

FORUM CLASSICUM

2024

ZEITSCHRIFT FÜR DIE FÄCHER LATEIN UND
GRIECHISCH AN SCHULEN UND UNIVERSITÄTEN

H.-G. Nesselrath

Lukian über richtigen und falschen Gebrauch
der klassischen griechischen Sprache

H.-J. Glücklich

Ein Leben mit Latein

S. Weichlein

Geschlechtsstereotype kritisch reflektieren –
Ovids Iphis-Episode

B. Simons

Wie gehen wir mit Essen um? – Stoische Kritik
und die „Tribute von Panem“

H.-J. Pütz u. a.

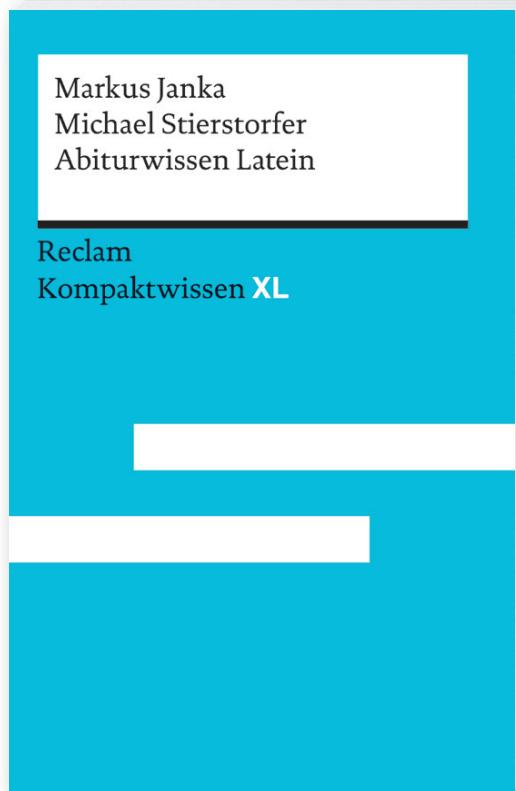
Umgang mit Heterogenität – Chance für
nachhaltige Bildung

S. Weise

Genius loci – Nutzung lokaler Ressourcen



Gut vorbereitet ins Latein-Abitur



Abiturvorbereitung kompakt!

Sieben Module vermitteln die wesentlichen Fachinhalte und Basiskompetenzen:

- Übersetzen und Textinterpretation
- Autoren und Werke
- stilistische und rhetorische Mittel
- Verslehre und Skandieren
- grammatische Besonderheiten

Mit Beispieltexten samt Musterübersetzung und -interpretation zur praktischen Übung und Selbstkontrolle.

342 S. · 9 Abb. · € 9,80

Laden Sie sich jetzt
ein kostenfreies
Probekapitel herunter:



Übersetzen leicht gemacht!

Im Lateinunterricht verzweifeln viele regelmäßig an Übersetzungstexten. Dabei ist Übersetzen mit einem systematischen Herangehen und ein paar Grundkenntnissen gar nicht so schwer!

Dieser Band stellt verschiedene Übersetzungsmethoden anhand von Beispielen vor. Mit Übungsaufgaben samt Musterlösungen sowie Wiederholung der wichtigsten grammatischen Phänomene.

150 S. · € 8,00

Lateinische Texte
übersetzen

Reclam premium
Sprachtraining

Editorial

Auch das vorliegende Heft zeigt, wie bereits die letzte Ausgabe bewiesen hat, welch breites Programm der Wuppertaler DAV-Bundeskongress zu bieten hatte. Heinz-Günther Nesselrath stellt uns mit Lukian von Samosata einen unglaublich faszinierenden, mit feinstem Humor begabten Autor aus dem Zeitalter der Zweiten Sophistik vor. Nicht nur bei humanistischen Autoren wie Thomas Morus oder Erasmus von Rotterdam ist er auf große Bewunderung gestoßen, auch bei heutigen Studierenden ist erfreulicherweise ein neu gewecktes Interesse an diesem Autor des 2. Jahrhunderts festzustellen.

Immer wieder aufs Neue bieten die Beiträge von Hans-Joachim Glücklich, einer Koryphäe der altsprachlichen Fachdidaktik, gewinnbringende Lektüre. Dieses Mal führt er uns den so fruchtbaren Reichtum der lateinischen Literatur und ihres Nachlebens vor Augen.

Sarah Weichlein stellt die Frage, ob sich bei Ovids *Iphis* Transidentität feststellen lässt. Welche interpretatorischen Erkenntnisse, welcher pädagogische und didaktische Gewinn kann vermittels einer solchen gendersensiblen Herangehensweise an den ovidischen Text erzielt werden? Mit ihren innovativen Deutungsansätzen fordert Weichlein Erklärungsmuster heraus, die lange völlig unhinterfragt als selbstverständlich galten.

Mit seiner Untersuchung zu den Essgewohnheiten der Römer, wie sie bei dem Philosophen Seneca dargestellt werden, und einem Ausblick auf die Thematik in der literarischen Antikenrezeption (‘Tribute von Panem’) rückt Benedikt Simons den zentralen Aspekt des Tagungsmotors, die Nachhaltigkeit, in den Fokus.

Ein Team von Lehrkräften aus Rheinland-Pfalz um Hans-Joachim Pütz gibt hilf-

Heinz-Günther Nesselrath	Lukian über richtigen und falschen Gebrauch der klassischen griechischen Sprache	212
Hans-Joachim Glücklich	Ein Leben mit Latein	225
Sarah Weichlein	Geschlechtsstereotype in Texten des Lateinunterrichts kritisch reflektieren – am Beispiel der <i>Iphis</i> -Episode aus Ovids <i>Metamorphosen</i> (Ov. Met. 9,666–797)	243
Benedikt Simons	Wie gehen wir mit Essen um? – Grundsätzliche stoische Kritik in ihrer modernen Assimilation durch die „Tribute von Panem“	264
Hans-Joachim Pütz u. a.	Umgang mit Heterogenität – Chancen für nachhaltige Bildung: Gestaltung der Fachleistungsdifferenzierung im Lateinunterricht in Rheinland-Pfalz	277
Stefan Weise	<i>Genius loci</i> – Überlegungen zur Nutzung lokaler Ressourcen im Latein- und Griechischunterricht als Mikroabenteuer“	283
	Personalia	305
	Zeitschriftenschau	306
	Besprechungen	316
	Varia	327
	Impressum	328

reiche didaktische Orientierung zu den Themen Latein an Gesamtschulen und Leistungsdifferenzierung im Unterricht.

Schließlich nähert sich Stefan Weise wichtigen historischen Vermächtnissen in griechischer und lateinischer Sprache in Deutschland an und gibt dabei anhand persönlich ausgewählter Beispiele nützliche Impulse für die Unterrichts- und Exkursionsplanung. Weises Darstellungen erfolgen vor dem Hintergrund eines kulturellen Erbes, das – und dies ist gerade

in der gegenwärtigen Zeit sehr wohltuend zu lesen – keine Trennung zwischen Ost- und Westdeutschland kennt.

Ich bin mir sicher, dass dieses Heft das ungewöhnlich breite Interessensspektrum unserer Leserschaft abbildet und für alle mindestens einen spannenden Beitrag zu bieten hat. Ich wünsche sämtlichen Beiträgen die breite Resonanz, die sie zweifelsohne verdienen.

Ihr JOCHEN SCHULTHEIS

Lukian über richtigen und falschen Gebrauch der klassischen griechischen Sprache

1. Zur Einführung: Rhetorik und Paideia in der Zweiten Sophistik

Das Zeitalter der sogenannten Zweiten Sophistik,¹ das sich vom späteren 1. Jh. n. Chr. bis zum frühen dritten Jh. erstreckte, fällt weitgehend mit der Epoche zusammen, die im Englischen gern als sogenanntes “High Roman Empire” bezeichnet wird, d. h. die Zeit von der Etablierung des flavischen Kaiserhauses bis zur Reichskrise des 3. Jhs und den sogenannten Soldatenkaisern. In dieser Epoche war die gesamte Mittelmeerwelt unter römischer Herrschaft vereint und erlebte – mit nur wenigen und kurzen Unterbrechungen – eine Ära universellen Friedens und Wohlstands, die u. a. von Edward Gibbon² sehr eloquent gepriesen wurde und die in Vielem wohl auch der Zeit nicht unähnlich war, die wir bis zum 24. Februar 2022 hier in Europa erleben durften.

In dieser Zeit erlebte vor allem die griechisch-sprachige Osthälfte des römischen Reichs eine Blüte literarischer Kultur, deren wichtigster Motor eine ubiquitär präsente Rhe-

torik war. Unter dem schützenden Dach des römischen Staates blühte diese Rhetorik – und dies mag nun ziemlich paradox klingen, ist aber dennoch grundsätzlich richtig – besonders dadurch, dass sie mehr oder weniger unverwandt fünf- bis sechshundert Jahre zurückblickte auf die großen athenischen Redner des 5. und 4. Jhs v. Chr., d. h. auf eine Zeit, in der kein Griech – nicht einmal in seinen schlimmsten Träumen – hätte voraussehen können, dass sein Land einmal einen (mäßig großen) Teil eines gigantischen nicht-griechischen Staates bilden würde.

Das programmatische Manifest dieser eigentümlichen und allgegenwärtigen Rückwärts-Orientierung hin zur großen attischen Redekunst in einer damals schon fernen Vergangenheit ist übrigens – und zwar gerade zu Beginn der römischen Kaiserzeit, d. h. in den letzten Jahrzehnten des 1. Jhs v. Chr. – von einem Mann geschrieben worden, der die bemerkenswerte Symbiose von griechischer kultureller Vergangenheit und römischer poli-

tischer Gegenwart in seinem eigenen Leben und Schaffen nahezu perfekt zum Ausdruck brachte: Dionysios von Halikarnassos, um die Mitte des 1. Jh.s v. Chr. im griechischen Kleinasiens geboren, siedelte zu Beginn der Herrschaft des Kaisers Augustus (wahrscheinlich 29 v. Chr.) nach Rom über und praktizierte dort – in der westlichen Hauptstadt der Mittelmeerwelt – mehrere Jahrzehnte lang griechische Literaturkritik und Unterricht in Rhetorik. Dionys' eigene Schriften reflektieren in beachtlicher Weise sowohl seine römische Umgebung als auch sein Aufwachsen in griechischer Kultur: In seinen *Antiquitates Romanae* (einem Werk in zwanzig Büchern) setzte er sich zum Ziel, die römische Frühgeschichte (von und sogar vor der Gründung der Stadt bis zum Beginn der Punischen Kriege) einer griechischen Öffentlichkeit nahezubringen, die mit diesem Thema noch nicht sehr vertraut war; und im Rahmen seiner literaturkritischen Essays über klassische griechische Geschichtsschreiber und Redner verfasste er auch eine kurze Einführungsschrift (mit dem Titel „Über die alten Redner“), in der er engagiert für eine produktive Nachahmung dieser Autoren warb, die bereits zu seiner Zeit 300 und mehr Jahre alt waren.

Auf diese Weise ebnete Dionys den Weg für die wesentlichen Parameter der Zweiten Sophistik, die zwei bis drei Generationen nach seinem Wirken zu voller Blüte gelangte. Dionys' Befürwortung der Methode, Reden nach dem Vorbild eines Lysias, Demosthenes und anderer zu gestalten, wurde dann bald noch durch eine Entwicklung ergänzt, die dieser literarischen Orientierung an der Vergangenheit der klassischen Zeit auch noch eine distinkte linguistische Komponente hinzufügte: Der „classical turn“, für den Dionys so engagiert warb, wurde verstärkt und gleichsam unterfüttert durch

einen „Atticistic turn“, d. h. das Bestreben, seine Reden in einem attischen Dialekt zu verfassen und vorzutragen, der dem Attischen des 5. und 4. Jh.s v. Chr. so nah wie überhaupt nur möglich kommen sollte.

Dieses Bestreben ist für uns noch vor allem darin fassbar, dass zwischen dem mittleren 2. und dem Anfang des 3. Jh.s n. Chr. eine Reihe von lexikographischen Werken entstanden, die nicht mehr nur deskriptiv be-schreiben, sondern normativ vor-schreiben, was als korrekte attische Ausdrucksweise zu gelten hat – und was nicht. Der strengste dieser Vorschriftenmacher ist ein in der zweiten Hälfte des 2. Jh.s n. Chr. lebender und wirkender Lexikograph namens Phrynicos, der in seiner Ἐκλογὴ ρημάτων καὶ ὀνομάτων Ἀττικῶν („Auswahl attischer Verben und Substantive“) und seiner σοφιστικὴ προπαρασκευή („Vorbereitung des Sophisten/Redekünstlers“) – Letztere widmete er keinem Geringeren als dem Kaiser Commodus – nur noch die folgenden Autoren als maßgebliche Autoritäten für eine „reine“ attische Sprache akzeptiert: die Komödiendichter Aristophanes, Kratinos und Eupolis, den Philosophen Platon, den Geschichtsschreiber Thukydides und den Redner Demosthenes – dagegen werden Autoren, die auch nur ein kleines bisschen später sind, wie Aristoteles und der Komödiendichter Menander, gnadenlos abgelehnt.

Auf diese Weise bildete seit dem späteren 1. und dem 2. Jh. n. Chr. eine Rhetorik, die sowohl klassizistisch als auch attizistisch war, nunmehr den wichtigsten Teil höherer Bildung (oder „Paideia“, wie das dominante Schlagwort dieser Zeiten hieß). Für alle, die in den oberen Rängen der politischen und literarischen Kultur eine sichtbare Rolle spielen wollten, wurde diese Paideia der Schlüssel zum Erfolg: Man musste unter seinen Peers einfach in der Lage sein,

rhetorisch anspruchsvoll zu kommunizieren, indem man die „guten alten“ klassischen griechischen Prosa-Autoren des 5. und 4. Jh.s v. Chr. nachahmte und sich im attischen Dialekt ihrer Zeit so fehlerfrei wie möglich auszudrücken verstand. Dies sind die wesentlichen Parameter der Zweiten Sophistik, besonders (aber nicht nur) in der östlichen Hälfte des Römischen Reiches, und dies ist der Kontext, in dem die Schriften Lukians von Samosata über gute und schlechte Rhetorik sowie über guten und schlechten Stil entstanden sind, die im Folgenden etwas näher vorgestellt werden sollen.

2. Lukian von Samosata und seine Schriften über Rhetorik und Attizismus

Es waren zum größten Teil Mitglieder der Eliten in den Polis-Gesellschaften des griechischen Ostens, die diese klassizistische und attizistische Rhetorik praktizierten; doch konnten Erfolg in diesem Bereich auch (zumindest bis zu einem gewissen Punkt) ehrgeizige und hart arbeitende „newcomers“ erzielen, die vielleicht bescheidenerer Herkunft waren oder sogar von den äußeren Rändern des Reiches stammten. Ein Paradebeispiel für einen solchen „newcomer“ (oder gar Parvenu) dürfte Lukian von Samosata sein: Obwohl er in einer mittelgroßen Stadt an der Euphrat-Grenze des römischen Reiches geboren und dort wahrscheinlich Angehöriger einer Handwerkerfamilie war – wenn wir seinem sich autobiographisch gebenden Vortrag „Der Traum“ glauben dürfen, war sein Onkel ein Steinmetz –, gelang es ihm, sich griechische Paideia in eindrucksvollem Umfang anzueignen,³ und dies wiederum ermöglichte es ihm, eine reiche Fülle an Werken hervorzubringen, die bis heute gelesen werden.

Indem Lukian für sich selbst eine Art „Outsider-Status“ anerkennt – gelegentlich sogar regel-

recht kultiviert –, verschafft er uns wertvolle Einblicke in die zeitgenössische Elitenkultur: In einigen seiner Werke kommentiert er – nicht selten mit spöttischen, gelegentlich aber auch deutlich tadelnden Tönen – die Eigenarten (aber auch die Exzesse) der archaisierenden – was in diesem Fall heißt: „attisierenden“ – Rhetorik seiner Zeit. Diese Werke sollen nun etwas näher vorgestellt werden.⁴

2.1. „Der Redner-Lehrer“ (*Rhetorum praceptor*)

Den Anfang machen soll der Text „Der Redner-Lehrer“ (*Rhetorum praceptor*), in dem zwei sehr verschiedene Wege hin zu dem Ziel, ein erfolgreicher öffentlicher Redner zu werden – nämlich ein „alter“ (und sehr langer) und ein „neuer“ (und sehr kurzer) Weg –, einander gegenübergestellt werden.

Der einleitende Sprecher dieses Textes – den wir nicht ohne Weiteres mit dem Autor Lukian identifizieren sollten – betritt die Bühne als Befürworter einer entschieden „modernen“ Rhetorik, die mit den lästigen Umständlichkeiten des traditionellen Unterrichts aufräumen und ihre Schüler auf viel kürzerem Weg an das verheißungsvolle Ziel der rhetorischen Ausbildung – nämlich den erfolgreichen Karrieresophisten – gelangen lassen will. Zu Beginn wendet sich der Sprecher des Textes an einen jungen Mann (ὦ μειράκιον), der augenscheinlich gerade ein solcher Sophist werden möchte. Ihm stellt der Sprecher zwei verschiedene Wege vor, um solche Fähigkeiten zu erreichen. Der eine von diesen Wegen – der alte – ist steil, lang und mühsam; er erfordert viele Jahre harten und unablässigen Studierens (Kap. 7), und diesen Weg bekennt der Sprecher, auch selbst – zu seinem Unglück! – gegangen zu sein (Kap. 8). In Kap. 9–10 wird nun diese alte traditionelle Rhetorik durch einen ebenfalls alten,

aber robusten Lehrer personifiziert, den Kap. 9 folgendermaßen beschreibt: „ein kraftvoller Mann, stabil gebaut, männlich im Schritt, mit vieler Sonneneinwirkung auf seinem Körper, männlich im Blick, hellwach; der Narr lässt einiges Geschwätz über dich ergehen, fordert dich auf, ihm zu folgen, und zeigt dir die Spuren des Demosthenes und des Platon und noch von anderen ...“⁵ Unter dessen Anleitung – so der Sprecher weiter – müsse man sich viele Jahre lang auf einem ungemein strapaziösen Weg voranbewegen und auch noch viel Geld dafür bezahlen!

Glücklicherweise gebe es jetzt aber einen viel kürzeren und viel angenehmeren Weg;⁶ und als Führer auf diesem Weg führt der Sprecher in Kap. 11 die Titelfigur dieses Textes – den „Redner-Lehrer“ – ein, eine fürwahr bemerkenswerte Erscheinung: „Wenn du den anderen Weg betrittst, wirst du neben vielen anderen auch einen Mann von überwältigender Weisheit und Schönheit finden, schwankend im Gang, mit angewinkeltem Nacken, weiblichem Blick, honigsüßer Stimme, duftend von Parfüm, sich mit der Fingerspitze den Kopf kratzend, und zwar nur noch wenige, aber dafür lockige hyazinthene Haare zurechtmachend, einen ganz zarten Sardanapal ...“⁷

Dieser „Redner-Lehrer“ betrachtet sich selbst als den besten Rhetoriker überhaupt, wie er sogleich in eigenen Worten zu verstehen gibt (Kap. 13): „Hat dich etwa, mein Guter, der pythische Gott zu mir geschickt, da er mich als den besten der Redner bezeichnete, so wie er, als Chairephon ihn fragte, auch anzeigte, wer der weiseste unter den damaligen war? Und wenn nicht dies der Fall ist, sondern du (jetzt) gekommen bist, da du meinem Ruhm entsprechend selbst gehört hast, wie alle starr vor Staunen über meine Leistungen sind, sie

besingen, bewundern und vor ihnen am Boden liegen, so wirst du sehr bald wissen, zu was für einem wundersamen Mann du gekommen bist ...“⁸

Dieser Mann ist also ein Advokat der bereits angedeuteten „Abkürzung“ zum rhetorischen Ruhm, und so legt er in seiner weiteren Rede dar, was dazu notwendig ist und was nicht: Irgendwelche Vorbildung (προπαιδεία) zu erwerben ist völlig unnötig; zur Not geht's sogar ohne Schreibkenntnisse (Kap. 14). Sehr wichtig dagegen sind als charakterliche Voraussetzungen Unbelehrsamkeit, Frechheit und Unverschämtheit, ferner für das äußere Erscheinungsbild eine luxuriöse, ruhig etwas aufreizende Kleidung und eine Menge Gefolge (Kap. 15).

Nun zu den nötigen „Fachkenntnissen“: Fünfzehn bis zwanzig typische attische Wörter reichen völlig aus, um so etwas wie Stil zu simulieren (Kap. 16). Mit fremdländischen, ungebräuchlichen und archaischen Wörtern sollte man folgendermaßen verfahren (Kap. 17): „Spüre ungebräuchliche und fremde Wörter auf, die von den Alten nur selten verwendet wurden, und wenn du die zusammengetragen hast, halte sie bereit und schieße sie auf dein Publikum ab! Denn dann wird dich die große Masse anglotzen und für bewundernswert halten und deine Bildung der ihnen für weit überlegen, wenn du das Abschaben „Abstiegeln“ nennst, das Sich-von-der-Sonne-wärmen-Lassen „Sonnenwärmen“, das Unterpfand „vorgesetzliches Angeld“ und den Tagesanbruch „Enddunkel“. Erfinde dann und wann auch selbst neue und seltsame Ausdrücke und dekretiere, dass man den, der sich gut auszudrücken versteht, „stilgut“ nennen soll, den Verständigen „Weisegeist“ und den Pantomimen „handweise“. Wenn du einen Fehler bei Wortformen oder in der Syntax⁹ machst, sei dein einziges Heilmittel die

Unverschämtheit, und sogleich sei der Name eines Autors zur Hand, den es weder gibt noch je gegeben hat, eines Dichters oder Prosaschriftstellers, der diese Ausdrucksweise gebilligt hat, ein kluger Mann und absoluter Detailexperte in Sprachdingen ...“¹⁰ Zu Ende geht das Kapitel mit einem regelrechten Verbot der Klassikerlektüre.

Dann folgen Tipps für die Performance: Lässt man bei einer improvisierten Vortragsveranstaltung das Publikum die Themen wählen, sollte man frech alles ablehnen und schlechtmachen, was als zu schwierig erscheint; und wenn die Wahl getroffen ist, dann nur immer forsch drauflos – irgendwelche Strukturierung ist völlig unnötig; vor allem keine Pause machen! Auch bei athenischen Themen sollte man möglichst viel Exotisches einfließen lassen, und dazu auch stets immer wieder die ollen Kamellen mit Marathon und Xerxes und Leonidas usw. aufwärmten (Kap. 18). Singsang beim Vortrag macht sich gut, ebenso möglichst viel Pathos, ferner eine expressive Körpersprache: Schenkelschlagen, Hinternwackeln, viel Husten und Räuspern; gelegentlich kann man auch eine kräftige Publikumsbeschimpfung einstreuen; und wenn die Leute etwa Anstalten machen sollten, einer so wunderbaren Darbietung entkommen zu wollen, muss man sie unmissverständlich und unbarmherzig dazu auffordern, sich gefälligst wieder hinzusetzen (Kap. 19). Anfangen sollte man seine Ausführungen möglichst bei Deukalion und Pyrrha;¹¹ Schwitzen und Schnaufen wirken auch immer sehr überzeugend (Kap. 20). Gute Claqueure sind Gold wert; und auch mit Eigenlob sollte man nicht sparen (Kap. 21), die sophistischen Konkurrenten dagegen immer schlechtmachen; man komme zu ihren Veranstaltungen möglichst immer zu spät, das bringt Aufmerksamkeit (Kap. 22).

Am Ende dieser beeindruckenden Liste von „Ratschlägen für einen schlechten Redner“ (um mit Tucholsky zu sprechen)¹² lässt Lukian den großen Redner-Lehrer seine Selbstdarstellung noch mit einigen Einblicken in sein Privatleben beenden. Dieses kann nach dem Vorangehenden freilich nur skandalös sein, und in der Tat fehlt es in ihm an keinem Laster (Kap. 23–25); aber auch auf die in diesem Bereich erworbene „Berühmtheit“ (richtiger wäre: Verrenftheit) hält sich der Sprecher Einiges zugute. Dann schweigt der große Meister huldvoll, des Dankes seines jungen Zuhörers gewiss. Zum Abschluss äußert der Sprecher des Anfangs noch einige Bemerkungen in eigener Person und decouvriert sich dabei als ein – inzwischen ziemlich frustrierter – früherer Anhänger des traditionellen „langen Weges“ zur Beherrschung der Rhetorik; er ist in der Zwischenzeit anscheinend in harte Zeiten geraten, und zwar deshalb, weil er einfach nicht mithalten konnte mit den prahlerischen Prätentionen der proletenhaften Proponenten der „neuen“ Rhetorik, die im Mittelteil dieser Schrift so plastisch beschrieben werden.

Die Verfasserin eines umfangreichen Kommentars zu dieser Schrift¹³ hat die These vertreten, dass beide Wege zur Rhetorik, die in dieser Schrift thematisiert werden – der lange alte und der kurze neue – von Lukian als falsch präsentiert werden, der damit die Etablierung eines dritten Weges empfehlen würde; dagegen spricht jedoch, dass ein solcher dritter Weg nirgends in diesem Text auch nur vage angedeutet wird. Plausibler scheint hier eher, dass Lukian dadurch, dass er die Methoden – und die Moral – des Vertreters des „neuen“ Weges gründlich diskreditiert, de facto den alten und traditionellen Weg neu legitimiert. Zwar scheint der erste Sprecher am Ende in der Tat vor den

neuen Rhetorikern zu kapitulieren, aber er tut dies aufgrund seiner eigenen persönlichen Defizite und nicht, weil die gute „alte“ Rhetorik als solche defizitär wäre. Lukian hat diesen Sprecher offenbar bewusst als eine sehr fragwürdige Person gezeichnet, die sich weder fähig zeigt, bei der „alten“ Rhetorik zu bleiben, noch, zu der „neuen“ überzugehen.

2.2. „Gegen den ungebildeten Bücherkäufer“ (*Adversus indoctum*)

Dass Lukian selbst tatsächlich klare Vorstellungen davon hat, was „gute“ Rhetorik in guter griechischer Sprache ist, und dass diese Vorstellungen sich erheblich besser mit der „alten“ Rhetorik vereinbaren lassen, das lässt sich am nächsten hier kurz vorzustellenden Text zeigen: In seiner sehr polemischen Invektive „Gegen den ungebildeten Bücherkäufer“ (*Adversus indoctum*) zieht Lukian gegen einen Mann zu Felde, der zu glauben scheint, dass er einfach schon dadurch, dass er Haufen teurer Bücher kauft, mehr oder weniger automatisch auch das Wissen und die Kultur / Paideia erwirbt, die in ihnen enthalten sind. Wie Lukian mit einer Fülle lebendig erzählter Anekdoten und Gleichnisse demonstriert, ist das natürlich eine Illusion; vielmehr ergibt sich auch hier, dass ein Mensch nur durch langes und hartes Studium Kultur und Bildung erwerben kann – deren Besitz der Autor selbst durch seine meisterhaft eingesetzte *copia exemplorum* dokumentiert.

Hier nur eine kurze Kostprobe vom Anfang dieser Schrift (Kap. 1): „In der Tat ist das, was du jetzt tust, das Gegenteil von dem, was du willst: Du glaubst nämlich, dass du auch selbst eine gebildete Persönlichkeit zu sein scheinen wirst, wenn du nur eifrig die schönsten Bücher zusammenkaufst; das aber geht dir nach unten durch, und es wird zur Entlarvung deiner Unge-

bildetheit. Vor allem kaufst du ja nicht einmal die schönsten Bücher, sondern du vertraust denen, die etwas loben, wie es sich gerade ergibt, und du bist ein gefundenes Fressen für diejenigen, die solche Dinge den Büchern andichten, und eine bereitwillige Fundgrube für die, die Bücher verhökern. Woher nämlich sollte es dir möglich sein zu unterscheiden, welche Bücher alt und viel wert sind, und welche schlecht und auch sonst angefault sind – es sei denn, du erschlössest das aus der Tatsache, dass sie angefressen und durchlöchert sind, und du zögest zur Prüfung die Motten zu Rate?“¹⁴ Das Einzige, was dieser Büchersammler kann, ist, Bücher nach ihrem Äußeren zu beurteilen, denn für die Erfassung ihrer Inhalte fehlt ihm jegliche Paideia.

