Antiquity*, Ithaca/London.
- Pfister, M. (1985): Konzepte der Intertextualität, in: U. Broich/Ders. (Hrsg.): *Intertextualität. Formen, Funktionen, anglistische Fallstudien* (Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft 35), Tübingen, S. 1-30.
- Pollmann, K. (2017): *The Baptized Muse. Early Christian Poetry as Cultural Authority*, Oxford.
- Reiff, A. (1959): *Interpretatio, imitatio, aemulatio*. Begriff und Vorstellung literarischer Abhängigkeit bei den Römern, Bonn.
- Riese, A. (rec.) (<sup>2</sup>1906): *Anthologia latina sive poesis latinae supplementum, Pars prior: Carmina in codicibus scripta, Fasciculus II: Reliquorum librorum carmina*, Leipzig.
- Röwekamp, G. (2002): Eudocia, in: S. Döpp/W. Geerlings (Hrsg.), *Lexikon der christlichen Literatur*, 3. Aufl., Freiburg i. Br./Basel/Wien, S. 236.
- Sandnes, K. O. (2011): *The Gospel 'According to Homer and Virgil'. Cento and Canon* (Supplements to *Novum Testamentum* 138), Leiden/Boston.
- Schenkl, K. (rec.) (1888): *Probae Cento. Accedunt tres centones a poetis christianis compositi*, in: CSEL 16,1: *Poetae christiani minores*, Wien, S. 511-640.
- Schembra, R. (ed.) (2007): *Homerocentones* (CCG 62), Turnhout/Leuven.
- Soler, J. (2019): *Virgile, prophète du monothéisme dans l'Antiquité tardive?*, *RHR* 4, S. 703-730.
- Sowers, B. P. (2020): *In her own words. The life and poetry of Aelia Eudocia* (Hellenic Studies 80), Cambridge (Mass.)/London.
- Stein, M. (2011): Homer im frühen Christentum, in: A. Rengakos / B. Zimmermann (Hrsg.), *Homer-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*, Stuttgart/Weimar, S. 323-327.
- Thraede, K. (1962): Epos, *RAC* 5, Sp. 983-1042.
- Tsartsidis, Th. (2020): Jerome, *ep.* 53.7 and the centonist Proba, *CQ* 70, S. 453-458.
- Uhl, A. (2006): „Alle Jahre wieder...“, *AU* 6/2006, S. 4-13.
- Usher, M. D. (1998): *Homeric Stitchings. The Homeric Centos of the Empress Eudocia*, Lanham [u. a.].
- Verweyen, Th./Witting, G. (1993): *Der Cento. Eine Form der Intertextualität von der Zitatmontage zur Parodie*, *Euphorion* 87, S. 1-27.
- Vidal, J.-L. (1983): *La technique de composition du Centon virgilien Versus ad gratiam Domini siue Tityrus* (Anth. Lat. 719a Riese), *REAug* 29, S. 233-256.

#### Anmerkungen:

- 1) Der ‚Nestle/Aland‘ verzeichnet unter den *Loci citati vel allegati B. E scriptoribus Graecis* (Aland <sup>28</sup>2012, S. 878) genau 4 Zitate, unter denen das bekannteste wohl das Arat-Zitat in der Areopag-Rede des Paulus (Arat. 5 in *ApG* 17,28) ist.
- 2) Vgl. Girardet 2013, S. 558f. Ebd., S. 565-583 findet sich eine zweisprachige Ausgabe der Passage.
- 3) Vgl. Courcelle 1957 und Soler 2019. Für eine didaktische Aufarbeitung vgl. Kropp 1998.
- 4) Solch eine prophetische Verwendung Vergils wurde nicht nur auf Christus bezogen. Vergils Autorität war so groß, dass die Praxis der *sortes vergilianae* von der Spätantike bis zum 16. Jh. bestand: Vergils Zitate wurden als prophetische Antwort auf verschiedene Fragen verwendet. Vgl. Gessler 1949 und Pollmann 2017, S. 111f., die ähnlich wie bei den *Centones* eine Art „Fragmentierung“ des Vergil-Textes sieht.
- 5) Vgl. Cameron 2004, S. 505f.
- 6) Vgl. Cizek 1994 und Reiff 1959 und für die Spätantike Charlet 2008, S. 160f.
- 7) Diese Dominanz Homers und Vergils verhindert nicht die Rezeption anderer Autoren. In der spätantiken lateinischen Dichtung wird zum Beispiel Ovid breit rezipiert, vgl. Fielding 2017.
- 8) Marrou 1957, S. 450, hebt die Bedeutung der klassischen Bildung in der Spätantike hervor: „Der demographisch schwankende Charakter der Aristokratie, die unaufhörlich dezimiert wird und sich neu bildet, schwächt die Bedeutung der eigentlichen Familientradition. Die Hauptrolle fällt der Schule zu, der Bewahrerin der Überlieferung, und dem Buch, dem Werkzeug der Veredlung. Die klassische Erziehung

- verkörpert mehr als je das Ideal der vollendeten Humanität.“
- 9) Vgl. Cameron 2004, S. 507 und 510.
  - 10) Stein 2011, S. 325.
  - 11) Vgl. Maraval 2005, S. 116f. für die Stadt Rom, S. 143 für Gallien.
  - 12) Die Dichter stellen auch gern durch Anspielungsreichtum eine gemeinsame Basis mit ihren Lesern her, vgl. Pelttari 2014. Wir meinen allerdings, die Originalität dieser aktiven Beteiligung des Lesers in der Spätantike sollte nicht überbewertet werden: Die Dichtung der augusteischen Zeit beruht auch auf zahlreichen Reminiszenzen.
  - 13) Vgl. Thraede 1962, Sp. 1039-1041.
  - 14) Vgl. Bažil 2009, S. 57f. Bažil bezieht sich dabei auf die Gattungstypologie des literarischen Centos von Hoch 1997, S. 14-16, der zwischen dem ‚Pastiche-Cento‘, dem ‚Parodie-Cento‘ und dem ‚Kontrafaktor-Cento‘ unterscheidet.
  - 15) Vgl. Sowers 2020, S. 52 und Sandness 2011, S. 146f.
  - 16) Tert. praescr. 39,5 erstmals (adjektivisch) im Sinne der im Folgenden erläuterten Gattung. Vgl. einführend zum Cento Gärtner/Liebermann 1997 und Kunzmann 1994.
  - 17) **Gattung:** Vgl. u. a. Sandnes 2011, S. 107f. und McGill 2005, S. 8. Schreibweise: Vgl. dezidiert Verwey/Witting 1993, S. 10-12.19.21 (Cento als eine Spezialform von Parodie und Kontrafaktor). **Kompositionsweise:** Vgl. Bažil 2009, S. 12. Herzog 1975, S. 5 erkennt bei Ausonius bereits eine Einordnung des Cento als etwas „Subliterarisches“ und ein „inhaltlich folgenloses Technopaignion“.
  - 18) Vgl. Ausonius p. 145-148 Green. Er vergleicht die Cento-Technik dabei mit einer Art antiken Puzzle-Spiel (ὄστομάχιον). Diese Regeln wurden jedoch nicht von allen Cento-Dichtern befolgt; v. a. im Cento *De verbi incarnatione* finden sich deutliche Abweichungen.
  - 19) Vgl. Pfister 1985, S. 25-30 und Bažil 2002, S. 23-29.
  - 20) Vgl. Genette 1982, insbesondere S. 7-14.
  - 21) Vgl. Bažil 2009, S. 59-65. McGill 2005, S. xxvf. spricht von „secondary authorship“.
  - 22) S. Pollmann 2017, S. 106 (mit Hinweis darauf, dass die Parodie genauso funktioniert).
  - 23) Vgl. Sandnes 2011, S. 138-140, 174-179 und 232-236; vgl. McGill 2005, S. 23; vgl. Herzog 1975, S. 7 und 12. Zur Verfremdung vgl. Usher 1998, S. 12f. und 15f. (unter Rückgriff auf Brecht).
  - 24) Gärtner/Liebermann 1997, Sp. 1062.
  - 25) Vgl. Genette 1982, S. 37 und Pollmann 2017, S. 101-119, die zwischen parodischem und ernsthaftem exegetischem Cento unterscheidet. Selbstreflexive Aussagen zum Verhältnis zum Hypotext finden sich sowohl bei Proba (v. 23: *Vergilium cecinisse loquar pia munera Christi*) als auch Ausonius (p. 146 Green: *Vergiliani carminis dignitatem tam ioculari dehonestasse materia*), ferner bei Eudokia: χάλκεον ἦτορ ἀμεμφένος [...] Ὀμήρου (v. 8 des Proöms).
  - 26) Eine Zugehörigkeit zum Umfeld der Biblepik wird für den Cento *Versus ad gratiam Domini* angezweifelt, vgl. Vidal 1983, S. 255f.
  - 27) Vgl. Pollmann 2017, S. 112-115 und Herzog 1975, S. 14-51 und 200-211.
  - 28) Vgl. Pollmann 2017, S. 114f. Zum möglichen ‚Sitz im Leben‘ vgl. Kunzmann 1994, Sp. 1450. Als Ziel darf durchaus der Ersatz der paganen und kanonischen Schulautoren gelten. Zur These, der Cento Probas sei eine ‚Kinderliteratur‘ vgl. Clark/Hatch 1981, S. 7 und 115f.
  - 29) Für den Cento *Probae* vgl. Pollmann 2017, S. 112-116 und für den Cento *De verbi incarnatione* vgl. Bažil 2009, S. 223.
  - 30) Vgl. Pollmann 2017, S. 112f. und Sandnes 2011, S. 118-121 und 174-179.
  - 31) Vgl. Jakobi 2005, S. 77f. und Green 1995, S. 551-554.
  - 32) Vgl. Jakobi 2005, S. 85f. und Herzog 1975, S. 47-51.
  - 33) Vgl. Jakobi 2005, S. 77-84.
  - 34) Vgl. Green 1995, S. 555-560. Zur Einordnung in die Tradition der Biblepik vgl. Herzog 1975, S. XLIX-LI und 36-51.
  - 35) Vgl. Pollmann 2017, S. 113f.
  - 36) Für die Identifikation der *garrula anus* (Hier. epist. 53,7) mit Proba vgl. überzeugend Jakobi 2005, S. 87-91 m. Anm. 27. Die Identifikation mit Proba wurde neuerdings (wieder) bestritten, vgl. Tsartsidis 2020, vermag aber nicht zu überzeugen.
  - 37) Zur Rezeption vgl. Green 1995, S. 560-563. Bekannt ist die anonyme Äußerung, der Cento repräsentiere *Mar[o] / mutatu[s] in melius* (ed. Fassina/Lucarini 2015, S. 3 [= Anth. 719d Riese (vv. 3f.))].
  - 38) Vgl. Röwekamp 2002, S. 236.

- 39) Es existieren verschiedene Redaktionen des Homer-*Cento* von Patrikios, Eudokia, Optimos und Kosmas v. Jerusalem; vgl. ed. Schembra 2007, S. LXXIV-CLXXXI. Die längste Fassung (2.354 Verse [ohne Proöm]) wird dabei Eudokia zugeschrieben.
- 40) Vgl. Sowers 2020, S. 49f. und 53.
- 41) Vgl. das Proöm ed. Schrembra 2007, S. CXXXI-IIf.
- 42) Vgl. Hose 2004, S. 30; vgl. Sowers 2020, S. 50-52.
- 43) Vgl. Hose 2004, 29.
- 44) Der Titel ist stammt vom ersten Editor E. Martène, dessen Zuschreibung an Sedulius sich nicht halten ließ. Der Centonist lässt Hiata zwischen den Versteilen bestehen. Zum *Cento* insgesamt vgl. Giampiccolo 2011. Vgl. auch Bažil 2009, S. 218-223 und 323-329.
- 45) Beispielhaft für diese Entwicklung sind auf der einen Seite Herzog 1975 und auf der anderen Seite Harich-Schwarzbauer 2009, die Proba letztlich beinahe „entchristianisiert“.
- 46) Vgl. Bažil 2017.
- 47) Vgl. La Fico Guzzo 2017.
- 48) S. Blaise 1954 s.v. *virtus*, S. 851; s. Fassina (2005/2006), S. 264.
- 49) Zu ‚Leitremiszenzen‘ vgl. grundlegend Herzog 1975, S. 7-13 und 21-46. Bažil 2009, S. 131 definiert ‚Leitremiszenzen‘ als Passagen, die eine zweite semantische Ebene schaffen, die die Bedeutung des *Cento*-Textes durch indirekte Anspielungen bereichert, und die die typologische Exegese stärken (Bažil 2009, S. 131). ‚Leitremiszenzen‘ finden sich sehr wohl an anderen Stellen des *Cento*. Harich-Schwarzbauer 2009, S. 340 sieht auch bei der Geburt Jesu verfehltweise eine gezielte Analogie-Bildung: „Die Menschwerdung Christi geht [...] darauf hin, die körperliche Schönheit des Menschen Jesu und seinen physischen Körper sichtbar zu machen (Euryalus), sie rechtfertigt seinen Tod, der andere rettet (Pallas), sie erklärt seine göttliche Herkunft und seine Liebe zum Vater (Aeneas) wie auch seine leibliche Geburt durch eine Frau, der Gott beiwohnt (Rhea) und bestätigt schliesslich seine zivilisatorische, Ordnung schaffende Aufgabe (Numa).“ Dies führt ebd., S. 341f. für die Philologin zur absurden Schlussfolgerung, in der Analogisierung Jesu als Kind mit Camilla werde dessen Geschlecht „neutralisiert“.
- 50) Vgl. Gnilka 1972.
- 51) Pavloskis 1989, S. 72; vgl. ebd., S. 75.
- 52) **Bayern:** G8-Lehrplan: [https://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id\\_26534.html](https://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id_26534.html) (zuletzt abgerufen am 3. August 2023 um 10:36 Uhr); „LehrplanPLUS“ für G9: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/13/latein/grundlegend> (zuletzt abgerufen am 3. August 2023 um 10:44 Uhr);  
**Sachsen:** [https://www.schulportal.sachsen.de/lplandb/index.php?lplanid=134&lplansc=ZE2ooNwSDQxxquv-2kkg4&token=1d77e42a2da8fae2747d-4c613a157154#page134\\_32277](https://www.schulportal.sachsen.de/lplandb/index.php?lplanid=134&lplansc=ZE2ooNwSDQxxquv-2kkg4&token=1d77e42a2da8fae2747d-4c613a157154#page134_32277) (zuletzt abgerufen am 3. August 2023 um 11:00 Uhr);  
**Niedersachsen:** [https://cuvo.nibis.de/cuvo.php?p=search&k0\\_0=Dokumententart&v0\\_0=Kerncurriculum&k0\\_1=Schulbereich&v0\\_1=Sek+II&k0\\_2=Schulform&v0\\_2=Gymnasiale+Oberstufe&k0\\_3=-Fach&v0\\_3=Griechisch&](https://cuvo.nibis.de/cuvo.php?p=search&k0_0=Dokumententart&v0_0=Kerncurriculum&k0_1=Schulbereich&v0_1=Sek+II&k0_2=Schulform&v0_2=Gymnasiale+Oberstufe&k0_3=-Fach&v0_3=Griechisch&) (zuletzt abgerufen am 3. August 2023 um 11:26 Uhr);  
**Nordrhein-Westfalen:** [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/170/KLP\\_GOSt\\_Griechisch.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/170/KLP_GOSt_Griechisch.pdf) (zuletzt abgerufen am 3. August 2023 um 11:36 Uhr).
- 53) **Bayern:** G8-Lehrplan: [https://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id\\_26537.html](https://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id_26537.html) (zuletzt abgerufen am 3. August 2023 um 10:36 Uhr); „LehrplanPLUS“ für G9: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/11/griechisch> (zuletzt abgerufen am 3. August 2023 um 10:55 Uhr) und <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/12/griechisch/grundlegend> (zuletzt abgerufen am 3. August 2023 um 10:55 Uhr);  
**Sachsen:** [https://www.schulportal.sachsen.de/lplandb/index.php?lplanid=116&lplansc=MLOSQ7710uwoLPeItHYx&token=caac7cea3a577febd6a93c36f502d8b-b#page116\\_22163](https://www.schulportal.sachsen.de/lplandb/index.php?lplanid=116&lplansc=MLOSQ7710uwoLPeItHYx&token=caac7cea3a577febd6a93c36f502d8b-b#page116_22163) ((zuletzt abgerufen am 3. August 2023 um 11:02 Uhr);  
**Niedersachsen:** [https://cuvo.nibis.de/cuvo.php?p=search&k0\\_0=Dokumententart&v0\\_0=Kerncurriculum&k0\\_1=Schulbereich&v0\\_1=Sek+II&k0\\_2=Schulform&v0\\_2=Gymnasiale+Oberstufe&k0\\_3=-Fach&v0\\_3=Latein&](https://cuvo.nibis.de/cuvo.php?p=search&k0_0=Dokumententart&v0_0=Kerncurriculum&k0_1=Schulbereich&v0_1=Sek+II&k0_2=Schulform&v0_2=Gymnasiale+Oberstufe&k0_3=-Fach&v0_3=Latein&) (zuletzt abgerufen am 3. August 2023 um 11:28 Uhr);

**Nordrhein-Westfalen:** [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/183/KLP\\_GOSt\\_Lateinisch.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/183/KLP_GOSt_Lateinisch.pdf) (zuletzt abgerufen am 3. August 2023 um 11:38 Uhr).

- 54) Internet-Artikel zu diesem Thema: <https://www.katholisch.de/artikel/41578-orthodoxe-in-ukraine-erlauben-weihnachtsmessen-am-25-dezember> [zuletzt abgerufen am 2. August 2023 um 16:12 Uhr]; [https://de.wikipedia.org/wiki/Ukrainische\\_Weihnachten](https://de.wikipedia.org/wiki/Ukrainische_Weihnachten) [zuletzt abgerufen am 2. August 2023 um 16:14 Uhr].

55) Vgl. Uhl 2006.

- 56) Auch wenn die einzige Handschrift des Gedichts (der Parisiensis lat. 13047 aus dem 8. Jahrhundert) keine Lücke hat, ist der Vers aus metrischen Gründen nicht vollständig. Schenkl nimmt eine *lacuna* an dieser Stelle und einen Ausfall von *summi* oder *magni* an.

ANNETTE HILLGRUBER & ALICE LEFLAËC

## Alte Sprachen in historischen Schulbibliotheken.

### Versteckte Potentiale für den altsprachlichen Unterricht

#### 1. Einleitung

„Das Universum, das andere die Bibliothek nennen [...]“<sup>1</sup> – damit beginnt die Erzählung *Die Bibliothek von Babel*, verfasst 1941 von Jorge Luis Borges (1899-1986), dem argentinischen Schriftsteller und Bibliothekar. Ab 1955 leitete Borges, bereits erblindet, die Nationalbibliothek Argentiniens in Buenos Aires. Borges sah die Bibliothek als Labyrinth, Symbol für das Chaos des Universums: „wie die Welt unendlich, ein nicht begrenzbares Experimentierfeld für alle nur denkbaren Kombinationen, Häresien, Kommentare und Spekulationen“<sup>2</sup>, einschließlich aller Möglichkeiten des Alphabets in der Kakophonie verschiedener, auch Alter Sprachen. Umberto Eco (1932-2016) setzte Borges und dessen Bild eines Labyrinths in seinem Roman *Der Name der Rose*<sup>3</sup> ein literarisches Denkmal. Auch jede historische Schulbibliothek, die ein Ensemble historischer Buchbestände von manchmal nur wenigen hundert, zuweilen mehreren tausend Exemplaren verwahrt, ist ein kleines Universum. Jede Sammlung stellt an ihrem Ort eine in Jahrhunderten gewachsene und immer wieder neu gesuchte Ordnung des

Wissens um die Welt dar. Geschätzte hundert Sammlungen befinden sich gegenwärtig in Deutschland noch *in situ*, verteilt über das ganze Land.

Da eine Didaktik für die historischen Buchbestände an Schulen bislang nicht existiert, sind die folgenden Überlegungen als erste Orientierung für eine Erkundung des kleinen Universums durch Lehrerinnen und Lehrer – insbesondere der Alten Sprachen – zu verstehen, um sich gemeinsam mit den ihnen anvertrauten Kindern, Jugendlichen und Heranwachsenden auf eine Reise in die auf den ersten Blick labyrinthisch verwirrende, exotische Welt alter Schriften und Bücher zu begeben. Den Alten Sprachen Griechisch und Latein folgend, werden die Ideen beispielhaft anhand von zwei historischen Schulbibliotheken in Aachen und Bielefeld vorgestellt.

#### 2. Themen für den Unterricht in den Alten Sprachen

##### 2.1 Bibliotheksgeschichte im Kontext des (Neu-)Humanismus

Die heute in den historischen Schulbibliotheken überlieferten Werkausgaben und Archivalien



ermöglichen Rückschlüsse auf die Bedeutung der altsprachlichen Literatur sowie der Schulfächer Griechisch und Latein im Rahmen der jeweiligen Schul- und Bibliotheksgeschichte. Die Bestandsgeschichten historischer Schulbibliotheken verzeichnen Vermehrungen und Verluste durch An- und Verkäufe, Zuwendungen und Donationen, Wechsel ihrer Orte, Eigner und Träger, Aus- und Umlagerungen, Pflege, Vernachlässigung, Vergessen und Wiederauffindung, Sicherung und Raub sowie schließlich Vernichtungen durch Feuersbrünste und Bombenhagel ebenso wie Bestandserhaltung und Renovierung.<sup>4</sup> Schulen mit historischen Buchbeständen stammen oftmals wie das *Gymnasium Petrinum Recklinghausen* aus dem Spätmittelalter oder wurden wie das *Kaiser-Karls-Gymnasium Aachen* (s. Abb. 1) und das *Ratsgymnasium Bielefeld* (s. Abb. 2)

als humanistische Gymnasien gegründet und seit Beginn des 19. Jahrhunderts im Geiste des Neuhumanismus um- oder ausgebaut. Buchschenkungen von Seiten der (preußischen) Behörden, eigene Erwerbungen durch die Lehrerschaft oder private Buchstiftungen orientierten sich oft an klassischen humanistischen Bildungsvorstellungen der Altertumswissenschaften und der Geschichte. Das alles erklärt die Dominanz der Titel der Alten Sprachen.<sup>5</sup>

Historische Schulbibliotheken beinhalten aber nicht selten mehr als nur Bücher und bilden so einen über die genannten Bildungsvorstellungen Zeugnis ablegenden, komplexen Überlieferungszusammenhang – um nicht zu sagen, ein ganzes „Akteur-Netzwerk“.<sup>6</sup> Zu dessen quellen- und archivkundlicher Erschließung sind Kenntnisse in den Alten Sprachen äußerst hilfreich bis unerlässlich. Diese Erkenntnis



Abb. 1: Letztes Regal der altphilologischen Abteilung der historischen Lehrerbibliothek des Kaiser-Karls-Gymnasiums in Aachen. Foto: J. M. Nießen.

sollte selbst für eine (ggf. didaktisierte) Ersterschließung durch Schülerinnen und Schüler leitend sein. Denn Schülerinnen und Schüler zeigen in aller Regel eine unmittelbare Neugier an historischen Bibliotheken, was sich deren besonderer Atmosphäre – naheliegenderweise nicht zuletzt aufgrund ihrer einstigen Funktion als Lernorte – verdankt. An dieses initiale Interesse lässt sich gut anknüpfen, um Schülerinnen und Schülern plausibel zu machen, dass es sich lohnt, Alte Sprachen zumindest kennenzulernen.

## 2.2 Kloster- und Privatbibliotheken

Zu der vielschichtigen Historie der historischen Schulbibliotheken gehört dabei auch, dass

manche von ihnen mit der Zeit auch viel ältere, oftmals altsprachliche Bestände säkularisierter Klöster aufgenommen haben. Das *Ratsgymnasium Bielefeld* erhielt 1831 fast ausnahmslos lateinische Handschriften und Inkunabeln aus dem aufgelösten Franziskanerkloster, das *Privatgymnasium Goch* beheimatet die *Bibliotheca domus presbyterorum Gaesdonck* des 1802 säkularisierten Klosters der Augustiner-Chorherren mit ca. 150 Inkunabeln und einer außergewöhnlichen Sammlung von Stimmbüchern (s. Abb. 3).<sup>7</sup>

Während diese Bibliotheken damit die Religionsgeschichte widerspiegeln, geben private Hinterlassenschaften Auskunft über die fachlichen und privaten Interessen ihrer jeweiligen



Abb. 2: Zentraler Bereich der historischen Schulbibliothek des Ratsgymnasiums Bielefeld mit Blick auf das Regal der Altphilologie und ins 1. Obergeschoss. Foto: B. Magofsky.

Besitzer. So wurden etwa in Aachen durch Veräußerung der überwiegend juristische Titel umfassenden Johann Schippers'schen Schenkung Zinsen eingenommen und von diesen zahlreiche Klassikerausgaben angeschafft.<sup>8</sup> Und die in Bielefeld beheimatete ca. 7.000 Bände umfassende Büchersammlung des Bonner Historikers Johann Wilhelm Loebell umfasst etwa 700 Titel der Alten Sprachen.<sup>9</sup> Beide Beispiele belegen, wie sehr für die Gelehrten die Kenntnis antiker Texte zum Bildungskanon gehörte.

Im Rahmen schulischer Projekte könnten Schülerinnen und Schüler die durch Mittellatein geprägte Klosterwelt und die Biographien solcher Stifter (z. B. für die Schulöffentlichkeit) erschließen, sich deren Bildungskanones erarbeiten und damit auch einen literatur- oder gattungsgeschichtlichen Überblick über antike Werke und ihre Autoren gewinnen, wie ihn der Unterricht in den Alten Sprachen in der Regel nicht zu leisten vermag.

### 2.3 Programmschriften mit Stundentafeln

In den Programm- und Festschriften der humanistischen Gymnasien wurden feierliche Reden und wissenschaftliche Abhandlungen bis ins 19. Jahrhundert hinein oft in lateinischer Sprache oder über altsprachliche Themen gedruckt.<sup>10</sup> Die Jahresberichte beinhalten nicht zuletzt auch Stundentafeln, die heutige Schülerinnen und Schüler in Erstaunen versetzen können: Kein Englisch, Sport oder Musik – auch Biologie, Chemie oder Politik Fehlanzeige. Dafür besaß der Lateinunterricht bis ins 20. Jahrhundert hinein den mit Abstand größten Stellenwert aller Schulfächer, z. T. ein Viertel bis über ein Drittel aller Unterrichtsstunden – in der Regel an zweiter Stelle gefolgt vom Griechischunterricht.<sup>11</sup>

### 2.4 Abitur

Der besondere Stellenwert der Alten Sprachen schlug sich in den Abschlussprüfungen des 19. Jahrhunderts nieder, kaum vergleichbar mit denjenigen heutzutage: Am *Bielefelder Gymnasium* waren unter den sechs schriftlichen Prüfungen des Jahres 1820 zwei Übersetzungen und Interpretationen eines griechischen Textes ins Lateinische bzw. eines lateinischen Textes ins Deutsche sowie zwei Aufsätze zu althistorischen Themen in griechischer bzw. lateinischer Sprache zu verfassen.<sup>12</sup>



Abb. 3: Anfang der von Rufinus ins Lateinische übersetzten Kirchengeschichte des Eusebius aus der *Bibliotheca domus presbyterorum* Gaesdonck in Goch (Eusebius: *Ecclesiastice hystorie. Liber Primus* [Argentina (= Straßburg)]: Husner 1500). Foto: L. van der Linde.

## 2.5 Lektürekanon

Im Zuge des Neuhumanismus entwickelte sich an den Gymnasien ein Lektürekanon, wie er sich aus den Lektüreverzeichnissen der Jahrbücher sowie den Anschaffungslisten in Jahresberichten und Bibliothekskatalogen rekonstruieren lässt, in Bielefeld z. B. Cicero und Vergil in den letzten beiden Jahrgangsstufen, von mindestens 1830 bis ins 20. Jahrhundert hinein.<sup>13</sup>

## 2.6 Überlieferung und Lesarten

Dieser Lektürekanon führte, verbunden mit den steigenden Schülerzahlen, zu Neuanschaffungen aus verschiedenen Jahrhunderten. In Bielefeld sind dies beispielsweise 144, zum Großteil mehrbändige Titel von Cicero, 102 davon in lateinischer Sprache. Über Vergils *Aeneis* etwa

können Schülerinnen und Schüler editionsgeschichtlich erfahren, dass sich der vielzitierte Anfang *arma virumque cano* erst im Zuge der Textkritik des 19. Jahrhunderts endgültig in den Lektüren durchsetzte.<sup>14</sup>

## 2.7 Unterrichtsinhalte und -methoden

Während im aktuellen Zentralabitur z. B. die *Aeneis* im Inhaltsfeld der römischen Geschichte und Politik den Fokus auf „Dichtung, Politik und Propaganda“<sup>15</sup> richtet, lernte man im Lateinunterricht der letzten Jahrgangsstufen bis zum Ende des 19. Jahrhunderts in Bielefeld methodisch eintönig Grammatik und Texte auswendig, bis überhaupt erst im 20. Jahrhundert ein Überblick über die gesamte *Aeneis* hergestellt wurde.<sup>16</sup>



Abb. 4: Ausgabe *Erotici scriptores* von Hirschig 1856 mit der Signatur III 985 (N° 2067 im Buchdeckel) auf einem Regal mit altphilologischen Titeln in der historischen Lehrerbibliothek des Kaiser-Karls-Gymnasiums. Foto: J. M. Nießen.

Eine am *Kaiser-Karls-Gymnasium* in einem Oberstufenkurs 2022 angeregte Durchsicht der in den Jahresberichten niedergelegten Unterrichtsinhalte sowie ein diachroner Vergleich alter Latein-Lehrbücher boten vielfachen Anlass zum Staunen und zur kritischen Reflexion: Dass sich an den Lektüreautoren abgesehen vom Pensum wenig geändert hatte, mag irritieren. Eine Begegnung mit System- statt Korpusgrammatik, deutsch-lateinischen Stilübungen, *Antibarbarus* sowie Phraseologien vermag allerdings Klagen über die Anforderungen heutigen Lateinunterrichts deutlich zu werden.

Abgesehen davon, dass der damalige Lektürekanon in vielerlei Hinsicht mit dem heutigen vergleichbar ist, fasziniert aber letztlich der diesen Kanon beinhaltende materielle Bestand

historischer Schulbibliotheken: Regelmäßig für große, wenngleich angesichts des tatsächlichen Inhalts wenig berechtigte Erheiterung sorgt unter neuen Besuchern der historischen Lehrerbibliothek des *Kaiser-Karls-Gymnasiums* eine Anthologie griechischer Schriftsteller, auf deren Einband in goldenen Lettern *EROTICI SCRIPTORES* prangt und so die Fantasie beflügelt (s. Abb. 4).<sup>17</sup> Neugier erwecken zudem etwa die Erstauflage der christlichen und lateinischsprachigen *Kabbala denudata* des Christian Knorr von Rosenroth<sup>18</sup> oder bei entsprechenden Muttersprachlern ein *Lexicon Arabico-Latinum*.<sup>19</sup> Einmaliges Erlebnis und großer Ansporn zugleich sind für Schülerinnen und Schüler der Mittelstufe angeleitete Übersetzungen aus alten Texten, wie z. B. der Heiligenviten aus einer in



Abb. 5: Bände der zwischen 1814 und 1823 erschienenen Leipziger Cicero-Werkausgabe mit der Makulatur einer zeitgleich gedruckten Ausgabe der *Fabulae des Phaedrus* in der historischen Bibliothek des Ratsgymnasiums Bielefeld. Foto: B. Magofsky.

der Bibliothek des *Ratsgymnasiums Bielefeld* erhaltenen spätmittelalterlichen Handschrift der *Legenda aurea*.<sup>20</sup>

## 2.8 Einbandkunde

Da Buchbinder bei der Herstellung oder Reparatur von Büchern zwecks Stärkung der Einbände Pergament oder Papier von als nutzlos erachteten bzw. nutzlos gewordenen Werken (Fehldrucke, Kalender oder nicht zur Archivierung bestimmter Geschäfts- und Briefverkehr) verwendet hatten, kommt diese Makulatur nach vielfacher schulischer Nutzung über Jahrzehnte hinter den aufgeplatzten Buchrücken zum Vorschein. Im Falle einer mehrbändigen Werkausgabe Ciceros in Bielefeld hatte man beispielsweise zur Einbandverstärkung Auszüge aus den *Fabulae* des vielleicht als weniger wertvoll erachteten Phaedrus genutzt (s. Abb. 5).<sup>21</sup> In Aachen wurde etwa für den Einband einer staatsrechtshistorischen Abhandlung von 1747 Material einer 1689 besorgten Edition des mittelalterlichen Kommentars von Robert Holcot zum biblischen *Buch der Weisheit* verwendet.<sup>22</sup>

## 2.9 Bildquellen

Holzschnitte und Kupferstiche in frühen Werkausgaben bieten darüber hinaus einen Zugang zur Rezeption der (vermeintlichen) literarischen Vorstellungswelten der altsprachlichen Klassiker von Cicero oder Vergil, Horaz, Ovid oder Augustinus' *De civitate Dei*.<sup>23</sup> Ein Holzschnitt aus einer erstmals 1489 von Johannes Amerbach in Basel gedruckten kommentierten Werkausgabe stellt auf einen Blick den für die Spätantike und mittelalterliche Staatskonzeption und christliche Herrschaftslegitimation zentralen Gegensatz zwischen weltlichem Staat (*civitas terrena*) und Gottesstaat (*civitas Dei*) anschaulich in der Polarität von sündhaftem Babylon

und himmlischem Jerusalem (im Holzschnitt wird das im Sinne einer *Pars pro toto* als Syon bezeichnete Jerusalem durch die Stadt Basel verkörpert), Dämonen und Engeln, Krieg und Frieden, Kain und Abel gegenüber (s. Abb. 6).<sup>24</sup> Diese und andere oft dem Text nahestehenden und als Verständnishilfen gedachten Bilder lassen sich im Rahmen eines sprachsensiblen Unterrichts auch mit Hilfsmitteln zur Entzifferung versehen. Sie ermöglichen einen Einstieg in die Textarbeit oder deren Vertiefung, um „aus den sogenannten ‚Bleiwüsten‘ der Texte herauszukommen und zur Lektüre anzuregen“ sowie „ein besseres Verständnis der Texte und der Vokabeln zu erreichen.“<sup>25</sup>

## 2.10 Provenienzforschung, Digitalisierung, Katalogisierung und Präsentation

Die meisten Texte der Bibliotheken sind – nicht zuletzt Klassischen, Mittel- und Neulateinischen Philologen – inhaltlich hinlänglich bekannt und „stehen doch alle im Internet“. Ja, selbst die diese Texte enthaltenden Drucke finden sich online etwa in der *Deutschen Digitalen Bibliothek*, beim *Münchener Digitalisierungszentrum (MDZ)* oder im *Verzeichnis der im deutschen Sprachraum erschienenen Drucke des 16. bzw. 17. Jahrhunderts (VD 16 bzw. VD 17)* digitalisiert.<sup>26</sup> Das stellt jedoch kein Argument gegen die Arbeit vor Ort dar, sondern erleichtert vielmehr die unterrichtliche Nutzung dieser Bestände auch durch andere Schulen mit altsprachlichem Unterricht. Altsprachliche Fachschaften an Schulen mit historischen Bibliotheken können diesen besonderen Lernort und seine unterrichtlichen Anwendungsmöglichkeiten nicht nur am Tag der offenen Tür präsentieren, sondern auch im Sinne der schulübergreifenden fachlichen Vernetzung als Exkursionsziel für altsprachliche Lerngruppen anbieten.<sup>27</sup>

Durch die Provenienzforschung kann die Arbeit an den Beständen vor Ort weiter zur digitalen ‚Barrierefreiheit‘ beitragen und macht sie nicht nur für Projekte von insbesondere am Lateinischen interessierten Schülerinnen und Schülern, sondern auch für die Beantragung von Fördermitteln zur Digitalisierung und Katalogisierung attraktiv: Von wissenschaftlichem Interesse ist nämlich die digitale Erfassung und Erschließung der zumeist auf den ersten Seiten zu findenden, oftmals lateinischsprachigen Widmungen zur Klärung der Provenienz, d. h. der Herkunfts- oder Besitzverhältnisse der

Bücher nicht nur hinsichtlich der großen Kloster- und Privatbibliotheken, sondern auch z. B. im Falle von Schenkungen einzelner Bücher. Nicht selten gibt die Provenienz dabei Aufschluss über prominente Vorbesitzer oder abenteuerliche Reisewege, die das jeweilige Exemplar auf dem Weg in die Bibliothek nehmen durfte, und bietet damit vielfachen Anlass für schulische Rechercheprojekte.

### 2.11 Begabtenförderung

Als schulischer und zugleich außerschulischer, insofern ‚heterotoper‘ Lernort<sup>28</sup> können histo-



Abb. 6: Unterer Teil eines Holzschnitts der erstmals 1489 gedruckten kommentierten Werkausgabe von Augustinus' *De civitate Dei* mit dem himmlischen Jerusalem (hier als Basel) und Abel in der linken Bildhälfte sowie dem sündhaften Babylon und Brudermörder Cain im rechten Teil des Holzschnitts.

Foto: B. Magofsky.

rische Schulbibliotheken somit schließlich in vielfältiger Weise zur individuellen (Begabten-) Förderung über das schulische Angebot in den Alten Sprachen hinaus beitragen: Die Aura einer historischen Bibliothek eignet sich als Kulisse für schulische Imagefilme der Alten Sprachen ebenso wie für produktionsorientiertes Arbeiten (z. B. für den *Bundeswettbewerb Fremdsprachen*) und lädt zum fächerübergreifenden Arbeiten, wie im Rahmen schulischer Projektkurse, ein. Mit ihrem besonderen Arbeitsklima und ihren altsprachlichen Spezialsammlungen, die etwa umfassende ältere Kommentarliteratur zu den maßgeblichen lateinischen und griechischen Klassikern bieten, kann eine nahegelegene historische Schulbibliothek Schülerinnen und Schülern für die gezielte Vorbereitung auf altsprachliche Wettbewerbe dienen. Im Rahmen einer Bibliotheks-AG können auch nicht ausschließlich für altsprachliche Themen begeisterte Schülerinnen und Schüler erste Einblicke in das Archiv- und Bibliothekswesen gewinnen und so in Kontakt mit dem entsprechenden Berufsfeld kommen.

### 3. Fazit

Schulbibliotheken mit historischen Beständen sind exklusive Lernorte. Nicht jedes Gymnasium, das auf eine lange Geschichte zurückblickt, hat sie bewahren können. Vielerorts ohne Herkunftshinweise in größeren Stadt-, Landes- und Staatsbibliotheken schlummernd oder in Vergessenheit geraten, sind sie gleichwohl noch da, kommen dort zunehmend ans Licht und erhalten in den digitalen Metadaten ihre Provenienz vermerkt. In Köln zum Beispiel bilden die Bestände der ältesten Gymnasien der Stadt eine eigene Sammlung in der *Universitäts- und Stadtbibliothek*.

Schulen, die ihre alten Buchsammlungen bewahrt und gepflegt haben, tragen die Verantwortung, das Kollegium, gerade in den Alten Sprachen, zu ermutigen, diese Sammlungen den Schülerinnen und Schülern nahezubringen und ihnen eine einmalige Erfahrung zu ermöglichen, die sich beim Betreten eines Magazins mit historischem Schrifttum und Druckwerk einstellt: die sinnliche Wahrnehmung von Pergament, altem Leder und Hadernpapier,<sup>30</sup> ein fremder Geruch, wie ihn nur die Masse an Material aus Leim, Kleister und organischem Stoff verströmen kann. Als nächstes nimmt der Sehsinn die langen Regalreihen mit rätselhaften Rücken wahr, die gleichwohl ihr Innerstes verschlossen halten. Erst dann sprudeln die Fragen, was in den Büchern steht und wie sie in die Bibliothek gelangt sind. Zuletzt folgt, sofern möglich, die Berührung eines Exemplars.

Diese auratische Erfahrung wird jemand, der die Schule einmal verlassen hat, nie wieder machen können. Stadt-, Landes-, Universitäts- und Staatsbibliotheken stellen zwar jedem forschenden Geist einen gewünschten alten Druck oder eine Handschrift zur Einsichtnahme zur Verfügung, halten ihre Magazine aber für Besucher geschlossen. Gleichwohl wird der Eindruck bleiben, auch wenn dereinst Latein und Griechisch nicht die persönlichen Stärken gewesen waren.

Erinnern wird man sich an den einen Moment in der historischen Schulbibliothek, in dem angesichts der stummen, unendlich lang anmutenden horizontalen Buchreihen die Vertikale unseres Bewusstseins von Zeit in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft aufgehoben gewesen zu sein schien.



**Literatur und Internetquellen****Quellen und Primärliteratur:**

- Borges, J. L. (1974): Die Bibliothek von Babel. Erzählungen. Aus dem Spanischen übertragen von Karl August Horst und Curt Meyer Clason. Mit einem Nachwort hrsg. v. José A. Friedl Zapata, Stuttgart, 47-57.
- Deutsche Digitale Bibliothek. Kultur und Wissen online, <https://www.deutsche-digitale-bibliothek.de/> [04.04.2023].
- Augustinus (1505): *Diui Augustini librorum pars septima. Libri de ciuitate dei XXII. In eosdem comme[n]taria Thome Valois et Nicolai Triueth: cum additionibus Iacobi Passua[n]tii, et theologicæ veritates Francisci Maronis*, Basel [Bielefeld Gy, B 159].
- Eco, U. (1982): *Der Name der Rose*. Aus dem Italienischen von Burkhard Kroeber, München / Wien.
- Hirschig, A. (Hrsg.) (1856): *ΕΡΩΤΙΚΩΝ ΛΟΓΩΝ ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ*. Erotici scriptores Parthenius, Achilles Tatius, Longus, Xenophon Ephesius, Heliodorus, Chariton Aphrodisiensis, Antonius Diogenes, Iamblichus ex nova recensione Guillemi Adriani Hirschig. Eumathius ex recensione Philippi Le Bas. Apollonii Tyrii Historia ex Cod. Paris. edita a J. Lapaume. Nicetas Eugenianus ex nova recensione Boissonadii. Graece et Latine cum indice historico, Paris [N° 2067 = III 985], <https://opacplus.bsb-muenchen.de/title/BV006960332> [14.04.2023].
- Freytag, G. W. (1830-1837): *Georgii Wilhelmi Freytagii Lexicon Arabico-Latinum praesertim ex Djeuharii Firuzabadiique et aliorum Arabum operibus adhibitis Golii quoque et aliorum libris confectum. Accedit index vocum Latinarum locupletissimus*, 4 Vol., Halle [504<sup>a-d</sup> = III 52], <https://www.deutsche-digitale-bibliothek.de/item/GNEFU7BQPFHK76U3RGMJRNQW-QJDI3M2R> [05.04.2023].
- Hamm, E. (1747): *Res publica Ubio-Agrippinensis ab urbe condita. Dissertatio historica per Gerardum Ernestum Hamm*, Köln [N° 1802], <https://opacplus.bsb-muenchen.de/title/BV003566859> [14.04.2023].
- Holkot, R. (1689): *Phoenix rediviva ex relictâ facundia Holkotiana palam in lucem progrediens, seu Postilla super librum Sapientiae Salomonis, a Capitulo 1. usq[ue] ad 9. inclusive [...]*, Köln, <https://opacplus.bsb-muenchen.de/title/BV004812985> [14.04.2023].
- Jacobus de Voragine (2. Hälfte 15. Jh.): *Legenda aurea*, 253 Bl. 28,2 x 20,5 cm [Bielefeld Gy, O 2].
- Jacobus de Voragine (1480): *Legenda aurea*, Köln: Conradus Winters de Homborc. 2° (GW 13995, ISTC ij00096000) [Bielefeld Gy, O 11].
- Jahresberichte über das Gymnasium in Bielefeld (1832-1916), Bielefeld [Stadtarchiv und Landesgeschichtliche Bibliothek Bielefeld, Magazin, Inventarnummern 1832-1848, 1851-1875 und 1875-1916], <http://digital.ub.uni-duesseldorf.de/urn/urn:nbn:de:hbz:061:1-92409> (Jahrgänge 1884-1916) [04.04.2023].
- Katalog der Loebellschen Bibliothek (1864). Als Festschrift für die Loebell'sche Gedenkfeier am 15. September, zugleich als Beigabe zu dem diesjährigen Programm des Gymnasiums in Bielefeld ausgegeben, Bielefeld [Bielefeld Gy / Sonderbestand].
- Knorr von Rosenroth, C. (1677): *Kabbala denudata seu doctrina Hebraeorum transcendentalis et metaphysica atque theologica. Opus antiquissimae philosophiae barbaricae variis specimenibus refertissimum*. In quo [...] Sohar [...] praemittitur Apparatus [...]. 2 Vol., 1. Aufl., Sulzbach / Frankfurt [N° 1580 = III 76].
- MDZ. Münchener Digitalisierungszentrum. Digitale Bibliothek, <https://www.digitale-sammlungen.de/de/> [08.04.2023].
- Marcus Tullius Cicero (1814-1823): *M. Tullii Ciceronis opera quae supersunt omnia ac deperditorum fragmenta. Recognovit potiolem lectionis diversitatem adnotavit indices rerum ac verborum copiosissimos adiecit Christianus Godofr[idus] Schütz*. 20 Bde, Leipzig.
- Phaedrus (1818): *Phaedri Augusti Liberti fabularum Aesopiarum libri V et novarum fabularum appendix. Editio emendatior*. Halle / Berlin, <https://books.google.de/books?id=VuZ-SAAAaAAJ> [04.04.2023].
- Publius Vergilius Maro (1640): *Opera P[ubli] Vergili Maronis argumentis et Pauli Manuti annotationibus illustrata*, Antwerpen [N° 4095 = III 1107].
- Scheins, M. (1906): *Kaiser-Karls-Gymnasium zu Aachen. Jahresbericht für 1905-1906 von Dr. Martin Scheins, Director*. Inhalt: Schulnachrichten (Progr. Nr. 525), Aachen.
- Verzeichnis der im deutschen Sprachbereich erschienenen Drucke des 16. Jahrhunderts (VD 16), <https://www.bsb-muenchen.de/sammlungen/historische-drucke/recherche/vd-16/> [03.04.2023].

Verzeichnis der im deutschen Sprachraum erschienenen Drucke des 17. Jahrhunderts (VD 17), <http://www.vd17.de/> [03.04.2023].

### Sekundärliteratur:

Aretz, S. / Laarmann, M. / Wieber, A. (Hrsg.) (2020): Latein und Griechisch in Nordrhein-Westfalen. Themenheft: Tag der offenen Tür = LGNRW 1.1 (2020), <https://www.biejournals.de/index.php/lgnrw/article/view/3982/3975> [04.04.2023].

Beßelmann, K.-F. / Hermes, F. (1992): Bibliotheca domus presbyterorum Gaesdonck, in: Fabian, B. (Hrsg.): Handbuch der historischen Buchbestände in Deutschland. Bd. 3. Nordrhein-Westfalen. A-I, Hildesheim, S. 335-339, [https://fabian.sub.uni-goettingen.de/fabian?Domus\\_Presbyterorum\\_Gaesdonck](https://fabian.sub.uni-goettingen.de/fabian?Domus_Presbyterorum_Gaesdonck) [03.04.2023].

Burr Richter, D. / Magofsky, B. (2019): Arma virumque cano – Vergils Aeneis als lateinischer Klassiker zwischen wissenschaftlicher Textkritik und Schullektüre in der historischen Bibliothek des Ratsgymnasiums Bielefeld, in: MittBl DAV-NRW 67.2, S. 4-27 und: FC 4 (2020a), S. 219-236, <https://journals.ub.uni-heidelberg.de/index.php/fc/article/view/78788> (03.04.2023).

Burr Richter, D. / Magofsky, B. (2020b): Ein spätmittelalterlicher Holzschnitt zur Begleitung und Vertiefung lateinischer Textlektüre? – Das Beispiel der Darstellung von Gottes- und Menschenstaat in Augustinus' De civitate Dei, in: Sauer, J. (Hrsg.): Augustinus: De civitate Dei. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Zugänge, Heidelberg, S. 117-151, <https://books.ub.uni-heidelberg.de/propylaeum/reader/download/594/594-30-87524-1-10-20200120.pdf> [01.04.2023].

Burr Richter, D. / Magofsky, B. (2021): Hinter der Weltliteratur – Makulatur einer Cicero-Werkausgabe aus der historischen Bibliothek im Ratsgymnasium Bielefeld, <https://histgymbib.hypotheses.org/10814> [04.04.2023].

Flachmann, H. (1988): Die Lehrerbibliothek des Ratsgymnasiums zu Bielefeld während der Zeit der preußischen Provinzialverwaltung (1815-1945) – unter besonderer Berücksichtigung des Bestandes. Hausarbeit zur Prüfung für den höheren Bibliotheksdienst, unveröffentlichtes Typoskript Köln, [https://repositorium.uni-muenster.de/document/miami/5afc6022-2081-4020-b6e1-4284d411a94b/flachmann\\_ratsgymnasium\\_1988.pdf](https://repositorium.uni-muenster.de/document/miami/5afc6022-2081-4020-b6e1-4284d411a94b/flachmann_ratsgymnasium_1988.pdf) [06.04.2023].

Glücklich, H.-J. (2015): Bild und Text im altsprachlichen Unterricht, in: AU 58.6, S. 2-8.

Herwig, C. (1908): Geschichte des Gymnasiums und Realgymnasiums, in: Festschrift zum 350jährigen Jubiläum des Gymnasiums und Realgymnasiums zu Bielefeld am 5. und 6. August 1908, Bielefeld, S. 1-110.

Hobohm, H.-C. (2015): Vom Ort zum Akteur. Heterotopologie + Akteur-Network-Theorie auf die Bibliothek bezogen, in: LIBREAS. Library Ideas 28, <https://libreas.eu/ausgabe28/06hobohm/> [04.04.2023].

Klosterberg, B. (Hrsg.) (2021): Historische Schulbibliotheken. Eine Annäherung, Halle.

Laarmann, M. / Must, Th. (Hrsg.) (2021): Latein und Griechisch in Nordrhein-Westfalen. Themenheft: Exkursionen = LGNRW 2.2 (2021), <https://www.biejournals.de/index.php/lgnrw/issue/view/329/220> [04.04.2023].

Marczok-Falter, S. / Wynands, D. P. J. (1992): Lehrerbibliothek des Kaiser-Karls-Gymnasiums, in: Corsten, S. (Hrsg.) / Feldmann, R. (Bearb.): Handbuch der historischen Buchbestände in Deutschland. Bd. 3. Nordrhein-Westfalen. A-I, Hildesheim / Zürich / New York, S. 74-77, [https://fabian.sub.uni-goettingen.de/fabian?Kaiser-Karls-Gymnasium\\_\(Aachen\)](https://fabian.sub.uni-goettingen.de/fabian?Kaiser-Karls-Gymnasium_(Aachen)) [03.04.2023].

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2021): Zentralabitur 2024 – Lateinisch, 12.08.2021, <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-gost/faecher/getfile.php?file=5445> [01.04.2023].