2.3. „Lexiphanes“

Wie sehr sich Lukian in der Tat einer Paideia verbunden fühlt, die ihre feste Grundlage in den guten Autoren der Vergangenheit hat, kommt noch deutlicher im nächsten hier vorzustellenden Text zum Ausdruck: im „Lexiphanes“, einem von Lukians Dialogen, die ihr Setting im Athen des mittleren 2. Jh.s n. Chr. haben und in denen der Hauptsprecher ein Alter Ego Lukians mit dem Namen Lykinos (gewissermaßen einer gräzisierten Form von „Lukianos“) ist. In diesem Dialog trifft Lykinos auf einer Straße Athens den Schriftsteller Lexiphanes (mit dem schönen sprechenden Namen „der den Stil zeigt“). Lexiphanes hat gerade einen neuen Dialog mit dem Titel „Symposion“ geschrieben, mit dem er – wie er selbst sagt – dem gleichnamigen Dialog Platons Konkurrenz machen möchte¹⁵ und von dem Lykinos nun gern eine Kostprobe hören würde. Schon in seinen allerersten Worten aber – also noch vor Beginn der eigentlichen Rezitation – entpuppt

sich Lexiphanes als ein Hyper-Attizist, der nach attischen Wörtern, die so uralt und ablegen wie nur möglich sind, geradezu giert: So nennt er sein neues Elaborat nicht nur einfach ein σύγγραμμα νέον, wie das ein normaler Sprecher/Schreiber getan haben würde, sondern ein γράμμα νεοχμόν¹⁶ – mit dem lustigen Resultat, dass Lykinos so tut, als hätte er sich verhört, und fragt: „Ach, du schreibst jetzt also schon über Schmutz (περὶ αὐχμῶν)?“ Als ihn Lexiphanes daraufhin ein bisschen unwirsch korrigiert, fügt Lykinos durchaus zweideutig hinzu: „Verzeih, mein Freund – das neue (τὸ νεοχμόν) hat nämlich viel Anteil am Schmutz (τοῦ αὐχμοῦ).“¹⁷ Vorerst besänftigt, lässt sich Lexiphanes dann nur zu gerne darum bitten, aus seiner neuen Schöpfung eine Kostprobe zu geben: „Schau also zwischenein, Lykinos, wie ich meinen Logos durchquere, ob er wohlbeanfangt (εὐαρχος) ist und wohlgewortet (εὐλογος)¹⁸ und wohlbegrifflich (εὐλεξις), ferner auch wohlgenamt (εὐώνυμος)¹⁹.“²⁰

Und nun folgt ein acht Oxfordtext-Seiten langer Vortrag (Kap. 2–15), in dem es von entlegenen, längst obsolet gewordenen und zweideutig oder regelrecht falsch gebrauchten Wörtern – oft auch umständlich neu gebildeten – nur so wimmelt. Was Lexiphanes mit diesem verbalen Sammelsurium erzählt, ist so belanglos – nämlich ein mit Freunden erst auf dem Lande, dann im Gymnasion und schließlich beim Deipnon und Symposium verbrachter Tag –, dass ganz deutlich wird, wie es ihm nur darauf ankommt, in diesem Elaborat seine entsetzliche *copia verborum* zu exhibieren.

An nicht wenigen Stellen wird dieser Vortrag durch eben falsch gebrauchte Wörter regelrecht komisch. Hier nur einige Kostproben:

In Kap. 2 erzählt Lexiphanes, wie er seinen Arbeitern half, das Grab für seinen Vater „mit-

auszuschachten“.²¹ Für diese Tätigkeit verwendet er das Partizip συντυμβωρυχήσας (das in der erhaltenen griechischen Literatur nur hier vorkommt). Doch bedeutet das zugehörige – und gar nicht so selten verwendete – Substantiv τυμβωρύχος den „Grabräuber“ – also müsste man συντυμβωρυχήσας eigentlich mit „sich am Grabraub beteiligen“ übersetzen!

Im selben Kapitel möchte Lexiphanes zum Ausdruck bringen, dass er sich nach schweißtreibender Arbeit gern durch Abspülen mit Wasser (ἀπολούειν) erfrischt;²² er verwendet dazu das Partizip ἀπολούμενος, das aber in der Regel zum Futur ἀπολοῦμαι („ich werde zugrunde gehen“) gehört – so dass man seine Worte auch so verstehen kann: „Ich freue mich, dass ich nach schweißtreibender Arbeit zugrunde gehen werde“!

In Kap. 3 will Lexiphanes zu seinem Sklaven sagen: „Prima, Attikion, dass du mir das meiste des Weges erspart hast!“²³ Er verwendet dazu den Ausdruck ἄβατον ἐποίησας; ἄβατος aber bedeutet in der Regel „unzugänglich, unbetretbar“; so kann man seine Worte erneut völlig anders verstehen: „Prima [...], dass du mir das meiste des Weges unbetretbar gemacht hast!“

In Kap. 4 lässt Lexiphanes seinen Gefährten Hellanikos seine Probleme mit den Augen mit dem Verb δυσωπῶ ausdrücken,²⁴ das aber im „normalen“ Griechisch bereits für die Bedeutungen „einen üblichen Anblick bieten, ein böses Gesicht machen lassen, beschämen“ vergeben ist ...

In Kap. 6 berichtet Lexiphanes, dass das Mahl in seinem Symposium aus Beiträgen der einzelnen Teilnehmer zustande kam, was er mit den Worten ἀπὸ συμφορῶν zum Ausdruck zu bringen versucht;²⁵ da συμφορά aber eigentlich etwas ganz anderes bedeutet, kann der „normale“ Griechisch-Sprecher hier durchaus

verstehen: „Die Mahlzeit bestand aus Katastrophen“!

Im selben Kapitel verwendet Lexiphanes, um auszudrücken, dass die Beilage des Mahls Fisch ist, das Wort παράσιτος²⁶ – das aber bedeutet eigentlich „Schmarotzer“!

In Kap. 9 lässt Lexiphanes den Rechtsanwalt Megalonymos zu sagen versuchen, dass an diesem Tag keine Prozesse (δίκαι) stattfanden und Megalonymos daher auch keine Plädoyers (λόγοι) vorzutragen brauchte. Er verwendet dazu die Adjektive ἄδικος und ἄλογος,²⁷ die im „normalen“ Griechisch „ungerecht“ und „unvernünftig, dumm“ bedeuten – dadurch vermittelt der von Megalonymus formulierte Satz die höchst fragwürdige Aussage „Der Tag war ungerecht und dumm“!

Und im selben Kapitel (letztes Beispiel) fährt derselbe Megalonymos fort: „Als ich erfahren hatte, dass der Stratego zu sehen war (όπτος – das kann aber auch „gebraten“ heißen), nahm ich ungebrauchte Kleider (ἄχρηστα – das heißt aber meistens „unbrauchbar“) und ungetragene Schuhe (ἀφόρητα – das heißt aber meistens „untragbar“) und ließ mich aus dem Haus.“²⁸ Dieser Satz enthält also eine beeindruckend geballte Ladung falsch verwendeter Wörter.²⁹

Als Lykinos die Logorrhoe des Lexiphanes schließlich nicht länger ertragen kann, schreit er geradezu verzweifelt auf (Kap. 16): „Genug, Lexiphanes, mit deinem Trinkgelage und deinem Vortrag! Ich für mein Teil bin schon ganz betrunken und mir ist schlecht; und wenn ich nicht schnellstens all das, was du hier abgespult hast, ausspeie, dann wisstet gut, dass ich damit rechne durchzudrehen, so wie mir die Wörter im Kopf herumdröhnen, mit denen du mich überschüttet hast!“³⁰

Glücklicherweise sieht Lykinos nun aber einen Arzt mit dem sprechenden Namen „Sopolis“ des

Weges kommen,³¹ und den bittet Lykinos nun, den logomanen Lexiphanes mit einem starken Emeticum zu behandeln, damit er all diesen furchtbaren Wortballast von sich geben kann (Kap. 20). Die Therapie wird dann auch von Dr. Sopolis drastisch plastisch kommentiert (Kap. 21): „Fang also mit dem Erbrechen an. Donnerwetter! Da ist zuerst dieses μῶ („doch sicher nicht“), dann ist das κἄτα („und dann“) draußen, danach das ἢ δ’ ὅς („sprach er“) und ἀμηγέπη („in gewisser Weise“) und λῶστε („mein bester“) und δήποτεν („fürwahr“) und gleich anschließend das ἄττα („allerlei“). Streng dich aber trotzdem weiter an und steck’ die Finger in den Hals – noch hast du nicht das ἕκταρ („stehenden Fußes“) von dir gegeben oder das σκορδινᾶσθαι („Gliederstrecken“), das τευτάζεσθαι („Abschweißen“) oder das σκύλλεσθαι („Enervieren“). Noch ist vieles unten drin und dein Magen voll davon. Besser noch (wär’s), wenn auch unten Einiges herauskäme ...“³²

Schließlich ist die Prozedur beendet, und Lykinos gibt dem auf diese Weise entleerten Lexiphanes noch einige gute Ratschläge mit auf den Weg, wie er sich einen besseren – und das heißt vor allem: verständlicheren – Stil aneignen kann (Kap. 22): „Beginne mit den besten Dichtern und lies sie unter der Anleitung von (guten) Lehrern; dann geh zu den Rednern über; und wenn du dich mit ihrem Stil vertraut gemacht hast, geh zur rechten Zeit zu den Schriften des Thukydides und Platon über, nachdem du (jedoch) dich auch intensiv mit der schönen Komödie und der vornehmen Tragödie beschäftigt hast. Wenn du nämlich von diesen Autoren alles Vorzügliche gepflückt hast, dann wirst du eine richtige Persönlichkeit in sprachlicher Bildung sein.“³³

Hier finden wir also ein klar skizziertes Programm zur Erwerbung eines guten Stils: Vorge-

schrieben wird das Studium klassischer Modelle in einer bestimmten Reihenfolge: zuerst die besten Dichter,³⁴ dann die Redner, Thukydides, Platon, Komödie, Tragödie – insgesamt ein Programm, dem auch Lukian selbst gefolgt sein könnte.

2.4. „Der Pseudo-Kritiker“ (*Pseudologista*)

Dass es Lukian nicht nur darum ging, konstruktive Ratschläge für die Erlangung wirklicher *Paideia* zu geben, sondern dass er auch in Auseinandersetzungen mit Rivalen verwickelt war, die offenbar seine eigene Beherrschung eines korrekten Stils in Frage stellten, zeigt der vorletzte Text, der hier (kurz) vorgestellt werden soll. Das Essay „Der Pseudo-Kritiker“ (*Pseudologista*) ist ein noch polemisches Pamphlet als die bereits kurz behandelte Invektive „Gegen den ungebildeten Büchersammler“ – ja, man könnte diesen Text (dessen voller Titel „Der Pseudo-Kritiker, oder: Über den Unglücks-tag“ lautet) eine der giftigsten Invektiven der gesamten griechischen Literatur nennen. Der Gegner,³⁵ der in diesem Pamphlet buchstäblich vernichtet wird, hatte offenbar den Fehler begangen, Lukian auf einem Gebiet anzugreifen, auf dem der vielseitige Satiriker aus dem syrischen Samosata höchst sensibel war: Er hatte es tatsächlich gewagt, Lukians Kompetenz in den Subtilitäten griechischen Ausdrucks in Frage zu stellen, und behauptet, dass Lukian das Wort *ἀποφράς* (das „unglücklich / unter bösem Vorzeichen“ bedeutet) in einer unangemessenen und „barbarischen“ Weise verwendet habe. Als „barbarisch“ in Sprachdingen bezeichnet zu werden war jedoch etwas, was Lukian ganz und gar nicht schätzte, und so fällt er in „Der Pseudo-Kritiker“ über seinen Gegner mit geradezu grausigem Vergnügen her, beschimpft und beleidigt jeden Aspekt des Charakters und

Lebens seines Widersachers – und demonstriert damit zugleich seine eigene perfekte Beherrschung griechischer rhetorischer Prosa.

Hier als Kostprobe wiederum nur die ersten Sätze (Kap. 1): „Nun, dass du den Begriff *ἀποφράς* nicht kanntest, ist wohl jedem klar – denn wie hättest du mich sonst wegen ihm beschuldigt, dass ich ein Sprach-Barbar sei, nachdem ich über dich gesagt hatte, du seist einer *ἀποφράς* vergleichbar [...], wenn du nicht ganz und gar ignorant in Hinsicht auf dieses Wort wärst? Ich aber werde dich in Kürze lehren, was *ἀποφράς* bedeutet; zunächst aber möchte ich dir folgenden Ausspruch des Archilochos³⁶ zu Gemüte führen: „Du hast eine Zikade am Flügel gepackt“ – falls du überhaupt einen aus Paros stammenden Iambendichter namens Archilochos kennst, einen fürwahr freimütigen und sich frei ausdrückenden Mann [...] Jener also war von einem solchen Kerl (wie dir) beleidigt worden und sagte daraufhin, der Mann habe eine Zikade am Flügel gepackt, womit Archilochos sich selbst mit der Zikade verglich, die schon von Natur aus und ohne jede Veranlassung sehr redefreudig ist, wenn sie aber am Flügel gepackt wird, nur noch umso lauter schreit.“³⁷ Hier verbindet Lukian seine Ankündigung einer drastischen Scheltrede gegen den, der ihn einen „Sprach-Barbaren“ genannt hatte, sogleich mit einem Stück *Paideia*: Er wird über seinen Gegner wie weiland der berühmte Archilochos herfallen, der aus seinem Herzen ebenfalls keine Mördergrube machte, wenn ihn jemand beleidigt hatte.

2.5. „Das Gericht der Vokale“ (*Iudicium vocalium*)

Dieser Überblick soll aber nicht mit einer so beißend-polemischen Invektive zu Ende gehen, sondern mit etwas Humorvollerem:

einer vergleichsweise kurzen Rede mit dem Titel „Der Prozess der Konsonanten / Das Gericht der Vokale“ (*Lis consonantium / Iudicium vocalium*). Dieser sehr geistreiche Text präsentiert einerseits etwas, was innerhalb der rhetorischen Produktion von Lukians Zeitalter ausgesprochen weit verbreitet ist, nämlich eine (fiktive) Anklagerede im Rahmen eines Gerichtsprozesses, doch hat diese Rede einen sehr ungewöhnlichen Sprecher, nämlich einen Buchstaben: den Konsonanten Sigma, der gegen einen anderen Buchstaben, den Konsonanten Tau, als Angeklagten spricht, wobei die (im Griechischen) sieben Vokale als Jury agieren, weshalb der vollständige Titel der Schrift im β-Zweig der Lukian-Überlieferung „Prozess der Konsonanten, des Sigma gegen das Tau, unter der Richterschaft der sieben Vokale“ (Δίκη συμφώνων, τοῦ Σίγμα πρὸς τὸ Ταῦ, ὑπὸ τοῖς ἐπτὰ φωνήσιν) lautet.

Sigma klagt Tau eines Verhaltens an, das man als „linguistische Übergriffigkeit“ bezeichnen könnte: In immer mehr Wörtern – behauptet Sigma – habe Tau das arme Sigma von seinem rechtmäßigen Platz verdrängt! Nun ist dies natürlich ein wohlbekanntes Phänomen des attischen Dialekts: Während nicht-attische Griechischsprecher Θεσσαλία, πράσσω und θάλασσα sagen, sagen attische Θετταλία, πράττω und θάλαττα. Nun ist aber Tau – behauptet Sigma – nicht mehr länger zufrieden mit diesen „normalen“ attischen Wörtern, sondern will seinen Geltungsbereich immer noch weiter ausdehnen.

Schon im Prooemium skizziert Sigma die große Gefahr, die ihm von Tau droht, wenn dessen Übergriffen nicht Einhalt geboten wird (Kap. 2): „Denn wenn es den Dingen, die es bereits angerichtet hat, immer noch Schwerwiegenderes hinzufügt, wird es mich ganz und

gar aus meinem eigenen Gebiet herausdrängen, so dass ich bald, wenn ich nichts unternehme, nicht einmal mehr zu den Buchstaben gerechnet werde, sondern nur noch so dastehe wie irgend ein Geräusch!“³⁸

Sigma schildert sodann in einer schönen schulmäßigen Narratio, wie Tau mit seinen Freveln begann (Kap. 7): Es war in der kleinen attischen Kolonie Kybelos (wahrscheinlich ein erfundener Name), wo Sigma einmal mit seinem lieben Alphabet-Nachbarn Rho bei einem Komödiendichter namens Lysimachos abstieg (der ziemlich sicher ebenfalls erfunden ist). Der Mann stammte aus Böotien, wollte aber mitten in Attika beheimatet sein, d. h. besonders prononciert attisch sprechen; und so habe man bei ihm die Unersättlichkeit des Tau in aller Deutlichkeit beobachten können (Kap. 7–8): „Solange es sich nämlich nur an Weniges heranmachte, indem es wagte, τέτταρα und τετταράκοντα zu sagen, ferner τήμερον und dergleichen [...], hielt ich das noch für eine (schlechte) Angewohnheit [...] und ärgerte mich nicht allzu sehr; als es aber [...] wagte, καττίτερος zu sagen und κάττυμα und πίττα und dann in unverschämter Weise die Königin (βασίλισσα) βασίλιττα zu nennen, bin ich nun doch sehr erbost [...] und fürchte, dass jemand in absehbarer Zeit auch noch die Feigen (σῦκα) τῦκα nennt!“³⁹

In diesem Abschnitt ist sehr geschickt Reales und Fiktionales gemischt: Die Formen καττίτερος, κάττυμα und πίττα sind tatsächlich belegt (καττίτερος etwa bei Platon, κάττυμα und πίττα etwa bei Aristophanes), aber βασίλιττα findet sich sonst nirgends und τῦκα nur noch in einem Fragment des Komödiendichters Strattis (fr. 47,5 K.-A.), in dem nun gerade Böotern⁴⁰ (!) Sprachverhunzung vorgeworfen wird.

Tau – fährt Sigma fort – hat jedoch nicht nur ihm allein, sondern noch anderen Konsonanten

Böses angetan (Kap. 10): „Dieses Tau [...] hat Delta und Theta und nahezu allen Buchstaben Unrecht getan [...] Hört, ihr Herren Richter Vokale, wie Delta sagt: „Es hat mir die ἐνδελέχεια weggenommen und fordert gegen alle Gesetze, dass sie ἐντελέχεια genannt wird!“ (Hört,) wie Theta weint und sich die Haare vom Kopf rauft, weil es sogar des Kürbisses (κολοκύνθη) beraubt ist, und (hört), wie Zeta das Pfeifen (συρίζειν) und Trompeten (σαλπίζειν) verloren hat, so dass ihm nicht einmal ein Muckser (γρύζειν) mehr möglich ist. Wer dürfte diese Dinge aushalten? Oder welche Strafe wäre gegenüber diesem Erzhalunken Tau noch ausreichend?“⁴¹

Auch in diesem Abschnitt sind *ficta* und *facta* geschickt gemischt: κολοκύνθη und κολοκύντη kommen als Schreibweise beide häufig vor; συρίζειν und συρίττειν sind ebenfalls beide gut belegt (die Form mit Doppel-Tau übrigens auch bei Lukian selbst häufiger als die mit Zeta!). Dagegen sind ἐνδελέχεια und ἐντελέχεια zwei gesonderte Wörter mit verschiedener Bedeutung, werden hier also unzulässig zusammengebracht; und σαλπίττειν findet sich nur noch einmal im Lexikon des byzantinischen Patriarchen Photios (mittleres 9. Jh. n. Chr.), γρύττειν nur noch in einem Lukian-Scholion zu eben unserer Stelle. Sigma hat also auch hier keine Skrupel, sein Plädoyer mit *ad hoc* erfundenen Belegen zu unterfüttern – und Lukian hatte offenbar seine Freude daran, mit griechischen Lautphänomenen kreativ zu experimentieren.

Insgesamt jedenfalls bietet diese kleine Schrift eine sehr humorvolle Lektion zu der in Lukians Zeit sehr aktuellen Kontroverse, wie weit eine Verfolgung des attischen Dialekts gehen sollte.

Ein kurzes Fazit: Lukians umfangreiches und vielfältiges Œuvre enthält eine Reihe instruk-

tiver Texte, die nicht nur demonstrieren, in welcher Weise Sprache und Stil in der Zeit der Zweiten Sophistik ein Gegenstand zum Teil engagierter Diskussionen sind, sondern auch, dass der Autor Lukian dezidierte Ansichten zu „guter“ (= sich auf gute klassische Autoren stützender) und „schlechter“ (diese Autoren entweder ignorierender und einen echten attischen Stil oft nur fingierender) griechischer Sprache und Rhetorik hat.

Literatur:

- Hall 1981: J. Hall, Lucian's Satire, New York 1981
Jones 1972: C. P. Jones, Two enemies of Lucian, Greek, Roman and Byzantine Studies 13, 1972, 475–487
Jones 1986: C. P. Jones, Culture and Society in Lucian, Cambridge, Mass. / London 1986
Nesselrath 2007: H.-G. Nesselrath, Lucian and Archilochus, or: How to Make Use of the Ancient Iambographers in the Context of the Second Sophistic, in: P. J. Finglass / C. Collard / N. J. Richardson (Hgg.), Hesperos. Studies in Ancient Greek Poetry Presented to M. L. West on his Seventieth Birthday, Oxford 2007, 132–142
Nesselrath 2010: H.-G. Nesselrath, Rez.: Serena Zweimüller (ed., trans., comm.), Lukian, „Rhetorum praceptor“. Einleitung, Text und Kommentar, Göttingen 2008, in: Exemplaria Classica 14, 2010, 393–401
Nesselrath 2021: H.-G. Nesselrath, Sophist (Sophistik), Reallexikon für Antike und Christentum, Lieferung 239/240, 2021, 876–897
Nesselrath 2023: H.-G. Nesselrath, Ein junger Syrer vom Euphrat im kaiserzeitlichen Ionien – Lukian und sein Weg zur Rhetorik und griechischen Paideia, in: D. Hofmann et al. (Hgg.), Religion und Epigraphik: Kleinasiens, der griechische Osten und die Mittelmeerwelt. Festschrift zum 65. Geburtstag von Walter Ameling, Bonn 2023, 419–428
Nesselrath 2024: H.-G. Nesselrath, Lukian von Samosata. Der Weg eines Syrers ins Römische Reich und in die europäische Geisteswelt, Baden-Baden 2024

Weissenberger 1996: M. Weissenberger, Literaturtheorie bei Lukian. Untersuchungen zum Dialog *Lexiphanes*, Stuttgart/Leipzig 1996

Zweimüller 2008: S. Zweimüller (ed., trans., comm.), Lukian, "Rhetorum praceptor". Einleitung, Text und Kommentar, Göttingen 2008

Anmerkungen:

- 1) Zum Begriff und zur historischen Situierung der Zweiten Sophistik vgl. zuletzt Nesselrath 2021, 882–884.
- 2) Edward Gibbon, *The decline and fall of the Roman Empire* (zuerst erschienen 1776–1789 in 6 Bdn.) Vol. I, ch. 3, New York ca. 1932, 70: „If a man were called to fix the period in the history of the world, during which the condition of the human race was most happy and prosperous, he would, without hesitation, name that which elapsed from the death of Domitian to the accession of Commodus.“
- 3) Zu Lukians Werdegang – soweit er sich noch erkennen lässt – vgl. zuletzt Nesselrath 2023.
- 4) Leider gibt es zu keiner dieser Schriften verlässliche Hinweise auf eine genauere Datierung der Entstehung dieser Texte; es lässt sich lediglich annehmen, dass sie etwa zwischen 160 und 180 n. Chr. entstanden sind. Sollte es freilich zutreffen, dass die Zielscheibe der ersten der im Folgenden behandelten Schriften – des „Rednerlehrers“ – der Rhetoriklehrer Iulius Polydeukes / Pollux ist, der von Kaiser Commodus auf dem rhetorischen Lehrstuhl in Athen installiert wurde (vgl. dazu Nesselrath 2024, 51 und 105f.), dann würde diese Schrift ziemlich ans Ende von Lukians Schaffen gehören. Das Pamphlet „Gegen den ungebildeten Bücherkäufer“ muss nach 165 geschrieben sein, weil es in Kap. 14 den Feuertod des Kynikers Peregrinos erwähnt, der sich in diesem Jahr ereignete.
- 5) Rhet. praec. 9: Εύθὺς οὖν σοι πρόσεισι καρτερός τις ἀνήρ, ὑπόσκληρος, ἀνδρώδης τὸ βάδισμα, πολὺν τὸν ἥλιον ἐπὶ τῷ σώματι δεικνύων, ἀρρενωπὸς τὸ βλέμμα, ἐγρηγορώς [...], λήρους τινὰς ὁ μάταιος διεξών πρὸς σέ. ἔπεσθαι γάρ οἱ παρακελευόμενος, ὑποδεικνὺς τὰ Δημοσθένους ἵχνη καὶ Πλάτωνος καὶ ἄλλων τινῶν ...
- 6) Rhet. praec. 10: νῦν κεκαινοτόμηται ταχεῖα καὶ ἀπράγμων καὶ εἰς τὸ εὐθὺν τῆς ῥήτορικῆς ὁδός.
- 7) Rhet. praec. 11: Πρὸς δὲ τὴν ἐτέραν ἐλθών εὐρήσεις πολλοὺς καὶ ἄλλους, ἐν τούτοις δὲ καὶ πάνσοφόν τινα καὶ πάγκαλον ἄνδρα,

διασεσαλευμένον τὸ βάδισμα, ἐπικεκλασμένον τὸν αὐχένα, γυναικεῖον τὸ βλέμμα, μελιχρὸν τὸ φώνημα, μύρων ἀποπνέοντα, τῷ δακτύλῳ ἄκρῳ τὴν κεφαλὴν κνώμενον, ὀλίγας μὲν ἔτι, οὐλας δὲ καὶ ὑακινθίνας τὰς τρίχας εὐθετίζοντα, πάναβρόν τινα Σαρδανάπαλλον ...