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2022): Zentralabitur 2025 – Lateinisch, 05.08.2022, <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-gost/faecher/getfile.php?file=5575> [01.04.2023].

Zapata J. A. F. (1974): Nachwort, in: Borges, J. L.: Die Bibliothek von Babel. Erzählungen. Aus dem Spanischen übertragen von Karl August Horst und Curt Meyer Clason. Mit einem Nachwort hrsg. v. José A. Friedl Zapata, Stuttgart, S. 73-83.

### Anmerkungen:

- 1) Borges 1974, S. 47-57.
- 2) Zapata 1974, S. 83.
- 3) Eco 1982.

- 4) Vgl. Klosterberg 2021.
- 5) So waren etwa unter den etwa 2.000 Bänden der Bielefelder Schulbibliothek im Jahr 1842 mehr als 40 Prozent den Alten Sprachen zuzuordnen. Erst in Wilhelminischer Zeit, dann vor allem in der Weimarer Republik, dem Nationalsozialismus und der Nachkriegszeit ging diese Bedeutung merklich zurück. Vgl. für Bielefeld Flachmann 1988, S. 69-76, S. 86f., S. 93f. und Burrichter / Magofsky 2020a, S. 226. Vgl. für Aachen Marc-zok-Falter / Wynands 1992, S. 74-77.
- 6) Vgl. Hobohm 2015.
- 7) Vgl. Beßelmann / Hermes 1992, S. 335-339.
- 8) Vgl. Marc-zok-Falter / Wynands 1992, S. 74-77 und etwa Scheins 1906, S. 26, S. 29, wo sich unter den aufgelisteten Anschaffungen neben Caesar- und Livius-Ausgaben bekannte Namen wie Kaegi oder Langenscheidt finden.
- 9) Katalog der Loebellschen Bibliothek 1864, S. 2-19.
- 10) In der historischen Lehrerbibliothek des Kaiser-Karls-Gymnasiums wurden z. B. die Jahrgänge 1811 bis 1915 solcher Schulprogrammschriften für fast alle Gymnasien in Deutschland akribisch gesammelt. Diese nahezu lückenlose Überlieferung bietet als Fundgrube zur Geschichte des deutschen Gymnasiums und insbesondere des Altsprachlichen Unterrichts Anlass für kleine oder große Forschungsprojekte, z. B. im Rahmen von Facharbeiten.
- 11) Vgl. Flachmann 1988, S. 124. Eine exemplarische Stundentafel der letzten Jahrgangsstufen vom Bielefelder Gymnasium aus dem Schuljahr 1815/1816 (die an anderen Schulen, in späteren Jahren und in früheren Jahrgangsstufen anders aussieht) verdeutlicht dies für heutige Lernende höchst auffällig (Fächer, in Klammern die Stunden in der Sekunda/Prima): Latein (8/10), Griechisch (6/6), Französisch (4/2), Mathematik (4/3), Alte Geschichte (2/2), Deutsch (2/2), Religion (2/2), Geografie (2/2), Physik (0/1). Vgl. Herwig 1908, S. 81.
- 12) Vgl. Herwig 1908, S. 87.
- 13) Vgl. Jahresberichte über das Gymnasium in Bielefeld 1832-1916 sowie Burrichter / Magofsky 2020a, S. 221-222.
- 14) Vgl. Burrichter / Magofsky 2020a, S. 227-233. Auch in Aachen findet sich in einer mit handschriftlichen Notizen reich annotierten Vergil-Ausgabe von 1640 noch der Anfang *ille ego qui quondam gracili modulatus avena / carmen*.
- 15) MSB NRW 2021, S. 7 und MSB NRW 2022, S. 7.
- 16) Vgl. Burrichter / Magofsky 2020a, S. 222-223. In einem Jahresbericht zum Schuljahr 1892/1893 heißt es für den sechsstündigen Lateinunterricht der Obersekunda etwa: „Lektüre Liv. XXII und XXIII mit Auswahl; Cicero in Catil. I; Sallust. Catil.; Vergil. Aen. II vollständig; I und IV mit Auswahl (privatim Sallust. Jugurtha, ausgewählte Abschnitte). Auswendiglernen einzelner Stellen aus Vergil. Alle 6 Wochen eine schriftliche Übersetzung aus dem Lateinischen ins Deutsche. Gelegentlich eine lateinische Inhaltsangabe. Grammatische Wiederholungen und stilistische Zusammenfassungen. Alle 14 Tage eine schriftliche Übersetzung ins Lateinische.“ (Jahresbericht über das Gymnasium in Bielefeld 1891/93, S. 13).
- 17) Es handelt sich dabei mitnichten um antike Pornographie, sondern antike Liebesliteratur. Vgl. Hirschig 1856.
- 18) Kabbala denudata 1677.
- 19) Freytag 1830-1837.
- 20) Jacobus de Voragine 2. Hälfte 15. Jh. und Jacobus de Voragine 1480.
- 21) Schütz 1814-1823 und Phaedr. 4,21 = 4,19 ed. 1818, S. 40 mit Burrichter / Magofsky 2021.
- 22) Hamm 1747 und Holkot, *Expositio super librum Sapientiae Salomonis*, cap. IV, lect. LXI = Ed. Ortz 1689, S. 116 zu Sap 5,6.
- 23) Vgl. zu den aktuellen Abituranforderungen zu letztgenanntem MSB NRW 2021, S. 5f. und MSB NRW (2022), 5f.
- 24) Valois / Triueth 1505 mit Burrichter / Magofsky 2020b.
- 25) Glücklich 2015, S. 2. Vgl. auch etwa eine in dieser Funktion zu verstehende Aufgabe zu einer Radierung von Johann Wilhelm Baur in der schriftlichen Abiturprüfung 2021 im Grundkurs Latein als fortgeführte Fremdsprache.
- 26) Vgl. Deutsche Digitale Bibliothek, <https://www.deutsche-digitale-bibliothek.de/>; MDZ, <https://www.digitale-sammlungen.de/de/>; VD 16, <https://www.bsb-muenchen.de/sammlungen/historische-drucke/recherche/vd-16/> und VD 17, <http://www.vd17.de/> [03.04.2023].
- 27) Vgl. zu einigen Vorschlägen Aretz / Laarmann / Wieber 2020, und Laarmann / Must 2021.
- 28) Vgl. Hobohm 2015.

29) Vgl. etwa den in der Bibliothek des Wilhelms-gymnasiums München gedrehten Imagefilm „Reden wir über Latein...“ des DAV-Bundesverbands, <https://www.youtube.com/watch?v=S-9rFS2VBhNM&t=2s> [03.04.2023] oder den Werbefilm „Vielfältiges Sprachenangebot“ des Ratsgymnasiums Bielefeld, <https://ratsgymnasi->

[um-bielefeld.de/index.php/130-videos/917-bibliothek-und-sprachen#top](https://ratsgymnasiums-bielefeld.de/index.php/130-videos/917-bibliothek-und-sprachen#top) [04.04.2023].

30) Hadernpapier wurde aus Lumpen hergestellt, darunter auch Wolle.

MAGOFSKY / NIEßEN / NOESKE

## Zeitschriftenschau

### A. Fachwissenschaft

Eine gleichermaßen sprach- wie religionshistorische, durch die Verbindung von Detailanalyse und epochenübergreifender Breite bestechende Studie zu der lateinischen Beschwörungsformel *adiuro* (und *coniuro te*) von der späten Kaiserzeit bis ins Hochmittelalter legen Ulrike Ehmig und Daniela Urbanová (Eh./U.) in der **Römischen Quartalschrift für Christliche Altertums-kunde und Kirchengeschichte** (i. F. RQA) vor: *Adiuro te* – Eine Beschwörungsformel über mehr als 1000 Jahre (RQA 117.3-4, 2022, 167-192). Eh./U. untersuchen ein Corpus epigraphischer Quellen (Übersicht 191f.), in denen diese Beschwörungsformel vorkommt, wobei sie das Material nach den unterschiedlichen Inschriftenträgern in Gruppen einteilen: Defixiones (Fluchtafeln) aus dem römischen Africa (2./3. Jhd.; 169-174), ein antikes Bleiamulett aus Britannien (4. Jh.; 175f.), frühchristliche Grabinschriften (4.-7. Jh.; 176-180), westgotische Schieferplatten (6.-10. Jh.; 180f.) und hochmittelalterliche Bleiamulette (182-189), wobei jeweils ein Überblick über das untersuchte Teilcorpus gegeben und dann ein Beispiel oder zwei vorgestellt werden. Die africanischen Fluchtafeln, teils Verfluchungen von Wagenlenkern und Rennpferden, teils Liebeszauber, bezeichnen Eh./U. als „agonistisch“: Die Beschwörungsformel sei hier „Kern aggressiver Magie“, die dazu

diene, einer anderen Person zu schaden oder sie zu manipulieren. Detaillierter vorgestellt wird eine bei Hadrumetum gefundene Fluchtafel, auf der ein Dämon beschworen werde, die Pferde und Reiter gegnerischer Mannschaften zu töten.<sup>1</sup> Ganz anders die Aufschrift auf dem spätantiken Amulett aus Britannien, wo der Uterus einer Frau angerufen werde, dass er an seinem Ort bleibe – Hintergrund dessen ist die in der Antike verbreitete Vorstellung, der Uterus sei ein lebendiges Wesen, das durch seine Bewegungen im Körper Krankheiten auslösen könne.<sup>2</sup> Die *adiuro te*-Formel habe hier also einen „exorzistischen“ Zug, wofür es auch in der christlichen Literatur der Zeit Parallelen gebe (176 mit Anm. 32). In den frühchristlichen Grabinschriften (ausführlicher analysiert wird CIL X, Nr. 761) werde mit der Formel (variiert durch *coniuro te*) der Betrachter angesprochen und beschworen, das Grab vor Schändung zu bewahren – die Formel richte sich also hier nicht an numinose Wesen, die aber in einigen Fällen indirekt als Vollstrecker von Verfluchungen gegen Grabschänder ins Spiel kämen. Auf den über 160 aus dem frühen Mittelalter stammenden westgotischen Schieferplatten seien die Verben *ad-* und *coniuro* insgesamt dreimal belegt, wobei ein mit einem Beschwörungstext beschriebenes, in Asturien gefundenes Phylakterium, ein Diptychon aus zwei mit

der Textseite nach innen zusammenklappbaren Schieferplättchen, aus dem 9. oder 10. Jahrhundert<sup>3</sup> besondere Aufmerksamkeit erhält. Hier würden nacheinander die sieben Erzengel, der Teufel und der heilige Christophorus beschworen, für die richtige Regenmenge zu sorgen, Bäume und Weinberge nicht zu schädigen und Hagel zu verhindern; die Formel dient hier also teilweise der Bitte um Hilfe, teilweise aber auch der Kontrolle eines potenziell böswilligen numinosen Wesens, schwankt hier also zwischen bittender Anrufung und Bannung. Im letzten Abschnitt gehen Eh./U. auf hochmittelalterliche Amulette ein, wobei ein Stück aus Halberstadt<sup>4</sup> (1142) und ein hier erstmals ediertes Stück aus dem dänischen Svendborg<sup>5</sup> (undatiert) im Fokus stehen: Hier dominiere völlig der Aspekt der Bannung, der Beschwörung, die allein dazu diene, Schaden durch das angerufene Wesen – beim Halberstädter Amulett handelt es sich um den Teufel, beim Svendborger Amulett um Elfen – abzuwenden. In der Gesamtschau stelle es sich also so dar, dass sich der Zweck der Beschwörungsformel von der Kaiserzeit bis ins Hochmittelalter tendenziell verschiebe: von der „unbedingten“ Verwünschung eines anderen aus eigennützigen Motiven über die „bedingte Verwünschung“, etwa im Falle von Grabschändungen, hin zu einer exorzistisch-bannenden Schutzfunktion (189-191).

Ein weiterer interessanter Beitrag zur römischen Religionsgeschichte in **RQA 117.3-4, 2022** ist außerdem Sascha Priester (Pr.): Antike Autoren, höhere Mächte und der Name Vatikan. Auf der Suche nach dem Gott *Vaticanus* (155-166). Pr. untersucht literarische Zeugnisse zur Etymologie des Toponyms ‚Vatikan‘ von Marcus Terentius Varro bis zu Augustinus; diese Ortsbezeichnung werde dort mit einer Geburts-Gottheit in Verbindung gebracht, die nach Varro ihren

Namen vom Verb *vagire* (also vom ‚Weinen‘ gerade geborener Säuglinge; 157) habe, die bzw. deren Kult jedoch sonst nirgends bezeugt sei. Es stelle sich die Frage, wie alt diese Vorstellung tatsächlich ist, und ob es sich vielmehr um eine etymologische Fiktion handeln könne.

Im Zuge der Open Access-„Bewegung“ findet auch in den klassischen Altertumswissenschaften eine interessante Diversifizierung der Fachzeitschriftenlandschaft statt: Eine bemerkenswerte Neuheit ist hier die speziell dem griechischen Historiker Herodot gewidmete Zeitschrift **Syllogos**, die seit letztem Jahr in Kooperation mit Propylaeum, dem Fachinformationsdienst für die Altertumswissenschaften, erscheint.<sup>6</sup> Hochgradig lesenswert ist dort jetzt ein Beitrag Delila Jordans (J.): Plato, Herodotus and the Question of Historical Truth (**Syllogos 2, 2023, 32-48**).<sup>7</sup> In ihrer Studie, einer überarbeiteten und gekürzten Masterarbeit (32 Anm. \*), vergleicht J. Herodots Erzählung vom Besuch des Hekataios von Milet bei den ägyptischen Priestern (Hdt. 2,142-144: Hekataios habe behauptet, über 16 Generationen von einem Gott abzustammen; dies hätten die Priester mit einem Verweis auf die in Form von 345 Standbildern vergegenwärtigte Ahnenreihe des [offenbar erblichen] Oberpriesteramtes, die nicht auf einen Gott oder Heros zurückgehe, widerlegt) mit Kritias' Erzählung vom Besuch Solons bei den ägyptischen Priestern in Platons *Timaios*, die dort den Rahmen für eine Kurzversion der Atlantis-Sage bildet (Plat. Tim. 21b-26c: Solon habe den Priestern Episoden aus der griechischen Mythologie erzählt und mithilfe der Genealogie mythologischer Figuren zu errechnen versucht, wieviel Zeit inzwischen vergangen sei; die Priester hätten dies verlacht und darauf hingewiesen, dass die Griechen kein Wissen von der Vergangenheit hätten, das über

bestimmte Naturkatastrophen in der Vergangenheit hinausgehe, von denen Ägypten jedoch nicht betroffen gewesen sei. Die Ägypter wüssten deswegen von der Geschichte Alt-Athens vor diesen Katastrophen und dessen siegreichem Krieg gegen das Inselreich Atlantis). Zwischen beiden Episoden bestehen neben der offensichtlichen, oberflächlichen Parallelität des Aufbaus der beiden Darstellungen (35) erstaunliche Ähnlichkeiten, die, wie J. im ersten Teil des Aufsatzes darlegt, nur den Schluss zulassen, dass Platon hier von Herodot beeinflusst war; es handele sich dabei nämlich zumeist um Elemente, die zwar typisch für Herodot, für Platon sonst aber untypisch seien: So sei genealogisches Datieren zwar bei Herodot üblich, nicht aber bei Platon (36f.); so würden Priester als Informationsquellen für historisches Wissen zwar häufig von Herodot angeführt (zumal im Ägypten-Buch), Platon halte sie aber sonst nur in Bezug auf religiöse und mystische Fragen für kompetent (37f.); überhaupt stelle der Philosoph die Ägypter sonst als unglaubwürdig dar, was die Frage aufwerfe, wie ernst die Atlantis-Sage gemeint sein könne (38); und anderes mehr (38f.). Im zweiten Teil ihrer Untersuchung vergleicht J. die Beglaubigungsstrategien für die beiden Perikopen, und hier bestünden nun erhebliche Unterschiede: Während sich Herodot direkt auf Hekataios beziehe und außerdem angebe, die 345 hölzernen Oberpriester-Standbilder später selbst in Ägypten gesehen zu haben, beruft sich der platonische Kritias auf eine recht lange Kette teils oraler, teils schriftlicher ‚Überlieferung‘: Kritias habe die Geschichte von seinem gleichnamigen Großvater gehört, der sie wiederum von Solon selbst gehört habe.

Hier wäre vielleicht ein Vergleich mit den Rahmenpartien des *Symposion* und des *Parmenides* nützlich gewesen, wo ähnlich komplizierte

Überlieferungsketten für die eigentlichen Dialoginhalte entfaltet werden. Man hat überlegt, ob diese dort jeweils auch als Hinweise dafür dienen könnten, dass das Folgende nicht in einem historischen, sondern in einem anderen Sinne ‚wahr‘ ist (das wäre zu diskutieren).<sup>8</sup> Immerhin handelt es sich bei Kritias' Rede im *Timaios* um einen eingebetteten, erzählten Dialog zwischen Solon und den ägyptischen Priestern, gewissermaßen eine ‚Mise en abyme‘; der Vergleich dürfte also zulässig sein, und vielleicht wird hier dann etwas ähnliches signalisiert.

Doch zurück zu J.s Ausführungen: Innerhalb des referierten Gesprächs hätten sich die Priester wiederum auf schriftliche Tempelaufzeichnungen berufen. Da es Ägypten (und somit die Tempelaufzeichnungen) laut den Priestern erst seit etwa acht Jahrtausenden gebe, die Gründung Athens und die beschriebenen Ereignisse aber noch um ein Jahrtausend früher anzusetzen seien, bestehe hier noch einmal eine Lücke, die durch mündliche Überlieferung überbrückt worden sein müsste – anders gesagt, folge wohl, dass Platon sie nicht als einen historischen Tatsachenbericht verstanden wissen und dies so signalisiert haben wollte (41). Dennoch betone Kritias ihre Historizität immer wieder auffällig und kontrastiere sie mit Sokrates' Idealstaat aus der *Politeia*, der ihn zu der Wiedergabe der Solon-Atlantis-Geschichte veranlasst habe (42-45). Während Kritias' Bericht zwar eindeutig von der Herodot-Episode beeinflusst sei, verkehre er dessen Kernaussage (die ägyptische Kultur ist älter als die griechische) jedoch in deren Gegenteil, und dies einerseits mit großer Überzeugung, aber andererseits auf Grundlage einer recht unplausiblen Herleitung. Dadurch problematisiere er den Begriff der ‚Wahrheit‘, sowohl allgemein als auch im Hinblick auf die (herodoteische) Historiographie (45f.). J. weist

in ihrer Studie anschaulich die Bedeutung eines für die Atlantis-Episode im *Timaios* bislang nicht ausreichend gewürdigten Intertexts nach. Handelt es sich vielleicht um den Auftakt für eine ausführlichere Qualifizierungsschrift zum Verhältnis Herodot–Platon?

Außerdem in **Syllogos 2, 2023** (u. a.) Aldo Corcella: Herodotus and the Textual Tradition (86-106),<sup>9</sup> ein Überblick über die Geschichte des Herodot-Textes von Überlegungen zur Publikation des Textes in der Antike bis zur Oxford-Ausgabe von Nigel G. Wilson (2015), wobei ein gewisser Schwerpunkt auf der Geschichte der Druckausgaben seit der *Editio princeps*, einer Aldina von 1502, liegt.

#### Anmerkungen:

- 1) DefTab, Nr. 286 (Abkürzungen epigraphischer Editionen hier und im Folgenden nach der Abkürzungsliste der Epigraphik-Datenbank Clauss/Slaby, [https://db.edcs.eu/epigr/hinweise/abkuerz.php?s\\_language=de](https://db.edcs.eu/epigr/hinweise/abkuerz.php?s_language=de) [21.11.2023]).
- 2) Eh./U. deuten diesen Hintergrund nur an; ausführlicher bei Tomlin, R. S. O. (1997): *Sede in tuo loco. A Fourth-Century Uterine Phylactery in Latin from Roman Britain*, in: ZPE 115, S. 291-294, hier S. 293 (dort auch Text und Übersetzung der Amulett-Inschrift).
- 3) PizV, Nr. 104.
- 4) DI 86, Nr. 1 = DIO, <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0238-di086l005k0000105> (21.11.2023).
- 5) Bei dem im Artikel genannten Fundort Møllergade (185) handelt es sich, wie mir scheint, um den Namen einer Straße in Svendborg.
- 6) <https://journals.ub.uni-heidelberg.de/index.php/syllogos/index> (21.11.2023).
- 7) <https://doi.org/10.48638/sylgs.2023.1.100778> (21.11.2023).
- 8) Vgl. dazu etwa Dover, K. (1980): *Plato. Symposium*, Cambridge, S. 8 f.; Allen, R. E. (1983): *Plato's Parmenides. Translation and Analysis*, Minneapolis, MN, S. 61-63.
- 9) <https://doi.org/10.48638/sylgs.2023.1.101113> (21.11.2023).

HENNING OHST

#### B. Fachdidaktik

**AU 5/2023: Kommunikation.** Erst der Titel des Basisartikels von J. Nickel: *Kommunikation im altsprachlichen Unterricht (2-9)* macht deutlich, dass es nicht um Kommunikation in der Antike als Unterrichtsgegenstand geht, sondern um fachspezifische Kommunikationsformen bzw. die Förderung kommunikativer Kompetenzen im Unterricht. Im Vordergrund steht hierbei „die direkte interpersonale Kommunikation [...] im Rahmen problemorientierter Textarbeit“ (2). Zur Beschreibung kommunikativer Prozesse geeignet sei etwa das Modell Schulz von Thuns, da hier neben dem Sachinhalt auch die Aspekte der Selbstkundgabe, die Appellfunktion und der Beziehungsaspekt Berücksichtigung finden. In den folgenden Beiträgen spielt dieses Modell allerdings keine Rolle. Beim Unterrichtsgespräch und seiner prominentesten Form, dem Übersetzungsgespräch, sei eine ausgeprägte Kommunikationskompetenz der Lehrperson vorauszusetzen, bei den Lernenden müsse sie erst entwickelt werden. N. unterscheidet drei Gesprächsmuster: a) Typ „Sonne“ (Lehrperson im Gespräch mit mehreren Lernenden); b) Typ „Dialog“ (Lehrperson im intensiven Dialog mit einer/einem Lernenden); c) Typ „Diskurs“ (Gespräch hauptsächlich zwischen den Lernenden). Der Typ „Dialog“ wird von N. zurecht kritisch gesehen, da die übrigen Lernenden hier schnell „abschalten“. In jedem Falle seien von der Lehrperson die Tugenden der Zurückhaltung und des aktiven Zuhörens gefordert. Besonders das Übersetzungsgespräch biete auch Möglichkeiten allgemeiner Sprachbildung (z. B. Fachsprache vs. Alltagssprache, Sprachreflexion, Sprachvergleich). Lateinische und griechische Texte, welche „mündliche Kommunikationssituationen abbilden oder Aspekte von Mündlichkeit zeigen oder reflek-

tieren“ (9), könnten ebenfalls Basis der Reflexion über (Unterrichts-)Kommunikation sein, etwa das sokratische Gespräch, Senecas Briefe mit „der (vorgestellten) Lehrer-Schüler-Kommunikation“ (ebd.) oder Passagen aus Komödien. – Z. Akbay: Über die Übersetzung sprechen. Das schülergesteuerte Übersetzungsgespräch (10-17; ab Jgst. 5, Zeitbedarf variabel). Vorausgesetzt werden eine Erschließung und erste Übersetzung in EA oder PA (14, Anm. 6). Zentrales Moment ist die Abgabe der Moderation: Die Besprechung wird von einem Schüler oder einer Schülerin geleitet. Mit Hilfe von Handzeichen oder Ampelkarten gibt das Plenum Rückmeldung zu den auf Tafel, Smartboard o. ä. vorgestellten Übersetzungsvorschlägen, so dass alle Lernenden zu einer Reaktion veranlasst werden. Ggf. können Expertenrollen verteilt werden (z. B. Wortschatz, AcI). Das Übersetzungsgespräch erfolgt nach vorher festgelegten Feedbackregeln und mit selbst erstellten Formulierungshilfen (Fachsprache). Die Lehrkraft hält sich zurück und greift nur bei sachlich Falschem oder allgemeiner Aporie ein. A. berichtet, dass die Lernenden nach einer gewissen Zeit der Gewöhnung und Ritualisierung diese aktivierende, sowohl Kommunikationsfähigkeit als auch Fachsprachengebrauch fördernde Methode positiv aufnahmen. – J. Dahmen: Über Literatur sprechen. Das literarische Gespräch im altsprachlichen Unterricht (18-28; ab Jgst. 5, 1 Stunde). D. übernimmt mit einigen Modifikationen das „Heidelberger Modell“ der Fachdidaktik Deutsch. Wird hier ein Text nur vorgelesen und dann besprochen, muss er im altsprachlichen Unterricht zumindest erschlossen, vielleicht auch schon übersetzt worden sein. Wichtiger als die Erarbeitung einer Interpretation ist für das folgende Gespräch, dass alle Beteiligten (auch die Lehrkraft) „ihre

literarischen Erfahrungen und Verstehensansätze artikulieren können“ (18). Vorgesehen sind folgende Phasen (22): Einstieg – erste Runde – offenes Gespräch – Schlussrunde. Bei der moderierenden Lehrkraft werden dabei „ehrliches Interesse gegenüber dem Text und den Gedanken der Schüler:innen sowie ein Vertrauen in sie“ (ebd.) vorausgesetzt. Eine Auflistung möglicher Gesprächsimpulse für die Lehrkraft (25) und ein „Scaffolding für Unterrichtsgespräche“ (26) für die Lernenden können den Kommunikationsprozess unterstützen. Aufschlussreich sind dann zwei Erfahrungsberichte: In einer siebenten Klasse verlief das Gespräch zunächst etwas schleppend, was auch, wie D. wohl zutreffend mutmaßt (27), auf das eher geringe Interpretationspotenzial des übersetzten Lehrbuchtextes zurückzuführen sein dürfte („Modenschau“, Prima.Nova, Lektion 7). Aspektreich und flüssiger dagegen verlief das Gespräch über die Schlusszene der Aeneis in einem Leistungskurs. In beiden Fällen jedoch fiel das Urteil der Evaluation positiv aus. Eine Diskussion auf der „Metaebene“, wie es die „Impulse für die Lehrkraft“ (25; ganz im Sinne des Heft-Themas) für die Schlussrunde vorsehen, fand offenbar nicht statt. Dies hätte zumindest eine siebente Klasse vielleicht auch überfordert. – M. Humar: Kommunikation theoriegeleitet analysieren. Zwei Beispiele aus Plautus (27-35; Jgst. 8-10, ca. 5 Stunden). Zunächst erarbeiten die Lernenden auf der Grundlage von zwei Varro-Zitaten aus *De lingua latina* und einem modernen Infotext die wesentlichen Merkmale von Kommunikation: Prozessualität, Interaktion und Bi- bzw. Multilateralität. Zur Sicherung soll anschließend beurteilt werden, ob sich verschiedene Alltagsphänomene (Werbeplakat, WhatsApp-Chat u. a.) als Kommunikation bezeichnen lassen oder nicht. Grundlage



für die anschließende Untersuchung zweier Plautus-Szenen bieten die Maximen des Sprachforschers P. C. Grice für gelungene Kommunikation: Relevanz, Modalität (d. h. Klarheit), Quantität, Qualität (d. h. Wahrhaftigkeit). Die Übersetzung von *Aulularia* 633-654 wird zunächst durch ein Fließschema gesichert. (Die Vokabeln zur vorausgehenden Erschließung sind allerdings nicht, wie angegeben, kursiv hervorgehoben). Die Textanalyse kann zeigen, dass der Protagonist Euclio beim Gespräch mit dem Sklaven Strobilus wegen seiner Aufregung mehrfach die Kategorien Relevanz, Modalität und Qualität missachtet, was zum Misslingen der Kommunikation und der komischen Wirkung führt. Im *Amphitruo* 341-353 dagegen bricht der Sklave Sosias bewusst die Kommunikationsregeln. Kleine Aufgaben zur Textproduktion (Umschreibung oder eigene Szenen) runden die Einheit ab. – M. Holtermann: Metakommunikation im sokratischen Gespräch (36-43; Jgst. 10, 4 Stunden). Einige Charakteristika des sokratischen Gesprächs wie etwa die sehr häufige Zustimmungformel πάνυ μὲν οὖν würden viele Lernende schnell befremden. Um auf die „dem sokratischen Dialog [...] zugrunde liegenden Spielregeln eingestimmt“ (37) zu werden, untersuchen die Lernenden arbeitsteilig verschiedene Kurzzitate aus sokratischen Dialogen (Platon, Xenophon) daraufhin, „was die jeweilige Metakommunikation an Kommunikationsregeln erkennen lässt“ (ebd.). Dabei sollen Regeln formuliert und zentrale griechische Begriffe angeführt werden, z. B. „Die Untersuchung erfolgt nur im gemeinsamen Gespräch – σκέπτομαι, κοινός“. Die Tabelle mit vielen weiteren Aspekten (38) kann als Erwartungshorizont dienen. Ein gangbarer Umweg zur eigentlichen Lektüre; damit er nicht zu lang wird, sollte bei sechs Blättern mit je fünf bis

sieben Zitaten eine Arbeitsteilung oder eine Auswahl erfolgen (37). – Chr. v. Contzen: Back to the Future. Lingua-franca-Kommunikation damals und heute (44-50; ab Jgst. 11, ca. 5 Stunden). Die Lernenden vergleichen die *linguae francae* Latein und Englisch in Expertengruppen unter den Aspekten Verbreitung, Gebrauch, Diversität und Sprachensterben. Die Ergebnisse werden im Plenum vorgestellt. Abschließend formuliert jede Gruppe Thesen zur künftigen Entwicklung der englischen Sprache, die in frei wählender Form diskutiert werden. Der Artikel bietet ausführlich formulierte Erwartungshorizonte zu allen Aspekten und stellt auch mögliche Thesen zur Weiterentwicklung des Englischen vor. Gewiss kann die Arbeit an diesem Projekt viel zur Sprachbildung der Lernenden beitragen, verlangt aber trotz des Blattes „Aufgabenstellung und Impulse für die Gruppenarbeit (dt./engl.)“ (50) und einer einschlägigen Literaturliste ein hohes Maß an Selbstständigkeit und Motivation. – Im Magazin A. Friedrich / A. Tornow: Mit Fabelwesen spielend einsteigen ins Mythoskop (51-54). Das Anfang 2023 online gegangene Webportal „Mythoskop“ (<https://www.mythoskop.de>) wurde von den Autorinnen bereits im FC 1/2023, 41-48 ausführlicher vorgestellt. Ausgangspunkt ist die Darstellung von Göttern und sterblichen Wesen in einer Art „Doppelwolke“, deren Beziehungen beim Anklicken aufgezeigt werden. Komplexere Beziehungsgeflechte (etwa bei Zeus) lassen sich sehr anschaulich in einer „Pustebblumen-Graphik“ anzeigen. Daneben ist eine Fülle von Informationen über Mythen, Quellen und Orte leicht zugänglich. Der Schwerpunkt des Beitrags liegt auf dem „Edu-Bereich“ des Portals, wo Kinder und Jugendliche durch Rätsel, Fabel-Krimis und dem „Fabel-Wesen-Labor“ einen attraktiven ersten Zugang finden können

(<https://www.edu.mythoskop.de>). Auch wenn der römische Bereich nicht behandelt wird: Ein empfehlenswertes Hilfsmittel für den altsprachlichen Unterricht.

Fazit: Es ist zu begrüßen, dass diesem für jeden Unterricht zentralen Aspekt ein AU-Band gewidmet wurde. Gerade die nicht an ein konkretes Thema gebundenen Konzepte (Akbay, Dahmen) eröffnen Möglichkeiten, die kommunikative Kompetenz der Lernenden im Unterrichtsalltag zu stärken und ihnen dabei in ihrer Individualität noch mehr Gewicht zu geben.

ROLAND GRANOBS

**Heft 6-2023** der Zeitschrift **Antike Welt** nimmt die Sonderausstellung „Die Iberer“ im Antikenmuseum Basel als Anlass, eine geheimnisumwobene Zivilisation in den Blick zu nehmen, die innerhalb der Forschung lange Zeit im Schatten der griechischen und orientalischen Epizentren stand. Die Kultur der Iberer und ihre Bräuche sind zwar für uns heute häufig noch rätselhaft, sie zeigen jedoch auf der materiellen Ebene einen teilweise ähnlichen Entwicklungszustand wie die sogenannten „Hochkulturen“. Die iberische Zivilisation entwickelte sich zwischen dem 6. und 1. Jh. v. Chr. im östlichen Teil der iberischen Halbinsel. Die einzelnen Beiträge dazu: A. Bignasca und J. Boya i Busquet: Die Iberer in Basel – Eine Kooperation zwischen dem Museu d'Arqueologia de Catalunya und dem Antikenmuseum Basel und Sammlung Ludwig, 8-11. – D. Asensio Vilaró: Komplexität und Vielfalt – Nahaufnahme einer bedeutenden Zivilisation, 12-16. Die Asterix-Comics trugen dazu bei, Interesse an den vorrömischen Völkern Europas zu wecken. Doch sie hinterließen und festigten das Bild einer unentwickelten, fast primitiven iberischen Zivilisation. – L. Gorgerrat: Kontakte am Rand der bewohnten

Welt – Phönizier auf der Iberischen Halbinsel, 17-21. In kaum einer Gegend des antiken Mittelmeerraumes können kulturelle Interaktionen und transmediterrane Austausch näher verfolgt werden als auf der Iberischen Halbinsel – M. C. Belarte, M. C. Rovira Hortalà: Rituale rund um den Tod – Iberische Nekropolen, 2-26. Nicht alle Verstorbenen hatten das Recht, bestattet zu werden – die Bestattungspraktiken der iberischen Welt waren äußerst komplex und unterschieden sich stark innerhalb des riesigen Gebiets. – F. Codina, G. de Prado: Mächtig und gut befestigt. – Ullastret als virtuelle Rekonstruktion, 27-30. Ullastret ist eine der bedeutendsten eisenzeitlichen Stätten des westlichen Mittelmeerraums – mittels digitaler Methoden erwacht sie erneut zum Leben. – Weitere Beiträge im Themenpanorama: F. Junge: Aus einem Esel macht man kein Rennpferd. – Zur Stellung von Esel und Pferd im Alten Ägypten, 47-51. So nahe sich Esel und Pferde biologisch stehen, so fern voneinander sind sie hinsichtlich ihrer Stellung im Alten Ägypten. Pferde erscheinen als strahlende Helden, während Esel Schmähungen ertragen mussten. – E. Rehm: Bauten von Stufentürmen auf Leistungsschauen – Ein spätes Erbe des Johann Bernhard Fischer von Erlach? 52-57. Antike Bauten finden immer wieder Einzug in zeitgenössische Architektur – so auch in das Werk des barocken Architekten Johann Bernhard Fischer von Erlach. – J. Fischer: Feste und Spiele im römischen Ephesos – Kult, Wettkampf und Massenunterhaltung in einer antiken Metropole, 60-66. Feste und Spiele verschafften den Menschen im römischen Ephesos Abwechslung in ihrem oft harten Alltagsleben. – A. Peters-Reimann: Spiegel eines bewegten Lebens – Der Garten der Villa Hadriana in Rom, 67-71. Kaiser Hadrian schuf sich einen Rückzugsort vom Regierungsalltag, der von

Brunnen, Grotten und Wasserspielen gekennzeichnet war – eines der schönsten grünen Refugien der römischen Antike. – K. Haase: Jenseits von Ost und West – Auf den Spuren der „Heiligen Landschaften“ in den Balkanregionen, 73-76. In den „Heiligen Landschaften“ des Balkans zeugen zahlreiche Kirchen und Klöster vom Wechsel zwischen den byzantinischen, römischen und serbisch-orthodoxen Kulturen. – R. Splitter: „... Die abwesenden Herrscher durch Begeisterung über das Angesicht ihres Sohnes zu erheitern ...“ - Königin Maria Carolina und König Ferdinand im Porträt – Studien zum Königreich Neapel, 77-83. Eine bedeutende Sammlung von Kupferstichen in Kassel enthält neben Bildern vom Vesuv und Golf von Neapel auch Porträts von Königin Maria Carolina und König Ferdinand.

Die Zeitschrift **Welt und Umwelt der Bibel**, 4/2023 (Nr. 110), hat als Titelthema „Göttliches Element. Wasser in Bibel und Kult“. Wasser kann ein Zeichen der Verbundenheit sein, wie jüngst bei der Eröffnungsfeier der Special Olympics World Games im Sommer 2023 in Berlin, als jede Nation Wasser aus ihrer Heimat mitbrachte und es in ein Wasserbecken in der Stadionmitte schüttete. Mythologische Erzählungen aus vielen Kulturen spiegeln aber auch gegenteilige Erfahrungen. Biblische Schöpfungserzählungen verdeutlichen: Wasser ist eine Chaosmacht, die der göttlichen Zähmung bedarf. Jedermann weiß: Ohne Wasser kein Leben – heute ebenso wie in der Antike. Die zweifache existenzielle Bedeutung des Wassers wird auf vielfache Weise religiös ausgedrückt, in Erzählungen, Riten, Gebeten, Liedern, wie der Blick nach Ägypten, in Judentum, Christentum und Islam zeigt und die Autoren dieses Heftes in zwölf einschlägigen Beiträgen demonstrieren.

Mehrere sehr lesenswerte Beiträge bietet **Heft 1/2023 von Latein und Griechisch in Baden-Württemberg** (vgl. <http://lgbb.davbb.de/archiv>). Aktuelle Hinweise (Bundeskongress, Abitur, Landeswettbewerb, Tagungen) von St. Faller: In eigener Sache, 3f. – W. Polleichtner: Wer sind „die“ Altphilologinnen und Altphilologen in Deutschland? – Fragen über Fragen und ein paar statistische Antworten, 5-20. – M. Syring: Lehrkräfte mit Migrationshintergrund: Zwischen normativen Erwartungen und empirischen Realitäten, 21-32. – St. Faller, St. Freund, T. Dänzer: Bildungsausländerinnen und -ausländer in Studium, Lehre und Forschung in der Klassischen Philologie, 33-39. – D. Schmitz: Rezension von K.-W. Weeber, Schöner schimpfen auf Latein, 40-43. – A. Kramer, Cl. Ladenburger: Nachruf auf Dr. Helmut Vester, Lehrer am Reuchlin-Gymnasium in Pforzheim, 44f.

**Heft 3-2023** der Online-Ausgabe **Latein und Griechisch in Berlin & Brandenburg** (<http://lgbb.davbb.de/archiv>; fortan nur mehr drei statt vier Hefte pro Jahr) beginnt N. Helbig: Streit, Rhetorik, Wissenschaft – Die diesjährige Summer School der Humboldt-Schülergesellschaft für Altertumswissenschaften, 115-117. – M. Humar: Kompetenzorientierung und -anbahnung durch Textvorentlastung und Textvorerschließung bei der Textarbeit, 118-123. – St. Zimmermann: Motivationen von Schülern und Schülerinnen zur Wahl von Latein als Wahlpflichtunterricht an integrierten Sekundarschulen in Berlin. Eine Darstellung und Zusammenfassung spezifischer Ergebnisse aus ausgewählten empirischen Forschungsarbeiten, 124-133. – J. Rabl: Pergamonmuseum erst 2027 wieder zugänglich, 134-136. – Es folgen von J. Rabl neun illustrierte Besprechungen zu jüngst erschienenen schönen Büchern von S. Döpp, Dozenten als neulateinische Dichter. Die

Erneuerung der Universität Frankfurt (Oder) unter Kurfürst Joachim II. über Aristoteles – Die Graphic Novel. Von T. Apostolidis, A. Papadatos und M. Rönneberg, Die Peloponnes. Ein archäologischer Reiseführer bis zu A. Bätz: Nero. Wahnsinn und Wirklichkeit, 137-178.

Die neue Ausgabe von **Latein und Griechisch in Nordrhein-Westfalen, Heft 2-2023**, ist ein Heft zum Thema *Übersetzung* mit einem Dutzend einschlägiger Beiträge (Download des ganzen Heftes als pdf: <https://www.biejournals.de/index.php/lgnrw/issue/view/452/272>). Im Vorwort steht dazu: „Wir haben dieses Heft dem Übersetzen gewidmet, der Königsdisziplin unserer Fächer, die auch zugleich in der Umsetzung die schwierigste ist.“ Th. Doepner, Übersetzen in Latein: Begriffe, Konzepte, Annahmen, 6-9, liefert einen Überblick über die aktuelle Diskussion. – Th. Kurth macht in seinem Aufsatz: Kommentieren statt bloß übersetzen: Von der Rechenschaftsablage zur Literaturkritik, 10-12, den Übersetzungskommentar in drei Varianten stark, entweder als Kommentar zu einer eigenen Übersetzung oder als Kommentar zur Übersetzung der Mitschüler oder als Kommentar zu verschiedenen literarischen Vorlagen. Das verdeutlicht auf der einen Seite die Notwendigkeit von Übersetzung, aber auch deren Unabschließbarkeit. – Auch St. Freund betont die Unersetzbarkeit von Sprachmittlung angesichts der vorhandenen Menge an unübersetzter lateinischer Literatur und richtet einen Appell an uns alle, dass wir „auch in Zukunft Sprachmittlerinnen und Sprachmittler zu unserer Vergangenheit“ brauchen: *Non scholae, sed vitae traducimus*: Ein Gedanke zum Übersetzen aus dem Lateinischen, 13-15. – V. I. Bovelet stellt ein praktisches Hilfsmittel vor, das Lernende selbstständig, strukturiert und erweiterbar bei ihrem Bemühen um eine

zielsprachengerechte Übersetzung nutzen können: Übersetzen mit dem Klärfix – ein Methodenmix, 16-18. – Der Beitrag von G. Vella, Gegen den Willen des Anklägers: Interpretierende Übersetzung mit moralischen Implikationen (Plin. epist. 6,31,4-6), 19-21, stellt vor, wie man durch die Anwendung eines bestimmten Übersetzungsprozessmodells die Translationskompetenz der Lernenden erweitern kann. – Auch der Beitrag von A. R. Lopes widmet sich dem Übersetzungsprozess, hier mit Schwerpunkt auf das Übersetzungsgespräch im Unterricht, wobei die Anforderungen für die Lernenden und die anspruchsvolle Rolle der Lehrkraft reflektiert wird: Der ‚Übersetzungssenat‘ als *hortus disputandi*: Demokratischere Übersetzungsgespräche in der Sekundarstufe I gestalten, 22-24. – Damit aber der Übersetzungsprozess nicht schon bei der Wörterbuchnutzung Schaden nimmt, hat B. Laumen dazu ein Unterrichtsvorhaben in drei Phasen erprobt: *quantum scelus est in viscera viscera condi* – „Welch großes Verbrechen ist es, Fleisch im Fleisch zu bestatten“: Eine Übersetzungseinheit mit dem Schwerpunkt einer gezielten, sinnstiftenden Wörterbuchnutzung, 25-27. – M. Rüh und S. Tschakert führen in ihre Methode ein, Lernende aller Niveaustufen zu mehr Handlungskompetenz bei Übersetzungsgesprächen zu verhelfen: durch Phraseologiekarten: Ein innovatives Übersetzungsgespräch: Kooperativ, differenzierend schülergeleitet, digital, 28-31. – Aber auch das Griechische kommt nicht zu kurz: R. Lukas setzt sich mit der antiken Übersetzungstheorie auseinander und bietet dazu auch praktischerweise eine Unterrichtsreihe ausgehend vom Johannesprolog an: Am Anfang war das Wort: Übersetzen in Theorie und Praxis bei Cicero und Hieronymus, 35-39. – S. Aretz beschreibt ritualisierte und für Schülerinnen

und Schüler selbst anzuwendende Methoden der Übersetzung und der Übersetzungssicherung im Griechischen: Übersetzen aus dem Griechischen: Kurzbericht aus der Praxis, 33 + QR-Code. – Es gibt neuerdings eine Rubrik für interessante Schülerbeiträge; L. Krause, Plinius' Otium-Vorstellung: Ein Vorbild für uns? (Plin. epist. 10,36), 34. – Außerdem finden Sie einen Bericht zu der in diesem Jahr das allererste Mal von Chr. Schulz und S. Aretz durchgeführten Griechischakademie: Erste Griechischakademie NRW für Schülerinnen und Schüler in Bochum: Eine Veranstaltung mit Zukunft, 40f. – Die nächste Ausgabe dieser Zeitschrift (1/2024) ist dem Thema „KI im altsprachlichen Unterricht“ gewidmet.

In **Heft 4-2023** von **Die Alten Sprachen im Unterricht** folgt auf die Nachrichten aus dem Landesverband Bayern mit genauen Hinweisen auf Oberstufenwettbewerbe in Latein und Griechisch von H. Kloiber, 3-8, von Chr. Stadler ein Bericht über die 6. Fachtagung „Perspektiven für den Lateinunterricht“ am 9./10.11.2023 im

Augustinerkloster in Erfurt, 9f. Es ging dort um neue didaktische Ansätze zu alternativen unterrichtlichen Zugängen zum Unterrichtsfach Latein, um Attraktivitätsfaktoren des Fachs, um die Notwendigkeit empirischer Bildungsforschung sowie um einen Vorschlag der Überarbeitung der EPA. Termin für die nächste Perspektivtagung ist voraussichtlich der 13./14.11.2025 am gleichen Ort. – A. Kern setzt den in H. 3-2023 begonnenen Beitrag zum Sprachsensiblen Lateinunterricht (DASIU Teil 1, 10-15): Das unausgeschöpfte Potenzial des Lateinunterrichts, fort mit Teil 2: Ein Versuch der Ausschöpfung des unausgeschöpften Potentials des Lateinunterrichts, 11-19. – W. Stroh: Salzburger Patzer: Die Inschrift am Festspielhaus im Licht der lateinischen Versgeschichte, 20-25. – F. Müller: Spelator oder die verkehrte Welt, 26-30. Bearbeitet wird Ovid, Fasti III,1-24 nach der Spelator-Methode. – L. Zieske: Griechische und Deutsche Klassik in Bearbeitungen Rainer Werner Fassbinders, 31-41.

JOSEF RABL



**Odysseus-Verlag**  
 CH-5023 Biberstein  
 hans.widmer@hispeed.ch

**Bonbons (sugarless)**  
 mit 13 latein. Sprichwörtern

**500 Stück € 62,-**  
 inkl. Porto Deutschland  
 Deutsches Konto

## Besprechungen

*Dickey, E. (2022): Latein lernen wie in der Antike. Latein-Lehrbücher aus der Antike. Aus dem Englischen übersetzt von Marion Schneider, Basel, Schwabe Verlag, 217 S., EUR 22,00 (ISBN 978-3-7965-4088-2).*

Wie lernen Schülerinnen und Schüler am besten Latein? Mit dieser Gretchenfrage beschäftigt sich nicht nur die universitäre Fachdidaktik, sondern jede Lehrkraft im täglichen Ringen um die beste Methode, um geeignetes Übungsmaterial und um anregende Texte. Manchmal tut gerade diesen kontrovers diskutierten Fragen ein Perspektivenwechsel gut. Einen solchen bietet Eleanor Dickey (D.), die danach fragt, wie in der Antike Latein gelernt und gelehrt wurde. In ihrem jüngst auf Deutsch erschienenen Buch präsentiert sie einer breiteren Leserschaft die Ergebnisse jahrelanger Forschung und papyrologisch-kodikologischer Expertise und öffnet dabei einen Blick in (spät-)antike Klassenräume und Schulen.

Wer hatte in der Antike überhaupt ein Interesse daran, im Verlauf seines Lebens Latein zu lernen, wenn es nicht bereits seine eigene Muttersprache war? D. identifiziert in der Einleitung des Buches (15–25) mehrere Gründe für junge Männer aus dem östlichen Teil des Römischen Reiches, deren Erstsprache meist Griechisch war, die Sprache Roms zu erlernen. Sie erhofften sich dadurch unter anderem Vorteile für die „Interaktion mit dem römischen Heer“ (16), genauer gesagt als „Kaufmann einen wertvollen Wettbewerbsvorteil“ (17), oder sie hatten den „Wunsch, Römisches Recht zu praktizieren“ (17) oder später am Hof „das feierliche Zeremoniell“ (18) zu verstehen. Dieser stark

interessengeleitete Zugang zum Lateinischen spiegelt sich auch in dem Material wider, mit dem Latein als Fremdsprache gelernt wurde und das D. im zweiten Teil der Einleitung vorstellt. So stehen dem antiken Schüler nach Erlernen des lateinischen Alphabets zunächst einfache, oftmals dialogische lateinische Texte zur Verfügung („Kolloquien“), die sie auswendig lernten, bevor sie sich mit anspruchsvolleren Texten, etwa Fabeln, Troja-Paraphrasen, juristischen Texten oder literarischen Klassiker-Passagen aus Vergils Aeneis oder Ciceros Reden gegen Catilina beschäftigten. Gemeinsam war dem antiken Lernmaterial, dass es neben den kolumnarisch angeordneten lateinischen Text auf der linken Seite eine passgenaue griechische Übersetzung auf der rechten Seite stellte. Da in jeder Zeile meist nur maximal drei lateinische Wörter standen, ließ sich mit Hilfe der griechischen Übersetzung jedes einzelne lateinische Wort verstehen. Darüber hinaus standen dem antiken Lerner auch lateinische Grammatiken und Wörterbücher zur Verfügung. Und wer auf die Beherrschung des lateinischen Alphabets verzichten wollte, um sich dem Lateinischen nur als gesprochene Sprache zu nähern, griff auf „[e]ine beachtliche Menge von Lernmaterial in Transliteration“ (21) zurück, welches das Lateinische in der linken Spalte in griechischer Umschrift, d. h. in griechischen Buchstaben, präsentierte.