- 8) Rhet. praec. 13: Μῶν σε, ὥγαθέ, ὁ Πύθιος ἔπειμψε πρός με ῥητόρων τὸν ἄριστον προσειπών, ὥσπερ ὅτε Χαιρεφῶν ἥρετο αὐτόν, ἔδειξεν ὅστις ἦν ὁ σοφώτατος ἐν τοῖς τότε; εἰ δὲ μὴ τοῦτο, ἀλλὰ κατὰ κλέος αὐτὸς ἥκεις, ἀκούων ἀπάντων ὑπερεκπεληγμένων τὰ ἡμέτερα καὶ ὑμνούντων καὶ τεθηπότων καὶ ὑπεπτηχότων, αὐτίκα μάλα εἰση πρὸς οἴόν τινα δαιμόνιον ἄνδρα ἥκεις ...
- 9) Fehler bei Wortformen werden von den griechischen Grammatikern als „Barbarismos“ bezeichnet, Fehler in der Syntax als „Soloikismos“. ###
- 10) Rhet. praec. 17: μέτει δὲ ἀπόρρητα καὶ ξένα ῥήματα, σπανιάκις ὑπὸ τῶν πάλαι εἰρημένα, καὶ ταῦτα συμφορήσας ἀποτόξευε προχειριζόμενος εἰς τοὺς προσομιλοῦντας· οὕτω γάρ σε ὁ λεώς ὁ πολὺς ἀποβλέψονται καὶ θαυμαστὸν ὑπολήψονται καὶ τὴν παιδείαν ὑπὲρ αὐτούς, εἰ „ἀποστλεγγίσασθαι“ τὸ ἀποξύσασθαι λέγοις, τὸ δὲ ἥλιωθέρεσθαι „εἰληθερεῖσθαι“, τὸν ἀρραβῶνα δὲ „προνόμιον“, τὸν ὄρθρον δὲ „ἀκροκεφές“. ἐνίστε δὲ καὶ αὐτὸς ποίει καινὰ καὶ ἀλλόκοτα ὄντα καὶ νομοθέτει τὸν μὲν ἐρμηνεῦσαι δεινὸν „εὐλεξιν“ καλεῖν, τὸν συνετὸν „σοφόνουν“, τὸν ὄρχηστὴν δὲ „χειρίσοφον“. ἄν σολοικίσῃς δὲ ἡ βαρβαρίσῃς, ἐν ἔστω φάρμακον ἡ ἀναισχυντία, καὶ πρόχειρον εὐθὺς ὄνομα οὕτε ὄντος τινὸς οὕτε γενομένου ποτέ, ἡ ποιητοῦ ἡ συγγραφέως, ὃς οὕτω λέγειν ἐδοκίμαζε σοφὸς ἀνήρ καὶ τὴν φωνὴν εἰς τὸ ἀκρότατον ἀπηκριβωμένος ...
- 11) Das ist das mythische griechische Äquivalent zu „Adam und Eva“.
- 12) Kurt Tucholsky, Ratschläge für einen schlechten Redner, in: S. Kiefer (Hg.): Kurt Tucholsky – Gesamtausgabe, Band 13: Texte 1930, Reinbek bei Hamburg 2003, 464–467.
- 13) Zweimüller 2008; vgl. dazu rez. Nesselrath.
- 14) Adv. Ind. 1: Καὶ μὴν ἐναντίον ἐστὶν οὐ ἐθέλεις ὁ νῦν ποιεῖς. οἴει μὲν γάρ ἐν παιδείᾳ καὶ αὐτὸς εἶναί τις δόξειν σπουδῇ συνωνούμενος τὰ κάλλιστα τῶν βιβλίων· τὸ δέ σοι περὶ τὰ κάτω χωρεῖ, καὶ ἔλεγχος γίγνεται τῆς ἀπαιδευσίας πως τοῦτο. μάλιστα δὲ οὐδὲ τὰ κάλλιστα ὡνῆ, ἀλλὰ πιστεύεις τοῖς ὡς ἔτυχεν ἐπαινοῦσι καὶ

- έρμαιον εἴ τῶν τὰ τοιαῦτα ἐπιψευδομένων τοῖς βιβλίοις καὶ θησαυρὸς ἔτοιμος τοῖς καπήλοις αὐτῶν. Ἡ πόθεν γάρ σοι διαγνῶνται δυνατόν, τίνα μὲν παλαιὰ καὶ πολλοῦ ἄξια, τίνα δὲ φαῦλα καὶ ἄλλως σαπρά, εἰ μὴ τῷ διαβεβρῶσθαι καὶ κατακεκόφθαι αὐτὰ τεκμαίροις καὶ συμβούλους τοὺς σέας ἐπὶ τὴν ἔξετασιν παραλαμβάνοις;
- 15) Lexiph. 1: Ἀντισυμποσιάζω τῷ ἀρίστωνος ἐν αὐτῷ.
- 16) Das Wort *νεοχμόν* ist im Attischen nur einmal in einem Aischylos-Fragment (fr. 78,50 Radt) und einem Kratinos-Fragment (fr. 152 K.-A.) belegt; vgl. auch Weissenberger 1996, 157.
- 17) Lexiph. 1: Σύγγνωθι, ὡς ἔταιρε· πολὺ γὰρ τοῦ αὐχμοῦ τὸ νεοχμὸν μετέχει.
- 18) In der OCT-Ausgabe liest man an dieser Stelle die in den Handschriften überlieferte Wortfolge πολλὴν τὴν εὐλογίαν ἐπιδεικνύμενος; aber in den Lukian-Scholien steht hier εὐλογος, und Luca Beltrami führt in seinem (noch nicht publizierten) Kommentar zum „Lexiphanes“ gute Gründe dafür an, dass dies die ursprüngliche Lesart ist.
- 19) Das Adjektiv εὐώνυμος („wohlgenannt“) ist hier „etymologisch-wörtlich“ genommen, bedeutet aber normalerweise ‚links‘ oder sogar ‚mit schlechten Vorzeichen‘ – diese Fehlverwendung ist eine hübsche Andeutung, dass Lexiphanes‘ Vortrag in der Tat unter keinem guten Stern steht!
- 20) Lexiph. 1: Σκόπει δὴ μεταξύ, ὅπως διαπεράνομαι, ὡς Λυκῖνε, τὸν λόγον, εἰ εὐαρχός τέ ἐστι καὶ εὐλογος καὶ εὐλεξις, ἔτι δὲ εὐώνυμος.
- 21) Lexiph. 2: κατέλαβον γὰρ τοὺς ἐργάτας λιγρίζοντας τὴν θερινὴν φόδην, τοὺς δὲ τάφον τῷ ἐμῷ πατρὶ κατασκευάζοντας. συντυμβωρυχήσας οὖν αὐτοῖς ...
- 22) Lexiph. 2: χαίρω δὲ μετὰ κάματον ἀπολούμενος.
- 23) Lexiph. 3: Εὖ γε, ὡς Ἀττικίων, ὅτι μοι ἄβατον ἐποίησας τὸ πολὺ τῆς ὁδοῦ.
- 24) Lexiph. 4: Ἐγὼ δὲ καὶ δυσωπῶ.
- 25) Lexiph. 6: τὸ μὲν δὴ δεῖπνον ἦν ἀπὸ συμφορῶν.
- 26) Lexiph. 6: καὶ ιχθύς ἦν παράσιτος.
- 27) Lexiph. 9: ἦν μὲν γὰρ ἄδικος ἡ ἡμέρα [...] καὶ ἄλογος.
- 28) Lexiph. 9: πυθόμενος δὲ ὅτι ὁ στρατηγὸς ὀπτός ἐστιν, λαβὼν ἄχρηστα ἴματα [...] καὶ ἀφόρητα ὑποδήματα ἔξεφρησα ἐμαυτόν.
- 29) Bemerkenswerterweise wirft in Athenaios‘ *Deipnosophistai* der an diesem Sophisten-Gast-

mahl ebenfalls teilnehmende Kyniker Kynulkos den Sophisten Ulpianos von Tyros und Pompeianos von Philadelphiea (in Ägypten) einige derselben Sprachschnitzer vor, wie sie sich auch Lexiphanes zuschulden kommen lässt (Ath. III 97d–98f; vgl. Hall 1981, 287–289).

- 30) Lexiph. 16: Ἄλις, ὡς Λεξίφανες, καὶ ποτοῦ καὶ ἀναγνώσεως. ἐγὼ γοῦν ἥδη μεθύω σοι καὶ ναυτιῶ, καὶ ἦν μὴ τάχιστα ἔξεμέσω πάντα ταῦτα ὁπόσα διεξελήνυθας, εὖτοι, κορυβαντιάσειν μοι δοκῶ περιβομβούμενος ὑφ' ἄν κατεσκέδασάς μου ὀνομάτων.
- 31) In ihm haben einige Philologen eine Anspielung auf Lukians berühmten Zeitgenossen, den prominenten Arzt und Autor Galen, vermutet, was sich freilich nicht beweisen lässt.
- 32) Lexiph. 21: Ἀρξαι δὴ ἐμεῖν. βαβαί. πρῶτον τούτι τὸ μῶν, εἴτα μετ' αὐτὸν ἔξεληλυθεν τὸ κάτα, εἴτα ἐπ' αὐτοῖς τὸ ἡ δ' ὅς καὶ ἀμηγέπη καὶ λῷστε καὶ δήπουθεν καὶ συνεχὲς τὸ ἄττα. βίασαι δ' ὅμως, καὶ κάθες εἰς τὴν φάρυγγα τοὺς δακτύλους. οὐδέπω τὸ ἵκταρ ἐμήμεκας οὐδὲ τὸ σκορδινᾶσθαι οὐδὲ τὸ τευτάζεσθαι οὐδὲ τὸ σκύλλεσθαι. πολλὰ ἔτι ὑποδέδυκε καὶ μεστή σοι αὐτῶν ἡ γαστήρ. ἄμεινον δέ, εἰ καὶ κάτω διαχωρήσειν ἀν ἔνια ...
- 33) Lexiph. 22: ἀρξάμενος δὲ ἀπὸ τῶν ἀρίστων ποιητῶν καὶ ὑπὸ διδασκάλοις αὐτοὺς ἀναγνούνς μέτιθι ἐπὶ τοὺς ρήτορας, καὶ τῇ ἐκείνων φωνῇ συντραφεῖς ἐπὶ τὰ Θουκυδίδου καὶ Πλάτωνος ἐν καιρῷ μέτιθι, πολλὰ καὶ τῇ καλῇ κωμῳδίᾳ καὶ τῇ σεμνῇ τραγῳδίᾳ ἐγγεγυμνασμένος· παρὰ γὰρ τούτων ἄπαντα τὰ κάλλιστα ἀπανθισάμενος ἔσῃ τις ἐν λόγοις.
- 34) Gemeint sein dürften hier auf jeden Fall Homer und Hesiod.
- 35) Der in dieser Schrift Angegriffene wurde zum Teil mit Ulpianos von Tyros, dem Vater des berühmten Juristen Ulpian der severischen Zeit, identifiziert (vgl. dazu Hall 1981, 297 und 450), zum Teil auch mit dem zeitgenössischen Sophisten Hadrianos von Tyros (vgl. Jones 1972, 478–487, und 1986, 113–115); beides lässt sich letztlich nicht beweisen.
- 36) Zu der Art und Weise, wie Lukian sich in dieser Schrift zum Erben und Nachfolger des Iambendichters Archilochos stilisiert, vgl. Nesselrath 2007.
- 37) Pseudol. 1: Ἄλλ' ὅτι μὲν ἡγνόεις τοῦνομα τὴν ἀποφράδα παντί που δῆλον. πῶς γὰρ ἀν ἡτιῶ βάρβαρον εἶναι με τὴν φωνὴν ἐπ' αὐτῷ, εἰπόντα

- ὑπέρ σοῦ ὡς ἀποφράδι ὅμοιος εἴης [...], εἰ μὴ καὶ παντάπασιν ἀνήκοος ἥσθα τοῦ ὄνόματος; ἐγὼ δὲ τὴν μὲν ἀποφράδα ὅ τι καὶ βούλεται εἶναι διδάξω σε μικρὸν ὑστερον· τὸ δὲ τοῦ Ἀρχιλόχου ἐκεῖνο ἥδη σοι λέγω, ὅτι τέττιγα τοῦ πτεροῦ συνειληφας, εἴπερ τινὰ ποιητὴν ἴαμβων ἀκούεις Ἀρχίλοχον, Πάριον τὸ γένος, ἄνδρα κοιμδῇ ἐλεύθερον καὶ παρρησίᾳ συνόντα, μηδὲν ὄκνοῦντα ὀνειδίζειν, εἰ καὶ ὅτι μάλιστα λυπήσειν ἔμελλε τοὺς περιπετεῖς ἐσομένους τῇ χολῇ τῶν ἴαμβων αὐτοῦ. ἐκεῖνος τοίνυν πρός τινος τῶν τοιούτων ἀκούσας κακῶς τέττιγα ἔφη τὸν ἄνδρα εἰληφέναι τοῦ πτεροῦ, εἰκάζων ἔαυτὸν τῷ τέττιγι ὁ Ἀρχίλοχος φύσει μὲν λάλω ὄντι καὶ ἄνευ τινὸς ἀνάγκης, ὅπόταν δὲ καὶ τοῦ πτεροῦ ληφθῆ, γεγωνότερον βοῶντι.
- 38) Iud. voc. 2: τοῖς γὰρ προπεπραγμένοις ἀεί τι μεῖζον προστιθὲν ἄρδην με τῆς οἰκείας ἀποθλίψει χώρας, ὡς ὀλίγου δεῖν ἡσυχίαν ἀγαγόντα μηδὲ ἐν γράμμασιν ἀριθμεῖσθαι, ἐν ἵσῳ δὲ κεῖσθαι του ψόφου.
- 39) Iud. voc. 7–8: Μέχρι μὲν γὰρ ὀλίγοις ἐπεχείρει, τέτταρα κατατολμῶν καὶ τετταράκοντα λέγειν, ἔτι δὲ τήμερον καὶ τὰ ὅμοια ἐπισπώμενον ἵδια ταυτὶ λέγειν, ἀποστεροῦν με τῶν συγγεγενημένων καὶ συντεθραμμένων

γραμμάτων, συνήθειαν ὄμην καὶ οἰστὸν ἦν μοι τὸ ἀκουσμα καὶ οὐ πάνυ τι ἐδακνόμην ἐπ’ αὐτοῖς· (8) ὅπότε δὲ ἐκ τούτων ἀρξάμενον ἐτόλμησε καττίτερον εἰπεῖν καὶ κάττυμα καὶ πίτταν, εἴτα ἀπερυθριᾶσαν καὶ βασίλισσαν βασίλιτταν ὄνομάζειν, οὐ μετρίως ἐπὶ τούτοις ἀγανακτῶ καὶ πίμπραμαι, δεδιός μὴ τῷ χρόνῳ καὶ τὰ σῦκα τῦκά τις ὄνομάσῃ.

- 40) Die Frage, ob Lukian die oben zitierte *Stratis*-Stelle kannte oder ob es sich um eine reine Koinzidenz bei dieser Form *τῦκα* handelte, lässt sich leider nicht beantworten.
- 41) Iud. voc. 10: τὸ δὲ Ταῦ τοῦτο [...] καὶ τὸ Δέλτα καὶ τὸ Θήτα καὶ τὸ Ζῆτα, μικροῦ δεῖν πάντα ἡδίκησε τὰ στοιχεῖα [...] ἀκούετε, Φωνήεντα δικασταί, τοῦ μὲν Δέλτα λέγοντος· ἀφείλετό μου τὴν ἐνδελέχειαν, ἐντελέχειαν ἀξιοῦν λέγεσθαι παρὰ πάντας τοὺς νόμους· τοῦ Θήτα δακρύοντος καὶ τῆς κεφαλῆς τὰς τρίχας τίλλοντος ἐπὶ τῷ καὶ τῆς κολοκύνθης ἐστερῆσθαι· τοῦ Ζῆτα, τὸ συρίζειν καὶ σαλπίζειν, ὡς μηκέτ’ αὐτῷ ἔξειναι μηδὲ γρύζειν. τίς ἀν τούτων ἀνάσχοιτο; ἢ τίς ἔξαρκέσειε δίκη πρὸς τὸ πονηρότατον τουτὶ Ταῦ;

Heinz-Günther Nesselrath

Ein Leben mit Latein!¹

I. Grundsätzliches

1. Lateinunterricht, Persönlichkeitsentwicklung und Lebenserfolg – positive und negative Stimmen

Für manche Menschen klingt das Thema dieses Beitrags eher wie: EIN SCHLAG INS GESICHT. Haben sie doch Latein in schlechter Erinnerung oder können sich gar nichts unter Latein vorstellen.

Unzufriedenheit mit Latein gibt es schon jahrhundertelang. Die Kritiker hatten vor mehr als zwei Jahrhunderten eine prominente Stimme in Johann Gottfried Herder:

„Ist die lateinische Sprache Hauptwerk der Schule? Nein! Die wenigsten haben sie nötig,

die meisten lernen sie, um sie zu vergessen. Die wenigsten wissen sie auch auf solchem höllischen Wege in der Schule selbst: mit ihr gehen die besten Jahre hin, auf eine elende Weise verdorben; sie benimmt Mut, Genie und Aussicht auf alles ...“²

Herder schrieb das allerdings in einer Zeit, als man nicht mehr Latein durch Sprechen und Komödienaufführungen lernte, als nicht mehr der, der in der Klasse am schlechtesten Latein sprach, die „Eselsmütze“ aufgesetzt bekam, als Goethes Vater aber sein Haushaltsbuch noch auf Lateinisch führte und der Sohn Johann Wolfgang (1749–1832) von acht Hauslehrern unterrichtet wurde, unter anderem in Latein, Griechisch, Französisch, Englisch, Jiddisch,

Naturwissenschaften, Religion, Zeichnen, Klavier- und Cellospiel, Reiten, Fechten und Tanzen. Der Junge schuf sich auch seinen eigenen Weg zum Lateinlernen, indem er Vergils *Aeneis* las und für sich übersetzte. Er überwand damit den mittelalterlichen Grammatikunterricht, der anhand der Grammatiken von Donat, Priscian und vor allem der gereimten Grammatik „*Doctrinale*“ von Alexander de Villa Dei erfolgte, ein Buch, das Luther als „*Eselsmist*“ bezeichnete.

Heute stellen sich an die Spitze der Gegner manche (mitunter selbsternannte) Unterrichtsforscher und sagen nach sehr umstrittenen Forschungen oder auch ohne sie, all das, was man in Latein lernen könne, könne man auch im Deutsch- oder Französischunterricht lernen.

Und nun komme *ich* – und will ein Leben mit Latein preisen. Sicher hat ja jeder, der dieses Thema las, richtig verstanden, dass ich nicht von einem leidvollen Leben mit Latein, sondern von einem glücklichen Leben mit Latein sprechen will und dies jungen Menschen empfehle.

2. Gängige und vertiefte Begründungen des Lateinunterrichts

Sofort fallen jeder Lateinlehrerin und jedem Lateinlehrer die vielen, jetzt schon seit Jahrhunderten vorgetragenen Begründungen für den Lateinunterricht ein. Ich wiederhole sie hier nicht.

3. Tot oder lebendig?

Aber zunächst gilt es mit einem Vorurteil aufzuräumen. Latein ist keine tote Sprache. Sicher: Latein wird nicht mehr von irgendeinem Volk gesprochen, sondern nur von Menschen mit einer Sonderbegabung in kleinen Zirkeln oder Tagungen oder Kursen. – Trotzdem: Latein ist lebendig. Lebendig meint zunächst: Wir

benutzen die Sprache. Sie ist in vielen anderen lebenden Sprachen und in vielen Fachsprachen vorhanden. Ich nenne die wichtigsten Bereiche:

- **Latein in der deutschen Sprache, Zivilisation und Kultur:** Es sind nicht nur die lateinischen Texte der Antike und des europäischen Mittelalters, es sind viele Realien, viele Personennamen, viele Wörter, die lateinisch (und griechisch) sind und Teil unseres Lebens und unseres Wortschatzes sind oder Zugang zum Verstehen der Welt und des Lebens ermöglichen. Latein hat alle Entwicklungsstufen der deutschen Sprache stets begleitet und die Wörter waren Ausdruck der Realität, der Zivilisation, der Kultur.
- **Bauwesen und Architektur:** Kammer, Dom, (Kathedrale), Dach, Ziegel, Mauer, („Zimmer“ allerdings kommt von dem Stamm ziemen, zusammenpassen, was auch Aufgabe des Zimmermannes ist), Villa, Aula, Wall, Straße (althochdeutsch *straza*, von *via strata*, gepflasterter Weg), Weg, Zement, Statue, Büste, (eigentlich: Üste, falsche Trennung von *com(b)-urere*, *com(b)-ussi*, *com(b)-ustum*), Zement, Silikon, Silit, Armatur, Armierung. Dormitorium, plumbum, Aqueductus, Therme.
- **Von den Flüssen über manche Gebirge zu Städten** wie Zabern und -burg, Augst, Regen, Basel.
- **Die Pflanzennamen, die Tiernamen** (soweit diese Pflanzen und Tiere schon im römischen Reich heimisch waren).³
- **Medizin, Heilkunde:** Vom *medicus* (von *mederi*) über den Arzt (von *archiatrós*, dem Oberarzt am Hof der Seleukiden) – so haben wir alle Erscheinungsformen des Arztes: sowohl den Nachdenkenden und Heilenden als auch den Boss. – Von *cerebral* über *frontal, nasal, oral, lingual, brachial, digital, pecto-*

ral, cordial, visceral, genital, femural, pedal zu Hospital, Ambulanz, Emergency (*emergere*), Klinikum (von *klīnē*).⁴

- **Politik und Gesellschaft:** Revolution, Republik, Diktatur, Aristokratie, Plutokratie, Plutokraten, Tyrann, Oligarchie, Demokratie, Ochlokratie, Vulgus, vulgär, Proletariat, *proletarius* („Nachkommenerzeuger“ statt Steuerzahler), Prekariat („auf Bitten angewiesene Schicht“); Legislative, Judikative, Exekutive.

Hinter jedem Wort steht eine Geschichte, eine Stufe in der Entwicklung der Menschheit. An der Geschichte des Worts und seiner Verwendung erfährt man in höchster Bildlichkeit und Realität das LEBEN. Hinter der Behauptung, man verstehe mit Lateinkenntnissen Fremdwörter besser, steht viel mehr: Man versteht sich und das Leben besser.

Ich kann mir sehr gut vorstellen, dass wir vom Anfang des Lateinunterrichts an bis zur Oberstufe hin ganze Unterrichtsstunden oder fünf Minuten in einzelnen Stunden für die folgenden Inhalte reservieren:

- Heutige und antike Berufe und deren Sprache
- Beim Arzt heute und in Rom
- Beim Rechtsanwalt – heute und in Rom
- In der Schule – heute und in Rom
- Verkehr, Verkehrsmittel, Fahrzeuge und Straßenbau
- Industrie und Handel
- Banken, Kredite, Wirtschaft – usw.

Immer werden dabei die Einrichtungen und ihre Regeln geschildert und verglichen und das Vokabular besprochen, das oft seit der Antike geblieben ist. Immer ist das Ziel vielfältig wie beim Lesen lateinischer Texte:

- die Antike richtig und genau kennenzulernen,

- die Entwicklung bis in die Gegenwart kennenzulernen und zu verstehen,
- eigenes Sachwissen und eigene Kompetenzen in dem sprachlichen Umgang mit den genannten Berufsvertretern zu entwickeln.

4. Latein in wichtigen Texten, die das Denken der Menschen bis heute beeinflussen: Caesar, Cicero, Seneca, Tacitus, Dichtung

Zum Verstehen hilft es, wenn man sich – wie die Produzenten neuer Literatur und neuer Theorien und neuer Filme – genauer mit der Antike beschäftigt. Dann machen einem die vielen unsäglichen Influencer, Kommentatoren und Politiker nichts mehr vor, sondern man kann ihnen zumindest auf gleichem, meist aber auf besserem Niveau begegnen. Beispiele:

- Die vielen Ratgeber mit Seneca-Zitaten und ihrer Auslegung. Sie alle lassen sich unter das Motto eines vielseitig auslegbaren Satzes Senecas stellen: Seneca, ep. 60,4: *Vīvit is, quī multī ūsūī est, vīvit is, quī sē ūtitur*. Erst der lebt wirklich, der mit vielen Umgang pflegt / vielen Nutzen bringt / vielen Freude bringt; erst der lebt wirklich, der aus sich selbst Nutzen zieht / an sich selbst Freude hat / mit sich selbst umzugehen weiß.
- Die vielen Berufungen auf Ciceros Staatslehre und Ethik; Verfassungsformen, *Bellum iustum*, Menschenwürde, Widerstandsrecht.
- Das ständige Vergleichen von Herrschern oder Politikern mit Caesar, Cato, Augustus oder auch Nero, Caligula, Marc Aurel.
- Die vielen neueren Werke, die sich auf antike Dichtung beziehen, Catull, Vergil, Properz; Brechts Bewunderung für Horaz; die Komödien in späteren Dramen und in Filmen.
- Die Filme, die Darstellungstechniken antiker Dramen und der *Metamorphosen* Ovids anwenden.⁵

5. Deutschland in lateinischen Texten

Deutschland, Deutsche, Germania, Germanen sind nicht nur in deutschen Texten vertreten und dargestellt. Viele lateinische Texte von der Antike bis heute sind grundlegend für die Beurteilung, die Selbstbeurteilung von Deutschen, für die Geschichte, die Regierungssysteme, die Gestaltung Deutschlands und Europas. Diese lateinischen Texte sind auch Bestandteil der deutschen Geschichte, der deutschen Literatur, der deutschen Kultur. Ebenso wenig wie die vielen Wörter aus dem Lateinischen lassen sie sich von der deutschen Sprache und Kultur trennen. Zu nennen sind

5.1 Lateinische Texte der Antike über Germanien und Germanen entstanden außerhalb des heutigen Deutschlands. Am bekanntesten: Caesars Germanendarstellung, die *Germania* des Tacitus, die Darstellung germanischer Stämme bei Plinius d. Ä.

5.2 Dazu viele Texte über die Varusschlacht oder Hermannsschlacht (9 n. Chr.).

5.3 Einflussreiche lateinische Werke, die im Gebiet des heutigen Deutschlands verfasst oder erschienen sind (sowie einige andere Romrezeptionen). Die folgende Liste nennt einige sehr wichtige Texte und ist bei weitem nicht vollständig.

- **789: Karl der Große:** *Admonitio generalis: Einrichtung von Schulen* in seinem Reich.
- Das seit dem **9. Jh.** übernommene System der **Artes Liberales** (*quadrivium* und *trivium*), durch das lateinische und griechische Fachtermini Eingang in die deutsche Sprache finden.
- Verstärkt dann durch die Universitätsgründungen im 14. Jh. und Wanderlehrer, schließlich feste Lehrer wie seit 1456 Peter Luder).

- **1356: Frankfurt am Main:** Die **Goldene Bulle** bildet die geschriebene Grundlage zur Gewaltenteilung.
- **1517: Martin Luther** (1483-1546): **95 Thesen gegen den Ablass.** *Disputatio pro declaratōne virtutis indulgentiarum* (Disputation zur Klärung der Kraft der Ablässe).
- **1530: Augsburg:** **Confessio Augustana** (protestantische Bekenntnisschrift, Verfasser: Melanchthon).
- **1531: Beatus Rhenanus:** *Rerum Germanicarum libri tres*.
- **1532: Johannes Calvin** (Lebenszeit 1509-1564): Kommentar zu Senecas *De clementia*.
- **1648: Westfälischer Friede.** Vertrag in lateinischer Sprache. – 1658: Johann Amos Comenius (1592-1670): *Orbis sensualium pictus*, Lateinbuch. – 1667: Samuel Pufendorf: *De statu imperii Germanici*
- **1750: Alexander Baumgarten:** *Aesthetica*. Die Grundlegung moderner Ästhetik.
- **1748-1830: Die mathematischen und naturwissenschaftlichen Schriften** von:
 - Leonhard Euler: *Introductio in Analysis Infinitorum* (1748).
 - Immanuel Kant: *Monadologia physica* (1756)
 - **Carl Friedrich Gauß:** *Theoria Motus Corporum Coelestium* (1809).
 - **Arthur Schopenhauer:** *Theoria colorum physiologica* (1830).
- **1830: Jacob Grimm** (1785-1863): *De desiderio patriae* (Antrittsrede Universität Göttingen). Ein Wegbereiter der Einigung deutscher Kleinstaaten.
- **1835: Karl Marx** (1818-1883): lateinischer Abituraufsatzt: *An principatus Augusti merito inter feliciores reipublicae Romanae aetates numeretur? (Examinatio maturitatis 1835)*
- **1938: Hermann Weller:** *Elegie Y*: ein großes

Dokument des Widerstands gegen das nationalsozialistische Regime.

5.4 Das **Grundgesetz der Bundesrepublik**

Deutschland lässt sich nicht ohne den Einfluss antiker Texte, besonders Ciceros, zur Menschenwürde und zum Naturrecht denken.

5.5 Latein und lateinische Literatur sind Bestandteil der deutschen Geschichte und Kultur. Wer darüber Bescheid weiß, lässt sich nicht auf Fremdinterpretationen ein und nicht auf Deutungen der Geschichte ohne Berücksichtigung dieser Texte. Das merkt man bereits in der Schule.

6. Latein als Fachsprache – die starke Orientierungshilfe

Nur wer Latein kann, kann Fachsprachen verstehen, statt sie nur anzuwenden. – Gerade in der Mittelstufe 10. Kl. wäre dringend zu wünschen, dass einige Stunden der „Fachsprache Latein“ gelten: Medizin, Jura, Architektur, Kunstbetrachtung, Film, Medienkunde, meinewegen auch Theologie, Literaturkunde und Literaturbetrachtung, Grammatische Terminologie im Deutschen und anderen Sprachen und ihre lateinische und griechische Herkunft.

Immer wieder interessant und Freude bereitend: Auch Grammatiker irren: Warum heißt der Akkusativ *Accusativus*, „Anklagekasus“? Griechische Grammatiker sprachen von der *aitiatikē ptōsis*, dem Fall, der das Verursachte, Bewirkte nennt. *Aitiatikē* kommt von *aitiáō, aitiān*, „ich bewirke, verursache“. Die römischen Grammatiker leiteten es von dem Medium *aitiáomai, aitiāsthai* her („ich beschuldige, ich klage an“).

7. Latein erschließt die Welt und andere Sprachen

Hinter allen Wörtern der deutschen Sprache, die vom Lateinischen oder Griechischen herzulei-

ten sind, steht eine Geschichte der Menschheit, ihrer Zivilisation, ihrer Kultur, ihrer Probleme und ihrer Leiden und Freuden.