Im Hauptteil des Buches (26–207) stellt D. das antike Lernmaterial anhand eines abwechslungsreichen Querschnitts ausführlich vor. Dafür berücksichtigt sie alle eingangs umrissenen Untergruppen in vielfacher Weise. Der

Aufbau der einzelnen Unterkapitel folgt dabei immer demselben Muster. Vor den eigentlichen Textbeispielen findet sich jeweils eine konzise Einleitung, die den Text in seinen lebensweltlichen Bezug einordnet, wichtige Realien erklärt, das besondere Interesse des antiken Lernenden an den verhandelten Themen umreißt und auf manche sprachlichen Abweichungen vom klassischen Latein hinweist. Weiterführende Literaturhinweise sowie mancherorts eine kurze Diskussion verschiedener Lesarten finden sich in den Fußnoten zur jeweiligen Stelle. Dieser bunte Strauß an antiken Lehrbuchtexten hält viele Überraschungen bereit. Methodisch beachtlich ist dabei, dass der antike Lateinunterricht mitunter auf Techniken zurückgriff, die wir heute aus dem modernen Fremdsprachenunterricht oder der Lernpsychologie kennen. So wird beispielsweise in einem Kolloquiumstext, der seinerseits eine Szene in der Schule wiedergibt (35–39), das Lernwort *reddere* nicht nur mehrfach umgewälzt und in seinen verschiedenen Flexionsformen gezeigt (z. B. *reddiderunt* in 11b, *reddere* in 13a, *reddo* in 14a, *reddidi* in 15a und 15b), sondern durch die beigegebene Übersetzung und den lebensweltlichen Kontext auch in seiner semantischen Breite (*reddere* i. S. v. „eine Aufgabe vorzeigen“ in 11b oder „etwas auswendig aufsagen“ in 15b) illustriert. Die zweisprachige Methode, die etwa Franz Peter Waiblinger auch als wichtiges Instrumentarium eines modernen Lateinunterrichts (vgl. dazu seinen Aufsatz im *Forum Classicum* 1/1998, 9–19) beworben hatte, erlaubte es dem antiken Lateinlerner, schnell die fremdkulturellen Schemata eines Wortes bzw. Sachfeldes zu erfassen und dabei nicht nur das notwendige Vokabular, sondern auch die gesellschaftlich erwarteten Verhaltensmuster zu erlernen. So erfuhr er quasi *en passant*, wie

man sich Geld leiht (45f.), welche Köstlichkeiten ihn bei einem römischen Festmahl erwarten können (60–64) oder welche Aktivitäten und Abläufe eine römische Therme (64–68) bereithält. Mit Recht weist D. (z. B. 68f. am Beispiel einer *cena*) darauf hin, dass der didaktische Versuch, möglichst viele Vokabeln in solche Gesprächsszenen einzubauen, sie möglichst oft umzuwälzen und möglichst viele Situationen innerhalb eines Dialogs abzarbeiten, dem Einzeltext mitunter einen unrealistischen Anstrich verleiht und man sich im Einzelfall davor hüten sollte, aus der didaktisierenden Übertreibung der Texte unmittelbare Rückschlüsse auf die antike Lebenswelt zu ziehen. Vielerorts bieten die antiken Lehrbuchtexte jedoch auch spannende Einsichten in die antike Lebenswelt (z. B. mit Erkenntnissen zur fehlenden Sauberkeit des Badewassers in den Thermen, 65).

Auch bei antiken Grammatiken und Lexika überrascht mancher modern anmutende Ansatz. Da die meisten antiken Grammatiken ihren Lehrstoff in der zu lernenden Sprache vermitteln, also Latein auf Lateinisch erklären, bieten sie ein anspruchsvolles Immersionserlebnis, das den Lernenden einerseits in die Fremdsprache eintauchen lässt, andererseits jedoch bei komplexeren Grammatikphänomenen die unverzichtbare Rolle des Lehrers hervorhebt, von dem die Lernenden die Grammatik „mündlich auf Griechisch paraphrasiert und erklärt bekamen“ (105).

Antike Wörterbücher hingegen sind in ihrer Mehrzahl nicht wie ihre modernen Nachfolger streng alphabetisch angeordnet; stattdessen lernten die Schüler mit autorspezifischen oder – noch häufiger – mit thematischen Vokabellisten, die nicht als Nachschlagewerke fungierten, sondern mit deren Hilfe „systematische[r] Wortschatzaufbau“ (124) betrieben wurde.

Oftmals enthielten sie auch Hinweise zur Flexion der Wörter (meist mittels Analogiebildung), Unterscheidungen zu ähnlich und gleich klingenden Wörtern (z. B. wird beim Lemma *turbo* unterschieden zwischen *turbo magicus* als „Zauberrad“, während hingegen *turbo composita* „ich störe den Frieden“ bedeutet, 136), Mini-Kontexte zur Semantisierung eines Lemmas (z. B. *tendo in forum* „ich gehe zum Forum“, *tendo iuxta vallum* „ich schlage ein Zelt auf nahe dem Verschanzungswall“, 137) oder Erläuterungen zur spezifischen Bedeutung eines Wortes. Man staunt, welche Parallelen sich zu neueren lernpsychologischen Erkenntnissen zum Vokabellernen schon in den antiken Glossaren finden.

Zur besseren Benutzbarkeit des Buches finden sich an mehreren Stellen Änderungen, die auf moderne Leserinnen und Leser abzielen. Die wichtigste Modifikation besteht darin, dass die antike Darbietung des Lernmaterials – links der lateinische Text, rechts die griechische Übersetzung, jeweils ohne Interpunktion – angepasst wurde. Anstelle der griechischen Übersetzung tritt auf der rechten Seite jeweils eine deutsche Übersetzung, die für eine deutschsprachige Leserschaft diejenige Art von Hilfe bietet, die der griechische Text für antike Leser bereitgestellt hatte. Wer sich einen authentischeren Eindruck der antiken Darbietung verschaffen möchte, findet gegen Ende des Buches Beispiele für lateinische Texte mit griechischer Übersetzung (155-195), z. T. sogar in antiker Präsentation ohne Worttrennung (196-207), sowie über das Buch verteilt (vgl. Abbildungsverzeichnis, 12) fünf Fotografien von Handschriften, an denen u. a. die kolometrische Textpräsentation sichtbar wird.

Marion Schneider hat nicht nur die deutsche Übersetzung der lateinischen Passagen, sondern die des gesamten Buches aus dem Englischen

besorgt. Man merkt der Übersetzung nicht nur die Fach-, Sprach- und Sachkenntnis der Übersetzerin an, sondern auch ihr großes Interesse an der Frage, wie sich die antiken Lernmaterialien und -methoden auch heute noch gewinnbringend einsetzen lassen. In Workshops vermittelt sie wichtige Erkenntnisse des Buches an Fachschaften und Gruppen von Schülerinnen und Schülern.

Eine Übersicht über die bislang bekannten und erschlossenen antiken Texte zum Lateinlernen (208–213), gegliedert nach Papyri und handschriftlicher Überlieferung, sowie ein Literaturverzeichnis (214–217), das im Vergleich zur englischen Originalausgabe des Buches um weitere Titel ergänzt und aktualisiert worden ist, beschließen das ansprechend gestaltete und vorbildlich redigierte Buch, das auch heutigen Lateinlernenden gewinnbringende Lektürestunden bereiten kann und ihnen nicht nur für Infoabende oder *Dies Latini* wichtige Impulse vermitteln möchte.

CHRISTOPHER DIEZ

*Tschögele, Th. (2022): Die Erzählungen des Valerius Maximus, Heidelberg, Universitätsverlag Winter. 502 S., EUR 66,- (ISBN 978-3-8253-4919-6).*

Die vorliegende Arbeit ist „die leicht überarbeitete Fassung“ einer Dissertation, die Thomas Tschögele (T.) bei der Freien Universität Berlin 2021 eingereicht hat und die angenommen wurde. Er möchte damit einen „Beitrag zur Wiederentdeckung eines Werkes“ leisten, das seiner Meinung nach in der Neuzeit ein „unverdientes Schattendasein“ fristet, das aber in der Zeit des Humanismus und der Renaissance sehr geschätzt wurde und zu den meistgelesenen Werken der antiken Literatur gehörte (Vorwort, 5). Den entscheidenden Stimulus zur Auseinandersetzung



mit dem Werk des Valerius Maximus lieferte der Dichter und klassische Philologe Michael von Albrecht, der in seiner bekannten Literaturgeschichte (Geschichte der römischen Literatur. Von Andronicus bis Boethius. Mit Berücksichtigung ihrer Bedeutung für die Neuzeit, Bd. II. Bern/München 1992, 858) als Schlusssatz zum Werk des Valerius Maximus formulierte: „Valerius Maximus bleibt zu entdecken.“

Der Einleitung (11-52) folgen die Abschnitte (I) *Die Anekdoten* (53-219) und (II) *Die Kapitel* (221-352). An die *Schlussbetrachtung. Valerius Maximus und das Potential der Anekdote* (353-366) schließen sich der *Anhang* (367-367) sowie die *Zitierte Literatur* (467-502) an.

In der Einleitung geht T. ausführlich auf die Geschichte des Werkes ein und liefert den aktuellen Stand der Kenntnisse über den Autor und die Datierung der *Facta et dicta*. Wir wissen kaum etwas über sein Leben und seine Herkunft, nur wenige Anekdoten bieten Einblicke in die Vita des Valerius Maximus. In einer Anekdote tritt er als handelnde Person auf (2,6,8) und gibt zu erkennen, dass er mit einem gewissen Sextus Pompeius nach Kleinasien reist (11). Möglicherweise handelt es sich dabei um den gleichnamigen Konsul des Jahres 14 n. Chr. (12). Die Mehrheit der Forscherinnen und Forscher vermutet, dass das Hauptwerk: *Facta et dicta*, eine Exempla-Sammlung, in den „späten Zwanziger- und frühen Dreißigerjahre n. Chr.“ entstanden ist (13). In einem weiteren Abschnitt der Einleitung bietet T. Einblicke in die *Überlieferung und Druckgeschichte* (15-20). Vor allem im 19. und 20. Jahrhundert lag der Schwerpunkt der Forschung zu Valerius Maximus auf der Quellenfrage. Der Autor selbst nennt zehn lateinische und elf griechische Quellenautoren (20/21). Dazu zählen Cicero, Sallust, Livius, Pompeius Trogus und Varro; dies sind allerdings

nicht die einzigen Quellen, „es bleibt also viel Raum für Spekulationen“ (21). Des Weiteren geht T. auf die Intention des Autors sowie auf die *Gestalt des Werks* ein (25-51). Im Laufe der Zeit gingen die Meinungen über Sprache und Stil des Valerius Maximus weit auseinander. In der Zeit der Renaissance fand unser Autor weitgehend Zustimmung, etwa durch Coluccio Salutati, der den Stil lobte (*Maximus Valerius, cuius sepe numero expolitum facundiam sermonisque vim, ornatum et pondus admirari sum solitus*, 26, Quellenangabe in Anm. 58), auch anerkannte Autoren wie Enea Silvio Piccolomini und Joseph Justus Scaliger fanden lobende Worte (26). Demgegenüber attestierten ihm Forscher des 19. und auch noch am Anfang des 20. Jahrhunderts einen „ungenießbaren Stil“ (27). So schreibt Eduard Norden in seinem berühmten Opus: Die antike Kunstprosa vom VI. Jahrhundert bis in die Zeit der Renaissance: „Auf das Widerliche seines Stils, an dem der *tumor* am meisten charakteristisch ist, habe ich keine Lust einzugehen“ (Anm. 66, 27). Am Ende seiner Ausführungen nennt T. Desiderate in der Maximus-Forschung: „Untersuchungen zu Wortstellung und Satzbau, die Anwendung textlinguistischer Ansätze und die systematische Erkundung der mit den diversen grammatischen und rhetorischen Mitteln verfolgten Ausdrucksziele“ (29). Als Hilfe für die Leserinnen und Leser bietet T. eine Übersicht über die Kapitelthemen (30-32). Das Gesamtwerk teilt sich in neun Bücher auf, die aus 91 Kapiteln bestehen (30). T. bezeichnet die Einzelerzählungen als Anekdoten und nicht als Exempla, eine Begriffswahl, die er auf den folgenden Seiten begründet (42-51).

Im ersten *Hauptteil* seines Buches erläutert T. die Zielsetzung seiner Arbeit, nämlich die Erzähltechnik zu untersuchen. Auf die Analyse des Stils hingegen verzichtet er. Wichtig

ist ihm der methodische Zugriff. Er stützt sich auf zwei Ansätze strukturalistischer Prägung. Hauptsächlich greift er dabei auf Erkenntnisse des französischen Linguisten Gérard Genette zurück, der in seinem Beitrag von 1972 seine Ideen vorgestellt hat (G. G., *Discours du récit. Essai de méthode*, in: Ders., *Figures III*, Paris 1972). Er berücksichtigt aber auch die Erzählanalyse nach William Labov und Joshua Waletzky, die im Rahmen der *oral-narrative*-Forschung entwickelt wurde (54). T. erinnert daran, dass lange Zeit Standardwerke wie die von Eberhard Lämmert (*Bauformen des Erzählens*, Stuttgart 1955) und von Franz K. Stanzel (*Theorie des Erzählens*, Göttingen 1979) dominiert haben, dass aber Genettes Narratologie inzwischen in der Germanistik und der deutschsprachigen Literaturwissenschaft rezipiert wurde (53, Anm. 158). Bei seiner Untersuchung hat sich T. für sechs Kapitel entschieden, entsprechend denen des *Discours du récit* von Genette; dabei hat er die Überschriften übernommen (*Ordre*, *Durée*, *Fréquence*); diese drei Aspekte „betreffen die zeitliche Struktur der Anekdoten, d. h. die Beziehungen von ‚Erzählzeit‘ und ‚erzählter Zeit‘“, während *Mode* den Erzählmodus meint, d. h. die Kriterien ‚Distanz‘ und ‚Perspektive‘; demgegenüber ist mit *Voix* die ‚Erzählstimme‘ gemeint (57). Die sechste Analyse wurde nach den Ideen von Labov und Waletzky vorgenommen (57). Hier ist nicht der Ort, um alle Einzelheiten der beiden strukturalistischen Methoden vorzustellen. T. erläutert die Verfahren jeweils am Anfang der Abschnitte. Ein Beispiel möge genügen, um einen kleinen Eindruck des Verfahrens zu erhalten. Im Falle von *Ordre* „geht es um das Verhältnis zwischen der Abfolge der Ereignisse in der Geschichte und ihrer Anordnung in der Erzählung.“ Abweichungen (...) „lassen sich in einer Art Formel sichtbar machen, indem

man die einzelnen Elemente der Erzählung in der Reihenfolge ihres Auftretens mit Buchstaben versieht und ihre zeitliche Reihenfolge in der Geschichte mit Zahlen kennzeichnet. Das Ergebnis kann beispielsweise A4-B5-C3-D2-E1 lauten. Es können aber auch mehrere Elemente auf derselben Zeitstufe stehen (beispielsweise A2-B1-C2-D1-E2- F1-G2-H1-I2)“ (58).

T. greift wie bereits erwähnt auch auf die Erzählungsanalyse (*narrative analysis*) nach Labov/Waletzky zurück und sieht ein gewisses Gegenpotential zu Genettes Kapitel *Ordre* (146). Dabei gibt es einen entscheidenden Unterschied zwischen beiden Ansätzen:

„Hier [gemeint ist der Beitrag von Labov/Waletzky] wie dort wird die Struktur eines erzählenden Texts mit dem Zeitverlauf in der (...) Diegese in Beziehung gesetzt. Die zu untersuchende Textstruktur besteht aber bei Labov und Waletzky im Gegensatz zu Genette nicht aus gedanklichen, sondern aus syntaktischen Einheiten, und auch das Erkenntnisziel ist nicht dasselbe. Bei Genette ist die Beziehung zwischen Erzählung und Geschichte der Gegenstand der Untersuchung, bei Labov und Waletzky wird sie nur verwendet, um die innere Organisation der erzählenden Äußerung selbst zu erhellen“ (146).

Im Anhang findet sich ein *Auswahlcorpus*, bei dem T. einzelne Anekdoten nach Genette aufbereitet hat, und zwar für die Kapitel *Ordre* und *Durée* (367-424), sowie einige Anekdoten, die nach dem Schema von Labov/Waletzky analysiert wurden (425-457). Im Anschluss daran finden die Leserinnen und Leser *Listen der Übergänge* (458-466).

T. hat wichtige Literatur zum Thema herangezogen, das Buch von J. Murray/D. Wardle (Dies. (eds.), *Reading by Example: Valerius Maximus and the Historiography of Exempla*. Brill: Leiden/Boston 2022) konnte er noch nicht berücksichtigen.

Nach Tschögeles Auffassung ist es ihm gelungen, die gegen Valerius Maximus formulierten Vorurteile zu widerlegen (353). T. ist sich sicher, dass die Überlegungen in den letzten beiden Abschnitten seiner Arbeit „auch neue, teils unerwartete Aussagen über die Textgattung Anekdote und deren metamorphotisches Potential“ möglich machen (353). Er glaubt nachgewiesen zu haben, „dass Anekdoten – und zwar auch solche aus ganz verschiedenen historischen Kontexten – durch typologisch passende Zusammenstellung zu größeren (episodischen) Erzählungen verbunden werden können“ (354). Damit erbringt T. den Nachweis, dass die Anekdote „unerwartet eigenständig“ (354) ist. Aufgrund der Anwendung strukturalistischer Methoden von Labov/Waletzky vertritt T. die Meinung, dass ihm der Nachweis gelungen ist, dass auch in den Anekdoten des Valerius Maximus die Mündlichkeit und der *performance*-Charakter wesentliche Merkmale sind. T. erkennt in den Anekdoten „eine alternative Geschichtsschreibung – die nicht Geschichtswissenschaft ist“ (357). Das entscheidende Potential der Anekdote ist für T. „das der Metamorphose in andere Textsorten“ (361). Er vergleicht die kunstvolle Kohäsionstechnik seines Autors mit der Ovids in den Metamorphosen. Wie bei Ovid in den Einzelerzählungen der Metamorphosen die „Anekdotisierung des Mythos (...) ihren Höhepunkt“ erreicht hat (366), so schafft Valerius Maximus „dasselbe Kunststück mit der historischen Überlieferung“ (366).

Nachweislich hat T. sehr viel Energie verwendet, um die Vorgaben der strukturalistischen Methoden umzusetzen. Ob dieser Aufwand allerdings korreliert mit den Resultaten, die er vorgelegt hat, mögen die Leserinnen und Leser beurteilen. Der Rezensent ist skeptisch bzw.

zwiegespalten, ob nicht mit anderen Interpretationsmethoden ähnliche Ergebnisse erzielt worden wären. Auf jeden Fall ist es dem Verfasser gelungen, das Interesse an Valerius Maximus neu zu entfachen. Wünschenswert ist es, dass sich weitere Forscherinnen und Forscher mit dem Werk dieses Autors befassen.

DIETMAR SCHMITZ

Vallejo, I. (2022): *Papyrus. Die Geschichte der Welt in Büchern*, Zürich, Diogenes, 752 S., EUR 30,- (ISBN 978-3-2570-7198-6).

*Laudes IRENESque cano PAPYRIque imprimis*

Irena Vallejo eröffnet ihr Buch mit einem Prolog (13-22). Es folgt der 1. Hauptteil „Griechenland denkt an die Zukunft“ (25-415 in 87 Abschnitten), anschließend „Die Wege Roms“ (419-656 in 48 Abschnitten), ein kurzer Epilog, Danksagung, dann ausführliches „Quellenverzeichnis“ mit sauberer Dokumentation der in den einzelnen Abschnitten verwendeten Literatur und der Textquellen (667-712), für die deutsche Übersetzung hinzugezogene Literatur (713-724), weiterführende Literatur (725-733) und ein Personenregister (735-746).

*Vorbemerkung: Papyrus und ich*

Mein Interesse für Papyrus begann vor 50 Jahren. Als Student hatte man gern einen Papyrus auf der Fensterbank. Aber halt! Es war kein Papyrus, sondern das sehr populäre Zypergras. Echten Papyrus, aus dem man in der Antike den Beschreibstoff herstellte, lernte ich 1973 auf einer Exkursion von Griechisch- und von Archäologiestudenten nach Sizilien kennen. Max Wegner legte großen Wert darauf, uns die zwei Stellen zu zeigen, wo echter Papyrus wächst. Die eine Stelle war die Arethusa in der Altstadt von Syrakus, die man heute noch bestaunen kann, eine Süßwasserquelle

nahe dem Meer. Die andere Stelle lag außerhalb der Stadt am Flösschen Cyane. Ein Dia, das ich geschossen hatte, habe ich später auf Posterformat vergrößern lassen, um Schüler den Ursprung des Beschreibstoffs (und der Literatur) demonstrieren zu können. An dieses Vertrautwerden mit der Pflanze fühlte ich mich erinnert, als ich das Buch „Papyrus“ von Irene Vallejo zur Hand nahm, auf dessen herrlichem Umschlag eine Papyrusblüte prangt, das Buch ein Handschmeichlerformat wie z. B. die Tusculum-Bände. Vallejo belehrte mich bald in Sachen Papyrus eines Besseren. Die Papyrusstauden in den ägyptischen Farmen wurden bis zu sechs Meter hoch und armdick, was dann doch eine etwas andere Dimension ist als in Syrakus...

Irene Vallejo, selbst in Klassischer Philologie promoviert, hat ein Buch geschrieben, das teils Sachbuch, teils autobiographische Erzählung ist, Anekdoten nicht auslässt. Ihrem charmanten Stil merkt man an, dass sie auch schon Romane geschrieben hat. Ihre Erzählung eröffnet sie mit einem Prolog, in dem sie von umherstreifenden Agenten spricht, ja Agenten, die möglichst seltene und kostbare Bücher auftreiben sollten. Auftraggeber war der unermesslich reiche König von Ägypten, der Pharao, Ptolemaios III. Ihn hatte der Ehrgeiz, ja die Sucht, der *póthos* erfasst, von jedem Buch der Welt ein Exemplar in seiner Bibliothek in Alexandrien zu besitzen. Der süchtige Sammler scheute keine Kosten. Seinen Botschaftern gelang es, den Athenern die offiziellen Staatsexemplare der drei Tragiker abzuschwatzen – gegen ein Pfand von fünfzehn Talenten Silber (heute etliche Millionen Euro). Die Ägypter schworen einen feierlichen Eid, die Staatsexemplare zu kopieren und zurückzubringen – und ließen das Pfand verfallen. Regelmäßig fragte der Pharao die Bibliothekare,

wie viele Bücher er schon besitze, na ja es seien zwanzigmal zehntausend, aber sehr bald eine halbe Million. Vallejo blickt auf die Gegenwart, wo man vom baldigen Verschwinden des Buchs als Medium redet. Kurios sei, dass wir ein vor mehr als tausend Jahren geduldig kopiertes Manuskript immer noch lesen können, aber die vor einigen Jahren produzierten Disketten etc. nur, wenn man die veralteten Wiedergabegeräte noch hat. Sie stellt fest:

„Das Buch ist seit vielen Jahrhunderten unser Verbündeter in einem Krieg, der in keinem Geschichtsbuch steht. Es ist der Kampf um die Bewahrung unserer wertvollen Schöpfung: der Worte, die kaum mehr als ein Lufthauch sind; der Fiktionen, die wir erfinden, um dem Chaos einen Sinn zu geben und in ihm zu überleben; (um) die wahren, falschen und immer vorläufigen Erkenntnisse, die wir in den harten Fels unserer Unwissenheit ritzen.“(21f.).

Alltag in Alexandria: Eine Kupplerin will eine junge Strohwitwe für einen hübschen jungen Mann gewinnen – ein witziger Alltagsdialog aus einem *Mimjambus* des Herodas. Dann erzählt Vallejo von Alexandria als Schauplatz eines der „größten erotischen Mythen überhaupt: der Liebesgeschichte von Kleopatra und Marcus Antonius.“ Was schenkt man einer Lady, die schon alles hat? 200 000 Bände für die große Bibliothek in einer Stadt, deren erotisches Flair bis ins 20. Jh. Konstantinos Kavafis und Laurence Durrell anzog.

Das ägyptische Alexandria war nicht das einzige, Plutarch spricht von 70. Das ägyptische sei aus einem literarischen Traum geboren. Homer habe Alexander im Traum Verse über Pharos, die Insel im Nildelta, zitiert. Die Gegend habe ihm gefallen, und er habe einen Lageplan für die zu bauende Stadt improvisiert. Alexander zog, während gebaut wurde, weiter. Erst sein Leichnam sollte dorthin zurückkehren. Ale-

xander war jung und zog durch die Welt von einer Schlacht, Eroberung und Städtegründung zur nächsten, bis in Indien seine Truppen meuterten. Nach wenigen Jahren im persischen Luxus kam das Ende, das Imperium konnte nicht stabilisiert werden, ein ernsthafter Nachfolger für die Gesamtherrschaft war nicht in Sicht. Die Macht wurde unter die wichtigsten Generäle verteilt. Ptolemaios, einem von ihnen, fiel Ägypten zu, es gelang ihm, den toten Alexander zu entführen und in der kommenden Hauptstadt Alexandria beizusetzen. Er und seine früheren Kollegen und ihre Nachfolger bekämpften sich so lange, bis schließlich Rom sie entmachtete.

#### *Von jedem Buch ein Exemplar*

Zurück zur Bibliothek von Alexandria, der Heldin von Vallejos Erzählung. Sie sollte die wichtigen Werke auch aus anderen Sprachen enthalten. Man beschäftigte Spezialisten, die eine dieser Sprachen und Griechisch beherrschten, und gab Übersetzungen in Auftrag. So entstand z. B. die griechische Version der jüdischen Tora, die Septuaginta. Es gab Keilschriftspezialisten, solche für die Hieroglyphen, für indische Sprachen und und und. Alles war dort zu finden, so wie es Borges in seiner „Bibliothek von Babel“ vorschwebte (54f.), ein Universum, das von Escher und Piranesi inspiriert wurde und logischerweise in den unendlichen Weiten des www. endet.

Aus kümmerlichen Anfängen und mit herben Rückschlägen entstand die Hauptstadt des Ptolemaios. Dieser investierte Unmengen Geld. Ägypten war ein Synonym für Reichtum. Durch die sagenhafte Fruchtbarkeit konnten Unmengen Korn ausgeführt werden, dazu kam die Papyrus-Ausfuhr. Die Verarbeitung von Papyrus wird von Vallejo anschaulich beschrie-

ben (59f.). Alle unsere Autoren schrieben auf Papyrus. „Die Rollen sind zwischen 13 und 30 Zentimeter hoch, die Länge liegt in der Regel zwischen 3,2 und 3,6 Metern.“ Ptolemaios schickte Gesandte nach Athen, um die besten Intellektuellen für eine Tätigkeit in Alexandria zu engagieren, einen für die Erziehung der Prinzen, einen für die Organisation der Bibliothek.