8. Latein erschließt aber auch andere Sprachen

Die Nachfolgesprachen des Lateinischen, deren Wortschatz und deren Grammatik werden mit Lateinkenntnissen viel besser verstanden. Das gilt auch für das Englische. – Immer kann man bei einem Verb Wörter mithilfe der Regeln der Wortbildung und der Übernahme in anderen Sprachen bilden. – Beispiel:

- *creāre, creō, creāvī, creāt-um*:
- 3. Stammform (sog. Supinstamm): *-um* ab
- *-or* dran: der Täter: *creāt-or*: der Schöpfer
- *-iō* dran: die Tat: *creāt-iō*, die Schöpfung
- *-īvus* dran: gehörig zu, bezeichnend: *creāt-īvus*, schöpferisch
- *-e* dran: englischer Infinitiv: to create
- *e* vom Infinitiv Präsens ab: spanischer Infinitiv: *crear*
- *are* ab, *-er* dran: *créer*, französischer Infinitiv. – Und so weiter.

Dies ist nur eine von viel mehr Regeln, aber die kann man lernen. Und immer wieder kann man sie an lateinischen Verben üben. Und man kann sich viele Vokabeln mit gegenseitiger Unterstützung Lateinisch-Neusprachlich erwerben und behalten.⁶

9. Lateinische Grammatikkenntnis

erleichtern das Erlernen anderer Sprachen

Das grundsätzliche grammatische Gerüst, das der Lateinunterricht vermittelt, ist gerade beim Erlernen von Fremdsprachen eine gute Basis. Diese Fremdsprachen haben mehr Parallelen zur lateinischen Grammatik als das Deutsche. Manche haben sogar schon vorgeschlagen, man solle doch auf dem Weg über das Englische lateinischen Erscheinungen wie den A.c.i. und

das *Participium coniunctum* einführen. Das ginge für solche, die Englisch perfekt können, aber in der Regel wird ja im Fremdsprachenunterricht in Deutschland Grammatik wenig erklärt und geübt, sie soll dem Sprechen und Schreiben dienen, nicht dem Verstehen von Erscheinungen. Die modernen Fremdsprachen haben dies mit dem Deutschunterricht gemeinsam.⁷

II. Methodisches

1. Zum Übersetzen und zur Text- und Satzerschließung: Lesen statt übersetzen

Lebendig wird der Lateinunterricht aber erst recht durch die Art seines Umgangs mit lateinischen Texten.

Kommen wir daher zum Hauptinhalt des Lateinunterrichts: den Texten. Wie kann man sie sich erschließen und aneignen, sie verstehen und Freude daran haben, obwohl sie in einer nicht ganz leichten Sprache geschrieben sind?

Übersetzen ist in vielen Fällen das schlimmste, was man einem Text antun kann. Beispiel Caesar, *BG* 1,1:

Ich beschränke mich zunächst auf den ersten Paragraphen und da vor allem auf den ersten Satz, der so berühmt geworden ist.

Übersetzt wird er meist so, wie man es in gängigen Übersetzungen findet.⁸

Übersetzung Dorminger, S. 7: „Gallien ist in drei Hauptteile gegliedert. Den einen bewohnen die Belger, den zweiten die Aquitaner, den dritten die Stämme, die in ihrer eigenen Sprache „Kelten“, in unserer „Gallier“ heißen.“

Übersetzung Deißmann, S. 3: „Das Gesamtgebiet Galliens zerfällt in drei Teile: in dem einen leben die Belger, in einem zweiten die Aquitaner und im dritten die Völker, die in der Landessprache Kelten heißen, bei uns jedoch Gallier.“

Übersetzung Woyte, S. 3: „Gallien in seiner Gesamtheit zerfällt in drei Teile. Den einen bewohnen die Belgier², einen anderen die Aquitaner und den dritten die, die sich selbst Kelten nennen, in unserer Sprache aber Gallier heißen.“

Aber steht das so in Caesars Text? Europäer und auch Römer lesen von vorne nach hinten, von links nach rechts. Dabei suchen sie Satzblöcke oder Satzabschnitte zu erfassen. Der erste Satz in Caesars *Bellum Gallicum* bietet da Widerstände!

(1) **Gallia est – omnis – dīvīsa in partēs: trēs.**

Quārum ūnam incolunt Belgae, **aliam** Aquitānī, **tertiam**: quī ipsōrum linguā Celtae, nostrā Gallī appellantur.

(2) **Hī omnēs** linguā, īstitūtīs, lēgībus **inter sē differunt.**

Gallōs ab Aquitānīs Garunna flūmen, ā Belgīs Mātrona et Sēquana dīvidit.

(3) **Hōrum omnium fortissimī** sunt Belgae proptereā,

quod ā cultū atque humānitātē prōvinciae longissimē absunt

minimēque ad eōs mercātōrēs saepe commeant

atque ea, quae ad effēminandōs animōs pertinent, important,

proximīque sunt Germānīs, quī trāns Rhēnum incolunt, quibuscum continenter bellum gerunt.

(4) **Quā dē causā** Helvētiī quoque reliquōs Gallōs **virtūte praecēdunt** -

quod ferē cotīdiānīs proeliis cum Germānīs contendunt,

cum aut suīs fīnibus eōs prohibent aut ipsī in eōrum fīnibus bellum gerunt.

Gallia est: „Gallien ist“: das ist eine leere oder rätselhafte Aussage, man MUSS weiterlesen, obwohl *est* normalerweise schon einen Satzschluss bilden kann.

omnis: also Gallien ist ein Ganzes, nicht kaputt?

Dann folgt knallhart: **divisa:** also jetzt doch geteilt? GANZ – GETEILT? – ein Rätsel.

in partes: ja natürlich, in was denn sonst?

Erst jetzt folgt gegen alle Grammatikregeln das Zahlwort: **TRES**, drei: warum sagt der Autor das erst jetzt, die 3 muss **vor partes** stehen, und überhaupt, es muss doch heißen: *Gallia omnis divisa est*, das Prädikat steht doch am Schluss.

Verdient Caesar in Latein eine 5? Hat er während seines Feldzuges im Zelt gesessen und seinen Schreibsklaven *ex improviso* etwas diktirt, schludrig? Etwa so, wie es sich Pelagio Palagi (1775–1860) in seinem Gemälde „Caesar

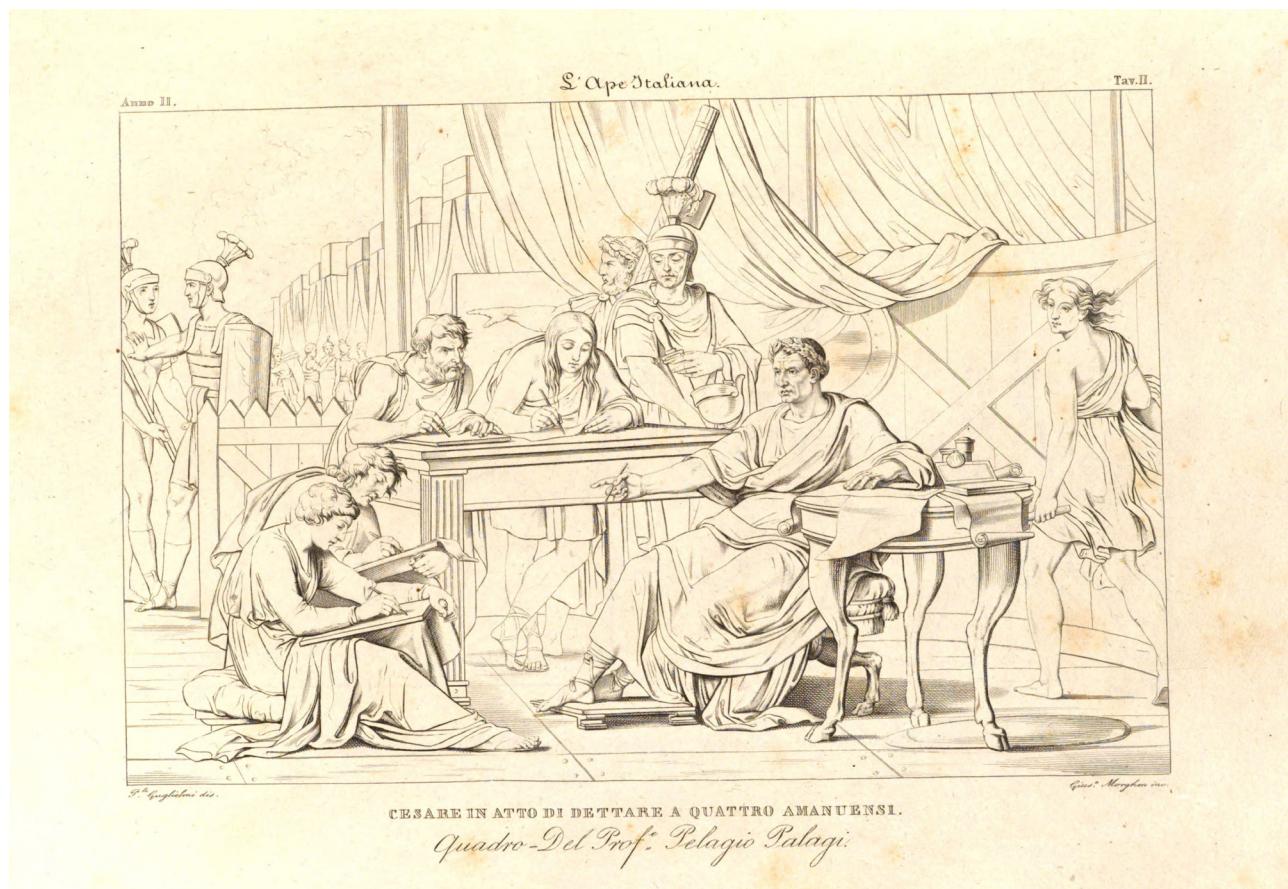
diktirt das Bellum Gallicum“ vorstellt (1813, Öl auf Leinwand)?⁹

Also: Caesar beginnt sein Werk ganz ungewöhnlich.

Er lässt *omnis* und *divisa* aufeinanderprallen, er schreibt nach *divisa* sofort ein scheinbar überflüssiges *in partes*, erst dann setzt er das Zahlwort *tres*. Man kann drei Finger zeigen, denn der Römer liest ja halblaut mit. Die „drei“ teilt Caesar dann in *unam*, *aliam* auf, der Leser könnte gedanklich einen Finger nach dem anderen abbiegen. Aber bei *tertiam* nimmt Caesar schon wieder eine Trennung vor: *ipsorum lingua Celtae nostra Galli*.

Er setzt diese Teilungsorgie im zweiten Satz fort: (2) *Hī omnēs linguā, institūtīs, lēgībus inter sē differunt.*

Er hat, wie der antike Leser und der heutige Kenner wissen, Ciceros *De re publica* gelesen,



Pelagio Palagi (19. Jh.): Caesar diktirt das Bellum Gallicum

das wenige Jahre vor dem *Bellum Gallicum* auf den Markt kam: *rep. 1,39*: Was macht eine Menschenansammlung zu einem *populus*? *Est igitur res publica res populi, populus autem non omnis hominum coetus quoquo modo congregatus, sed coetus multitudinis IURIS CONSENSU et UTILITATIS COMMUNIONE sociatus.*

Dann bringt Caesar weitere Teilungsfaktoren: geographische, charakterliche (*fortitudo*).

Und Sallust, Verehrer Caesars, hat natürlich beide Werke gelesen, *De re publica* und *Bellum Gallicum*, und so schreibt er im Jahr 35 in seiner *Catilinae coniuratio 6,2*, ca. neun Jahre nach Caesars Ermordung und ca. 14 Jahre nach Caesars *Bellum Gallicum*: *Hi* (die Troianer unter Aeneas und die Aborigines, die Ureinwohner Italiens) *postquam in una moenia convenere, dispari genere, dissimili lingua, alias alio more viventes, incredibile memoratu est, quam facile coaluerint: Ita brevi multitudo divorsa atque vaga concordia civitas facta erat.*

In diesen Dimensionen liest der Zeitgenosse Caesars und der Römer in den Wirren nach Caesars Ermordung den Anfang des *Bellum Gallicum*. Es ist ihm klar, dass Caesar vom ersten Satz an das vielfach geteilte und gefährliche Gallien mit dem römischen Staat vergleicht. Und dem späteren Leser ist klar, dass Sallust ein Ereignis während Caesars Leben, die Catilinarische Verschwörung, als Bedrohung Roms ansieht, ebenso wie die Ermordung Caesars, und dass er Cicero wie Caesar als Warner und Vorbilder sieht und sich in deren Gesellschaft einreihrt.

Hat man den Text so verstanden und miterlebt, kann man sich aber auch vorstellen, welche Sätze Cicero der heutigen Bundesregierung vorhalten würde und welche Sätze Wladimir Putin oder Donald Trump auf Europa anwenden würden. Das ist ebenso beängstigend wie zum Nachdenken anregend.

So kann, ja muss ein lateinischer Text gelesen werden. Und das können auch Schülerinnen und Schüler,

- wenn sie erst einmal den Text so, wie er dasteht, entgegennehmen und bearbeiten und analysieren;
- wenn sie sich **wundern** dürfen, was da steht und wie es formuliert ist. Wenn sie **Fragen stellen** dürfen, warum das so dasteht;
- wenn sie sich mithilfe von Informationen **in verschiedene Zeiten der Rezeption versetzen** dürfen;
- wenn sie vor allem **eigene Rezeption und eigene Assoziationen unmittelbar mit dem Text vergleichen** dürfen.

Die gedruckten Übersetzungen verwischen dies und die meisten Schulübersetzungen tun dies auch. In den Übersetzungen wird aus dem klassischen Text mit dem schönen oder ungewöhnlichen Latein ein deutscher Text, der oft gar nichts davon spüren oder wenigstens ahnen lässt, was der lateinische Autor getan hat. Der Satz ist in der Übersetzung die bloße Beschreibung eines Landes.

Man darf also keinesfalls bei einer Übersetzung stehen bleiben, sondern muss stets, und das in größter Genauigkeit und mit ständiger Wiederholung, den originalen lateinischen Text im Auge und im Geist und im Herzen haben. Dann verbinden sich **Erleben und Erkennen**, und zwar in ungeordneter Reihenfolge – so wie das bei jeder wirklichen Lektüre der Fall ist. Dann bleibt die Lektüre aber auch „nachhaltig“. Schülerinnen und Schüler spüren und erfahren und praktizieren: Wir forschen nach, wir können widersprechen, wir können eine eigene Meinung haben und sie ansprechen oder sogar zwingend vermitteln. –

2. Deklamieren – „The Sound of Latin“¹⁰

Erleben und Erkennen werden noch gesteigert, wenn man den lateinischen Text **deklamiert**, Gestik und Mimik (*gestus* und *vultus*) einsetzt, wenn man Klingerlebnisse hat, möglichst so spricht, dass der Zuhörer Gesicht und Hände des Rezitierenden sehen kann, also mit anderen Worten, wenn der Rezitierende nicht den Kopf tief ins Buch versenkt, sondern sich zu Hause so vorbereitet hat, dass er den Text bereits gut kennt. Das ist nahe am Auswendiglernen (das im Englischen viel treffender „by heart“ genannt wird) und das führt zur Beherrschung von Vokabeln und Satzabschnitten und grammatischen Erscheinungen.

Deklamieren ist insofern dem Versuch vorzuziehen, Latein zu sprechen. Das Argument, man könne eine Sprache nur lernen, wenn man sie auch spricht, ist nicht von der Hand zu weisen. Bei Latein spricht dagegen:

1. Dann muss es auch wirklich viele reale Gelegenheiten geben, Latein zu sprechen. Keine eher künstlichen Gelegenheiten, keine Spezialzirkel für Spezialbegabungen.

2. Und dann ist Latein nicht nur eine lebendige, sondern tatsächlich eine lebende Sprache mit allen Vorteilen und Nachteilen. Sie muss sich entwickeln, neues Vokabular entwickeln, neue grammatischen Eigenheiten, die für das Gespräch und für die Kommunikation in Medien wie Fernsehen, Internet, Handy, WhatsApp und so weiter geeignet sind. Latein entwickelt sich dann, aber eben weg vom Latein der klassischen Texte.

3. Vielfalt der Möglichkeiten

Statt eigener Lateinsprechkurse erscheinen mir die folgenden Möglichkeiten besser geeignet, fast täglich mit lateinischer Sprache umzugehen und sie zu verwenden:

- Täglich Texte vorlesen, **deklamieren**,
- Täglich **Einbettungen und Umformungen üben**. Beispiele: Aus *magister venit, discipuli gaudent* (oder *lugent*) wird *Magistro veniente discipuli gaudent*.
- **Texte umwandeln**, zum Beispiel:
 - Berichte mit Aussagesätzen in indirekte Rede und A.c.i.;
 - umgekehrt indirekte Rede in direkte Rede;
 - Erzählungen in der 3. Person in die Ich-Form setzen, also den, über den berichtet wird, selbst erzählen lassen. Ein bekanntes literarisches Beispiel ist die Erzählung des Aeneas im 2. Buch der Äneis.,
 - Erzählungen im narrativen Perfekt in die Reportageform mit szenischem Präsens umsetzen.
- Jedes Mal soll die unterschiedliche Wirkung der Ausdrucksweisen zu spüren sein und analysiert werden.
- **Lateinische Vokabeln bei Realien und Abbildungen** verwenden, dabei auch das Fortwirken des Lateins im Deutschen berücksichtigen.
- **Lateinische Ausdrücke, Sätze, Formeln täglich anwenden**, die auch sonst in der Wissenschaft oder in anderen Sprachen üblich sind, Rechtsformeln,¹¹ Sprichwörter, Sentenzen.
- **Lateinische Formeln finden, die für kurzen Austausch von Lob und Kritik geeignet sind**. Dazu dienen Redewendungen aus Komödien und Briefen.
- Solche Formeln auch selbst erfinden: Man kann Schüler auffordern, **bösartige Bemerkungen in gekonnte lateinische Ausdrücke zu kleiden** und zur Diskussion zu stellen. Das Schönste, was ich dabei erlebt habe, war der Vorschlag eines Schülers (oder seiner

Eltern? Es ist ein Spiel, da machen Eltern mit): Supranasale Defizienz = Mangelschaden über der Nase = Dummheit. – (Man könnte einfacher sagen: *ille umbrosus est*: der hat einen Schatten. *iste umbrosus est*: der da bei dir hat einen Schatten. *Hic homo umbrosus fuit*: oh Verzeihung, da hatte ich wohl einen Schatten.)

Auch so lebt Latein!

4. Ein zweites Beispiel für den Vorrang des Erschließens und Lesens – Caesar, BG 8,4

Helvētiī,

- *eā spē dēiectī*,
- *nāvibus iunctīs* ratibusque complūribus *factīs*,
- *aliī vadīs Rhodanī*,
- *quā minima altitūdō flūminis erat*,

- *nōnnumquam interdiū, saepius noctū,*
 - *sī perrumpere possent,*
 - *cōnātī*,
 - *operis mūnītiōne et mīlitum concursū et tēlīs repulsi*,
- hōc cōnātū **dēstitērunt**.

Der Satz hat 37 Wörter (einschließlich *que*). Für einen solchen Satz empfiehlt sich das sogenannte kolometrische Gliedern.¹² Das Verfahren beruht darauf, dass man ohne Änderung der Reihenfolge der Wörter alle Informationen erfasst, die – meist mit einer Verbform – gegeben werden, und jede dieser Informationen erstens in ihrem engeren Zusammenhang sieht, also den unmittelbar dazugehörigen Satzgliedern, zweitens aber in den Satzablauf einordnet.

Caesar, BG 1,8,4

Grammat. Beschreibung	Nr.	lat. Kolon	S/B	deutsch	Bezug auf
HS, Subjekt	1	(4) Helvētiī,	–	Die Helvetier	–
p.c. im HS, vorzeitig, kausal, Etappe 1	2	<i>eā spē dēiectī</i> ,	B	waren von dieser Hoffnung heruntergestürzt worden;	11
Abl. abs. im HS, Etappe 2a	3	<i>nāvibus iūnctīs</i>	B	da verbanden sie Schiffe (zu einer Schiffbrücke)	9
Abl. abs. im HS, Etappe 2b	4	<i>ratibusque complūribus factīs</i> ,	B	und bauten mehrere Flöße,	9
inkonzinnes Wechsel zur Wiederaufnahme des Subjekts, mit Ortsangabe	5	<i>aliī vadīs Rhodanī</i> ,	–	oder aber: an Furten der Rhône,	9/11
GS ₁ , Attributsatz zu vadis	6	<i>quā minima altitūdō flūminis erat</i> ,	B	wo die Tiefe des Flusses sehr gering war	5
Zeitadverbiale im HS	7	<i>nōnnumquam interdiū, saepius noctū</i> ,	(B)	so versuchten sie, manchmal am Tag, öfter in der Nacht,	8/9

GS ₁ , Objektsatz zu cōnātī	8	sī perrumpere possent,	B	ob sie durchbrechen konnten;	9
p.c. im HS, KNG-kongruent zu aliī (5) und Helvētiī (1), Etappe 3	9	cōnātī,	B	(bei 7 übersetzt)	11
p.c. im HS, Etappe 4	10	operis mūnītiōne et mīlitum concursū et tēlīs repulsi,	B	aber sie wurden durch das Befestigungswerk und durch das Zusammenlaufen der Soldaten und durch Ferngeschosse zurückgedrängt;	11
Prädikat im HS mit Präpositionalobjekt im Abl. sep., Etappe 5	11	hōc cōnātū dēstītērunt.	S	da gaben sie ihren Versuch auf.	-
HS = Hauptsatz, GS ₁ = Gliedsatz ersten Grades (vom HS abhängig), GS ₂ = Gliedsatz zweiten Grades (von einem GS ersten Grades, GS ₁ , abhängig), usw.					

Das Verfahren entspricht antiken Lesegewohnheiten, denn man las selbstverständlich von links nach rechts und von vorne nach hinten und man las halblaut, nicht stumm. Man war also zum Atemholen und Pausenmachen genötigt.

Das Verfahren entspricht auch modernen Lesegewohnheiten, indem Blöcke erfasst werden.

Ob man in die Spalte mit dem deutschen Text die Abschnitte als Hauptsätze wiedergibt oder gleich in einer Form, die es ermöglicht, den lateinischen Satz in irgendeiner Form nachzumachen, ist nicht wichtig. Es genügt, den Text in vielen korrekten Hauptsätzen darzustellen. Wie der Text aufgebaut ist, haben ja die Leser vorher erkennen müssen, die linke Spalte stellt das Ergebnis ihrer Erkenntnisvorgänge dar. Es wird nicht nahegelegt, immer diese linke Spalte zu erarbeiten. Man muss aber sehen, dass diese Spalte all die Erkenntnisarbeit schildert, die heutige Schülerinnen und Schüler leisten müssen. Dadurch wird deutlich, wie sie den Text verstehen, die Spalte stellt eine wirkliche

Überprüfung des Textverständens dar. Sie zeigt ihnen, welche sprachlichen und analytischen Fähigkeiten sie haben.

Wenn man es genügend geübt hat, genügen auch schon mal einfache Schrägstriche:

Helvētiī, / eā spē dēiectī, / [nāvibus iunctīs ratibusque complūribus factīs,] / aliī vadīs Rhodanī, / quā minima altitūdō flūminis erat, / nōnnumquam interdiū, saepius noctū, sī perrumpere possent, cōnātī, / operis mūnītiōne et mīlitum concursū et tēlīs repulsi, / hōc cōnātū dēstītērunt.

Übersetzungen gelingt es nicht, diesen Satz angemessen wiederzugeben, die Übersetzung Deißmanns enthält sogar elementare Verstöße gegen Singular und Plural. Alle Übersetzer verstehen prädiktive Partizipien fälschlich als Attribute, also als Darstellung von Bestehendem statt als Darstellung einer Aktion. Besonders problematische Teile sind unterstrichen:

Übersetzung **Deißmann**, S. 8: Als die Helvetier sich so in ihren Erwartungen getäuscht sahen, versuchten sie, mit zusammengebundenen Kähnen und einer Anzahl eigens

hergestellter Flöße, einige auch an einer Furt der Rhône, wo sie am wenigsten tief war, durchzubrechen, bisweilen bei Tag, des Öfteren aber auch bei Nacht. Doch standen sie von ihrem Vorhaben ab, als sie an der Befestigung scheiterten und durch die Wurfgeschosse der Soldaten, die schnell zusammenkamen, zurückgeschlagen wurden.

Übersetzung **Dorminger**, S. 15: Um ihre Hoffnung betrogen, versuchten die Helvetier, auf zusammengebundenen Schiffen und mehreren zusammengeschlagenen Flößen, teils auch durch die Furten der Rhône, dort, wo der Fluss am seichtesten war, bisweilen am Tage, häufiger bei Nacht, den Durchbruch, gaben aber dann, durch die Befestigung, die anrückende Truppe und durch Beschuss abgewiesen, diesen Versuch auf.

Übersetzung **Woyte**, S. 8: So sahen sich denn die Helvetier in ihrer Hoffnung getäuscht. Sie versuchten zwar noch, teils auf zusammengekoppelten Schiffen und mehreren eigens dazu gezimmerten Flößen, teils an seichten Stellen der Rhône, wo sie eine ganz geringe Tiefe hatte, bisweilen bei Tage, häufiger dagegen in der Nacht, das andere Ufer zu erreichen, aber die feste Verteidigungsanlage, die rasche Abwehr unserer Soldaten und der Hagel ihrer Geschosse trieben sie zurück und zwangen sie zur Aufgabe ihres Versuchs.

Satz- und Textverlaufsbeschreibungen

Satz- und Textverlaufsbeschreibungen erfüllen viel mehr als Übersetzungen die Anforderungen, das Verstehen zu überprüfen. Sie üben dazu in der Anwendung einer Metasprache und in präzisem Beschreiben, das Voraussetzung für verständliches Sprechen und Schreiben ist.

Beispiel einer Satzverlaufsbeschreibung zu BG 1,8,4 in Auszügen:

Der Satz beginnt mit dem Subjekt *Helvētiī*. Dann folgen drei eingebettete Informationen: eine als prädikatives Partizip: *eā spe dēiectī*; *eā spē* verweist zurück auf c. 7, die Hoffnung, dass Caesar den Helvetiern den Durchmarsch

durch die römische Provinz erlaube. Die beiden anderen eingebetteten Informationen sind als Ablativ mit Prädikativum (Abl. abs.) formuliert. Sie stellen Tätigkeiten der Helvetier dar, mit denen sie eine Rhôneüberquerung vorbereiten. Die Partizipien sind *Participia Perfecti*, weil sie Vorstufen zur folgenden Information *si perrumpere possent, cōnātī* sind. Nach den Stationen **a)** *dēiectī*, **b/c)** *nāvibus iūnctīs ratibusque compluribus factīs* und vor der Information *si perrumpere possent, cōnātī*, fügt Caesar noch eine weitere Information ein, verwendet jedoch kein weiteres Prädikativum, sondern setzt nur eine Ortsangabe (*vadīs Rhodanī*) und bezieht sie auf *cōnātī*, obwohl sie die dritte Alternative zur Überquerungsart darstellt: Schiffsbrücke, Flöße, Furten. Diese dritte Information setzt er zudem etwas inkonnizinn durch ein *aliī* von den vorherigen Informationen ab. Die dritte Information macht klar, dass alle Versuche nicht auf einen Ort und einen Zeitpunkt konzentriert sind, sondern vielfach erfolgen. Die Zeitangabe *nōnnumquam interdiū, saepius noctū* gehört zu *si perrumpere possent, cōnātī*; diese fasst alle Arten des Durchbruchversuchs zusammen, sodass eine Reihe entsteht: *dēiectī – nōnnumquam interdiū, saepius noctū, si perrumpere possent, cōnātī*, mit den auf drei Arten immer wieder erfolgenden Zwischenstufen: *nāvibus iūnctīs – ratibusque complūribus factīs, – aliī vadīs Rhodanī*.

Caesar führt den Satz mit einer weiteren Etappe fort, die wie *dēiectī* und *cōnātī* als *Participium coniunctum* formuliert ist: *operis mūnītiōne et mīlitum concursū et tēlīs repulsi*. Wieder werden drei Arten des Geschehens geschildert, nach den drei Arten des Durchbruchversuchs, die mit *que* und *aliī* verknüpft waren, die drei Arten der römischen Abwehr, die mit dem addierenden *et* verbunden sind,

sodass man sie nicht jeweils einer Art des Durchbruchversuchs zuordnen darf, sondern alle drei Arten allen drei Arten des Durchbruchversuchs zuzuordnen sind: die Befestigung des in c. 7 geschilderten Mauerbauwerks, das Zusammenlaufen der Soldaten, die ja nicht an der gesamten Mauer stehen, aber durch die Wächter auf den Türmen rechtzeitig informiert werden, schließlich das Abschießen von Fernwaffen wie Speeren und Lanzen, die von Soldaten vor den Mauern, auf den Mauern oder von den Berghängen herab geschleudert werden. Erst am Schluss, nach all der Schilderung dazwischen (die insgesamt 32 Wörter umfasste), erfolgt die Darstellung des Misserfolgs und der Beendigung der Durchbruchversuche. Dabei nimmt *hōc cōnātū* das kurz vorher verwendete *cōnātī* wieder auf, auch dies ein Grund, *cōnātī* auf alle drei vorher geschilderten Durchbruchsarten zu beziehen.

Entsprechend soll der Satz deklamiert werden:

Helvētiū, – PAUSE – eā spē dēiectī, – DANACH HEKTIK: nāvibus iūnctīs ratibusque complūribus **factīs, aliī vadīs** Rhodanī, quā minima altitūdō flūminis erat, **nōnumquam** interdiū, **saepius** noctū, sī perrumpere possent, **cōnātī**, Jetzt WUCHTIG:

u u - - - u - - - u - - - -
operis mūnītiōne et mīlitum concursū et tēlīs
u - -
repulsi,

SCHLUSS in Spondeen und einem Trochäus, also fast nur in langen Silben:

- - - - u - -
hōc cōnātū dēstītērunt.

Aufgabe des Lateinunterrichts ist es,

- Texte durchsichtig zu machen und dadurch einsichtig,

- ästhetisches Erleben zur Nachhaltigkeit zu erzeugen,
- die Sprache und den Text zum Leben und Erleben zu bringen,
- diese Fähigkeiten und Erlebnisse übertragbar und wieder anwendbar zu machen.

An beiden Texten Caesars sieht man: Die so gern verwendeten und im Unterricht gelehrt sogenannten Übersetzungsmethoden sind ungeeignet, diese Ziele zu erreichen. Denn sie lehren erstens feste Versatzstücke statt Erfassen des Inhalts und Gliedern. Also z. B. „nach Bau mehrerer Flöße“ oder noch falscher: „mit gebauten Flößen“ statt: „sie bauten mehrere Flöße“. Sie lehren auch, das Hauptsatzprädikat zu suchen und dann von ihm aus entweder zu konstruieren, also den Satz systematisch abzufragen, oder aber den Satz nach dem Voranstellen des Hauptsatzprädikats in kleinen Abschnitten zu erfassen. Das zweite davon ist richtig und das hat schon Quintilian gelehrt. Das erste (das Hauptsatzprädikat zuerst zu suchen) ist grundfalsch. Im Beispiel *Bellum Gallicum* 1,1 hat das der Autor Caesar schon für uns erledigt: *Gallia est omnis divisa*. Im Fall *Bellum Gallicum* 1,8,4 würde man *destituerunt* lange, lange suchen, dann voranstellen, wüsste einen Teil des Ergebnisses eines ganzen Geschehensablaufs, könnte aber vieles nicht zuordnen und würde sich um das Erlebnis der Abfolge der Aktionen bringen. Niemand liest so. Man liest in Europa von vorne nach hinten und von links nach rechts.

Man kann sich glücklich schätzen, wenn einem das Erfassen in der Reihenfolge des Angebots gelingt, wenn man also lateinische Texte LIEST. Ansonsten hilft immer das kolumnistische Gliedern und Wiedergeben der einzelnen Kola in eigenen Sätzen. Dabei erfolgen aber immer die inhaltlichen Überlegungen, die an das grammatische Erfassen geknüpft sind, so,

wie ich sie in der linken Spalte der Darstellung aufgeschrieben habe.

Das lässt dem Leser Zeit, sich den Inhalt zurechtzulegen, ihn zu erleben, die Kunst der lateinischen Formulierung zu erkennen. Sie führt nach und nach zu gegliedertem Lesen. Sie führt auch zum grammatischen Denken, das Teil eines logischen Denkens ist, das immer wieder als Ergebnis des Lateinunterrichts gepriesen wird.

III. Programmatisches

1. Latein für alle

Lateinisch und Lateinunterricht sind für *viele Begabungen und Begabungsformen* da. Das können Übersetzer sein, es können aber erst recht Text- und Satzanalytiker sein, es können Akteure sein, die Texte in Schauspiel oder in Deklamation umsetzen, es können Aktualisierer sein, die schnell die Bedeutung eines Textes für die Gegenwart erkennen. Warum kann man sich nicht all diesen Begabungen öffnen? Das gilt für den Unterricht und für die Bewertungen der Leistungen im Unterricht.

2. Kurze Bemerkungen zur Lernerfolgskontrolle

In schriftlichen Überprüfungen haben Textanalyse, Satzanalyse oder auch Übersetzen den Vorrang. Denn Aktion kann man nicht schriftlich prüfen und Umsetzung in Aktualisierung kann man nur eingeschränkt prüfen, weil eine tatsächliche Umsetzung eben auch genaue Textanalyse voraussetzt, wenn man Gesinnungsdokumentation oder Erlebnisaufsätze vermeiden will.

Aber: Warum lässt man Schülern nicht die Wahl, ob sie einen Text übersetzen oder kolometrisch analysieren und grammatisch beschreiben wollen? Dabei werden die Kola

eben genauestens inhaltlich wiedergegeben. Im Deutschunterricht kann man oft zwischen verschiedenen Themen und Bearbeitungsformen wählen, warum nicht im Lateinischen? In der Mathematik wird nicht nur die Lösung, sondern auch der Lösungsweg bewertet. Im Lateinischen wage ich zu fragen, was die Lösung und was der **Lösungsweg** ist. Ist die Textanalyse die Lösung und die Übersetzung ein Versuch auf dem Weg zu ihr? Oder ist die Übersetzung die Lösung und die Textanalyse der Weg zu ihr? Ich meine gezeigt zu haben, dass beides ineinandergreift. Wichtiger als eine Übersetzung ist das **Verstehen**. Es ist nachhaltig wie die Methode dorthin.

3. Grammatisches Denken

Das kolometrische Verfahren übt auch im grammatischen Denken.

Was ist grammatisches Denken? Grammatisches Denken entsteht durch Beherrschung der Grammatik und Anwendung der Kenntnisse auf Gesprochenes und Geschriebenes: Man muss vor allem die Mindestausstattung von Sätzen beachten. Mindestausstattung meint: Bei einwertigen Verben erwartet man ein Subjekt, bei zweiwertigen Verben erwartet man Subjekt und Objekt oder Präpositionalobjekt, bei dreiwertigen Verben erwartet man Subjekt und zwei Objekte.

Das grammatische Denken kann sich zunächst darauf konzentrieren, korrekte Hauptsätze oder korrekte kurze Satzgefüge zu bilden und diese bei sich wie bei anderen zu kontrollieren.

Eine besondere Hilfe ist es, wenn man beim kolometrischen Gliedern die einzelnen Glieder in kurzen selbständigen Sätzen wiedergibt, aber diese mit beiordnenden und das logische Verhältnis verdeutlichenden Konjunktionen versieht. Das führt auch darauf, solche Satzab-

schnitte (Kola), die durch andere unterbrochen sind, in einem kurzen Satz zu übersetzen und dadurch stets das Gefühl für Vollständigkeit und Korrektheit eines Satzes anzuwenden.

Eine besondere Hilfe ist es auch, die grammatische Struktur zu beschreiben. Dies übt die abstrakte Beschreibungsfähigkeit. Sehr sinnvoll ist es auch, eine einmal niedergeschriebene Übersetzung, sei es in einem Kurzsatz oder in einem etwas längeren Satz, auf die Unterschiede im Lateinischen und im Deutschen zu untersuchen. Die Beobachtungen und die Gründe für Abweichungen der deutschen Übersetzung vom lateinischen Text liegen in der verschiedenen grammatischen Eigenart der beiden Sprachen und können in einem Übersetzungskommentar festgehalten und dokumentiert werden. Auch dieser ist metasprachlich und auch dieser macht Regeln des Satzbaus bewusst und ist Ausdruck grammatischen Denkens.

4. Selbstständiges Denken und Glück

Dieses grammatische Denken kann man vom Satz auf den Text übertragen und den Aufbau eines Textes mit den Mitteln der Textsemantik und der Textsyntax darstellen. Dadurch wird die Produktion von Texten, also mehr als einem Satz, also von zusammenhängenden Sätzen, bewusst gemacht und geübt.

Dies führt auch dazu, dass man Verfälschungen bemerkt, die dadurch entstehen, dass einzelne Sätze oder Satzabschnitte verselbständigt, dekontextualisiert werden. Diese verhängnisvolle Operation geschieht oft unbemerkt, oft aber auch absichtlich. (Selbst das Lachen eines Kanzlerkandidaten wurde ja schon dekontextualisiert.) Aus *mens sana in corpore sano* wird „Nur in einem gesunden Körper ist ein gesunder Geist“, aber es hieß *orandum est, ut sit mens sana in corpore sano*, „man muss darum bitten,

dass in einem gesunden Körper auch ein gesunder Geist ist“ – sonst wird nämlich der gesunde Körper gefährlich (Juvenal, 1./2. Jahrhundert, *Satire* 10,356).

Geht man durch die Schule der kritischen und eigenständigen Betrachtung des Textes ohne sofortige Fixierung in einer Übersetzung, dann geschieht Folgendes: Man nimmt nichts als gegeben hin. Man traut nicht unbewiesenen Behauptungen. Man orientiert sich nicht an „Vorbildern“ irgendwelcher Art, ob von Meinungsmachern, Erziehern, Politikern, Influencern. Man ist gewohnt, jede Äußerung sprachlich zu prüfen, und damit verbunden inhaltlich. Vorbild sind nicht andere, Vorbild sind nicht historische Figuren, Vorbild ist die eigene Überlegung, die eigene Fragehaltung, die eigene Entscheidung. Diese kann man begründen und gegen andere vertreten.

5. Freiheit

Die ständige Konfrontation des *lateinischen* Textes mit eigenem Denken und mit deutschen Ausdrucksmöglichkeiten führt zu ständigem *Nachfragen*, nach den *Wörtern* und ihrer Bedeutung und der dahinterstehenden Realität, nach der *Wortfolge* und der dadurch bewirkten Art der Informationsaufnahme oder auch der Informationsvermittlung durch den Autor, nach der *Art der Formulierung* und dem, was dahintersteckt.

Das ständige Fragen, Nachfragen, Nachhaken, das Infrage-Stellen alles Gesagten ist aber Grundlage eines kritischen Geistes und eines *freien* Geistes. Wer sich sein eigenes Bild von der Sprache anderer macht und daraus sein eigenes Verhältnis zur Realität bildet, unterliegt nicht fremdem Diktat. Diese Gefahr hat gerade ein Roman von Vyvian Evans beschrieben, worauf Dietmar Dath in der FAZ hinweist:

Was geschieht, wenn Leute, die kein richtiges Deutsch können, die von der Künstlichen Intelligenz gelieferten, ohnehin schon falschen Übersetzungen weiter bearbeiten? Oder was geschieht, wenn wir unsere Texte und Abhandlungen von einer machtbesessenen Gruppe einprogrammiert bekommen, die kein Neudenken zulässt?¹³

6. Latein und Demokratie

Die Freiheit von fremdem Diktat, die ständige Fragehaltung sind etwas, was Schülerinnen und Schüler tatsächlich autonom und selbstbewusst macht. Sie ist dadurch auch ein wichtiges Element der Demokratie. Diese kommt nicht ohne äußerst kritische Betrachtung jeglicher sprachlicher Bevormundung und Einflussnahme aus. Sie muss aufmerksam werden und kämpferisch, wenn jemand Gedankenregelungen, Narrative, Verdrehungen, Dekontextualisierungen anbietet.

Deswegen machen – so gesehen – Lateinunterricht und wachsende Beherrschung der Sprache und der Fähigkeit, Sprache zu analysieren, Freude, sie helfen im Kampf gegen Verleumder, gegen Mobber, gegen Versuche, sich zur Herrschaft aufzuschwingen. Einfaches Nachfragen hilft oft: Was meinst Du mit dieser Äußerung. Kannst Du mir den Ausdruck erklären, den du gerade verwendet hast? – Grammatisches Denken ist daher auch eine Lust. Eine Lust, es besser zu wissen, es besser zu können, sich gegen andere durchzusetzen.

7. Warum ist zu alldem Lateinunterricht besonders geeignet?

Ist das alles nicht auch in anderen Sprachen bzw. im Deutsch- und neusprachlichen Unterricht möglich? Wieder sei verwiesen auf eine viel zu wenig beachtete Veröffentlichung des

Kultusministeriums Rheinland-Pfalz aus dem Jahr 1985.¹⁴

Aus der Veröffentlichung ergibt sich, dass Reflexion über grammatischen Erscheinungen vorwiegend Sache des Lateinunterrichts ist. In anderen Sprachen steht die Anwendung im Vordergrund.

Gäbe man sich im Lateinunterricht schnell mit einer deutschen Übersetzung zufrieden und verbliebe dann für die weitere Besprechung des Textes bei der Übersetzung, dann bliebe das kombinierte sprachlich-inhaltliche Fragen ausgeschaltet. Das passiert nur zu leicht, wenn man Texte in der eigenen Sprache liest oder in Fremdsprachen, die man zuvörderst zur aktuellen Kommunikation benutzt.

Es ist dies keine Bildung, die man als Allgemeinbildung erweisen und etikettieren muss, auch nicht als humanistische Bildung, sondern einfach als Mittel, sich selbst und andere zu verstehen und sich vieles zurechtzulegen und anhaltende Freude an sich, an anderen Menschen, am Leben zu haben. Statt anhaltender Freude kann man natürlich sagen: NACHHALTIGE Freude.

8. Leben mit Latein

Selbstverständlich KANN man diese ständige Fragehaltung gegenüber allen schriftlichen und mündlichen Äußerungen haben. Entwickelt wird sie aber durch die Auseinandersetzung mit der Sprache Latein, bei der man diese Fragehaltung nicht nur haben KANN, sondern haben MUSS.

Das eher unreflektierte Anwenden, das professionelle Anwenden, das smarte Anwenden von Fremdsprachen ist akzeptabel, es verschafft Freude, sich verständigen zu können. – Diese Freude kommt aber in raffinierterer Weise auch dem zu, der mit Latein lebt. Es ist die stete

Freude, mehr zu sehen und zu erkennen als die bloße Sprachmitteilung. Richtiger Lateinunterricht verschafft Erkenntnisse über Denken, über Sprache als Ausdruck der Persönlichkeit, Sprache als Beherrschungsmittel, Sprache als Mittel, andere zu durchschauen. Diese sprachliche BILDUNG verschafft Lebensgenuss und Freude an der Bildung.

Ohne Zwang zu einem Gebrauch vorgefertigter Eindeutschungen lateinischer Formulierungen, vielmehr mit stets nachfragender Texterschließung und Satzerschließung und semantischer Deutung, herrscht Gedankenfreiheit.

In diesem Beitrag zur Freiheit des Denkens liegt zusammen mit dem Beitrag zur Befähigung, diese Freiheit auch zu formulieren, eine wesentliche Begründung des Lateinunterrichts. Lateinunterricht, so gesehen, ist ein wichtiger Bestandteil der Ausbildung eigenständigen Denkens, der Ausbildung des Selbstbewusstseins, der Erziehung zur Demokratie und zur Abwehr jeder geistigen oder propagandistischen Bevormundung. Wer durch den Lateinunterricht als eine Schule des Fragens und Forschens und Vergleichens gegangen ist, den lässt dies nicht mehr los.

Ein Zitat aus einer jedes Konservatismusverdachts überhobenen Veröffentlichung aus dem Jahr 1965: Das war eine Zeit, als einige sozialdemokratische Kultusminister und Soziologen und Pädagogen für Lateinunterricht warben. „Die klassische Bildung aber beruht darauf, daß **Realität über Erkenntnis** vermittelt wird (alles Handeln bleibt an sie gebunden). In einer Zeit, in der die Inkommensurabilität von Schule und Wirklichkeit auf Grund objektiver Bedingungen immer größer wird, gibt sie den weiterwirkenden und verbindenden Anstoß. Sie nimmt den Menschen aus der **Verhaftung** heraus und

macht Wirklichkeit zu seinem Gegenstand; sie läßt ihn schließlich, inmitten der Zwänge, **Freiheit** erfahren, die Tür wird aufgestoßen.“

9. Latein – unsere Begleitwelt

Latein ist eine zweite Welt, sie existiert mit und in der deutschen Sprache. Die Zukunft des Lateinunterrichts beruht darauf, den Zugang zu dieser Parallelwelt und zur eigenen Welt und den Umgang mit Latein so schön wie möglich zu machen. Die Schülerinnen und Schüler können erfahren: Mit Latein verstehen sie ihre Welt besser. Sie durchschauen andere. Sie können sich nachhaltig wehren und sie können selbst führen. Durch Erkennen und durch Erleben antiker Texte! Mit Seneca (ep. 60,4): *Vivit is, quī multī ūsuī est, vivit is, quī sē ūtitur.*

Anmerkungen:

- 1) Um Materialien erweiterte Fassung des Vortrags auf dem Bundeskongress des Deutschen Altphilologenverbandes, Wuppertal, Mittwoch, 3. April 2024.
- 2) Johann Gottfried von Herder, Sophron. Gesammelte Schulreden, herausgegeben durch Johann Georg Müller, Tübingen in der J.G. Cotta'schen Buchhandlung 1810, Bd. 2, S. 285 = Herder, Sämtliche Werke: Zur Philosophie und Geschichte 12, Sophron. Gesammelte Schulreden, Band 2, 285.
- 3) Unentbehrlich für Latinisten, Biologielehrer, Köche: Victor Hehn: KULTURPFLANZEN UND HAUSTIERE in ihrem Übergang aus Asien nach Griechenland und Italien sowie in das übrige Europa. Historisch-linguistische Studien, hrsg. von Otto Schrade. Mit botanischen Beiträgen von Adolf Engler und Ferdinand Pax, Berlin 1911, 9. unveränd. Aufl., Darmstadt 1963.
- 4) Vgl. Pschyrembel Klinisches Wörterbuch. Bearbeitet von der Pschyrembel-Redaktion. Begründet von Willibald Pschyrembel, Berlin (De Gruyter), viele Auflagen, zuletzt 269. Aufl. 2023, ISBN: 9783110783346. Auch online: <https://www.pschyrembel.de/>
- 5) Sehr wichtiges und grundlegendes Buch dazu: Martin M. Winkler: Ovid on Screen. A Montage

- of Attractions, Cambridge (University Press) 2020 (ISBN: 978-1-108-48540-1).
- 6) Bedeutendes Buch: Michael MADER: Lateinische Wortkunde für Alt- und Neusprachler, Stuttgart / Berlin / Köln / Mainz (W. Kohlhammer) 1979 (ISBN 3-17-005324-8). – Zu Türkisch-Deutsch vgl. Heinz-Jürgen Schulz-Koppe: Latein und Türkisch – Türkçe ve Latinice, in: Forum Classicum 2014, H. 1, 46–50.
- 7) Vgl. Rheinland-Pfalz. Kultusministerium (Hg.): Grammatikunterricht im Vergleich. Fachausdrücke und Lehrplanforderungen in der Sekundarstufe I in den Fächern Deutsch, Englisch, Französisch, Latein – mit Erläuterungen und Unterrichtsmodellen – Grünstadt (Emil Sommer) 1982, 21985. (Mitglieder der Arbeitsgruppe: Gerhard Armbräster, Hans-Joachim Glücklich, Edgar Hammes, Mechthild Linz-Mundt, Helene Lipowsky, Hans Weiland).
- 8) Zitiert wird aus den folgenden Übersetzungen: C. Julius Caesar, Der Gallische Krieg. Lateinisch-deutsch, ed. Georg Dorminger, München (Ernst Heimeran Verlag) 2. Aufl. 1966 – Gaius Julius Cäsar, Der Gallische Krieg, übersetzt und erläutert von Curt Woyte. Nachwort von Karl Büchner, Stuttgart (Philipp Reclam Jun.) 1951 und 1971 (Universal-Bibliothek Nr. 1012-15) – Gaius Iulius Caesar, Der Gallische Krieg, übersetzt und herausgegeben von Marieluise Deissmann, Stuttgart (Philipp Reclam Jun.) 1980 / 1992 (Universal-Bibliothek Nr. 1012), ISBN: 3-15-001012-8.
- 9) Abbildung bei Jörg Rüpke: Caesar – Gestalt, Gestalter und Gestaltung, in: Der altsprachliche Unterricht 2008, H. 5, 4–13, S. 5. Von diesem Gemälde gibt es einen Umrisslinienstich „Caesar diktiert vier Schreibern“, in dem Buch "L' Ape Italiana delle Belle Arti [...] Anno II", Rom 1836, Tafel 2, Digitalisat aus München, Bayerische Staatsbibliothek -- 2 Art. 134 c-2 (urn:nbn:de:bvb:12-bsb10212186-3).
- 10) Ich verwende ausnahmsweise ein englisches Wort, weil es so schön klingt, wuchtiger als „Klang“; beide Wörter sind lateinischen Ursprungs.
- 11) Dazu vgl. Detlef Liebs unter Mitarbeit von Hannes Lehmann und Gallus Strobel, Lateinische Rechtsregeln und Rechtssprichwörter, zusammengestellt, übersetzt und erläutert, Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft) 1982. Vgl. auch: https://de.wikipedia.org/wiki/Latein_im_Recht
- 12) Genaue Darstellung des kolometrischen Verfahrens mit Darstellung der grammatischen Grundlagen in: H.-J. Glücklich: Caesar – Feldherr, Politiker, Vordenker. Bellum Gallicum. Textausgabe, Stuttgart 2010. CD-ROM zur Textausgabe (ISBN 978312623157-2). Vgl. auch: – Lineares Dekodieren, Textlinguistik und typisch lateinische Satzelemente, in: Der altsprachliche Unterricht 19,5, 1976, 5–36. – Satz- und Texterschließung, in: Der altsprachliche Unterricht 30, 1/1987, 5–36. – Textverstehen und Überprüfungsformen, in: Der altsprachliche Unterricht 60, 4+5, 2017, 12–23. – Texte lesen, verstehen, interpretieren. Problem und Chance des Lateinunterrichts, in: Meinolf Vielberg (Hrsg.): Universitäts- und Bildungslandschaften um 1800, Stuttgart (Franz Steiner Verlag) 2020. (Altertumswissenschaftliches Kolloquium, Titelnummer 12580), 137–191. (ISBN 978-3-515-12580-2). – Latein – neu. In: Forum Classicum. Zeitschrift für die Fächer Latein und Griechisch an Schulen und Universitäten, Heft 2/2022, 109–129. – Rheinland-Pfalz. Kultusministerium (Hrsg.): Grammatikunterricht im Vergleich, Grünstadt 1982.
- 13) Dietmar Dath: Sollen Computer von Leuten sprechen lernen, die das gar nicht können? FAZ, 29.09.2023 (Zu: Vyvyan Evans: The Babel Apocalypse, 2023, Roman).
- 14) Siehe Anm. 7.
- 15) Heinz-Joachim Heydorn: Realer Humanismus und humanistisches Gymnasium, in: Ernst Schütte / Heinz-Joachim Heydorn / Siegfried Lauffer: Humanistische Bildung in unserer Zeit (Probleme der humanistischen Bildung. Eine Schriftenreihe der Gesellschaft für humanistische Bildung. Sonderheft, hrsg. von Karl Ringshausen), Frankfurt am Main / Berlin / Bonn (Moritz Diesterweg) 1965, 13–28, S. 27.

HANS-JOACHIM GLÜCKLICH

Geschlechtsstereotype in Texten des Lateinunterrichts kritisch reflektieren – am Beispiel der Iphis-Episode aus Ovids *Metamorphosen* (Ov. Met. 9,666-797)

Dieser Artikel basiert auf einem Vortrag, der im Rahmen des DAV-Kongresses 2024 „Bildung, Entwicklung, Nachhaltigkeit – Latein und Griechisch“ in Wuppertal vom 2.-5. April 2024 gehalten wurde.

Einleitung

„Transfeindlichkeit als ‚Kulturkampf‘“ titelt die Tagesschau im Januar 2023¹ und trifft damit auf einen wunden Punkt, nämlich die gesellschaftlich aufgeladene Debatte der Gegenwart rund um Geschlecht und Identität: Wer ist was? Wer darf was? Verschiedene Interessensgruppen prallen aufeinander: Aufgrund ihrer sexuellen Identität oder auch Orientierung marginalisierte Personen ringen um Anerkennung und Gleichberechtigung, ‚Traditionalisten‘ finden so manche Forderungen übertrieben, sind genervt und manch einer wird gar gewalttätig – auch körperlich, wenn man an Prügelattacken auf queere Personen denkt² – hinzu kommt die bei bestimmten Personengruppen verbreitete Ablehnung gendersensibler Sprache. Polarisierende Beiträge in den Medien beinhalten den Ruf nach (vermeintlicher) Meinungsfreiheit inklusive der Unterstellung des ideologischen Denkens und Ausspielens von Gruppen gegeneinander (z. B. Feminist:innen vs. Trans*aktivist:innen).³

Was hat dies nun mit der Antike und dem altsprachlichen Unterricht (im Folgenden: aU) zu tun? Auch in der griechisch-römischen Antike gab es bestimmte Konzepte zu Geschlecht und Sexualität sowie dementsprechend Geschlechtsrollen und konforme

Verhaltensweisen. Genauer setzen sich damit Dan Drescher und Eva Werner im Basisartikel des AU 1/2019 „Geschlechterbilder“ mit dem Titel „Was ist Norm, was ist Abweichung? Antike Geschlechterbilder und die gender studies als Herausforderung an die Schule“⁴ der als Grundlage für Lehrkräfte der alten Sprachen zu diesem Themenbereich angesehen werden kann, da Gender zunächst als konstitutives Element sozialer Beziehungen und als Möglichkeit, Macht in einer Gesellschaft zu organisieren, definiert wird und daraufhin die Rolle literarischer Texte bei der Untersuchung der sozialen und kulturellen Konstruktion von Geschlecht Berücksichtigung findet. Da Stereotype der eigenen Zeit in Texten reproduziert werden, müssen Geschlechterbilder als Interpretationskategorie berücksichtigt werden, um antike Lebenswelten verstehen zu können.

Als Beispiel für ein solches Unterfangen kann die Iphis-Episode aus dem 9. Buch von Ovids *Metamorphosen* herangezogen werden, die im Rahmen dieses Beitrags genauer untersucht werden soll, was auch Anne Friedrich in ihrem Aufsatz „Hurra – Es ist ein Junge“ – Zur Metamorphose der Iphis bei Ovid, in AU 1/2019 getan hat.⁵ Ein Fokus in dem vorliegende Beitrag soll aber auf der Tradierung von Geschlechtsstereotypen liegen, sodass zuerst kurz erklärt werden soll, wie der Mechanismus von Stereotypen im Rahmen von Sozialisationsprozessen funktioniert und welche Rolle Literatur dabei spielt, die (Geschlechts-)Stereotype verfestigen, aber auch aufweichen kann. Daraufhin wird die Iphis-Episode aus Ovids *Metamorphosen* knapp

inhaltlich umrissen, damit direkt im Anschluss auf Aspekte eingegangen werden kann, die aus Sicht der *Gender Studies* beim Lesen des Textes beachtet werden sollten. Eine weitere Frage, die in diesem Zuge verfolgt wird, ist die, ob bei Iphis Transidentität nach heutigem Verständnis vorliegt. Hieran soll gezeigt werden, dass im Sinne von *Bildung für Nachhaltige Entwicklung* (BNE)⁶ das *Nachhaltige Entwicklungsziel „Geschlechtergleichheit“*⁷ durch die Auseinandersetzung mit diesem Text im aU verfolgt werden kann und zudem dargelegt werden, welche Kompetenzen von den Schüler:innen dabei erworben werden können.