#### *Organisation entsteht*

Letzterer war Demetrios von Phaleron, der in Athen die Bibliothek des Aristoteles kennengelernt hatte, die als erste nach Sachgebieten gegliedert war. Eine der ersten Überlegungen galt der Inventarisierung der Papyrusrollen, die anders als heutige Bücher keinen Buchrücken und kein Cover mit Informationen zu Autor und Inhalt hatten. Bevor man die Rollen in die Regale schichtete, brachte man an ihrem Ende kleine Schilder an mit Angaben zu Autor, Werk und Herkunft. Durch Alexander und seine Nachfolger kam es zu einer Globalisierung, deren Antrieb die griechische Sprache und Kultur wurde, und zwar nicht die attische Sprache, sondern die sog. Koiné. Überall gab es Städte mit dem hippodamischen Straßensystem, Marktplätzen, Gymnasien, Theatern, Tempeln. Auch Ptolemaios war aktiv an all dem beteiligt. Er hatte allerdings eine weitere glänzende Idee. Er lud die führenden Schriftsteller und Dichter, Wissenschaftler und Philosophen ein, ohne die Störungen von Broterwerb und Alltag gemeinsam an einem Ort zu diskutieren, zu arbeiten, zu leben. Sie wurden vom Herrscher mit allem versorgt. Was in Athen die Akademie Platons und das Lyzeum des Aristoteles war, wurde in Alexandria das Museion. Prominente nennt Vallejo zu Hauf. Ein anderes Meisterwerk des Ptolemaios sollte noch genannt werden. Er

ließ den Pharos errichten, einen Leuchtturm, das jüngste der sieben Weltwunder, der bis ins Mittelalter zu sehen war.

### *Papyrus und Pergament*

Wie liest man eine Papyrusrolle? Man rollt sie von einem Stab auf den anderen. Geräuschloses Lesen war faktisch unbekannt, also war eine Bibliothek von ständigem Gemurmel und Wispern erfüllt. Vallejo beschreibt zum Vergleich eine Szene aus Wim Wenders „Der Himmel über Berlin“. Engel können die Gedanken der lesenden Menschen hören. In einem stillen Dialog spricht Vallejo (85ff.) mit uns Lesern, die wir uns durchs Lesen eine Phantasiewelt erschließen und den Text als Partitur verwenden. Vallejo berichtet über ihre Begegnung mit der Bodleian Library, dem Ashmolean und dem British Museum, wo sich der Stein von Rosetta befindet, der bei der Entzifferung der Hieroglyphen half. In Florenz endlich hielt sie zum ersten Mal einen Pergamentcodex in der Hand – ein Eindruck, der haften blieb. Wir erfahren, wie es in Pergamon zur Herstellung und Perfektionierung eines neuen, sehr haltbaren Beschreibstoffes kam. Eumenes von Pergamon plante ebenfalls eine Bibliothek aufzubauen. Daraufhin stoppte Ptolemaios, eifersüchtig wie er war, die Papyruslieferung nach Pergamon.

### *Alexandria und Homer*

Vallejo nennt mit Recht Alexandria die homerische Hauptstadt. Wieso? Ilias und Odyssee waren jedem bekannt. „Wer lesen konnte, hatte es in der Schule mit Homer gelernt. Alle anderen hatten die Abenteuer des Achill und des Odysseus erzählt bekommen“ (136). Homer war die Bibel der Griechen. Die Statistik der in Ägypten gefundenen Papyri weist die Ilias als meistgelesenes Buch der Antike aus. Vallejo charakteri-

siert passend die Helden Achill und Odysseus in ihrer Verschiedenheit. Der Hintergrund einer mündlichen Welt, die den Übergang zur Schriftlichkeit erst allmählich in Angriff nimmt, wird fesselnd beschrieben. Improvisierend vortragen, aufschreiben, vorlesen. In einer der schönsten Partien des Buches erinnert Vallejo an die eigene (und unsere) Phase der Mündlichkeit, vor allem an den Zauber des Vorlesens. „Meine Mutter saß jeden Abend an meinem Bett und las mir aus Büchern vor. Sie war die Rhapsodin; ich ihr fasziniertes Publikum ... Ich lauschte ihrer Stimme und den Klängen aus den Erzählungen“ (152). Dann erklärt sie die Rolle von Rhythmus und Singen in Kulturen ohne Schrift. Rhythmus als Gedächtnishilfe. Ilias und Odyssee waren mündliche Enzyklopädien, aus denen man vieles lernen konnte, jede Menge Verhaltensmuster. Der Motzer Thersites wird zwar schlimm verprügelt, aber er äußert deutliche Kritik an der Herrschaft, ein erstes Element von Demokratie. Den Übergang zur Schriftlichkeit setzt sie vom 8. bis zum 4. Jh. an. Nicht jeder war von der Schrift begeistert, wie wir von Sokrates wissen. Vallejo legt immer wieder überraschende Digressionen ein. Auch das Kino hatte eine Phase der Mündlichkeit. Filmerzähler waren die Rhapsoden, z. B. Heigo Kurosawa. Als der Tonfilm sie überflüssig machte, beging er Suizid. Sein jüngerer Bruder Akira widmete sein ganzes Leben dem Kino. – Sie amüsiert sich über die heftigen Reaktionen, als bekannt wurde, dass Bob Dylan der Nobelpreis für Literatur zuerkannt wurde. Ein Nobelpreis für die Mündlichkeit! Was für ein existenzielles Problem Analphabetismus in einer lesenden Gesellschaft sein kann, illustriert sie an Bernhard Schlinks „Der Vorleser“. Der Anfang der griechischen Schrift geht auf die Phönizier zurück, die um die Zeichen für Vokale ergänzt wurde. Dann

geht es um früheste Zeugnisse, Inschriften auf der Dipylon-Kanne und dem Nestor-Becher. Niemand weiß, wer Homer war, der Erste, der über sich spricht, ist Hesiod. Er spricht kritisch über Familie und Umwelt, erzählt aber auch von einer Vision der Musen, die ihn als Hirten überraschten, daran macht er eine Überlegung zum Thema Fiktion fest.

#### *Alphabetisierung. Schule*

Zur Überraschung vieler breitete sich das Fieber der Alphabetisierung aus, immer mehr Bürgersöhne sollten Bildung erwerben. Also mussten Schulen her. Pausanias berichtet von einem Massaker auf der Insel Astypalaia (492 v. Chr.). Ein vom Schiedsrichter disqualifizierter Ringkämpfer lief Amok, riss in einer Schule die tragende Säule um, und das Dach begrub 60 Schüler unter sich. An einem normalen Tag waren also 60 Schüler in der Schule. Dann die ersten Eindrücke Vallejos von ihrer Schule und vom ersten Schreiben.

#### *Kataloge. Listen. Genres*

Ein weiteres Kapitel über die Bibliothek, über Aristophanes von Byzanz, begabt mit einem phänomenalen Gedächtnis. Die Zeit der Kataloge und Listen war gekommen. Der Katalog der Bibliothek soll 120 Rollen umfasst haben, fünfmal mehr als die Ilias. Der nächste Stern am Himmel ist Kallimachos, Ahnherr aller Bibliothekarinnen und Bibliothekare. Er entwarf eine Überblicksdarstellung sämtlicher Autoren und Werke, d. h. zu jedem Autor eine Kurzbiographie und die vollständige Aufzählung aller Werke in alphabetischer Reihenfolge. Dieser Katalog (genannt Pinakes – Tafeln) ist verloren, aber überall wird daraus abgeschrieben z. B. die Listen von 73 Dramen des Aischylos und über 100 des Sophokles. Vor allem aber

organisierte er die Literatur nach Genres. Die zwei Kontinente Versdichtung und Prosa wurden in viele kleinere Territorien unterteilt: Epik, Lyrik, Tragödie, Komödie usw. Ironie des Schicksals: seine eigenen Gedichte gingen bis auf Fragmente verloren. Immerhin weiß man, er liebte die Kürze, die Ironie, das Fragmentarische. Im Stillen verbreiteten sich Bibliotheken über die ganze Welt. Vallejo verfügt über eine phänomenale Kenntnis von Beispielen aus der Realität, aus Literatur und Film. Und dann: Eine heikle Aufgabe! Aus dem unermesslichen Angebot der Bücher auswählen – das liebt man bis heute: 100 Bücher, die du lesen musst, bevor der Deckel zugeschraubt wird, ähnlich bei Musikaufnahmen und Filmen. Listen waren auch bei den Griechen gang und gäbe. Die drei Tragiker, die neun Lyriker, die 10 besten Redner, die 7 Weltwunder usw.

#### *Sappho. Frauengestalten in der Literatur*

Endlich! Sappho, die einzige Frau in der griechischen Literatur, von der wir immerhin einige Texte haben. Vallejo nennt noch eine Menge weiterer Autorinnen, deren Werke nicht erhalten sind. Sappho, die äußerlich unscheinbare, vergleicht sie mit ihrer eigenen Griechisch-Lehrerin. Dann ein Trompetenstoß! Am Anfang der Literatur stand En-hedu-anna, eine akkadische Prinzessin, die Hymnen und Liebesgedichte verfasste, 1500 Jahre vor Homer, wiederentdeckt im 20. Jh. Leider gibt es keine Nachfolge. Schon gar nicht in Athen. Aber Sappho war revolutionär. Als Frau war sie nicht interessiert an epischer Dichtung, Helden und Heldentaten. Wichtig ist ihr, was sie liebt. Das Wichtigste ist ihr der Umgang mit dem Kreis ihrer Mädchen, die alle aus vornehmen Familien stammten. Man lebte zusammen, schrieb Gedichte, machte Musik, tanzte, kam sich erotisch näher. Von

den herrlichen Gedichten Sapphos sind nur wenige, aber schöne Beispiele erhalten. So kann man verstehen, dass man sie die zehnte Muse nannte. Vallejo erzählt uns von ihrer eigenen Phantasie, in Athen habe es eine Strömung weiblicher Auflehnung gegeben, von der nirgends die Rede ist. Hetären, Aspasia als First Lady, die sogar Reden für Perikles geschrieben haben soll. Und dann die großen Frauenfiguren der Bühne: die widerständige Antigone; Praxagora, die durch Sexstreik das Ende des Krieges erzwingen will; Medea spricht über Wut und Kummer der eingesperrten Frauen. Wirkung konnte nicht ausbleiben. Die Mythen waren gerade auch dort interessant, wo Leerstellen die Phantasie anregten. War Penelope treu? War Helena in Troja oder nicht? Usw. Angesichts der vielfältigen Variante des Mythos denkt sie an Kurosawas Film „Rashomon“, der die gleiche Geschichte aus vier Perspektiven erzählt. Oder an „Ulysses“ von James Joyce, wo die Penelope Molly Bloom heißt. Auf den athenischen Bühnen waren seltsame Worte zu hören von gebrochenen Tabus aller Art, vom Schweigen der Götter. „Die überlebenden Tragödien bieten ein sonderbares Amalgam aus Gewalt und ausgefeilten verbalen Auseinandersetzungen“ (289). Eine Ausnahme ist das älteste erhaltene Theaterstück der Welt, Aischylos’ „Perser“. Er nimmt ohne Hass und Chauvinismus die Perspektive der Besiegten ein. Der Schmerz der Witwen und Mütter ist Thema, Höhepunkt der zerlumpte Auftritt des besiegten Xerxes.

#### *Herodot. Europa*

Herodot beschreibt als erster den großen Ost-West-Konflikt seiner Zeit. Der Mythos weiß, dass der Beginn von allem im gegenseitigen Frauenraub der Urzeit liegt. Hier finden wir angesichts der sich widersprechenden

Berichte beider Seiten erstmal ein deutliches „Non liquet!“ des Historikers. Entsprechende Einschränkungen sind nicht selten bei ihm: wie ich glaube; soweit wir wissen ... Genauer schaut Vallejo auf die Geschichte vom Raub der Europa bis hin zum Minotaurus, zu Kadmos; dann auch zur Erklärung des Namens aus dem Akkadischen und dann Arabischen mit der Bedeutung „das Land, in dem die Sonne untergeht“. Bemerkenswert: Herodot meint, wenn man alle möglichen Völker untereinander ihre Sitten vergleichen ließe, würden letztlich alle die eigenen wählen. Das sei ganz natürlich, und nur ein Wahnsinniger könne darüber spotten. Ausführlich lässt sich Vallejo über den polnischen Autor Ryszard Kapuczynski, „Meine Reisen mit Herodot“ aus, der sich als Geistesverwandten des Vielgereisten sieht. Sie stellt fest, dass Herodots Riesenwerk der erste dicke Wälzer in Prosa war, auf (mindestens) neun Rollen ohne Worttrennung, ohne Einteilung in Kapitel. Wer da eine bestimmte Stelle suchte auf einer 42 m. langen Rolle, bekam wohl Krämpfe und einen steifen Nacken.

#### *Das Lachen und das Reden*

Die Griechen kennen auch das Lachen, das anarchische Lachen, das Autoritäten erschüttert, Prominente durch den Kakao zieht. Ja, Lachen sah mancher als gefährlich an. Im Roman „Im Namen der Rose“ gibt es Mord, Selbstmord, Vernichtung, um die Kraft dieses Lachens zu unterdrücken, aber vergeblich. Zwar ist der Text des Aristoteles (2. Buch der Poetik) nicht erhalten, aber dafür die herrlichen Komödien des Aristophanes, der die athenischen Politiker bei einer unglaublichen Einschaltquote vorführt. In der hellenistischen Globalisierung bewahrten die Griechen ihre Identität durch literarische Bildung, überall entstanden Schulen mit ähn-



lichem Programm, ein „mächtiger Faktor für die Einheit eines Kolonialreichs“. Dieses Modell wurde von den Römern adaptiert. Schulen waren Einrichtungen der Städte und wurden durch großzügige Wohltäter gesponsert. Papyri, gefunden auf antiken Müllkippen, belegen, wie viele Menschen schreiben konnten, Texte und Notizen aller Art finden sich hier (Zeitraum: 300 v. Chr. bis 700 n. Chr.), auch von Autoren, die noch unbekannt waren. Inschriften auf Stein verdankt man den Hinweis auf Bibliotheken, die offenbar in größerer Zahl existierten. Dann widmet sich Vallejo der griechischen Begeisterung für das Reden und die Redekunst, die in allen Bereichen des öffentlichen Lebens eine Rolle spielte und daher auch große Talente hervorbrachte. Demosthenes, der bedeutendste Redner der Antike, überwand seine ursprünglichen Schwächen durch härtestes Training. Wer nicht selbst eine Rede für den Prozess entwerfen konnte, beschäftigte einen Redenschreiber, der Nachwuchs wurde von Rhetoriklehrern getrimmt. Bedingt wurde die Begeisterung für die Rede durch die Demokratie, wo jeder das Wort ergreifen und Entscheidungen beeinflussen konnte.

### *Gefährliche Bücher?*

In den USA wird das N-Wort gemieden. Dies führt Vallejo zur Frage der Zensur von Literatur und natürlich zu Platon, der Homer mit seinen lügenden und betrügenden Göttern für kein geeignetes Vorbild in der Erziehung hält und aus seinem Idealstaat verbannt. Sie kennt die Kontroversen, die sich an Platons „Staat“ entzündeten, kennt natürlich Karl Popper. Vallejo spekuliert darüber, ob Platonlektüre junge Leute in den Tod getrieben habe wie später „Die Leiden des jungen Werther“ (Daher landete das Buch auf dem Index.) Jedenfalls hält sie für eine neue

literarische Strömung: Bücher, die zum Tod führen. Sie nennt das berühmteste von allen, das „Necronomicon“, das verfluchte Buch, das der Phantasie von H. P. Lovecraft entsprang, Teil seines fiktiven Ctulhu-Mythos, den er in ein grauenerregendes Universum einbettet. Ein Detail: als Autor des verfluchten Buchs wird ein irrsinniger Araber namens Abdul Alhazred genannt (all has read). Gefährliche Bücher? In der Realität eher gefährdete Bücher. Bücher bzw. Papyri brennen gut. Den ersten großen Schaden erlitt die Bibliothek, als Caesar von den Ägyptern belagert wurde. Macht es Sinn, dass Antonius Kleopatra 200000 Bücher schenkte, wenn die Bibliothek gar nicht mehr existierte. Der Tiefpunkt der Entwicklung hängt zusammen mit Theodosius' Verbot der heidnischen Kulte und dem grausamen Schicksal der Philosophin Hypatia. Den Todesstoß versetzten der Bibliothek 642 die Muslime, die die Bibliothek verbrannten, weil nicht mit dem Koran übereinstimmend. Zwei Spuren geht Vallejo nach, einmal der Zerstörung von Bibliotheken bis in die jüngste Zeit, dann aber auch das Buch als Lebensretter bis in den Gulag und die Konzentrationslager. Alle, die ihre Zuflucht in der phantastischen Welt der Literatur suchten, machten es wie Scheherasade. – Den Hauptteil des Buchs beschließt Vallejos Rückblick auf ihre eigene Schulzeit als Außenseiterin, die dauernd schikaniert wurde. Dann noch ein Blick auf die große Bibliothek mit ihrer kreativen Explosion (wie heute das Netz und Silicon Valley), die dort entstandenen Ordnungssysteme, das Sammeln und Übersetzen.

### *Die Römer, Eroberer und Kulturträger*

Rom, eine Stadt mit schlechtem Ruf. Am Anfang Brudermord, Rekrutierung von Kriminellen, Massenvergewaltigung – ein Vor-

geschmack auf Roms räuberische Gesinnung. Zur Zeit des Augustus war das Mittelmeer ein römisches Binnenmeer, das *mare nostrum*. Rom hatte sich „zur verheerendsten je bekannten Kriegsmaschine entwickelt“ (423). Krieg war Alltagsnormalität. Die Kosten waren hoch, der Nutzen übertraf die gierigsten Fantasien. Beute aller Art kam nach Rom: eine Unzahl von Sklaven; riesige Mengen Goldes usw. Alexander hatte nur erobert, die Römer organisierten, bauten Strukturen. „Die Römer haben die Globalisierung zwar nicht erfunden, aber sie perfektionierten sie bis zu einem Grad, der heute noch beeindruckt (426), insbesondere der Straßenbau und die überall zu findende städtische Infrastruktur. Aber: erstaunlich war die Demut, mit der die Römer die Überlegenheit der griechischen Kultur anerkannten, und sich bemühten, sie zu übernehmen.

Griechisch zu lernen war in, auch nicht schwierig wegen der tausende griechischer Sklaven, die als Hauslehrer fungieren konnten. Römische Denker und Autoren fühlten sich als Jünger der griechischen Klassiker. Die lateinische Literatur war eine Spätgeburt – 500 Jahre nach Homer. Kulturträger in Italien waren zunächst die Etrusker und die Städte der *Magna Graecia*. Vorbilder für Schrift waren da. Fiktionale Texte kannte man in Rom anfangs nicht, sondern Gesetzestafeln, Kalender, Rituale.

#### *Literatur in Rom*

240 v. Chr. kam der Start mit einem Paukenschlag: Bei den *Ludi Romani* wurde ein ins Lateinische übersetztes griechisches Drama gegeben. Der Übersetzer war Livius Andronicus, Schauspieler in Tarent, Kriegsgefangener, Sklave einer offensichtlich für Bildung aufgeschlossenen römischen Familie. Zunächst ging es um Übersetzungen aus dem Griechischen.

Handschriften konnte man sich aus den griechischen Städten im Süden beschaffen. Bald wurden solche Bücher Mode im römischen Adel. Bei Kriegshandlungen in Griechenland ließ man dann ganze Bibliotheken mitgehen. Bei Aemilius Paulus war es die der makedonischen Könige, bei Sulla die des Aristoteles, aus Kleinasien requirierte Lucullus.

„Die gegenseitige Wahrnehmung von Römern und Griechen wurde von stereotypen Vorstellungen genährt, die den heutigen Klischees von Amerikanern und Europäern ähneln. Pragmatismus, wirtschaftliche Macht und militärische Stärke auf der einen Seite; Erfahrungsschatz einer langen Geschichte, Hochkultur und Sehnsucht nach vergangenem Glanz auf der anderen“ (438).

Die Griechen werden ihre Witzchen über hirnlose Brutalos gemacht haben, wie „der Meckerfritze vom Amt“ Cato der Ältere gegen alle neuen Trends ätzte. Schon die Dramen von Plautus und Terenz waren mehr als Übersetzung griechischer Vorlagen. Sie sollten dem lärmenden und fröhlichen Publikum Roms gefallen und sich gegen heftige Konkurrenz behaupten. Aber „Junge kriegt Mädchen“ zieht immer.

Ausführlich widmet sich Vallejo dem Thema „Sklaverei“. Menschen als Kriegsbeute (Euripides *Troerinnen*), Entführung durch Piraten (Caesar) konnte jedem passieren, auch Platon. Sklaven hatten keine Rechte und konnte zu jedem Zweck gebraucht oder missbraucht werden. Als Beispiel für Amerika berichtet Vallejo über den Film *Twelve Years a Slave* mit seinen drastischen Beispielen. Cicero beschäftigt etliche in seinem Büro und Haushalt. Auch kümmerten sie sich um seine Büchersammlungen und speziell das Kopieren. So ergibt sich, dass in jeder Phase der Produktion von Büchern Sklaven die Hauptrollen spielten, dann auch beim Vorlesen.

Verbreitung von Büchern war nur zum Teil über einen noch wenig ausgeprägten Buchhandel möglich. Netzwerke von Lesern, Buchbesitzern, Autoren, Buchhändlern sorgten für die Verbreitung von Büchern. So etwas wie Urheberrecht gab es nicht. Autoren waren meist arme Schlucker, angewiesen auf reiche Gönner. Die bekanntesten ersten Autoren aus gutem Hause waren Caesar und Cicero mit respektablen Themen wie Geschichte, Krieg, Recht, Landwirtschaft, Moral... Sie machten die Literatur sozusagen gesellschaftsfähig bei Herren und bei Damen, letztere vor allem, damit sie sich um die Erziehung ihrer Söhne kümmern konnten. Wie weit Schreib- und Lesefähigkeit verbreitet waren, lässt sich schwer rekonstruieren, nur für Pompeji gibt es Schätzungen: bei Männern maximal 60, bei Frauen 20 Prozent. Die Schule war nicht staatlich organisiert, war privat und kostete. Man schrieb meist auf Wachstafeln, die man wiederverwenden konnte.

#### *Die Verbreitung des Buchs.*

##### *Der Siegeszug des Kodex*

Lange Zeit gingen Bücher von Hand zu Hand. Im 1. Jh. v. Chr. kamen Buchläden auf. Catull und mehr noch Martial haben den *librarius* (Buchhändler oder Kopist) zum Thema. Auch wie Buchläden aussehen, erfahren wir von Martial. Vallejo schreibt über Buchhändler in der Moderne, in Amerika und über ihren eigenen Einstieg in das Thema mit einem Zeitschriftenartikel über Buchhandlungen. Endlich kommt sie zum Erfolg des „Seitenbuchs“, des Kodex. Auch hier dient Martial als Zeitzeuge in seinen Apophoreta, den Geschenklisten. Taschenformate auf Pergament (*pugillares membranei*) zählen für ihn schon zu den billigen Geschenken. Martial behauptet auch, dass die 15 Bücher von Ovids Metamorphosen in einen einzigen Kodex passen.

Aber letztlich durchsetzen würde sich der Kodex, weil ihn die Christen gegenüber der Schriftrolle bevorzugten. „Neue Formate lassen eine große Zahl von Opfern dieser Veränderung im Straßen Graben zurück. Alles, was nicht vom alten auf das neue Medium übertragen wird, verschwindet für immer“ (539). Zum Glück gab es Bibliotheken, die die Mühe machten, ihre Bestände auf das neue Medium zu übertragen.

##### *Bibliotheken in Rom*

Schon Caesar hatte den Plan, die erste öffentliche Bibliothek in Rom zu errichten. Asinius Pollio, Augustus und Trajan gründeten Bibliotheken, später integrierte man Bibliotheken in die Thermen. In diversen Städten des Imperiums wurde Bibliotheken eingerichtet, in Comum von Plinius dem Jüngeren oder von Celsus in Ephesus. Auch für Saragossa (Caesaraugusta) könnte sich Vallejo das vorstellen. Auch Starkult gab's und Fankult. Sie berichtet von einem Spanier aus Gades, einem Livius-Fan der ersten Stunde, der die 40 Tage Reise nach Rom auf sich nahm, um sein Idol zu sehen, aber dann nicht den Mut fand, ihn anzusprechen, und zurückreiste. Die römische Globalisierung brachte es mit sich, dass die römischen Klassiker auch in entlegenen Provinzen gelesen wurden und damit angaben. Martials Bücher waren in Wien und Britannien erhältlich. In der Hauptstadt wurden Fans gar Autoren, die sie unterwegs erkannten, lästig. Adlige vermachten Teile ihres Vermögens an Schriftsteller. Die Top Ten unter ihnen konnte man nicht an den Verkaufszahlen ablesen, wohl aber an der Summe aristokratischer Legate. S. 561-564 wendet sich Vallejo persönlich an Martial, der nach 35 Jahren in der Hauptstadt zurückreist in die spanische Heimat – eine schöne, wunderbar einfühlbare Adresse an den Landsmann.

Von all den Bibliotheken der Römer ist nur eine „erhalten“, die von Caesars Schwiegervater Calpurnius Piso in Herculaneum: 2000 verkohlte Papyrusrollen. Die Villa war jahrelang Treffpunkt epikureischer Philosophen gewesen, Piso selbst ein begeisterter Leser griechischer Denker. Um die Papyri lesen zu können, machte die Entzifferungstechnik entscheidende Fortschritte mit einer multispektralen Bildgebung, aber erhoffte verlorene Schätze waren bislang nicht darunter. All diese Texte sind griechisch, man spekuliert über eine eventuell noch der Entdeckung harrende lateinische Abteilung.