Stereotype und Sozialisation⁸

Als eine Form der Stereotypen sind Geschlechtsstereotype kognitive Strukturen, die sozial geteiltes Wissen über die charakteristischen Merkmale von Frauen und Männern enthalten. Dies bedeutet sowohl einen individuellen Wissensbesitz als auch ein konsensuell (weil kulturell innerhalb einer bestimmten Personengruppe) geteiltes Verständnis von den je typischen Merkmalen der Geschlechter, die positive wie negative Assoziationen beinhalten können.⁹

In der Psychologie und Soziologie geht man davon aus, dass Stereotype nicht angeboren, sondern sozial erworben werden. Die Aneignung geschieht durch soziale Interaktionen, z. B. *Lernen am Modell*¹⁰ in realer Form im echten Leben und stellvertretend in sozialen Medien und Nachrichtenforen, in Film und Fernsehen und auch in der Literatur. Besonders die Wirkmächtigkeit letzterer ist in Bezug auf den aU relevant, denn Texte bergen Potential für eine Konservierung und Tradierung von (Geschlechts)stereotypen von der Antike bis heute, da sie zeitüberdauernd durch ihre Rezeption wirken, bei der vergangene Inhalte und Ein-

stellungen immer neu vergegenwärtigt werden. Das Lesen eines Textes, der (Geschlechts)stereotypen enthält, geschieht mit mehr oder weniger Vorwissen der Lesenden zu entsprechenden Themen und diese nehmen Informationen mit dem Blick ihrer Zeit und ggf. selektiv und verzerrt wahr. Die implizite Verhandlung von Normen und Werten in Texten kann somit in einen Prozess der unbewussten Beeinflussung der Einstellungen und des Verhaltens einer Person münden, sodass ggf. ein antiquiertes Frauenbild weiterhin vertreten wird. Wünschenswert wäre es die Inhalte eines Textes kritisch auf die Einstellungen der Entstehungszeit hin zu hinterfragen und mit (Geschlechts)stereotypen zu brechen. Diese müssen also nicht unbedingt negativ wirken. Allerdings muss ein Bewusstsein für ihr Vorhandensein geschaffen werden. Daher besteht große Interpretationsbedürftigkeit bei der Arbeit mit Texten, die v. a. durch eine entsprechende Kontextualisierung begleitet werden muss, da bei mangelnder Einordnung und Reflexion bestimmte Konzepte verfestigt und Stereotypen verbreitet werden; auch wie wenn z.B. der ironische Umgang mit Geschlechtsstereotypen innerhalb eines Textes nicht verstanden wird.¹¹

Iphis und Ianthe (Ov. met. 9,666-797)

Eine geeignete Textstelle für eine Interpretation mit dem Fokus auf Geschlechtsstereotypen ist der Mythos der Iphis am Ende des 9. Buchs von Ovids *Metamorphosen*, bevor im 10. die in der Forschungsliteratur bisweilen als „Abarten der Liebe“¹² bezeichneten Phänomene der Knabenliebe (Ganymed, Hyacinthus, Cyparissus), des Inzests (Myrrha: von Tochter zu Vater, von Schwester zu Bruder bei Byblis noch in Buch 9)¹³ und der Objektophilie (Pygmalion) abgehandelt werden.¹⁴

Wie schon in der Vorlage des Nikander¹⁵ spielt der Mythos von Iphis auch bei Ovid auf der Insel Kreta. Eine ‚einfache‘ Familie – wie uns der Erzähler gleich zu Beginn durch die Bezeichnung des Vaters als Mann aus dem Volk mit wenig Vermögen (vgl. vv. 671-672) wissen lässt – erwartet ein Kind. Falls dieses weiblich sein sollte, gibt der Vater Ligdus eine Tötungsanordnung an die Mutter Telethusa, die ihm nicht leicht zu fallen scheint – wie das gemeinsame Weinen zeigt (v. 680 *lacrimis vultum lavere profusis*)¹⁶ –, aber dennoch unumgänglich, da es die wirtschaftliche Lage der Familie nicht zulassen würde, eine Tochter großzuziehen (vgl. vv. 673-679).¹⁷

Der Mutter Telethusa aber, die eine Anhängerin der Göttin Isis¹⁸ ist, erscheint selbige mit einem Hilfsversprechen im Traum (vgl. vv. 685-703),¹⁹ sodass es zur *pia fraus*²⁰ der Mutter unter Unterstützung der Göttin und auch der Amme kommt (vgl. vv. 704-710). Da die Göttin befiehlt, großzuziehen, was auch immer das Kind werde (v. 699 *tollere quicquid erit*), gibt Telethusa das biologisch gesehen als Mädchen geborene Kind als Junge aus und es erhält vom Vater den Namen des Großvaters *Iphis*, der (zufällig?) geschlechtsneutral ist (vgl. vv. 708-710).

Iphis scheint sich durch ein androgynes Äußeres auszuzeichnen und wird zudem als Junge ge- bzw. verkleidet (vv. 712-713 *cultus erat pueri; facies, quam sive puellae / sive dares puero, fuerat formosus uterque*). Diese Täuschung geht so lange gut, bis es zur Verlobung der Iphis mit Ianthe kommt (vgl. v. 715):²¹ Die beiden scheinen seltsamerweise eine gemeinsame schulische Ausbildung genossen zu haben (vgl. vv. 717-718) – Iphis wird ja für einen Jungen gehalten und Koedukation war in der Antike unüblich, zudem wird die Familie als arm beschrieben²²

–, wobei sie sich verliebten (v. 725 *ardetque in virgine virgo*). Für antike Verhältnisse augenscheinlich ein Glücksfall, da die Ehe jeweils von den Vätern beschlossen wird, aber auch im Sinne der Kinder ist. Doch Iphis ist sich über die Problematik der homoerotischen Zuneigung und der Unmöglichkeit der Beziehung in ihrer gesellschaftlichen Umsetzung bewusst. Ab Vers 726 werden in einem inneren Monolog ihre Gedanken dargestellt, die vor Selbstvorwürfen aufgrund internalisierter Geschlechtsstereotype nur so strotzen.

Die Mutter verzögert daraufhin die Hochzeit so lang als möglich und bittet erneut um Beistand der Isis (vgl. vv. 766-781). Beim gemeinsamen Gebet von Mutter und Tochter im Tempel findet schließlich die „Verwandlung“ der Iphis in einen Mann durch Isis statt (vgl. vv. 782-794). Nach einer ausführlichen Beschreibung der Veränderung sekundärer Geschlechtsorgane (vv. 786-790) und einer Weihinschrift am Tempel (v. 794) endet die Geschichte mit der Hochzeit von Ianthe und Iphis durch Ehevollzug (v. 797 *potiturque sua puer Iphis Ianthe*) – ein vermeintliches *Happy End*.²³

Interpretatorisch zu beachtende Aspekte²⁴

Aus Sicht der *Gender Studies*²⁵ gibt es einige interessante Aspekte in der Passage, die der Geschlechtsstereotypenbildung bzw. -verfestigung vermeintlich zulässiger Handlungsmuster für Frauen und Männer zuträglich wären, wenn sie unreflektiert blieben. Dafür, dass dies nicht geschieht, ist Vorwissen notwendig, auch um die Kernfrage der Iphis-Passage zu klären, nämlich ob die Verwandlung in einen Jungen lediglich die heteronormativen Gesellschaftsstrukturen für Liebesbeziehungen herstellt oder ob wirklich ein Fall von Transidentität nach heutigem Verständnis vorliegt. Durch ein Lesen dieser

Passage aus Ovids Metamorphosen mit Hintergrundwissen aus den *Gender Studies*, lässt sich die Textstelle tiefgreifend verstehen, da so erst begreiflich wird, warum eine ‚Geschlechtsumwandlung‘ der Iphis nötig ist.

Als theoretischer Vorbau ist die moderne Unterscheidung in biologisches und soziales Geschlecht sowie die Differenzierung der sexuellen Identität und Orientierung wichtig, zudem die vorherrschenden Vorstellungen von gleichgeschlechtlicher Liebe und Sexualität in der Antike, die abzugrenzen sind vom aktuellen Konzept der Geschlechtsdysphorie und der Transidentität sowie dem Phänomen des Cross-Dressings. Das Rollenverständnis der Geschlechter im Patriarchat – insofern man die griechisch-römische Antike als solches versteht – und dessen inhärente Misogynie, bilden ebenso zu betrachtende Gesichtspunkte, die im Folgenden näher erläutert werden.

sex vs. gender vs. desire²⁷

Einige Vertreter:innen der *Gender Studies* gehen von einem biologischen (*sex*) und einem sozialen Geschlecht (*gender*) aus, die getrennt betrachtet werden können, doch Judith Butler als eine der Hauptvertreter:innen sieht in ihrer poststrukturalistischen Theorie Geschlecht als performativen Akt an und unterscheidet zwischen *sex*, *gender* und *desire* als Komponenten, die alle soziokulturelle Konstrukte und Diskursprodukte sind – d. h. dass schon *sex* diskursiv im Zuge des *doing gender*²⁸ produziert und von außen zugeschrieben wird, wenn Menschen anhand primärer Geschlechtsorgane klassifiziert werden. Mit dem Hinzufügen des *desire* löst sie die sexuelle Orientierung von den heteronormativen Vorstellungen und der Gebundenheit des Begehrens an die eigene sexuelle Identität – also statt ‚Mann liebt Frau‘ oder ‚Mann liebt Mann‘

wird das Geschlecht der empfindenden Person als irrelevant betrachtet für die Bezeichnung der Zuneigung zu einer Person und muss nicht zwingend binär gedacht werden.

Auf Iphis angewandt wäre ihr bei Geburt (von Mutter und Amme) weibliches *sex* zugeschrieben worden, aber ihr *gender* nach außen hin männlich sozialisiert, wobei sie internal weiblich identifiziert bleibt. Ihre sexuelle Orientierung müsste als gynophil bezeichnet werden, da homosexuell nur bei einem binären Geschlechtsverständnis und ihrem Selbstverständnis als Frau zuträfe. Die Frage, die sich stellt, ist, ob Iphis nach heutigem kolloquialem Verständnis lesbisch wäre, oder sich ihre sexuelle Zuneigung zu Frauen durch die Sozialisation als Mann ergab, was der Komponente der Umwelteinflüsse wie Erziehung auf Geschlechtsverständnis und sexuelle Orientierung einen enormen Einfluss einräumte.²⁹

Vorstellungen zu gleichgeschlechtlicher Liebe, Geschlecht und Sexualität in der Antike

Das antike Verständnis³⁰ von Liebesbeziehungen würden wir mit Butler als heteronormativ und binär bezeichnen. Es gibt also formal und legal nur ‚gemischtgeschlechtliche‘ Paare im Rahmen der Eheschließung. Gleichgeschlechtliche ‚Beziehungen‘ gab es streng genommen nicht, denn das Konzept der Päderastie entspricht nicht unserem Verständnis von Homosexualität zwischen ebenbürtigen Partnern, da das Alters- und Machtgefälle zwischen dem aktiven Liebhaber (*erastes*) und dem passiven, jüngeren Geliebten (*eromenos*) entscheidend für die gesellschaftliche Akzeptanz des Verhältnisses – zumindest im Athen der klassischen Zeit – war.³¹

Das Penetriert-Werden als erwachsener Mann wurde verachtet (wie begrifflich mit den

diffamierenden Bezeichnungen *cinaedos* und *pathicus* deutlich wird),³² weibliche gleich-geschlechtliche Liebe wurde als anatomisch unmöglich gedacht, da die biologische Penetrationsmöglichkeit fehlt. Dass es Zuneigung zwischen Frauen gab, ist auch literarisch bezeugt – man denke an Sappho! – allerdings entsprach dies wohl nicht dem Alltagsleben, den alltäglichen Einstellungen und Möglichkeiten der antiken Bevölkerung.³³

Wichtiger als das, was wir heute mit sexueller Orientierung meinen, war nämlich das Auftreten des Mannes als aktiv und das der Frau bzw. des jüngeren Mannes als passiv beim Sexualverkehr, was dann auch die gesellschaftliche Machtposition widerspiegelte. Die Legitimierung der patriarchalen Hegemonie in Partnerschaften und der Heteronormativität in der Gesellschaft wurde durch biologistische Begründung sichergestellt, d. h. dass aufgrund physischer Merkmale der Geschlechter auch Charaktereigenschaften und Eignungen für bestimmte Tätigkeiten zugeschrieben wurden. Ormand schreibt, dass nach antiker Vorstellung „female same-sex-relations unthinkable“ waren und: „nature requires assymetry in sexual relations“.³⁴ Wenn eine Frau zu aktiv war, galt das als Anmaßung und Bedrohung für den Status des Männlichen.³⁵

In der dargestellten Episode findet sich diese Vorstellung von Geschlecht und Sexualität v. a. im inneren Monolog der Iphis (vv. 726-763): Sie glaubt, dass es noch niemals lesbische Liebe gab, sie fühlt sich allein mit den Gefühlen, die als widernatürlich und neuartig erscheinen (vv. 727: *cognita quam nulli, quam prodigiosa novaeque cura tenet Veneris*).³⁶ Sie hat internalisiert, dass auf biologischer Ebene Geschlechtsverkehr zwischen zwei Frauen nicht möglich ist, was an ihrer Sorge vor der Unmöglichkeit des

physischen Vollzugs der Ehe (durch vaginal penetrativen Sexualverkehr) deutlich wird: (v. 761 *nec mihi continget* und v. 753 *nec tamen est potienda tibi* – hier spricht Iphis sich selbst in der 2. Person an und gemeint ist Ianthe, „derer du dich nicht bemächtigen darfst“). Diese Meinung macht Iphis durch das Anführen mehrerer Beispiele aus Tierwelt und Mythos, wo nur Männchen und Weibchen sich begehen, deutlich (vgl. vv. 731-734), was für sie die Widernatürlichkeit der Zuneigung und Verbindung auch zweier menschlicher Frauen begründet (vgl. v. 758 *at non vult natura*).³⁷

Es folgt eine Selbstermahnung der Iphis' zur ‚Vernunft‘, ausgedrückt durch Imperative als Selbstappelle:

quin animum firmas teque ipsa recolligis, Iphi, / consiliique inopes et stultos excutis ignes? / quid sis nata, vide, nisi te quoque decipis ipsam, / et pete, quod fas est, et ama, quod femina debes!
(vv.745-748)³⁸

Hieran werden die internalisierten Vorstellungen von weiblichen Handlungsmöglichkeiten und zulässigen Gefühlen deutlich, laut denen es auch den gesellschaftlichen bzw. religiösen Konventionen widerspricht als Frau eine Frau zu lieben, ersichtlich an *quod fas est* (v. 748).

Aber auch die klare Selbstidentifikation der Iphis als weiblich qua Geburt zeigt sich, wenn man die weiblichen Endungen von Partizipien und Adjektiven in der ganzen Figurenrede – im Zitat *nata* (v. 747) – beachtet.

Lämmle wirft in ihrem Artikel zur Textstelle bzw. der Metamorphose der Iphis noch Laqueurs³⁹ Theorem des *One-Sex-Model* der Antike ein, das auf Aristoteles und Galen zurückgeht und bei dem der weibliche Geschlechtsapparat als Inversion des männlichen bei physiologischer Identität gedacht

wird.⁴⁰ Die Frau gilt hierbei als unvollkommene Version des Mannes, aber es besteht kein prinzipieller Unterschied der Geschlechter; der Unterschied ist nicht kategorial, sondern graduell. Hierdurch könnte die Verwandlung in einen Mann biologisch durch das Heraustreten der männlichen Geschlechtsorgane im Zuge der Pubertät erklärt werden, da der Körper nach ‚Vervollkommnung‘ strebt. Übertragen auf heutiges biologisches Verständnis und die *Gender Studies* wäre Iphis demnach intersexuell⁴¹ geboren.

Geschlechtsdysphorie, Cross-Dressing oder Transidentität?

Die *gender*-perspektivische Hauptfrage, die im Text verhandelt wird, ist die nach Iphis’ sexueller Identität. Aufgrund ihrer Weiblichkeit ist Iphis im gesellschaftlichen System, das der Erzähler hier im Mythos an die Grundzüge der antiken Vorstellungen zu Geschlecht und Sexualität anlehnt, das Ausleben der Liebe zu einer Frau verwehrt. Daher lässt sich bei ihr etwas feststellen, was psychologisch-diagnostisch heutzutage wohl mit Geschlechtsdysphorie⁴² bezeichnet würde: Sie fühlt sich in ihrem Körper als Frau nicht wohl.

Ovid spielt grammatisch mit dem Geschlechtsverständnis und sorgte in der Textüberlieferung für Schwierigkeiten. Während im inneren Monolog klar weibliche Endungen bei Adjektiven, Partizipien und Pronomina verwendet werden, ist dies beim Erzählen über Iphis, also außerhalb der Figurenperspektive, nicht durchwegs der Fall. Es gibt hierbei divergierende überlieferte Varianten des Textes.⁴³ So beispielsweise in Vers 668: *Iphide mutata* vs. *Iphide mutato*, also die oder der verwandelte Iphis und in Vers 720: *amor ambarum* vs. *amor amborum*; gemeint sind Iphis und Ianthe, wobei

Iphis einmal männlich imaginiert wird, was sich in der maskulinen Endung niederschlägt.⁴⁴

In älteren Textausgaben wurde verstärkt das männliche Identitätsverständnis – also *mutato* und *amborum* – bevorzugt, während jüngere Textausgaben Iphis als weiblich sehen.⁴⁵ Dieser Punkt verstärkt den intratextuellen *gender trouble* rund um Iphis, der sich auch auf inhaltlicher Ebene niederschlägt:

Erwähnt wurde bereits ihr androgynes Äußeres in Kindheit und Jugend und dass die Mutter diese Ambiguität der Geschlechtszuschreibung durch Verkleidung verstärkte (vgl. vv. 712-713).⁴⁶ Dies könnte man mit dem modernen Begriff des Cross-Dressing bezeichnen. Hierbei handelt es sich um andersgeschlechtliche (Ver-) Kleidung, die lange als Zeichen für Transidentität bzw. Homosexualität gesehen wurde.⁴⁷ Personen mit Transidentität können sich so ausdrücken, müssen dies aber nicht, da es vielmehr um die geschlechtliche Identität geht, die dann als Transidentität bezeichnet wird, wenn die Geschlechtsidentität nicht mit der äußeren Erscheinung, bzw. dem bei der Geburt zugeschriebenem Geschlecht übereinstimmt.⁴⁸ Die Anerkennung des Geschlechts erfolgt nicht auf das biologische reduziert, sondern die soziale Lesart steht im Vordergrund.

Das ursprüngliche Selbstverständnis der Iphis als Mädchen bleibt auch nach ihrer Sozialisation als Junge bestehen, wie an ihrer Figurenrede ersichtlich wurde. Die Verwandlung in einen Jungen erscheint ihr erst noch nötig und gar utopisch: *num me puerum de virgine doctis / artibus efficient* (vv. 743-744) fragt sie imaginativ Daedalus, den großen Erfinder.

Somit liegt bei Iphis nach aktuellem Verständnis keine Transidentität vor, sondern nur die externe Geschlechtszuschreibung als männlich. Diese war zum einen fürs Überleben

notwendig und zum anderen für das Ausleben der Beziehung zu Ianthe. Hierfür ist der Wortlaut der Verwandlung interessant, in dem nur sekundäre Geschlechtsmerkmale ‚vermännlicht‘ werden und nichts über das Selbstverständnis der Iphis ausgesagt wird:

*sequitur comes Iphis euntēm, /
Quam solita est, maiore gradu; nec candor in ore /
permanet, et vires augentur, et acrior ipse est /
vultus et incomptis brevior mensura capillis, /
plusque vigoris adest, habuit quam femina.*
(vv. 786-790)⁴⁹

Die Fremdzuschreibung des Geschlechts wird durch die Aussage der Isis und die Weihinschrift am Tempel noch einmal verdeutlicht: *Femina nuper eras, puer es.* (v. 791) und *DONA PUER SOLVIT QUAE FEMINA VOVERAT IPHIS* (v. 794).⁵⁰

Die Wahrnehmung von Iphis als männlich hängt also rein an äußereren Zuschreibungen und dient der Aufrechterhaltung gesellschaftlicher Normen in einem binären und heteronormativen Gesellschaftssystem. Denn nur wenn Iphis äußerlich zum Mann wird, kann sie ihre gynophile Zuneigung zu Ianthe ausleben, was ihr einziger Grund für eine Veränderung ihres Geschlechts ist. Begum-Lees hält fest, dass die ‚innere‘ Verwandlung fehlt.⁵¹ Es liegt also kein Wunsch der Iphis vor, in einen Mann verwandelt zu werden, weil sie sich selbst als männlich fühlen und so wahrgenommen werden wollen würde.

Rollenverständnis im Patriarchat und dessen inhärente Misogynie

Aus diesem Grund müssen die vorliegenden Stereotypen einer Gesellschaft zu rollenkonformem Verhalten berücksichtigt werden, wenn es um die Beurteilung von Fragen der Geschlechtsidentität geht. Ob und inwiefern Ovids Werk von den patriarchalen Zügen der

Gesellschaft seiner eigenen Zeit geprägt ist, ist sicherlich diskussionswürdig. Ormand stellt fest, dass es schwer ist, Ovids ‚eigene Meinung‘ zu extrahieren oder zu eruieren, ob wirklich repräsentative Gedanken des Alltags-Roms ausgedrückt werden und inwiefern die Textstelle homophobe Züge zeigt.⁵² Dass gesellschaftliche Normvorstellungen rund um geschlechtstypisches Verhalten verhandelt werden, ist jedoch evident.

Der in der Literaturtheorie übliche Begriff der Rollen kann gerade bei der Frage nach Geschlechtskonformität angewandt werden, denn Rollenkonstrukte in der Literatur

[...] sind für das Funktionieren von Aussagen in verschiedensten Textsorten grundlegend [...]. Die Figuren [...] spielen mehr oder weniger festgelegte Rollen, Verhaltensnormen werden anhand von traditionellen Rollen umschrieben, auch komplexe Sachverhalte werden oft mit rollentypischen Verhaltensweisen oder Erfahrungen exemplifiziert. [...] Immer wird von bestimmten Rollenkonzepten oder -bildern ausgegangen, die in dem jeweiligen sozialen System konstruiert worden sind, sei es in der Realität [...], sei es in der Fiktion.⁵³

Hierbei kann dann erzählerisch ein Bruch mit dem Publikum bekannten Rollen eingesetzt werden, indem Verhaltensweisen der Figuren konträr zu Erwartungshaltungen stehen. Als Beispiel für geschlechtsinkongruentes Verhalten dient in dieser Textpassage nicht nur Iphis selbst, sondern auch ihre Eltern sind Träger:innen von Geschlechtsstereotypen, verhalten sich aber nicht immer rollenkonform: Ligdus tritt zum einen als Vertreter der *patria potestas* auf, indem er entscheidet, dass ein weibliches Kind nicht in die Familie aufgenommen würde (vgl. vv. 678-690). Zudem ist er es, der patriliniear den Namen vererbt (vgl. v. 708-709)⁵⁴ und die Verlobung beschließt (vgl. v. 715). Quer dazu steht

seine emotionale Reaktion auf die Anordnung der Kindstötung. Das gemeinsame Weinen mit seiner Frau (vgl. v. 680) hierüber wäre nach antiker Maßgabe eher weiblich konnotiert.

Als stets relevanter Punkt erscheint der feministischen Forschung zu Ovid die Frage nach misogynen Zügen im Text. Diese ist nicht eindeutig zu beantworten, da ein Spannungsfeld von Objektivierung von Frauen als Besitz des Mannes ihrer Aktivität und Handlungsinitiation gegenübersteht. So finden sich in der verhandelten Textpassage einerseits Aussagen wie *mea fiet Ianthe* (v. 760 „Ianthe wird die meine werden“), was einen klaren Besitzanspruch der in ihrer männlichen Rolle gedachten Iphis in Bezug auf Ianthe ausdrückt. Zudem wird die Unterordnung der Ianthe durch *potiturque sua puer Iphis Ianthe* (v. 797 „Der Junge Iphis bemächtigt sich seiner Ianthe“) suggeriert. Die Beziehung wird erst durch die Entstehung eines geschlechterbedingten Machtgefälles, bzw. Besitzverhältnisses möglich, was im Sexualverhalten ausgedrückt wird, v. a. wenn *potiri* mit dieser wohl auch intendierten Bedeutung der Tätigkeit des aktiven Sexualpartners wiedergegeben wird.⁵⁵ Iphis nimmt hier wohl die gesellschaftlich erlernten Rollen, Aufgaben und auch Ausdrucksweisen für Männer an, da sie weiß, dass sie nur so mit Ianthe zusammen sein kann.

Im Gegensatz dazu steht Telethusas Eingreifen in die Handlung v. a. durch die Widersetzung gegen das vom Vater ausgesprochene Tötungsgebot am Anfang und die damit verbundene aktive Täuschung. Dies lässt sich freilich mit ihrer *pietas* gegenüber der Göttin Isis erklären, die für Telethusa höher zu wiegen scheint als die gegenüber dem Ehemann.⁵⁶ Somit handelt sie religiösen Ansprüchen konform unter Nicht-Einhaltung der gesellschaftlichen

Konvention, sich dem Willen ihres Mannes zu fügen.

Welches Frauenbild Ovid vertritt, lässt sich an dieser Stelle nicht eindeutig beantworten, was ein Ausdruck des Spielens mit bekannten gesellschaftlichen Normen sein kann. Allison Sharrock formuliert treffend: „Ovid thus provocatively exposes the deceptive imperial appropriation of conventional values.“⁵⁷ stellt aber bezüglich der Frage, ob Ovid ein einfühlsamer Frauenversteher oder doch Vertreter patriarchaler Vorstellungen ist, fest: „Ovid is the poet of contradictions“.⁵⁸ Selbst wenn Ovid also zugut gehalten werden muss, dass er Personen Raum gibt, die von den Geschlechterrollen, sexuellen Konventionen und Moralvorstellungen seiner Zeit abweichen, lässt sich allein aufgrund dieser Tatsache noch nicht auf Sympathie für diese Formen der sexuellen Identität und Orientierung schließen.

Als Quintessenz lässt sich für diesen Fall feststellen, dass die Verwandlung der Iphis in einen Jungen eindeutig die heteronormativen Gesellschaftsstrukturen in dieser Liebesbeziehung wiederherstellt. Ihr Wunsch nach Verwandlung hierfür wird schon vor ihrer Umsetzung in ihrem inneren Monolog (vv. 741-744) deutlich: egal ob sie selbst oder Ianthe verwandelt wird, eine muss es sein, um den Geschlechterrollen in einer Beziehung zu entsprechen. Begum-Lees stellt klar, dass die Hochzeitsmöglichkeit erst nach Herstellung der heteronormativen Ordnung besteht und es keine Möglichkeit für lesbische Liebe und das Zusammensein ohne Ehevollzug in der Gedankenwelt Roms zur augusteischen Zeit und somit des Textes gibt.⁵⁹ Somit muss Iphis ihre geschlechtliche Identität aufgeben, um der Auslebung ihrer Gefühle zu Ianthe nachkommen zu können.⁶⁰

Umsetzung des nachhaltigen Entwicklungsziels „Geschlechtergleichheit“ im aU

Wenn man unter Geschlechtergleichheit nicht nur das aktive Ändern von Gesetzesgrundlagen und wirtschaftlichen Möglichkeiten zur Gleichstellung aller Geschlechter versteht, sondern auch im Sinne der sozialen Säule der Nachhaltigkeit den zwischenmenschlichen Umgang, kann eine reflektierte Auseinandersetzung mit dieser Textpassage unter Berücksichtigung der Theorien der *Gender Studies* und der Prämissen der Toleranz und Akzeptanz von Personen anderer geschlechtlicher Identität und sexueller Orientierung als der eigenen ein lohnender Ansatz sein. Im Folgenden stelle ich meine Überlegungen für eine Umsetzung im aU vor und möchte aufzeigen, wie Bewusstsein für Geschlechtergleichheit bzw. auch vorherrschende -ungleichheit als Unterrichtsziel verwirklicht werden kann und welcher Kompetenzerwerb für die Schüler:innen mit der Behandlung dieser Textstelle verbunden ist.