Das Schicksal Ovids, letztlich das (zum Glück erfolglose) Verbot seiner Schriften, Zensurmaßnahmen gegen Autoren, von denen Tacitus in den Annalen berichtet, – Vallejo flicht Erzählungen aneinander ähnlich 1001 Nacht. Für alle Zensur gilt das messerscharfe Statement des Tacitus über die Witzlosigkeit von Zensur, da sie nur das Gegenteil erreiche.

#### *Entwicklung von Lesekomfort.*

Mit der Entwicklung des Buchs fing die Vereinfachung des Lesens an bis hin zum Buchdruck. Dem Komfort des Lesers dienen Absätze, Überschriften, Seitenzählung, Inhaltsverzeichnis, Register. Auch die Frage nach dem Buchtitel ist nicht-trivial. Beispiele für Titel sind bei Vallejo endlos. Gegen Ende ihres Durchgangs durch die Lesekultur diskutiert sie die Frage „Was ist ein Klassiker?“ Und die nach einem Kanon.

#### *Autorinnen in Rom?*

Als Zugabe kommt sie auch bei den Römern auf Frauen als Autorinnen zu sprechen. Der Befund ist ebenso ernüchternd wie im Griechischen. Nur von Sulpicia aus der Zeit und Society des Augustus gibt es einige erhaltene Texte, von allen anderen Damen nur Namen.

Die Gedichte der Sulpicia sind herrlich, (man kann sie im LU lesen.) Freimütig spricht sie von ihrer Liebe. Ihre Gedichte sind in Tibull-Handschriften überliefert, der ihr auch selbst einige Texte widmet.

#### *Was verbindet die Römer?*

212 gibt Caracalla in der *Constitutio Antoniniana* allen freigeborenen Einwohnern des Imperiums das römische Bürgerrecht. Rom beherrsche nicht nur die Welt, sondern sei die gemeinsame Heimat der Menschheit. Ein Loblied darauf singt der griechische Rhetor Aelius Aristides. „Was verband die Römer über so weite Entfernungen miteinander ... sich als Mitglieder derselben Gemeinschaft zu entdecken? Es war das Geflecht aus Worten, Vorstellungen, Mythen und Büchern.“ (641) Danach lässt Vallejo einen eindrucksvollen Katalog gemeinsamer Merkmale der Städte und der Kultur folgen. Leider erlebte die Hochkultur der Klassik schwere Einbrüche im 5. Jh. Es lag wieder an einer Minderheit von Spezialisten, die sich der Rettung der Literatur widmeten. Im Epilog (657ff.) erinnert Vallejo an eine Gruppe von berittenen Frauen, mit Satteltaschen voller Bücher, die sie alle in die entlegenen Täler von Ostkentucky brachten. 1936 hatten die berittenen Bibliothekarinnen in Kentucky auf 5000 Meilen pro Monat 50.000 Familien und 155 Schulen erreicht. Der meistgelesene Titel: „Robinson Crusoe“. Ein junger Mann zu seiner Bibliothekarin: „Die Bücher, die du uns brachtest, haben uns das Leben gerettet.“

Fazit: *Tolle lege!* Ein Buch, das so interessant und zwanglos in die Geschichte des Buchs einführt, so zum Lesen anregt, so informiert und unterhält, ist eine Ausnahmeerscheinung. Bemerkenswert auch, dass Vallejo bei der wis-

senschaftlichen Genauigkeit und Dokumentation ihrer Quellen keine Kompromisse macht. Vallejo hat ein überragendes Buch geschaffen, einen Nicht-Krimi als Pageturner, mit verblüffender Kenntnis der antiken Literatur und ständigen Ausblicken in die moderne. Unglaublich, wenn man sich auf 670 Seiten nie langweilt. DANKE!

Nachbemerkungen: Über die schwierigen Lebensumstände von Irene Vallejo, unter denen das Buch entstand, informiert das Interview, das sie anlässlich der Buchmesse 2022 dem Spanienkenner Paul Ingenday (FAZ 12.10.2022) gab.

Ich habe versucht, beim Diogenes Verlag zu erfahren, wie viele Exemplare des Buchs verkauft seien, bekam aber keine Zahlen. Im Herbst 2022 waren in Spanien schon 400.000 Exemplare verkauft. Hoffentlich wird bald die Million überschritten. Denn es war schon im vorigen Jahr davon die Rede, *Papyrus* würde in 35 Sprachen übersetzt. Zufällig weiß ich, dass es schon auf Norwegisch und Finnisch erschienen ist.

NORBERT GERTZ

*Andreas Zack (2022): Das Ende des Zweiten Triumvirates und die Amtsgewalt des Imperator Caesar Divi Filius (Octavianus) in der politischen Ordnung Roms (43-27 v. Chr.). Übersehene, vergessene und neue Überlegungen zur Deutung von Augustus, Res Gestae 7,1; 25,2 und 34,1, Norderstedt, PubliQation, 116 S., EUR 14,99 (ISBN 978-3-7458-7079-4).*

Die Frage, auf welcher rechtlichen Basis Octavian um das Ende des dritten vorchristlichen Jahrzehnts bis zum Januar 27 v. Chr. seine Herrschaft ausübte, ist seit den Tagen Theodor Mommsens nicht abschließend beantwortet. Als entscheidend dafür gilt, wann das zweite Quinquennium des zweiten Triumvirats endete, am 31.12.33 oder am 31.12.32 v. Chr., und welche Rechtsstellung der künftige Prinzeps

von da an innehatte. Als Alternativen kommen die Fortführung der triumviralen *potestas* oder die Stellung eines *privatus cum imperio* in Frage (vgl. dazu D. Kienast (42009), Augustus. Prinzeps und Monarch, 55). Gerade in den letzten beiden Dezennien hat die Diskussion dieses Problems wieder an Fahrt aufgenommen. In diesem Zusammenhang ist auch die Studie von Zack (Z.) zu verorten.

Ihr Verfasser kommt darin nach erneuter Sichtung der einschlägigen Quellen (im Wesentlichen der *Res Gestae*, des Livius, Suetons, Appians und Cassius Dios) zu dem Ergebnis, dass das Triumvirat auch für Octavian im „Spätsommer 32 v. Chr.“ „mit dem politischen Zerwürfnis seiner Amtsinhaber“ (S. 29) endete. Daran angeschlossen habe sich für ihn „spätestens mit dem Kriegsbeschluss (*lex de bello indicendo*) und der darauf folgenden förmlichen Kriegseröffnung durch Octavian in der Funktion eines *fetialis* gegenüber Kleopatra/Ägypten im Oktober 32 v. Chr.“ ... „bis zum dreifachen Triumph im Jahre 29 v. Chr.“ (S. 49) ein großes *imperium* in Ergänzung zu seinem Konsulat.

„Mit dem Konsens von Senat und Volk Roms“ (S. 50) sei Octavian nach dem Triumph ein weiteres *imperium* übertragen worden, das er selbst mit *potens rerum omnium* (R. Gest. div. Aug. 34,1) charakterisiert und erst im Januar 27 v. Chr. zurückgelegt habe. Zusätzlich sei ihm das Vorrecht verliehen worden, den Titel eines *imperator* als Vornamen führen zu dürfen, um seine Amtsgewalt nach außen sichtbar zu machen.

Mit dieser Interpretation der beigezogenen Quellen gelingt es Z., Unschärfen der Forschung zu konturieren und den Ereignisablauf zu harmonisieren. Durch die Stringenz der Argumentation hat diese Deutung der Umstände eine bestechende Attraktivität. Ob aber einige

Zusammenhänge und Details nicht vielleicht zu spitzfindig und überdehnt ausgelegt werden, wie etwa der formal kriegseröffnende Lanzenwurf Octavians am Bellonatempel als seine „Ausrüstung“ (S. 31) mit der Kommandogewalt im Krieg gegen Kleopatra oder die Ereignisse des Jahres 29 v. Chr., wird erst die künftige Auseinandersetzung mit Z.s Untersuchung in der Altertumswissenschaft herauskristallisieren. Dabei könnte dann auch die Rolle von Octavians *sacrosanctitas* aus dem Jahr 36 und sein *ius auxilii* von 30 v. Chr. Berücksichtigung finden, die Tacitus (Ann. 1,2) einem *ius tribunicium* zuordnet (vgl. dazu Z. Yavetz (2010), Kaiser Augustus. Eine Biographie, 38; fehlt übrigens bei Z. im sonst umfänglichen Literaturverzeichnis). Der Untersuchung ist in jedem Fall weite Verbreitung und Rezeption zu wünschen. Denn wie auch immer das Urteil der Fachwelt ausfallen wird, stellt sie einen unbestreitbar anregenden Beitrag zur Erforschung eines noch weitgehend offenen Sachverhalts im Entstehungsprozess des Prinzipats dar.

MICHAEL WISSEMANN

Weeber, K.-W. (2023): *Arm in Rom. Wie die kleinen Leute in der größten Stadt der Antike lebten, Darmstadt, Wbg Theiss, 222 S., EUR 25,- (ISBN 978-3-8062-4638-4)*.

Ich werde auf den folgenden Seiten versuchen, die Armen Roms durch die Schilderung ihrer Lebensumstände, ihrer Arbeit und Freizeit gewissermaßen der Vergessenheit zu entreißen und ihnen, pathetisch formuliert, ein Stück Gerechtigkeit widerfahren zu lassen gegenüber dem üblen Vorwurf, eine apolitische, hedonistisch-schmarotzende Masse im Cäsarenstaat gewesen zu sein. Das wird, bedingt durch die Quellenlage, nicht immer ohne spekulative Elemente abgehen, aber dort, wo wir auf Mutmaßungen angewiesen sind, wird das zumindest deutlich gesagt werden. (Einführung, 10)

Zunächst einmal: Wer waren die Armen, wie viele gab es? Weeber (W.) sagt, „dass die städtische Oberschicht nur rund 10 bis 15% der Bevölkerung ausmachte.“ (9) Der Anteil der Unfreien „wird auf ungefähr 30% geschätzt.“ (ebd.). Thema und das Studienobjekt des Buches sind die freien „Bürger der Mittel- und Unterschicht sowie Freigelassene“ (ebd.), zu denen mehr als die Hälfte der städtischen Bevölkerung gehörte. Die Thematik wird in 12 Kapiteln, die sich mit der Versorgung, dem Wohnen, den Grundnahrungsmitteln, Kneipen, der Berufswelt, der Kleidung, der Freizeit, dem Umgang mit Toten, der Prostitution, Bettlern und Obdachlosen sowie dem Blick „von oben“ auf Arme beschäftigen, entfaltet. W. betont mehrfach, dass die Armen „in den Quellen stumm und weitgehend unsichtbar“ (10; vgl. 15, 177) sind.

Zweitens: Wie werden die Angehörigen der großen Gruppe der Armen im Lateinischen bezeichnet? Hier sind, auch zum Zweck der Differenzierung der Armen, etwas Begriffsgeschichte und Wortkunde erforderlich und sinnvoll, und W. geht detailliert auf das Wortfeld ein: *pauper* (*pauci* + *parus*). Die Substantive *paupertas* und *pauperies* gehören dazu. Gegensätze zu *pauper* sind *dives* und *locuples*. Weitere wichtige Begriffe in diesem Wortfeld sind *egens*, *egenus*, *indigens* oder *inops* sowie als Steigerung *egentissimus*). (ebd.) Noch weiter unten befand sich der Obdachlose und Almsenempfänger, der *mendicus* (Bettler), wobei in dem Wort der Begriff *mendum* mitschwingt. Eins aber hatten alle, der Superreiche wie der Ärmste der Armen, nämlich sauberes Wasser. Es „stand in der Kaiserzeit allen Römerinnen und Römern kostenlos und in unbegrenztem Umfang zur Verfügung.“ (31)

Und was ist mit den Sklaven? Sie waren zwar „dem Willen ihres Eigentümers ausgeliefert“

(16), aber nicht unbedingt materiell arm, denn sie gehörten zu einem Haushalt und hatten eine Grundversorgung; außerdem konnten sie mit dem *peculium* eine Rücklage bilden. Manche Lohnarbeiter (*mercennarii*) konnten da nicht mithalten. Die althistorische Forschung kommt „ziemlich einhellig zu dem Ergebnis, dass die materielle Situation vieler freier Lohnarbeiter vor allem in Krisen- und wirtschaftlich unsicheren Zeiten schlechter war als die der Unfreien“. (127)

Die einzige Ethik, die in Rom zählte, nicht nur in der Arena oder im Circus, „war die des Erfolges.“ (136) Daraus folgt, dass das antike Rom keine „staatliche Sozialfürsorge oder Auf-fang- und Betreuungsstationen irgendeiner Art kannte“ (188). Diesen Sachverhalt zeigt W. an vielen Beispielen auf und betont ihn immer wieder, z. B. im Bereich der Obdachlosigkeit, der Lage der Mieter, der Arbeit und Arbeitsschutz, Invalidität, Heizung, Gebäudeversicherung, Ernährung usw. Für die antike Gesellschaft Roms galt das „offene Bekenntnis zur Ungleichheit“. (199).

W. kritisiert die in dem Buch „Römische Sozialgeschichte“ (4., völlig überarbeitete und aktualisierte Auflage 2011) vorgebrachte Darstellung der römische Bevölkerung durch den Althistoriker Geza Alföldy. Ws. Kritik gilt auch dem Buch „Rom. Leben und Kultur in der Kaiserzeit“, Stuttgart, 2. Auflage, 1997 von J. Carcopino.

Das Buch, das sich als Fortsetzung von „Die Straßen von Rom. Lebensadern einer antiken Großstadt“ auffassen lässt und natürlich viele Berührungspunkte und Überschneidungen hat – das Kapitel *mendicus* in „Arm in Rom“ ist dem MENDICUS in „Die Straßen von Rom“ recht ähnlich –, enthält 19 Abbildungen, davon 3 aus Ostia und 2 von dem Althistorikern gut bekannten P. Connolly, sowie einen Anhang

(201-222) mit Anmerkungen und Literatur. Es ist gut geschrieben und gut lesbar, wirft viele wichtige Fragen der Sozialgeschichte auf und lässt viele Vergleiche zu unserer Gesellschaft zu, in der sozialpolitische Themen in jüngster Zeit auch einen größeren Stellenwert bekommen oder schon bekommen haben. Dieses Buch setzt die Liste der Bücher, in denen sich W. mit den verschiedensten Aspekten der römischen Geschichte (vor allem den vielfältigen Formen, Themen und Problemen des Lebens der Römer, und zwar aller Schichten) beschäftigt, fort. Viele interessierte Leser sind ihm zu wünschen.

H.-J. SCHULZ-KOPPE

*Reischmann, H.-J. (2022): Große Frauen von großen Römern. Der markante Charme römischer First Ladies, Berlin, Nora-Verlag, 174 S., EUR 14,99 (ISBN 978-3-86557-520-3).*

In dem vorliegenden Taschenbuch widmet sich Dr. Hans-Joachim Reischmann in insgesamt zehn Kapiteln bekannten antiken Römerinnen und ihren Verhältnissen zu noch bekannteren Römern, wobei das erste Kapitel provokativ die Leitfrage aufwirft „Römerinnen: Graue Mäuse, tugendhafte Statuen oder echte Lebewesen?“ und dabei von aus einschlägigen Themenlektüren bekannten und häufig im Unterricht gelesenen Grabinschriften für verstorbene Frauen ausgeht. Auf der Seite der männlichen Protagonisten finden Cicero, Julius Cäsar (ich folge hier der Rechtschreibung im Werk), Marc Anton, Catull, Cato, Octavian, Claudius, Nero und last, but not least Plinius Erwähnung. Der Schwerpunkt liegt aber ganz klar auf der Frauenseite: Terentia, Kleopatra, Fulvia, „Lesbia“, Livia, Messalina, Agrippina, Poppaea und Calpurnia rücken in den Mittelpunkt der Betrachtungen. Daran lassen auch die Kapitelüberschriften keinen Zweifel.

Das Einleitungskapitel hält sich schadlos an Beispielen von Tugendhaftigkeit und Zügellosigkeit. Die Boulevardpresse lässt schön grüßen! Die Intention des Autors erschließt sich im Grunde nur beim Abgleich mit dem Inhaltsverzeichnis: Es könnte ein Versuch sein, einen das Werk begründenden Abriss des Schreibvorhabens zu geben, wirkt aber in dieser Dichte und schnellen Abfolge eher wie ein Parforceritt durch die römische Sittengeschichte. Das ist launig und verwirrend zugleich, weil ein roter Faden nicht auf Anhieb zu erkennen ist.

Während eine andere Besprechung im Internet in den „Musenblättern“ (<https://www.musenblaetter.de/artikel.php?aid=35190>) kritisiert, dass der Autor mit seinen Kenntnissen der lateinischen Originaltexte kokettiert, und dies als nervig wahrgenommen wird, so muss ich dem widersprechen und empfinde es im Gegenteil als eine Ermunterung, sich vertiefend mit den entsprechenden Texten auseinanderzusetzen. Nur gibt es leider ein unvollständiges Zitat (16), das dadurch, dass es das Elegische Distichon zu lesen unmöglich macht, auffällt:

*Singula quid referam? Nil non laudabile vidi  
et nudam pressi corpus ad [usque] meum*  
(Ovid, Amores I,5)

Das mag Nicht-Altsprachler nicht stören, fachkundige Leserinnen und Leser jedoch schon. So findet sich eine weitere nicht korrekte Zitierstelle zu Plinius in gleich zweifacher Form (168): ep. 7,19,2 wäre richtig, die des nächsten Zitats aus ep. 7,19,3 und weitere aus diesem Brief

fehlen ganz, ein zusätzlicher Druckfehler darin macht es auch nicht besser: „*an commentarios(c)ripturo dedisset*“ (169). Auch das Genus des „*bellum Gallicum*“ wird eingedeutscht maskulin (38), und das schmälert den Lesespaß.

Frei interpretiert Hans-Joachim Reimann die mögliche Gedankenwelt der im Zentrum stehenden Personen und zieht die Leserinnen und Leser schwungvoll mit in das Geschehen hinein. Aktualisierungen in Bezug auf reale und Anlehnungen an literarische Personen wie z. B. „Frau Thomas Mann“ (20) erfolgen allerorten und sind amüsant zu lesen. Im Falle des Weltherrschaftsanspruchs, der sich im Namen von US-Präsidenten ablesen lassen soll, kann man sich ein Lachen nicht verkneifen. Aktuelle Bezüge werden immer wieder hergestellt, so zum Beispiel Giftmord durch Nervengift, das sich, wie der Autor genüsslich feststellt, „bei osteuropäischen Geheimdiensten zunehmender Beliebtheit erfreut.“ (139)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass dieses Buch an vielen Stellen zum Schmunzeln anregt und sprachlich oft unkonventionell locker daherkommt. Störend hingegen wirken sich die immer wieder auftretenden kleinen Mängel aus. Problematisch erscheint auch in der Gesamtsicht, wer denn eigentlich Adressat dieses Buches sein soll: Leserinnen und Leser der Boulevard-Presse, Altphilologen oder schlicht am Altertum Interessierte? Darüber mögen sich alle, die dieses fluffige Werk lesen, selbst ein Bild machen.

CORNELIA LÜTKE BÖRDING



## Personalia

### De humanitate Michaelis ab Albrecht nonagenarii

*Sexaginta anni sunt – quis credere possit? – ex quo tempore ego primum Michaelem nostrum, qui nunc nonagenarium se clamat, Tubingae in Seminario classico uidi. Diu Latinis studiis incubueram, scriptores ueteres uolueram, audieram uiros doctos, qui linguam Romanorum et didicerant et docebant, sed nullum antea tam mirum doctorem uideram. Non dico de doctrina immensa, qua alii si non aequi, at certe similes erant; sed in Michaele nostro lingua ipsa, quasi de miro partu noua manifestam se praebebat. Quid igitur? Non equidem ausim Michaelem inter eos numerare qui a matre ipsa sermonem Romanum una cum lacte suxerint (aut, ut etiam audacius dicam, uberibus lupae Romuli labra admouerint) – fuerunt, fuerunt illa uere aurea tempora, quibus adulescentes sine Donato aut ullo grammatico ex ipso usu ac communi commercio linguam sibi arripuerunt. Sed secunda quaedam quasi argentea aetas secuta est, qua uiri docti (nec puellas secluserim) non quidem magistris grammaticis omnino caruerint, sed adhibitis illis linguam tamen quasi uiuam in communi conuersatione pro paterna habuerunt. Inter hos tulit olim Tubinga docta sua lumina ut Reuchlinium, Melanchtonem, Bebelium, quorum ars ac facultas quasi altera natura longe distabat ab aereo nostro saeculo, quo in libris uolutamur ac paene suffocamur.*

*Ex illa igitur aetate tamquam caelesti aliqua scala descendisse in hanc nostram uidebatur mihi Michael, parum similis istis nostris doctoribus, qui ingenio diffisi ex artibus et litteris pendunt. Quos ut irrideret aliquando Michael dixit: Credite mihi, homo non est litteraria bestia, sed simiae similis, minus legendi quam imitandi studiosa. Michaele duce igitur non solum quasi nouis oculis tum in scripta uetera inquirebamus, sed ea quoque discebamus, quae Reuchliniis illis notissima fuerunt, nostris magistris parum digna cognitu uidentur. Ea autem fuit ars maxima poetandi siue uersus scribendi, in qua Michael poeta ipse sic excellebat, quasi de Heliconis fonte bibisset. Qui tamen non dedignabatur foetus nostros poeticos, si quos effuderamus, excipere manibus, lauare, calefacere, in iustiore formam admotis digitis redigere. Hinc conando et errando, ut nunc aiunt, certissima nobis scientia poeticae artis enata est, quae ex miris legibus ac regulis oriri non potuit. Etiam nunc quotienscumque uersum aliquem elucubro, ante oculos uidentur uersari Michaelis magistri uultus amici, qui de longis et breuibus, de caesuris et pontibus, benignissime iudicat.*

*Quem igitur, si longe memoriam repeto, potius hominem humanissimum dicam quam Michaelem nostrum?*

VALAHFRIDUS

## 75. Geburtstag von Christoph Helm

Wie wir aus Wolfenbüttel erfahren, wo Staatssekretär a. D. Prof. Dr. Christoph Helm Vorsitzender des Vereins Kulturstadt Wolfenbüttel e. V. ist, hat dieser, langjähriges Mitglied des Niedersächsischen Altphilologenverbandes und damit natürlich auch des DAV, dortselbst am 27. Januar 2024 seinen 75. Geburtstag gefeiert. Nach dem Abitur 1967 in Celle und einer dreijährigen Ausbildung zum Offizier in der Reserve begann er 1970, seinem Vorbild, dem Rostocker Altphilologen Rudolf Helm folgend, in Göttingen das Studium der alten Sprachen und der Geschichte, zusätzlich auch der klassischen Archäologie und Politikwissenschaften. 1975 legte er das Erste Staatsexamen ab und promovierte danach 1978 bei Carl Joachim Classen und Alfred Heuß mit einer Arbeit zu den Konsulatsreden Ciceros. Nach dem 1979 erfolgten Ablegen der Zweiten Staatsprüfung arbeitete er als Studienrat für alte Sprachen und Geschichte an dem 1543 in Wolfenbüttel gegründeten humanistischen Gymnasium Große Schule, bevor er 1985 in die Wissenschaftsadministration des Landes Niedersachsen berufen wurde, in der er bis 1990 in der Staatskanzlei als Ministerialrat wirkte. Nach der Wiedervereinigung wurde er als Abteilungsleiter für Wissenschaft, Hochschulen und Hochschulbau mit der Neustrukturierung der Hochschul- und Forschungseinrichtungen im Land Sachsen-Anhalt betraut und zum Ministerialdirigenten ernannt. Neben dem Aufbau der Außeruniversitären For-

schung und der Neugründung der Fachhochschulen galt hierbei sein besonderes Augenmerk der soliden fachlichen Strukturierung der Landesuniversitäten sowie der Förderung der Winckelmann-Gesellschaft in Stendal. Nachdem er schon in den Jahren 1993 und 1994 als amtierender Staatssekretär in Sachsen-Anhalt wirkte, wurde er im Jahr 2000 als Staatssekretär in das Wissenschaftsministerium des Landes Brandenburg berufen, wo er die erfolgreiche Tätigkeit zum Aufbau der Forschungslandschaft in den neuen Bundesländern bis zum Jahr 2005 fortsetzen konnte. Nach mehrjährigen Lehr- und Forschungsaktivitäten an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, der Fachhochschule Wildau sowie der Europa-Universität Frankfurt (Oder) wurde er im Jahr 2007 unter der Präsidentschaft von Gesine Schwan zum Honorarprofessor für Wissenschaftsgeschichte an die Viadrina berufen, an der er bis heute tätig ist. Helm hat zahlreiche wichtige Beiträge zur Bedeutung und Rolle der Antike in der europäischen Bildungstradition unter anderem nicht weniger als fünf auch im Forum Classicum publiziert. In jüngerer Zeit lag ein weiterer Schwerpunkt seiner Arbeit auf dem Erhalt und der Sichtbarmachung der kulturellen Tradition seiner Heimatstadt Wolfenbüttel.

Helm ist Ehrenmitglied der Winckelmann-Gesellschaft, Träger der Winckelmann-Medaille und erhielt zahlreiche weitere akademische Ehrungen.