Didaktische Aufbereitung des Übersetzungstextes

Je nach Bildungsplan der jeweiligen Bundesländer sind Ovids *Metamorphosen* Gegenstand der 10. Klasse bis hin zur Oberstufe im Lateinunterricht.⁶¹ Die Passung des Unterrichtsinhalts an den Alters- bzw. eher Entwicklungsstand der Schüler:innen muss Grundlage aller didaktischen Überlegungen sein. Somit sind diagnostische Fähigkeiten der Lehrkraft gefordert, wenn es darum geht, ob und wie die Textstelle für eine bestimmte Klasse aufbereitet wird: Bei einer Klasse, die einem Thema mit sexueller Konnotation von vornherein mit Belustigung begegnet und einzelne Aspekte ggf. lächerlich machen würde, liefe die Behandlung Gefahr, das Lernziel zu verfehlten und Geschlechter-

stereotype würden durch den antiken Text bei den Schüler:innen fortgeschrieben oder gar noch gestärkt. Bei einer verschlossenen Klasse mit wenig Offenheit für Diskussion kann es ebenfalls passieren, dass ‚der Funken nicht überspringt‘. Es erfordert also Fingerspitzengefühl der Lehrkraft ihre jeweilige Lerngruppe gut einschätzen zu können und den Stoff adäquat aufzubereiten.⁶²

Relevant ist die Frage, welche Teile der Textstelle übersetzt werden sollen und welche bilingual oder in Übersetzung gelesen werden.⁶³ Denn die Polyvalenz des hier präsentierten Textes ist eine interpretatorische Herausforderung für die auch die Übersetzungsfähigkeit der Schüler:innen wichtig ist. Einige werden vielleicht mehr Hilfestellung bezüglich Vokabelwissen und Syntax-Erschließung brauchen und insgesamt erscheint die Iphis-Episode zu lang, um sie in Gänze zu übersetzen. Denkbar wäre es, den Textbeginn auf Deutsch als Hinführung zu bringen, da hier v. a. die vielen Eigennamen Probleme beim Übersetzen machen könnten. Dies kann entweder als Vortrag durch die Lehrkraft oder als vorformulierte Einleitung in Textversion, die von den Schüler:innen (vor)gelesen werden kann, geschehen. Die Anordnung des Vaters an die Mutter, die in wörtlicher Rede vor kommt, könnte dann ein erster kleiner Übersetzungsteil werden (vv. 675-681). Ein Infokasten zum antiken Phänomen der Kindsaussetzung und -tötung für die Unterstützung des kulturellen Wissens kann zusätzlich angeboten werden, und dabei sollte klar gemacht werden, dass verstärkt Mädchen wegen der wirtschaftlichen Belastung der Familie durch die Mitgift betroffen waren.⁶⁴

Für die darauffolgenden Abschnitte des Gebets der Telethusa an Isis und die Traumerscheinung der Göttin bietet sich das Lesen in

Übersetzungen an, da diese Textstelle weniger zentral für den Schwerpunkt der Sitzung auf die Konzepte zu Geschlecht und Sexualität ist.⁶⁵

Die Schilderung der Geburt der Iphis sowie die darauffolgenden Ereignisse sind sicherlich wieder ein spannender Übersetzungsteil (vv. 704-725), da zentrale Aspekte für das Geschlechtsverständnis der Iphis vorkommen: die geschlechtsneutrale Namensgebung, das androgyne Aussehen, die ‚Verkleidung‘ als Junge sowie auch das Verlieben in und die Verlobung mit Ianthe. Hierbei sollten ein Kommentar für Eigennamen und kulturelles Hintergrundwissen sowie einschlägige grammatischen Erscheinungen als Hilfestellung angeboten werden.⁶⁶ Der innere Monolog der Iphis, der sich daran anschließt, kann in Form einer Gruppenarbeit mit verschiedenen Aufgaben erschlossen werden und muss nicht eins zu eins übersetzt werden. Zentrale Aussagen als Zitate und die Arbeit mit einer übersetzten Variante mit entsprechenden Versangaben für die entscheidenden Aussagen sollten die Basis für die Auseinandersetzung der Schüler:innen mit den in diesem Textteil behandelten, internalisierten Geschlechtsstereotypen und den vermeintlich zulässigen Handlungsoptionen in Bezug auf die Auslebung des sexuellen Begehrrens für Männer und Frauen bieten. Mit zentralen Leitfragen zu antiken Vorstellungen von sexueller Identität und Orientierung können die Schüler:innen z.B. in Kleingruppen ein vorgefertigtes Arbeitsblatt oder auch eine virtuelle Pinnwand befüllen, die als Ergebnissicherung dieser Passage fungiert, für die keine Übersetzung angefertigt wird.

Arbeitsaufträge könnten sein: „Benennen Sie die Argumente, die laut Iphis gegen eine Verbindung von Frau zu Frau sprechen.“, „Versetzen Sie sich in Iphis hinein: Erörtern Sie, inwiefern sie sich in dieser Textpassage als Mann oder

Frau fühlt.“, „Erklären Sie, warum Iphis in einen Mann verwandelt werden will.“

Um die Sprachsensibilität der Schüler:innen bei der Textarbeit zu verfeinern, kann der Einfluss gesellschaftlicher Normen und Werte auf Formulierungen deutlich gemacht werden. Besonders eignet sich die Besprechung von *nubimus ambae?* (v. 763), da die Vokabel *nubere* bereits aus der Lehrbuchphase bekannt sein sollte und ihre kulturelle Entstehung („den Brautschleier anlegen“) nun thematisiert werden kann. Dazu muss der Witz bei der Sache erklärt werden, dass zwei Bräute bei einer Hochzeit in der Antike undenkbar waren, weil der männliche Gegenpart des *in matrimonium ducere* fehlt.⁶⁷ Hiermit endet der innere Monolog der Iphis und der Zwischenteil bis zur Verwandlung kann wieder in deutscher Übersetzung oder je nach zeitlichen Ressourcen bilingual gelesen werden. Die Verwandlung und das Ende des Textes sollten aber unbedingt übersetzt werden, um den Schüler:innen die eigentliche Metamorphose dieser Episode nicht vorzuenthalten (vv. 785-797). Freilich sind auch hier wieder Anmerkungen seitens der Lehrkraft notwendig, wenn im Plenum übersetzt wird, bei Einzel- oder Partner:innenarbeit müssen die Hilfestellungen als Kommentar verfügbar gemacht werden, da sonst v. a. weniger geläufige Vokabeln wie *candor* (v. 787) und *vigor* (v. 790)⁶⁸ sowie grammatischen Phänomene wie die Konstruktion *incomptis brevior mensura capillis* (v. 789) Schwierigkeiten bei der Übersetzung machen können.

Nach der Lektüre der ganzen Passage ist besonders die Ambivalenz der Alterität und Fremdheit antiker Geschlechtskonzeptionen bei gleichzeitigen Ähnlichkeiten zum heutigen Verständnis ein diskutierenswerter Unterrichtsgegenstand.

Zielführende Leitfragen für eine Abschlussdiskussion mit dem Unterrichtsziel der Sensibilisierung für Geschlechtergleichheit bzw. -ungleichheit sowie Diskrepanzen zum modernen und antiken Verständnis von Geschlecht und Sexualität können sein:

„Inwiefern kann bei Iphis von Transidentität nach heutigem Verständnis ausgegangen werden?“, „Welches Rollenverständnis von Mann und Frau wird durch den Text transportiert: Wer darf wen lieben?“, „Verhilft Isis am Ende den Liebenden zur Möglichkeit der Auslebung ihrer Beziehung oder stellt sie nur die gesellschaftliche Norm her?“, und vielleicht etwas provokant: „War Iphis schon von Geburt an lesbisch oder entwickelte sie ihr sexuelles Begehr nach ihrer Sozialisation als Junge?“

Sinnvoll ist es nach der Think-Pair-Share-Methode⁶⁹ zu arbeiten, um die Schüler:innen nicht gleich zur offenen Meinungsäußerung zu nötigen, sondern den Rahmen für reflektiertes Nachdenken sowie niederschwelligen Austausch zu bieten.

Voraussetzungen für die Textarbeit

und damit verbundene Lernziele

Man merkt schnell, dass das Vorwissen der Schüler:innen und Kenntnis aus den *Gender Studies* zur Genese von Geschlechtsvorstellungen und der historischen Tradierung von Rollenverständnissen für eine derartige Diskussion notwendig sind, um Halbwissen zu beispielsweise Transidentität vorzubeugen. Auch die Entstehung und Aufrechterhaltung von Stereotypen als Mechanismus müssen thematisiert werden. Dies kann durch Vorentlastung durch die Lehrkraft mittels einer Kurzpräsentation der gängigsten Begriffe der *Gender Studies* (v. a. *sex*, *gender*, heteronormativ, binär, transient) und der oben angeführten Erklärungen zu Stereo-

typen gelingen, aber auch Recherche-Arbeitsaufträge für die Schüler:innen vorab sind denkbar. Hierbei sollte unbedingt Material von der Lehrkraft (egal ob ausgedruckte Texte, geeignete Websites, o. Ä.) bereitgestellt werden, anstatt die Schüler:innen einfach nur im Internet drauflos suchen zu lassen, außer es werden hierbei gezielt schon vorhandene digitale Kompetenzen trainiert, wofür dann mehr Zeit einzuplanen wäre.

Aber auch realienkundliches Fachwissen zur Lebenswelt antiker Autoren und in diesem Fall vor allem die Vorstellungen zu Sexualität und Geschlecht sowie der gattungsspezifische Umgang damit in der lateinischen Literatur⁷⁰ sind unabdingbare Voraussetzungen für eine gelungene Interpretation der Textstelle. Eine Perspektivübernahme der Schüler:innen in Bezug auf antike Einstellungen zu Sexualität und Geschlecht und ein damit verbundenes Diskursbewusstsein für die Antike als „das nächste Fremde“ – um das Hölscher’sche Diktum hier aufzugreifen⁷¹ – sollte als Teilziel des Unterrichts erreicht werden. Hierbei müssen die Auszüge aus Ovids *Metamorphosen* als exemplarische Überlieferungsstellen aus einer bestimmten Epoche innerhalb eines bestimmten Diskurses mit bestimmten Wertvorstellungen erkannt und nicht generalisiert werden.

Auch die Tatsache, dass in der Literatur mit Stereotypen gespielt wird, indem sie gebrochen oder verstärkt gezeigt werden, ist an diesem Text gut diskutierbar. Somit lernen die Schüler:innen Darstellungstechniken und Gattungsspezifika kennen und verfeinern dadurch ihre fachliche Kompetenz. Zudem sind das Bewusstsein über die gesellschaftliche Prägung von Geschlechtsstereotypen und Sexualnormen – man denke an den inneren Monolog der Iphis (vv. 726-763) – und deren Tradierung auch über Literatur, wenn man die Textpassage nicht kritisch

bespricht, Erkenntnisziele. Hier kann auf das antike Frauenbild eingegangen werden, das sich auch in sprachlichen Formulierungen implizit wiederfindet, wie bereits aufgezeigt wurde. Als Beispiel können neben Iphis auch die Eltern Ligdus und Telethusa auf ihre ‚Stereotypenkonformität‘ überprüft werden. Leitfragen können sein, inwiefern sie sich geschlechts-typisch verhalten und wo sie abweichen und was jeweils die Intention dahinter sein könnte.

Statt top-down die Informationen zu Geschlecht und Sexualität in der Antike vorab zu liefern oder erarbeiten zu lassen, wäre auch der umgekehrte Weg des bottom-up denkbar, d. h. die induktive Erschließung der normativen Wertvorstellungen bezüglich der Auslebung von Sexualität aus dem Text heraus. Diese Entscheidung obliegt der Lehrkraft, je nach didaktischer Präferenz und Passung zur Lerngruppe, wofür hier insbesondere das Vorwissen zu dem Themenbereich entscheidend erscheint. Wenn die Schüler:innen bereits firm mit Konzepten zu Geschlecht und Sexualität in Bezug auf ihre aktuelle Lebenswelt aber auch die Vergangenheit sind, muss man sie freilich nicht mit zu viel Hintergrundwissen vorab langweilen, sondern kann eher am Ende zusammentragen, was sich bestätigt hat, oder was neu dazu gelernt wurde. Bei weniger informierten und sensibilisierten Schüler:innen scheint eine gewisse Vorarbeit aber notwendig für die Erreichung der Unterrichtsziele.⁷²

Fazit

Als Fazit möchte ich festhalten: Anstatt im Unterricht unhinterfragt Textinhalte hinzunehmen und so Gefahr zu laufen, geschlechtsbezogene Rollenvorstellungen zu verfestigen, kann durch kritisch-reflektierte didaktische Aufbereitung und Interpretation der Textstelle

ein Bewusstsein von Stereotypen bezüglich der Geschlechter und idealiter sogar der Abbau selbiger gefördert werden. Die kompetenzorientierte und dabei reflektierte Behandlung von Geschlechtsstereotypen im altsprachlichen Unterricht anhand geeigneter Textstellen ist ausschlaggebend für nachhaltige Bildungsprozesse und die Weiterentwicklung der Persönlichkeit der Schüler:innen in Bezug auf aktuell gesellschaftlich, aber auch persönlich relevante Themen.

Nicht zu vernachlässigen ist in der Fachdidaktik des aU der Übertrag auf die Lebenswelt der Schüler:innen, der anhand dieser Textstelle durch den Abgleich der von Ovid präsentierten Vorstellungen zu Geschlechterrollen und konformem Verhalten mit denen der Schüler:innen geleistet werden kann. Der Lateinunterricht sollte in der kritischen Phase der Pubertät, in der das sexuelle Selbstverständnis als Teil der Identitätsbildung hinterfragt wird, allerdings nicht als Selbsthilfeunterricht dienen, weswegen anstatt zu persönlicher Erlebnisse eher die gesellschaftliche Relevanz der Thematik im Fokus des Unterrichts stehen sollte. Der antike Text gibt gegenwärtigen Rezipient:innen Gelegenheit Gedankenexperimente durchzuspielen und alternative Perspektiven risikoarm zu durchdenken. Denn es herrscht eine gewisse Distanz zum Geschehen und in einer Diskussion im Klassenraum muss sich niemand auf reale und bekannte Beispiele beziehen und damit selbst ‚outen‘ oder sich diskriminierend gegenüber anderen äußern, sondern kann immer wieder die Antike im Allgemeinen und die Metamorphose der Iphis im Besonderen als geistigen Experimentierraum⁷³ für die Auseinandersetzung mit dem Thema Transidentität nutzen. Somit findet der existentielle Transfer auf einer konzeptionellen und gesellschaftlichen

Ebene statt, ohne zu tief in das persönliche Empfinden der Schüler:innen einzudringen und so potentiell zu „triggern“.⁷⁴

Wenn es gelingt, reflektiert und textbasiert zu arbeiten, kann der Tradierung von Vorurteilen bezüglich der Geschlechter entgegengewirkt werden und die Kommunikations- und Diskussionsfähigkeit der Schüler:innen gestärkt werden. Denn die Anerkennung der Gleichheit aller Geschlechter als gesellschaftlich relevantes Thema ist eine Zielvorstellung, die sich im sensiblen Umgang damit in Diskussion und Alltag zeigen soll. Der aU bietet hierfür einen Übungsraum und trägt zu fächerübergreifenden Bildungs- und Erziehungszielen bei.⁷⁵

Literaturverzeichnis:

- Anderson, William S. (1982): Ovid's *Metamorphoses* [2]. Books 6 – 10, Oklahoma, S. 464-474.
- Bandura, A. (1969): *Principles of behaviour modification*, New York.
- Begum-Lees, Rebecca (2020): Que(e)r(y)ng Iphis' transformation in Ovid's *metamorphoses*, in: Suertes, Allison & Dyer, Jennifer (Hgg.) *Exploring gender diversity in the ancient world*, Edinburgh, S. 106-117.
- Bömer, Franz (1977): P. Ovidius Naso, *Metamorphosen*: Kommentar [4]. Buch VIII – IX, Heidelberg, S. 469-507.
- Drescher, Dan/ Werner, Eva (2019): Was ist Norm, was Abweichung? Antike Geschlechterbilder und die gender studies als Herausforderung an die Schule, in: AU 1/2019, S. 2-9.
- Eckert, Alexandra (2014): Entwicklungslinien der Gender-Forschung in den deutschsprachigen Altertumswissenschaften, in: Bothe, Alina / Schuh, Dominik (Hg.): *Geschlecht in der Geschichte. Integriert oder separiert? Gender als historische Forschungskategorie*, Bielefeld, S. 237-257.
- Egger, Brigitte (2006): Gender Studies, in: DNP, https://doi.org/10.1163/1574-9347_dnp_e1401110, zuletzt aufgerufen am 09.04.2024.
- Eckes, Thomas (1997): *Geschlechterstereotype: Frau und Mann in sozialpsychologischer Sicht*, Pfaffenweiler.
- Egger, Brigitte (2006): Gender Studies, in: DNP Online, https://doi.org/10.1163/1574-9347_dnp_e1401110.
- Feichtinger, Barbara/ Kreuz, Gottfried (2010): *Aspekte von Macht und Erotik in der Antike*, Trier.
- Friedrich, Anne (2019): „Hurra – Es ist ein Junge“ – Zur Metamorphose der Iphis bei Ovid, in: AU 1/2019, S. 26-33.
- Führer, Therese/ Zinsli, Samuel (Hg.) (2003): *Gender Studies in den Altertumswissenschaften – Rollenkonstrukte in antiken Texten*, Trier.
- Füssel, Marian (2021): *Wissen – Konzepte – Praktiken – Prozesse, historische Einführungen*, Frankfurt/ New York.
- Gardner, Jane F. (1995): „Kinder“, in: *Frauen im antiken Rom. Familie, Alltag, Recht*, übers. v. Kai Brodersen, München, S. 137-162.
- Glare, P. G. W. (Hg.) (1990): *Oxford Latin Dictionary*, Oxford.
- Grethlein, Jonas (2022): *Antike und Identität: Die Herausforderungen der Altertumswissenschaften*, Tübingen, S. 45-65.
- Hartmann, Elke (2021): *Frauen in der Antike: weibliche Lebenswelten von Sappho bis Theodora*, München.
- Holzberg, Niklas (2017): *Publius Ovidius Naso, Metamorphosen*, Lateinisch-deutsch, Sammlung Tusculum, Berlin/Boston.
- Hölscher, Uvo (1965): *Selbstgespräch über den Humanismus*, in Ders.: *Die Chance des Unbehagens – Drei Essais zur Situation der klassischen Studien* (Kleine Vandenhoeck-Reihe 22/222a), Göttingen, S. 53-86.
- Kroll, Renate (Hg.) (2002): *Metzler Lexikon Gender Studies, Geschlechterforschung*, Heidelberg.
- Laqueur, Thomas (1990): *Making Sex, Body and Gender from the Greeks to Freud*, Cambridge University Press.
- Lämmle, Rebecca (2005): ‘Die Natur Optimieren: Der Geschlechtswandel der Iphis in Ovids *Metamorphosen*’, in H. Harich-Schwarzauer / T. Späth (Hgg.): *Gender Studies in den Altertumswissenschaften: Räume und Geschlechter in der Antike*, Trier, S. 193-210.
- Maharam Gilching, Wolfram-Aslan (2000): „*Pietas*“, in: Cancik, Hubert/ Schneider, Helmuth (Hg.): DNP, Stuttgart/ Weimar, Sp.1009.
- Ormand, Kirk (2005): *Impossible Lesbians in Ovid's*

- Met., in: R. Anacona/ E. Greene: *Gendered Dynamics in Latin Love Poetry*, Baltimore, S. 79-111.
- P. Ovidi Nasonis *metamorphoses*, recognovit breviaque adnotatione critica instruxit R.J. Tarrant, Oxonii, E typographeo Claredoniano, 2004.
- Publius Ovidius Naso, *Metamorphosen*, Lateinisch-deutsch, hg. und übers. von Niklas Holzberg, Sammlung Tusculum, Berlin/Boston, 2017, S. 482-491.
- Pintabone, Diane T. (2021): *Ovid's Iphis and Ianthe. When Girls Won't Be Girls*, in: Auanger, L./Sorkin Rabinowitz, N. (Hg.): *Among Women. From the Homosocial to the Homoerotic in the Ancient World*, Austin, S. 256-285.
- Robson, James (2013): *Sex and Sexuality in Classical Athens*, Edinburgh.
- Rösch, Erich (1992): *Publius Ovidius Naso. Metamorphosen: lateinisch – deutsch*, 13. Aufl., München.
- Schauer, Markus (2020): *Altsprachlicher Unterricht und Interkulturalität: Vom Modell zum Diskurs*, in: AU 1/2020, S. 49-51.
- Sharrock, Alison (2002): *Gender and Sexuality*, in: Hardie, Philip (Hg.): *The Cambridge Companion to Ovid*, Cambridge, S. 150-161.
- Stangl, W. (2024): „Trigger“, Online Lexikon für Psychologie & Pädagogik, <https://lexikon.stangl.eu/21840/trigger>, zuletzt aufgerufen am 09.04.2024.
- v. Albrecht, Michael (2003): *Ovid. Eine Einführung*, Stuttgart.
- Weichlein, Sarah (2024): *War Iphis Transgender? Geschlecht und geschlechtliche Identität in Ovids Metamorphosen*, in: uni.vers (2024) „Vielfalt verstehen – Bamberger Perspektiven auf geschlechtliche Identität & soziale Herkunft“, S. 22-25.
- Williams, Craig A. (2010): *Roman Homosexuality*, Oxford.

Online-Quellen:

- <https://www.tagesschau.de/faktenfinder/kontext/transfeindlichkeit-101.html>, zuletzt aufgerufen am 09.04.2024.
- https://de.wikipedia.org/wiki/Liste_queerfeindlicher_Anschläge, zuletzt aufgerufen am 09.04.2024.
- https://www.bne-portal.de/bne/de/einstieg/was-ist-bne/was-ist-bne_node.html, zuletzt aufgerufen am 09.04.2024.

- <https://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/nachhaltigkeitspolitik/nachhaltigkeitsziele-erklaert-232174>, zuletzt aufgerufen am 09.04.2024.
- <https://www.msdmanuals.com/de/profi/psychiatrische-erkrankungen/sexualit%C3%A4t-ge-schlechtsdysphorie-und-paraphilias/geschlechtsinkongruenz-und-geschlechtsdysphorie>, zuletzt aufgerufen am 09.04.2024.
- <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/11/latein>, zuletzt aufgerufen am 09.04.2024.
- <https://www.schulportal.sachsen.de/lplandb/index.php?lplanid=116&lplansc=MLOSQ7710uwoLPeItHYx&token=16a79760ef26a58aef4bf1e5739d0f5>, zuletzt aufgerufen am 09.04.2024.
- <https://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GYM/L1/IK/11-12-BF/02/00>, zuletzt aufgerufen am 09.04.2024.
- <https://clt.brepolis.net/lltadfg/pages/Results.aspx?qry=f2be1bc2-a851-4d9a-b37d-539db43d-104b&per=0>, zuletzt aufgerufen am 09.04.2024.
- <https://lexikon.stangl.eu/21840/trigger>, zuletzt aufgerufen am 09.04.2024.
- <https://www.lehrplanplus.bayern.de/uebergreifende-ziele/gymnasium>, zuletzt aufgerufen am 09.04.2024.
- <https://clt.brepolis.net/lltadfg/pages/Results.aspx?qry=f2be1bc2-a851-4d9a-b37d-539db43d-104b&per=0>, zuletzt aufgerufen am 09.04.2024.
- <https://nachhaltigkeit-im-unterricht.de/entwicklungsziel-5-geschlechtergleichheit-im-lateinunterricht-iphis-und-ianthe/>, zuletzt aufgerufen am 17.06.2024.

Anmerkungen:

- 1) Vgl. <https://www.tagesschau.de/faktenfinder/kontext/transfeindlichkeit-101.html>, [zuletzt aufgerufen am 09.04.2024].
- 2) Vgl. z.B. die Liste queerfeindlicher Anschläge und Angriffe auf Wikipedia: https://de.wikipedia.org/wiki/Liste_queerfeindlicher_Anschläge, [zuletzt aufgerufen am 09.04.2024].
- 3) „Am vehementesten tobt der Kampf um das Geschlecht zwischen „Transaktivisten“ und dem sogenannten „Trans-ausschließenden Radikal-feminismus“ der den Transgender zwar anerkennt, nicht aber die Gleichstellung von Trans-

- frauen und Frauen.“ (Pines, Sarah (09.01.2024): Missverständnisse der Geschlechterdebatte, <https://www.kas.de/de/web/geschichtsbewusst/essay/-/content/missverstaendnisse-der-geschlechterdebatte>, [zuletzt aufgerufen am 13.04.2024].)
- 4) Drescher, Dan/ Werner, Eva (2019): Was ist Norm, was Abweichung? Antike Geschlechterbilder und die gender studies als Herausforderung an die Schule, in AU 1/2019, S. 2-9.
 - 5) Friedrich, Anne (2019): „Hurra – Es ist ein Junge“ – Zur Metamorphose der Iphis bei Ovid, in: AU 1/2019, S. 26-33.
 - 6) „BNE steht für Bildung für nachhaltige Entwicklung. Entwicklung ist dann nachhaltig, wenn Menschen weltweit, gegenwärtig und in Zukunft, würdig leben und ihre Bedürfnisse und Talente unter Berücksichtigung planetarer Grenzen entfalten können. [...] BNE ermöglicht es allen Menschen, die Auswirkungen des eigenen Handelns auf die Welt zu verstehen und verantwortungsvolle, nachhaltige Entscheidungen zu treffen.“ (https://www.bne-portal.de/bne/de/einstieg/was-ist-bne/was-ist-bne_node.html, [zuletzt aufgerufen am 09.04.2024].)
 - 7) „Geschlechtergleichheit“ ist eines der 17 Ziele der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung. Für weiterführende Informationen siehe: <https://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/nachhaltigkeitsziele-erklaert-232174>, [zuletzt aufgerufen am 09.04.2024].
 - 8) Für die theoretische Fundierung der Definitionen und Erklärungen von Mechanismen vgl. Eckes, Thomas (1997): Geschlechterstereotype. Frau und Mann in sozialpsychologischer Sicht, Pfaffenweiler, S. 23-24.
 - 9) Vgl. Eckes, Thomas (1997): Geschlechterstereotype. Frau und Mann in sozialpsychologischer Sicht, Pfaffenweiler, S. 17. Mehr zum in den Ausführungen vorkommenden Wissensbegriff in seiner historischen Genese und Erforschung bei Füssel, Marian (2021): Wissen - Konzepte - Praktiken - Prozesse, historische Einführungen, Frankfurt / New York: Campus Verlag. Für Wissen in Bezug auf Geschlechter erscheint besonders das kulturelle Wissen relevant, das die „Gesamtmenge der in einer Kultur zirkulierenden Erkenntnisse, die durch Kommunikation und Erfahrung konstruiert, erworben und tradiert werden“ meint (Neumann 2006, S. 43, zitiert aus Füssel 2021, S. 13). Sowie das

Verständnis von Wissen der Soziologen Peter L. Bergner und Thomas Luckmann als Teil der gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit, womit Wissen das ist, was in einer Gesellschaft als übereinkommendes Wissen gilt (vgl. Füssel 2021, S. 11).