## Varia

### Die Vermessung der Rede – Rhetorik(en) in der Frühen Neuzeit

#### Bericht vom 23. Neulateinischen Symposium NeoLatina Würzburg

*In nova fert animus perlatam colere linguam tempora* könnte – erkennbar epigonenhaft – ein Wahlspruch für einen Trend in der Altphilologie sein, sich vermehrt dem Mittel- und Neulatein zuzuwenden. Unter den Autoren der Nachantike, welche sich selbstverständlich in der Tradition der antiken Vorbilder sahen, waren allerdings viele ab der Zeit des Humanismus der Frührenaissance in ihren Werken und Ideen alles andere als epigonal. Allein dieser Umstand ist Grund genug, der neulateinischen Literatur in Forschung und Lehre ein entsprechendes Maß an Aufmerksamkeit zu widmen. Hinzu kommt die Tatsache, dass die überwältigende Mehrheit der uns heute vorliegenden lateinischen Texte nicht aus der Antike stammt. Darüber hinaus ist eine Vielzahl dieser Texte entweder nicht oder wenig erschlossen oder bietet sich noch der vertieften Aufarbeitung durch die Forschung an. Für den Lektürekanon an der Schule ist zwar in jüngerer Zeit immer wieder eine Erweiterung zumindest in Richtung des Humanismus Gegenstand des didaktischen Diskurses, allein: Die allgemeine Behutsamkeit bei der Ausdehnung des Kanons beziehungsweise die Entscheidung für eine Beschränkung der Lektürebroadbreite angesichts einer Reduktion von Wochenstundenzahlen sowie hemmende Faktoren, was die Bereitstellung aufbereiteter Lektüreausgaben angeht, retardieren mögliche Ausdehnungsvorgänge.

Eher unspektakulär hat sich derweil im Bereich des Neulateins ein grenzüberschreiten-

des Netzwerk von Instituten und mit Herzblut in dessen Auf- und Ausbau engagierten Persönlichkeiten der Forschung etabliert, welches nicht nur regelmäßig neue Ergebnisse auf turnusmäßigen Kongressen präsentiert, sondern auch eine Schmiede für herausragenden Nachwuchs an Forscherinnen und Forschern darstellt, die bei späteren Bestellungen Wissen und Bewusstsein in die jeweilige neue Wirkungsstätte hineintragen oder dort bestärken können. Großes Renommee hat unter den beteiligten Instituten inzwischen das *Ludwig Boltzmann Institut für Neulateinische Studien* in Innsbruck erlangt, an welchem unter anderem Prof. Dr. Martin Korenjak besondere Aufbauarbeit geleistet hat. Seit 1999 wird zum Neulatein jährlich ein spezifischer Kongress abgehalten, der seit 2013 – wie die daraus hervorgehende Schriftenreihe im Narr-Verlag von Beginn an – den Namen *NeoLatina* trägt. Er fand zuletzt vom 5. bis 6. Oktober 2023 an der Universität Würzburg statt.

Unter dem in der Überschrift dieses Artikels genannten Motto wurden Untersuchungsergebnisse zum Einfluss der überlieferten antiken Rhetorikschulung auf frühneuzeitliche Texte beziehungsweise zu Abweichungen davon vorgestellt. Gerade ein souveräner Umgang mit den Redegenera bis hin zu synkretistischen Modellen schien diese Zeit zu prägen. Dies jedenfalls zeigte Frau Isabella Walser-Bürgler (Innsbruck) im ersten Vortrag der Tagung, in welchem sie für lateinische Inauguralreden an Universitäten

nachwies, dass das *self fashioning* der jeweils frisch bestellten Lehrenden in Gestalt der Zurschaustellung ihrer Gelehrsamkeit der Rechtfertigung vor dem hochgestellten Publikum und der Universität offenkundig erforderte, das *genus demonstrativum* mit anderen Stilebenen zu mischen (Rede als Teil des *negotium*). Die Referentin schlug vor, von „Wiedergebrauchsreden“ zu sprechen.

Jan Bloemendal (Amsterdam) machte im Anschluss den Einfluss der Rhetorik auf das neulateinische Drama und insbesondere das Wirken der Stilebene des *genus grande* im Sinne des Evozierens von Affekten ähnlich wie in einer Predigt deutlich.

Veronka Brandis und Robert Seidel (Frankfurt) demonstrierten in ihrem Beitrag zu frühneuzeitlichen rhetorischen Lehrbüchern und Thesendruckten, dass der *ornatus*, also die Durchformung einer Rede, als notwendiges Element zum Vermitteln des Anliegens angesehen wurde und – teils antiken Vorlagen folgend – beschrieben mit der *vestis*-Metapher als Wesensbestandteil die *elocutio* bestimmte. Das galt nach den Ausführungen der Referenten auch noch für die bei Melanchthon auftretende vierte Redegattung, das *genus didascalicum*. Diese Sicht schien sich im Laufe des 17. Jahrhunderts zu verlieren, und der *ornatus* wurde gerade im christlichen Umfeld von einzelnen Stimmen eher als Bemäntelung sprachlicher Armut betrachtet.

In seinem Vortrag strich der gastgebende Professor Thomas Baier (Würzburg) zuerst noch einmal den Zusammenhang zwischen Medienwandel und Rhetorikwandel als Folge der Erfindung der beweglichen Drucklettern heraus, welche die frühe Neuzeit zu einer Blütezeit der offen ausgetragenen Kontroverse werden ließ. Nachfolgend stellte Thomas Baier

heraus, dass es in der Renaissance bereits ab Rudolf Agricola (1479) auch eine Strömung gab, welche die Dialektik gewissermaßen als bessere Rhetorik ansah. Von daher setzten die Vertreter jener Sicht die Topik und das Argument an erste Stelle und gingen soweit, Rhetorik als Hermeneutik zu betrachten. Ein *dicidium linguae atque cordis* (Cic. De oratore) sollte dadurch verhindert werden und *verba et res* auf einer Stufe angesiedelt sein.

Daran knüpfte Jochen Schultheiß in seinem Redebeitrag an, der den Einfluss der Predigtlehre des Augustinus auf die jesuitische Homiletik des 17. Jahrhunderts untersuchte. Hermeneutik und Homiletik sollten diesem Verständnis zufolge eine Einheit bilden, wobei die Rhetorik einerseits ein praxistaugliches Instrumentarium für die Abfassung von Texten, andererseits ein sprachliches Metawissen für die Interpretation bieten sollte. Damit war nach Jochen Schultheiß' Ausführungen ein Gegenmodell zum sokratischen geschaffen, da Rhetorik und Weisheit eine Verschmelzung erfuhren. Im Zuge dieser Darstellung wurde unterstrichen, dass durch die Kirchenväter und ihre homiletische Rhetorik die gesellschaftliche Akzeptanz des Christentums ermöglicht wurde.

Ein interessantes Spartensthema bediente Nephelē Papakonstantinou (Würzburg) mit ihrer Betrachtung zur Rhetorik in gerichtsmmedizinischen Gutachten der Renaissance. Zentral war dabei der Bereich der Inquisitorik. Hier bediente man sich einer Mischung aus antiker Rechtspflege und medizinischer Evidenz (z. B. bei der Autopsie oder beim Einsatz von Zeugen). Als Hinweisgeber dienten unter anderem Rudolf Agricola oder Melanchthon. Auch die Status- bzw. Stasislehre kam in den Prozessen zur Anwendung, um die Situation der *scientia* von derjenigen einer *opinio* unterscheid-

den zu können. Die weitere Ausdifferenzierung folgte dabei der Indizienlage wie zum Beispiel bei Vergiftung oder Strangulierung. Es wurden demnach universelle dialektische Muster und Konzepte eingesetzt.

Thorsten Burkard (Kiel) versuchte, Erasmus' mehrfach unterschiedlich überarbeitete und aufgelegte Schrift *De copia* in deren Konzeption, welche sich gegen jede Systematisierung sträubt, zu „bändigen“. Die Urversion des Werkes wie die Endversion werden in der Forschung als eine Art Zettelkasten in wechselnder Sortierung beschrieben, aus dem ein Interessent sich für Reden und Texte mit Methoden und grammatischen wie stilistischen Mitteln, wie sie von antiken Rhetorikern bekannt waren, ausrüsten oder mithilfe von Versatzstücken eine abwechslungsreiche Diktion aufmontieren konnte. Immerhin gab es einen *commentarius* zur sprachtechnischen Kategorie mit dem Titel *De copia verborum* (darin gibt es sogar Hinweise zum konsistenten Verbleiben in einem Sprachregister, also zur Idiomatik, und es wird zum Beispiel die Wirkung von Stilbrüchen vorgeführt) sowie einen eher dem Bereich Inhalt, Dialektik, Tropen und Figuren zuzurechnenden mit dem Titel *De copia rerum*. Zur Übung legte Erasmus darüber hinaus 1509 zwei gegenläufige *declamationes* zu der Frage vor, ob Iulius II. „... *debeat movere bellum adversus Venetos*“. Rhetorische Handbuchliteratur aus der Renaissance kann recht anstrengend sein.

Ebenfalls aus Kiel war der Referent Stefan Feddern angereist, welcher die Rhetorik des Spaniers Antonio de Nebrija vorstellte. Das Werk bedient sich – mehr noch als manch andere der Renaissance – umfangreich bei einer ganzen Reihe von Vorlagen aus der Antike. Stefan Feddern untersuchte die Exzerpier- und Kompilationstechnik des Autors und lieferte

eine detaillierte Aufstellung der Entlehnungen aus der antiken rhetorischen und weiteren Literatur. Sein Fazit ergab, dass die fehlende Hermeneutik ein Werk mit wenig Komplexität und Sinn hinterlässt.

Die Universität Eichstätt vertrat Verena Schulz mit Betrachtungen zur *pronunciatio* in der Rhetoriklehre des Gerardus Johannes Vossius (1643). Darin geht es sowohl um Mnemotechniken (bei Vossius an Aristoteles angelehnt) als auch um Details beim Auftreten (*status, vultus, gestus*). Hier wird – ähnlich wie bei anderen Autoren vor ihm – auf *vitia* verwiesen, also erwähnt, was man meiden solle.

Ebenfalls zu Vossius, diesmal zur rhetorischen Pathologie, sprach Thomas Schirren (Salzburg). Er machte deutlich, dass für Vossius Affekte die *ars* gefährdeten, also Nebensache (er verwendet in der Formulierung das Paradox *appendices necessariae*) bleiben sollten, da die *veritas* im Zentrum stehe. En passant wurde klar, dass zur Affektenlehre in der Aristotelesforschung noch Themen offen sind.

Abschließend ging Tobias Dänzer (Würzburg) auf die *Institutiones oratoriae* des Giambattista Vico (18. Jh.) im Hinblick auf dessen Geschichtsentwurf (den römischen Epochen göttliche Zeit, mythische Zeit, historische Zeit folgend) ein. In der Topik als der rhetorischen Argumentationstheorie sah er ein Instrument der exakten Wissenschaft. Der *sensus communis* mit dem Wahrscheinlichen als einem prägenden Zug sollte das Spannungsverhältnis zwischen Dichtung und Recht und zwischen göttlicher Providenz und menschlicher Wahrheit mittels der Topik überbrücken. Demnach könne man wie bei ähnlichen geometrischen Figuren oder logischen Schrittabfolgen bzw. wie in der Statuslehre fehlende Elemente nach Maßgabe der *ratio mediana* interpolierend ergänzen. Der

Referent und die Diskutanten sahen in Gestalt der philologischen Methode oder dem Zurückgreifen auf Sekundärquellen eine Nachwirkung bis heute im europäischen Epochendenken.

Die *NeoLatina 2023* waren äußerst ertragreich (die Ergebnisse erscheinen wieder bei Narr/Tübingen) und zeigten die Unverzichtbarkeit der Forschungen zum Neulatein für ein gründliches Epochenverständnis. Der infor-

melle Austausch, welcher für unsere Fachwelt zum einen überlebenswichtig, zum anderen überaus gewinnbringend ist, kam dank der herausragenden Organisation und der professionellen und engagierten Unterstützung durch das Sekretariat und die helfenden Hände aus den Reihen der Studierenden nicht zu kurz. Die nächste Tagung findet im Juni an der Universität Freiburg statt.

KARL BOYÉ

## Frogs – der erste Film in Altgriechisch

### Eine Produktion von Iuvenalis Pictures

*Iuvenalis Pictures* präsentiert *Frogs*, den ersten Langspielfilm (72 Min.) der Welt, der vollständig auf Altgriechisch gesprochen (und gesungen!) wurde. Diese Tragikomödie mit musikalischen Szenen wurde mit Blick auf ein breites und internationales Publikum geschrieben. Die Geschichte von *Frogs* ist eine originelle Kombination aus den Fröschen von Aristophanes, Euripides' *Alkestis*, Platons *Symposium* und der *Batrachomyomachia*, die durch verschiedene selbst geschriebene Teile miteinander verbunden sind. Die Schauspieler verwenden die wissenschaftlich rekonstruierte altgriechische Aussprache von 405 v. Chr.

Der vollständige Film ist jetzt frei verfügbar auf YouTube. (<https://www.youtube.com/watch?v=Cr9bHa3xrV8>)

Der Film wurde in Italien und Frankreich von Amateurfilmern gedreht, jedoch mit professionellem Ton und in 4K-Auflösung. Der Film verfügt über einen komplett eigenen Soundtrack und enthält einige Sandkunstsequenzen. *Frogs* ist für alle zugänglich, auch für diejenigen, die keine Vorkenntnisse der altgriechischen Sprache und Kultur haben. Außerdem wurde

der Film in mehreren Sprachen, darunter auch Deutsch, Untertitelt.

#### Synopsis

Athen, 405 v. Chr. – In der Stadt gibt es keine talentierten Dichter mehr. Daher begibt sich der Gott Dionysos in Begleitung seines Sklaven Xanthias auf eine Reise in die Unterwelt, um den berühmten Tragödiendichter Euripides zurückzuholen und die Stadt Athen zu retten. Währenddessen erhält Herakles, der Bruder des Dionysos, Besuch von König Admetus, der den kürzlich erlittenen Verlust seiner Frau *Alkestis* betrauert...

#### Ziele

*Iuvenalis Pictures* ist eine Gruppe junger Forschender und ehemaliger Studierender der Klassischen Philologie an der Universität von Leuven. Mit *Frogs* möchten wir in erster Linie Lehrmaterial für den Altgriechischunterricht in der Sekundarstufe bereitstellen. Darüber hinaus hoffen wir, die anhaltende Kraft und den Wert antiker Geschichten für unsere heutige Gesellschaft aufzeigen und das öffentliche Interesse

an der altgriechischen Sprache, Literatur und Kultur wecken zu können.

#### Unser Partner

Unser offizieller Partner ist Elliniki Agogi, eine Lehreinrichtung in Athen, die sich der Förderung der (gesprochenen) altgriechischen Sprache und Kultur widmet. Dank ihrer Unterstützung ist jetzt *Frogs* kostenlos auf YouTube zu sehen.

Weitere Informationen über unser Projekt und seine Ziele finden Sie auf unserer Website (<https://frogsthefilm.com/en/>).

Also, viel Spaß bei dem Film und vor allem:  
βρεκεκεκεξ κοάξ κοάξ!

WIM NIJS, Leuven

**BÖGL**<sup>GmbH</sup>  
**DRUCK**

**Druckerei & Lettershop**  
drucken • personalisieren • versenden

Spörerauer Straße 2 • 84174 Eching/Weixerau  
Tel. 08709/1565 • Fax 3319  
info@boegl-druck.de • www.boegl-druck.de

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  
Dr. Jochen Sauer, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 33615 Bielefeld,  
E-Mail: jochen.sauer@uni-bielefeld.de
3. **Fachwissenschaft:**  
PD. Dr. Jochen Schultheiß (s. o.)
4. **Schulpolitik:**  
OStR i.K. Dr. Benedikt Simons, Bilkraather Weg 30, 40489 Düsseldorf, E-Mail: kontakt@benediktsimons.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, Bilkraather Weg 30, 40489 Düsseldorf, E-Mail: kontakt@benediktsimons.de

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

### Forum Classicum im Internet

Das „Forum Classicum“ und seinen Vorgänger, das „Mitteilungsblatt des Deutschen Altphilologenverbandes“ mit allen veröffentlichten Beiträgen, finden Sie von Heft 1/1994 an auf der Homepage des DAV ([www.altphilologenverband.de](http://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):

Karl B o y é , Newsletter/Presseschau des Deutschen Altphilologenverband, *Karl.Boye@t-online.de*

Prof. Dr. Thorsten B u r k a r d , Universität Kiel, *tburkard@email.uni-kiel.de*

Dr. Christopher D i e z , Rathenaustraße 12, 91052 Erlangen, *christopher\_diez@web.de*

Dr. Christian F o r s t e r , Gymnasium Bad Königshofen, Dr.-Ernst-Weber-Str. 16  
97631 Bad Königshofen, *forster-christian@web.de*

Dr. Anne F r i e d r i c h , Universität Halle-Wittenberg, *anne.friedrich@altertum.uni-halle.de*

Dr. Norbert G e r t z , Rohrteichstr. 21, 33602 Bielefeld, *norbert@gertz-bi.de*

Annette H i l l g r u b e r , Universität Bamberg, *annette.hillgruber@uni-bamberg.de*

Alice L e f l a e c , Universität Strasbourg, *leflaec@unistra.fr*

StD' a.D. Cornelia L ü t k e B ö r d i n g , Eggeweg 46, 33617 Bielefeld  
*C.LuetkeBoerding@t-online.de*

StD Benjamin M a g o f s k y , M.A., Ratsgymnasium Bielefeld, Nebelswall 2, 33602 Bielefeld,  
*magofsky@ratsgymnasium-bielefeld.de*

StR Johannes Maximilian N i e ß e n , M.Ed., Städtisches Kaiser-Karls-Gymnasium, Augustinerbach 2-7,  
52062 Aachen, *johannes.niessen@mail.aachen.de*

OStR' i. R. Felicitas N o e s k e , 20144 Hamburg, *fenoe@t-online.de*

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

Prof. Dr. Wilfried S t r o h , Geschwister-Scholl-Platz 1, 80539 München, *stroh@klassphil.uni-muenchen.de*

Prof. Dr. Michael W i s s e m a n n , Bruno-Schmitz-Str. 24, 40595 Düsseldorf, *mwissemde@yahoo.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.klassphillat@uni-bamberg.de*

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

**Bitte an die Verfasser von Rezensionen**

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

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

# DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND

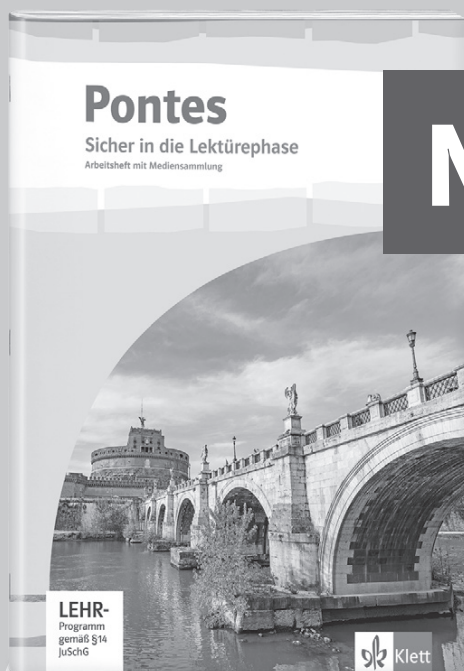
## Adressen der Landesvorsitzenden

- 1. Baden-Württemberg**  
Dr. Stefan Faller  
Seminar für Griechische und Lateinische  
Philologie  
Albert-Ludwigs-Universität  
Platz der Universität  
79085 Freiburg  
*stefan.faller@altphil.uni-freiburg.de*
- 2. Bayern**  
StD Harald Kloiber  
Pfalzgrafenstr. 1e  
93128 Regensburg (Oberpfalz)  
Tel.: (0 94 02) 76 52  
*harald.kloiber@t-online.de*
- 3. Berlin und Brandenburg**  
Dr. Jan Bernhardt  
Canisius-Kolleg  
Tiergartenstraße 30-31  
10785 Berlin  
*jan.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 Philipppinum 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  
Hohe Straße 24  
30449 Hannover  
*mlantieri@NAVonline.de*
- 9. Nordrhein-Westfalen**  
Dr. Susanne Aretz  
Zu den Kämpen 12 d  
44791 Bochum  
Tel. (0170) 28 08 326  
*aretz@neues-gymnasium-bochum.de*
- 10. Rheinland-Pfalz und Saarland**  
Hans-Joachim Pütz  
Flurstraße 22,  
67706 Krickenbach  
*vorstand@dav-rlp.de*
- 11. Sachsen**  
Günter Kiefer  
Flurweg 1A  
02977 Hoyerswerda  
*gw.kiefer@web.de*
- 12. Sachsen-Anhalt**  
StR Ivo Gottwald MBA M.A.  
c/o Domgymnasium Merseburg,  
Domplatz 4  
06217 Merseburg  
*ivo.gottwald@domgym.de*
- 13. Schleswig-Holstein**  
Prof. Dr. Gregor Bitto  
Domschule Schleswig  
Königstraße 37  
24837 Schleswig  
*gregor.bitto@iqsh.de*
- 14. Thüringen**  
PD Dr. Roderich Kirchner  
Friedrich-Schiller-Universität Jena  
Institut für Altertumswissenschaften  
Fürstengraben 25  
07743 Jena  
*Roderich.Kirchner@uni-jena.de*

(Stand: Januar 2024)

# Der leichte Einstieg in die Originallektüre


Pontes – Sicher in die Lektürephase



**Neu**

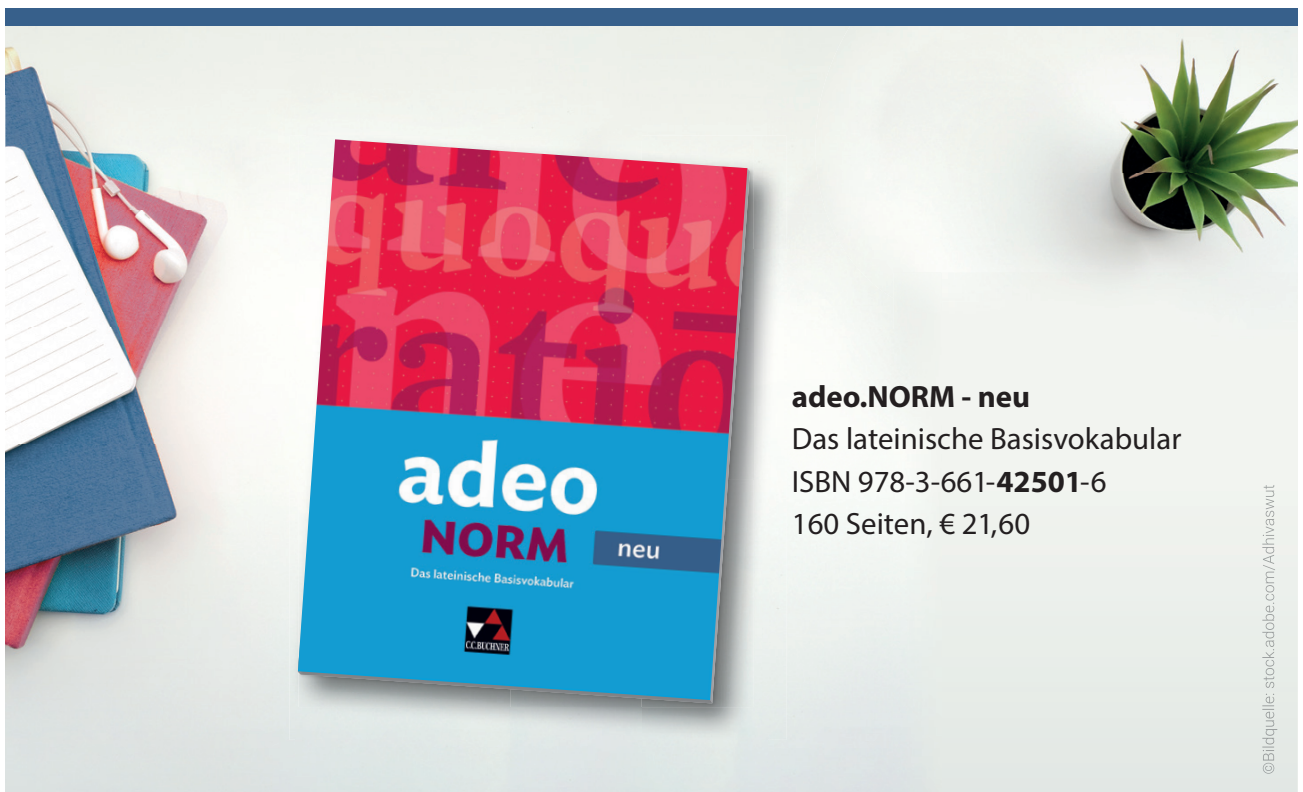
Pontes  
**Sicher in die Lektürephase**  
Arbeitsheft mit Mediensammlung  
3. bzw. 4. Lernjahr  
ISBN 978-3-12-623303-3

- Modularer Aufbau für maximale Flexibilität
- Schaffbare Texte mit Lebensweltbezug
- Grammatik-Teil zur Einführung bzw. Wiederholung lektürerelevanter Phänomene
- Methoden zum Umgang mit Originaltexten
- Auch anstelle der Transito-Sequenz für einen frühzeitigen Ausstieg aus dem Schulbuch einsetzbar
- In der Mediensammlung: Audios und Erklärvideos

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

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

 **Klett**



**adeo.NORM** ist seit vielen Jahren die Bezugsgröße der lateinischen Wortschatzarbeit. Das in adeo enthaltene **Basisvokabular** („Bamberger Wortschatz“) stellt die verlässliche Grundlage aller C.C.Buchner-Lehrwerksreihen und -Textausgaben dar. Das Standardwerk liegt nun in einem **neuen, attraktiven Layout** vor und bietet noch mehr Vorteile und methodische Optionen.



C.C.Buchner Verlag GmbH & Co. KG  
service@ccbuchner.de  
www.ccbuchner.de  
www.facebook.com/ccbuchner