- 10) Das Konzept des Lernens am Modell, auch Beobachtungs- bzw. Imitationslernen oder soziales Lernen, geht auf den Lernpsychologen Albert Bandura zurück und meint, dass Verhaltensweisen von Menschen, besonders Kindern, durch die Beobachtung des Verhaltens anderer in direkter oder stellvertretender Form und der darauffolgenden Konsequenzen (Belohnung oder Bestrafung) erlernt werden. Vgl. Bandura, A. (1969): *Principles of behaviour modification*, New York.
- 11) Gerade Ovid wird immer wieder ein ironisch-parodistischer Umgang mit Themen in seinen Texten nachgesagt, inwiefern dies auch bei der hier verhandelten Textstelle (Ov. met. 9,666-797) zutrifft, kann allerdings im Rahmen dieses Beitrags nicht näher beleuchtet werden, die Möglichkeit einer parodistischen Note sollte aber als potentielle Hintergrundfolie beachtet werden.
- 12) Vgl. z. B. „unnatürliche Liebe“ und „Sonderformen der Liebe“ bei v. Albrecht, Michael (2003): *Ovid. Eine Einführung*, Stuttgart, S. 143. – Hier freilich nicht ganz so despektierlich.
- 13) Für einen Vergleich zwischen Byblis und Ianthe, deren Mythen beide auf Kreta spielen, siehe Pintabone, Diane T. (2021): *Ovid's Iphis and Ianthe. When Girls Won't Be Girls*, in: Auanger, L./ Sorkin Rabinowitz, N. (Hg.): *Among Women. From the Homosocial to the Homoerotic in the Ancient World*, Austin, S. 727-723.
- 14) Das Phänomen der Sodomie wird in der hier verhandelten Textstelle angesprochen, wenn Iphis sich mit Pasiphae vergleicht, die bei ihrer Zuneigung zum Stier aus Iphis' Perspektive zumindest ihre passive weibliche Rolle einnehmen konnte, weswegen ihr Begehrungen weniger abartig i. S. v. abnorm erscheint als das Begehrungen einer Frau zu einer anderen, vgl. Ov. met. 9,735-740 und den Punkt zu den Vorstellungen gleichgeschlechtlicher Liebe in der Antike im Verlauf dieses Beitrags. Inwiefern Ovid mit den aufgezählten Betroffenen sympathisiert oder ob er generell Figuren und Phänomene rund um Sexualität und Geschlecht parodiert und welche

- Rolle bzw. Haltung der Autor im Gesamtwerk einnimmt, soll an dieser Stelle nicht näher behandelt werden, jedoch sei klargestellt, dass Ovid und der Erzähler der Metamorphosen als zu trennende Entitäten betrachtet werden.
- 15) Überliefert in den Metamorphosen des Antoninus Liberalis, vgl. Bömer, Franz (1977): P. Ovidius Naso, Metamorphosen: Kommentar [4]. Buch VIII – IX, Heidelberg, S. 469. Für genauere Ausführungen zu den Abweichungen von der Vorlage siehe Bömer 1977, S. 470-472. Er beurteilt sie aber als nicht wesentlich.
- 16) Diese und alle weiteren Textstellen zitiert nach: P. Ovidi Nasonis metamorphoses, recognovit brevique adnotatione critica instruxit R.J. Tarrant, Oxonii, E typographeo Clarendoniano, 2004.
- 17) Kindsmord bzw. -aussetzung aus Armutsgründen war eine gängige Praxis in der Antike. Mädchen waren häufiger betroffen, weil die Mitgift bei der Hochzeit einen höheren finanziellen Aufwand für die Familie bedeutete. Der *pater familias* entschied durch das Hochheben eines Kindes stets, ob es als Mitglied in die Familie aufgenommen wurde oder nicht. Näheres zur antiken Praktik der Kindsaussetzung und -tötung siehe bei Gardener, Jane F. (1995): „Kinder“, in: Frauen im antiken Rom. Familie, Alltag, Recht, übers. v. Kai Brodersen, München: C.H. Beck, S. 137-162.
- 18) Mehr zum Isis-Kult soll an dieser Stelle nicht gesagt werden, nur dass er zur Schaffenszeit Ovids bereits in Rom weit verbreitet zu sein schien – sonst hätte Augustus kaumpressive Maßnahmen gegen Ägyptische Riten erlassen (vgl. Cassius Dio, Römische Geschichte 53, 2) –, sodass er seinen zeitgenössischen Lesenden durchaus bekannt war. Auch in Catulls *carmen* 63 („Attis-Gedicht“) spielt die Göttin bei einer Verwandlung eine relevante Rolle.
- 19) Ob es sich um eine Traumerscheinung oder doch Epiphanie handelt, lässt sich nicht abschließend beantworten und ist für das Anliegen des Aufsatzes hier irrelevant (vgl. Bömer 1977, S. 480.).
- 20) Vgl. zu den Versen 711-713 und der Frage nach Betrug und Verletzung der *pietas* auch Anderson, William S. (1982): Ovid's Metamorphoses [2]. Books 6 – 10, Oklahoma, S. 468.
- 21) Vgl. zum Heiratsalter von 13 Jahren in Vers 714 Bömer 1977, S. 490.
- 22) Vgl. hierzu Bömer 1977, S. 492.
- 23) So sind die Verse 764-797 z.B. auch bei Bömer 1977, S. 500 überschrieben mit „Das glückliche Ende“.
- 24) Die Verfasserin setzt in dieser Arbeit bewusst einen Fokus auf die Thematik der geschlechtlichen Identität und den an dieser Textstelle vorkommenden Geschlechtsstereotypen. Ein geräumt werden muss, dass dadurch z. B. die religiöse Komponente weitgehend außen vorge lassen wird, die auch ausführlicher besprochen werden könnte, was aber den Rahmen dieses Beitrags sprengen würde.
- 25) Als Überblick zum Thema Gender Studies in den Altertumswissenschaften sei Brigitte Eggers Beitrag im DNP dazu von 2006 empfohlen, aber auch: Eckert, Alexandra (2014): Entwicklungslinien der Gender-Forschung in den deutschsprachigen Altertumswissenschaften, in: Bothe, Alina/ Schuh, Dominik (Hg.): Geschlecht in der Geschichte. Integriert oder separiert? Gender als historische Forschungskategorie, Bielefeld, S. 237-257.
- 26) Dies bedeutet nicht, dass die von mir hier vorgeschlagene Lesart, die einzige richtige ist und auch nicht, dass die gesamten Metamorphosen mit einer ‚Brille der Gender Studies‘ gelesen werden müssen. Allerdings erweitert sich der Blickwinkel auf die Ausführungen des Werkes, und eine wichtige Verständnisebene wird mit entsprechendem Vorwissen freigelegt, die gerade, wenn das Ziel der „Geschlechtergleichheit“ im aU verfolgt werden soll, lohnenswert ist.
- 27) Für die Ausführungen vgl. Kroll, Renate (Hg.) (2002): Metzler Lexikon Gender Studies, Geschlechterforschung, Heidelberg. S. 304 „Performativität“, S. 360 „sexuelle Identität“ und S. 361 „sexuelle Orientierung“ und auch Lämmle, Rebecca (2005): „Die Natur Optimieren: Der Geschlechtswandel der Iphis in Ovids Metamorphosen“, in H. Harich-Schwarzauer/ T. Späth (Hgg.): Gender Studies in den Altertumswissenschaften: Räume und Geschlechter in der Antike, Trier, S. 198.
- 28) Der Begriff stammt aus der Ethnomethodologie mit dem Konstruktivismus als Basis und meint die Herstellung von Geschlecht als alltäglichen, unvermeidlichen Prozess, bei dem gender omnipräsent und omnirelevant ist. Es wird in alltäglichen Situationen hervorgebracht

und strukturiert diese aber auch durch routinemäßige Bezugnahme auf Prototypen und die Manifestation und Darstellung weiblicher und männlicher Verhaltensweisen, die in Geschlechtskategorien „passen“. Das Einhalten normativer Konzeptionen ist das doing gender mit einer regulativen Idee von Männlichkeit und Weiblichkeit. Bei Abweichungen geschehen soziale Sanktionen, z. B. für queere Personen, deren Verhaltensweisen und Aussehen nicht klar in eine der binären Geschlechtskategorien eingeordnet werden können (vgl. Kroll 2002, S. 72-73.).

- 29) Lämmle nimmt eher letzteres an (vgl. Lämmle 2005, S. 198). Pintabone sieht hier ein Argument gegen die „Natürlichkeit“ von Heterosexualität, da Iphis sonst als biologische Frau ja Männer lieben müsste, selbst wenn sie männlich erzogen wurde. (vgl. Pintabone 2021, S. 277.)
- 30) Wenn hier und im Folgenden von antiken Vorstellungen von Sexualität und Geschlecht die Rede ist, sind immer die Grundtendenzen der griechisch-römischen Antike gemeint, die sich durch die in diesem Textabschnitt aufgezeigten Konzeptionen auszeichnen, die in einschlägigen Handbüchern zum Thema Sexualität in der Antike nachgelesen werden können (vgl. z.B. Robson, James (2013): *Sex and Sexuality in Classical Athens*, Edinburgh. Oder Feichtinger, Barbara / Kreuz, Gottfried (2010): *Aspekte von Macht und Erotik in der Antike*, Trier.). Dass „die Antike“ als solche nicht existierte, sondern ein zeitlich wie räumlich disparater Raum war, in dem zu bestimmten Zeiten an bestimmten Orten verschiedene Vorstellungen zu Geschlechterrollen vorherrschten konnten, die zudem über Literatur auf uns kommen und auf ihre historische Grundlage hin kritisch hinterfragt werden müssen, ist gleichsam selbstverständlich.
- 31) Die genaue Konzeption von Päderastie in der Antike, bzw. v. a. im klassischen Athen des 5. und 4. Jahrhunderts v. Chr., und auch die Nähe zu Pädophilie kann an dieser Stelle leider nicht näher ausgeführt werden. Für Weiteres zum antiken Verständnis von sexueller Orientierung siehe z. B. Williams, Craig A. (2010): *Roman Homosexuality*, Oxford. Er geht auch auf den Unterschied der Päderastie in Athen im Vergleich zu Rom ein, wo sexuelle Handlungen mit frei geborenen Jungen verpönt waren und lediglich Sklaven als Substitut für ‚echte‘ griechische eromenoi fungierten.

- 32) Vgl. hierzu Ormand, Kirk (2005): *Impossible Lesbians in Ovid's Met.*, in: R. Anacona/ E. Greene: *Gendered Dynamics in Latin Love Poetry*, Baltimore, S. 100. Und zu den Begriffen: OLD, S. 1308 „pathicus“: Submitting to sexual intercourse, (of catamites), (of prostitutes). OLD, S. 314 „cinnaedus“: A catamite (sometimes loosley used for a man of effeminate or luxurios habits).
- 33) Vgl. z.B. Hartmann, Elke (2021): *Frauen in der Antike: weibliche Lebenswelten von Sappho bis Theodora*, München.
- 34) Ormand 2005, S. 95 u. 97.
- 35) Vgl. hierfür in Bezug auf die Textstelle Ormand 2005, S. 82. Der Verfasser geht stark auf die in der Antike vermeintlich empfundene Bedrohung von Männern durch lesbische Frauen ein, die sich ungebührliche, weil nur Männern zustehende, Verhaltensweisen anmaßen und ihr sexuelles Begehr angeblich nicht kontrollieren können, was die gesellschaftliche Stabilität und damit die Machtposition der Männer gefährde. Weibliches Begehr wird in den Metamorphosen oft verhindert oder sanktioniert. Pintabone stellt klar: „Thus a pattern is established in which women who express sexual desire are destroyed or at least lose their human form“ (Pintabone 2021, S. 274.). Es folgt eine Auflistung von „Einzelschicksalen“.
- 36) „die (mich) ein niemandem bekannter, ungeheuerlicher, neuer Liebeskummer beherrscht?“
- 37) Vgl. hierzu Pintabone 2021, S. 264 u. S. 267-268.
- 38) „Iphis, was stärkst du denn nicht deinen Sinn und nimmst dich zusammen, machst dich frei von dem törichten, irrationalen Verlangen? Schau doch, als was du zur Welt kamst; dich selber kannst du nicht täuschen. Strebe nach dem, was erlaubt ist, und liebe, was du als Frau darfst.“ (Holzberg, Niklas (2017): *Publius Ovidius Naso, Metamorphosen, Lateinisch-deutsch, Sammlung Tusculum*, Berlin/Boston, S. 489.)
- 39) Für Näheres vgl. Laqueur, Thomas (1990): *Making Sex, Body and Gender from the Greeks to Freud*, Cambridge University Press.
- 40) Vgl. Lämmle 2005, S. 194. Und zur Thematik des spontanen Auswuchses von Penissen auch Begum-Lees, Rebecca (2020): *Que(e)r(y)ng Iphis' transformation in Ovid's metamorphoses*, in: Suertes, Allison & Dyer, Jennifer (Hgg.) *Exploring gender diversity in the ancient world*, Edinburgh, S. 113.

- 41) Intersexualität (vormals: Hermaphroditismus, Zwitterhaftigkeit, Zwittrigkeit) meint eine auf mehrdeutigen äußeren Genitalien beruhende sexuelle Identität und somit Mischformen männlicher und weiblicher Merkmale. Im römischen Recht wurden derartige Personen als *monstra* behandelt und lange medizinisch als „Problem“ gesehen. Später bestand die verpflichtende Zuordnung auf ein Geschlecht, teilweise durch die Eltern vorgenommen (vgl. Kroll 2002, S. 189-190.). Der Mythos des Hermaphroditus findet sich auch in Ovids Metamorphosen (Ov. met. 4,274-388).
- 42) Für einen Überblick des Feldes der Geschlechtsinkongruenz und Geschlechtsdysphorie siehe: <https://www.msdmanuals.com/de/profi/psychiatrische-erkrankungen/sexualit%C3%A4t/geschlechtsdysphorie-und-paraphilias/geschlechtsinkongruenz-und-geschlechtsdysphorie>, [zuletzt aufgerufen am 09.04.2024]. Hier werden Definitionen, Prävalenzen sowie weiterführende Literatur aufgeführt.
- 43) Wie in der Oxford-Ausgabe von Tarrant ersichtlich, vgl. hier S. 276-278.
- 44) Vgl. zur Beobachtung auch Begum-Lees 2020, S. 108.
- 45) Vgl. Lämmle 2005, S. 199.
- 46) Dass es sich hierbei um kein singuläres Phänomen handelt, stellt Begum-Lees klar: „An androgynous face is a common feature of a beautiful youth. We have already seen the example of Hermaphroditus (4.290-1); other gender-fluid young faces in the Metamorphoses belong to Hippomenes (10.631) and Atalanta of Tegea (8.322-3), and have parallels in examples such as Horace's Gyges (ambiguoque vultu, Odes 2.5.24) and Juvenal 15.137 (ora ... incerta).“ (Begum-Lees 2020, S. 108.)
- 47) Vgl. Kroll 2002, S. 53-54.
- 48) Vgl. ebd., S. 391.
- 49) „Größere Schritte macht sie, als sie's gewohnt ist; es bleibt im Gesicht nicht die weiße Farbe, die Kraft wird vermehrt, die Gesichtszüge wirken jetzt härter als zuvor, und gekürzt ist das schmucklose Haar, und da ist jetzt mehr Energie als die, die als Mädchen sie hatte.“ (Holzberg 2017, S. 491.)
- 50) „Eine Frau warst du neulich noch, jetzt bist du ein Junge.“ „Die Gelübde, die Iphis als Frau gab, löst sie nun als Junge ein.“ – Zur Wendung donum solvit als sonst nicht belegte Brachylogie siehe Bömer 1977, S. 507.
- 51) Vgl. Begum-Lees 2020, S. 111.
- 52) Vgl. Ormand 2005, S. 91.
- 53) Fuhrer, Therese/ Zinsli, Samuel (Hg.) (2003): Gender Studies in den Altertumswissenschaften – Rollenkonstrukte in antiken Texten, Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, S. 7.
- 54) Vgl. zur Namensgebung als Ausdruck der *patria potestas* an dieser Stelle auch Bömer 1977, S. 488.
- 55) Für diese Lesart vgl. Friedrich 2019, S. 30, Begum-Lees 2020, S. 109., sowie Pintabone 2021, S. 265. Bedeutung auch im OLD (S. 1418) bei „potior“ so belegt: 2b) to win sexually, gain the submission of. Für diese Bedeutung wird auch eine andere Stelle aus Ovids Metamorphosen angeführt: Ov. met. 10,569.
- 56) Vgl. das Konzept der *pietas* in der röm. Wertvorstellung, nach der das „pflichtgemäße Verhalten“ den Göttern, aber auch den Menschen, besonders der Familie sowie dem Vaterland geschuldet wurde und sich durch rollenkonformes Verhalten ausdrückte. (Maharam Gilching, Wolfram-Aslan (2000): „Pietas“, in Cancik, Hubert/ Schneider, Helmuth (Hg.): DNP, Stuttgart/ Weimar, Sp.1009.)
- 57) Sharrock, Alison: Gender and Sexuality, in Hardie, Philipp: The Cambridge Companion to Ovid, S. 106.
- 58) Ebd., S. 103.
- 59) Vgl. Begum-Lees 2020, S. 106.
- 60) Vgl. hierzu Pintabone 2021, Austin, S. 279.
- 61) Vgl. z.B. die explizite Nennung in Bayern in der 11. Klasse im Lernbereich „Mythos – Verwandlung und Spiel“: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/11/latein>, [zuletzt aufgerufen am 09.04.2024].
- 62) Im Bildungsplan für Latein in Sachsen in der 11./12. Klasse werden bei der Behandlung der *Ars amatoria*, der *Amores*, der *Remedia Amoris* und der *Heroides* sogar explizit die Behandlung der Topoi in der Darstellung beider Geschlechter und ihrer Beziehung zueinander sowie eine Untersuchung der Geschlechterrollen bei Ovid gefordert, was man sicherlich auch auf die Metamorphosen übertragen kann. Vgl. <https://www.schulportal.sachsen.de/lplandb/index.php?lplanid=116&lplansc=M-LOSQ7710uwoLPeItHYx&token=16a79760ef26a58aef4bfe1e5739d0f5>, [zuletzt aufgerufen am 09.04.2024].

- am 09.04.2024]. In den Bildungsplänen mancher Bundesländer werden die Metamorphosen zwar nicht explizit erwähnt, können aber in entsprechenden Jahrgangsstufen bei bestimmten Themenbereichen sinnvoll eingesetzt werden, wie in 11. oder 12. Klasse in Baden-Württemberg, wo die Behandlung poetischer Texte, z.B. von Ovid, die Übersetzungs- und Reflexionsfähigkeit der Schüler:innen steigern soll. Vgl. <https://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GYM/L1/IK/11-12-BF/02/00>, [zuletzt aufgerufen am 09.04.2024].
- 62) Für die Umsetzung der Iphis-Stelle im Unterricht bietet Anne Friedrichs Beitrag im AU 2/2019 Anregungen sowie umfangreiches Material in Form von Arbeitsblättern und Leitfragen. Im Rahmen dieses Artikels wird exemplarisch ein Durchlauf gemacht, wie ein Unterrichtsverlauf zu dieser Textstelle aussehen kann.
- 63) Je nach zeitlichem Rahmen kann zudem auf die divergierenden Überlieferungsvarianten was das Genus der Endungen anlangt eingegangen werden (v. 668: *Iphide mutata* vs. *Iphide mutato*; v. 720: *amor ambarum* vs. *amor amborum*) und so mit den Schüler:innen das Geschlechtsverständnis der Iphis aus der Eigen- und Fremdperspektive thematisiert werden, sowie auf editorische Praxis als grundlegende klassisch-philologische Aufgabe hingewiesen werden.
- 64) Als Quelle hierfür wie erwähnt z. B. Gardner 1995, S. 137-162.
- 65) Für Textpassagen, die die Thematik des Geschlechtsverständnisses stärker im Fokus haben (wie z. B. der innere Monolog der Iphis in den Versen 726-763), wäre ein Übersetzungsvergleich lohnend, da hieraus ersichtlich wird, wie die eigenen Konzepte von Übersetzer:innen die Darstellung des Sachverhaltes beeinflussen. Sinnvoll wäre es dann die aktuelle Tusculum-Übersetzung, z. B. von Niklas Holzberg zu nehmen und diese mit einer etwas Älteren zu vergleichen, um aufzuzeigen, dass der Entstehungskontext einer Übersetzung Einfluss auf die Formulierungen und Wahl der Wortbedeutungen haben kann. (Holzberg, Niklas (2017): *Publius Ovidius Naso, Metamorphosen, Lateinisch-deutsch, Sammlung Tusculum, Berlin/Boston*. verglichen z.B. mit Rösch, Erich (1992): *Publius Ovidius Naso. Metamorphosen: lateinisch – deutsch*, 13. Aufl., München.)

- 66) Z. B. die Bedeutung des geschlechtsneutralen Namens *Iphis* vom Griechischen Ἰψ „Kraft“, „Stärke“ (vgl. Bömer 1977, S. 489.), oder der griechische Akkusativ Ianthen (v. 715) haben Erklärungsbedarf. Auch, wie man *tollere liberos* nach dem römischen Recht verstehen muss, könnte hier behandeln werden. Die Verse 716-717 könnten aufgrund der Schwierigkeit gestrichen werden, zumal sie für den Zusammenhang der Handlung irrelevant erscheinen, sie beschreiben lediglich Ianthe näher.
- 67) Zur Ethymologie von *nubere* vgl. OLD (S.1199), wo angeführt ist „meaning literally ‚to veil oneself“ und „(of a woman) to get married (to)“. Böhmer bezeichnet diese Stelle als „wirklich witziges Oxymoron“ (Bömer 1977, S. 500). Zum kulturellen Kontext und der Wirkung dieses und des vorherigen Verses: „Iphis concludes her speech to herself by stressing again the irony of traditional Roman wedding gods attending a wedding that is anything but traditional. It is a wedding, [...] where “he who leads is absent,” again pointing to the male as the active member of a couple who — in Roman thought, practice, and language — leads a bride. The bride is passive; [...] Iphis says, “We both are brides” [...] emphasizing [...] that two females will be at the wedding as brides.“ (Pintabone 2021, S. 266.)
- 68) Jeweils gut 500 Belegstellen in der Library of Latin Texts, vgl. <https://clt.brepolis.net/lltadfg/pages/Results.aspx?qry=f2be1bc2-a851-4d9a-b37d-539db43d104b&per=0>, [zuletzt aufgerufen am 09.04.2024], aber nicht im schulischen Grundwortschatz vorhanden.
Zur geschlechtsspezifischen Bedeutung von candor als weiblicher Glanz und vigor als männliche Kraft siehe Bömer 1977, S. 505 u. 506.
- 69) Hierbei machen sich die Schüler:innen zunächst einige Minuten selbstständig Gedanken zu einer Fragestellung, bevor sie diese in Partner:innenarbeit diskutieren. Im Anschluss kann im Plenum geteilt werden, was an Erkenntnissen gewonnen werden kann passiert ist, was problematisch gefunden wird, was besonders interessiert, usw. Wichtig sind genaue Zeitangaben durch die Lehrkraft für die einzelnen Phasen (z.B. 2-5-10 Minuten).
- 70) Dieser Punkt ist freilich für die römische Liebeserlegie relevanter, allerdings kommen auch in den Metamorphosen gehäuft sexuelle Themen vor (vgl. Inhalt von Buch 9 sowie die

- zahlreichen Vergewaltigungsfälle, die sich durch das Gesamtwerk ziehen).
- 71) Vgl. Hölscher, Uvo (1965): Selbstgespräch über den Humanismus, in: Ders.: Die Chance des Unbehagens. Drei Essais zur Situation der klassischen Studien, Göttingen, S. 53-86.
- Eine breitere Auseinandersetzung mit der damit angedeuteten Iso- und Allomorphie der Antike als spannungsgeladenes Potential soll an dieser Stelle nicht stattfinden, nur auf den Aufsatz von Jonas Grethlein sei verwiesen, der eine kritische Auseinandersetzung mit der Formel bietet: Grethlein, Jonas (2022): Antike und Identität: Die Herausforderungen der Altertumswissenschaften, Tübingen, S.45-65.
- 72) Die Verfasserin will hier nicht ‚indoktrinieren‘, sondern lediglich die Facette der Geschlechtsstereotype und Normvorstellungen an dieser Textstelle in den Fokus der Betrachtung rücken und die Sensibilität dafür als oberstes Lernziel ansetzen. Gleichzeitig wird natürlich bei der Behandlung der Textstelle auf deren literarische Qualität und weitere interpretatorische Möglichkeiten eingegangen.
- 73) Gemeint ist hier im Schauer’schen Sinne „Lektüreunterricht als ressentimentfreier Experienciaraum, in dem Schülerinnen und Schüler auf sicherem Terrain kulturelle Unterschiede erkennen, diskutieren und verarbeiten“. Vgl. Schauer, Markus (2020): Altsprachlicher Unterricht und Interkulturalität: Vom Modell zum Diskurs, in: AU 1/2020, S. 49-51.
- 74) Die psychologische Begriffsdefinition lautet wie folgt: „Trigger ist ein [...] allgemeiner [...] Begriff [...] für Ereignisse, die eine Reaktion hervorrufen, ohne dabei genau zu wissen, woher dieses Ereignis herrührt. In der Psychologie spricht man dabei auch von Schlüsselreizen, bei denen es sich um zumeist angeborene Reaktionen auf Reize handelt [...]. Der Begriff [...] wird oft im Zusammenhang mit posttraumatischen Ereignissen verwendet, wenn es darum geht Sinneseindrücke zu kennzeich-

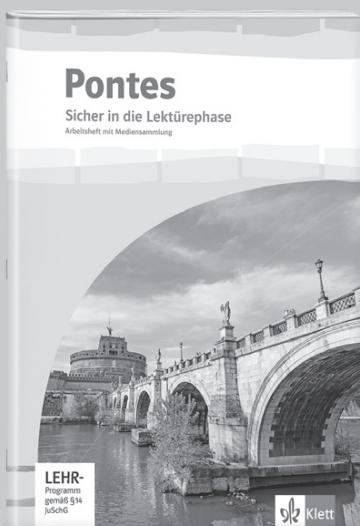
nen, die Erinnerungen an alte Erfahrungen in akuter Form wecken, als ob diese Erfahrung jetzt unmittelbar gemacht werden würde. [...] Für Außenstehende sind manche dieser Reaktionen nicht nachvollziehbar und bleiben unverständlich, wobei auch davon Betroffene oft keinen direkten Zugang zu solchen Auslösern finden.“ (Stangl, W. (2024): „Trigger“, Online Lexikon für Psychologie & Pädagogik, <https://lexikon.stangl.eu/21840/trigger>, [zuletzt aufgerufen am 09.04.2024]. Kolloquial wird „Trigger“ auch verwendet, wenn es darum geht, dass unangenehme Gedanken und Gefühle bei einer Person ausgelöst werden, was im Fall der Thematik der Transidentität bei Betroffenen passieren kann, die dadurch jedoch nicht eine Retraumatisierung und Flashbacks erfahren, wie das bei Opfern von Posttraumatischer Belastungsstörung z. B. nach einer Vergewaltigung der Fall ist.

- 75) So findet sich im Bayerischen LehrplanPLUS für Gymnasien darunter die „Familien- und Sexualerziehung“, die „den seelischen und körperlichen Reifungsprozess von Schülerinnen und Schülern [begleitet]. Sie hilft ihnen, auf der Grundlage eines sachlich begründeten Wissens zu Fragen der menschlichen Sexualität ihre individuelle Entwicklung vorbereitet zu erleben und ihre Geschlechtlichkeit anzunehmen. Zuneigung, gegenseitige Achtung und Verlässlichkeit begreifen die Schülerinnen und Schüler als wichtige Bestandteile persönlicher Beziehungen, [...] [Sie] äußern sich zu sexuellen Themen sprachlich angemessen. [...] Die Schülerinnen und Schülern erkennen Gefahrensituationen für sexuelle Belästigungen und Gewalt und erlernen präventive Verhaltensweisen und Handlungsstrategien, um in gefährdenden Situationen angemessen zu reagieren.“ <https://www.lehrplanplus.bayern.de/uebergreifende-ziele/gymnasium>, [zuletzt aufgerufen am 09.04.2024].

SARAH WEICHLEIN

Der leichte Einstieg in die Originallektüre

Pontes – Sicher in die Lektürephase



Pontes
Sicher in die Lektürephase
3. bzw. 4. Lernjahr
Arbeitsheft mit Mediensammlung
ISBN 978-3-12-623303-3
Heft für Lehrende
ISBN 978-3-12-623304-0

Neu

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

Bestellung und Information:

www.klett.de/pontes 

NAVIGIUM
...macht Latein zum Lieblingsfach

Alle Texte und Vokabeln sind in *Navigium*, der beliebten Lehr- und Lernplattform eingebunden.

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

 **Klett**

Wie gehen wir mit Essen um? –

Grundsätzliche stoische Kritik in ihrer modernen Assimilation¹ durch die „Tribute von Panem“

„Rezeption fördert Schülermotivation und Schülerorientierung: Gerade Rezeptionsformen, die sehr nahe an der Lebenswelt der Lernenden sind, lassen sich als motiviender Einstieg in ein neues Thema einsetzen: Moderne Rezeptionsdokumente verschiedener Medien können in der Motivationsphase als Brücke zum antiken Unterrichtsgegenstand dienen.“²

Jede Person, die unterrichtet, kennt die unbändige Freude der Schülerinnen und Schüler, wenn „wir einen Film gucken“. Darf man zunächst unterstellen, dass die Freude darauf beruht, sich nicht mit unterrichtlichen Sujets auseinandersetzen zu müssen, wandelt sich die Freude, wenn es sich um einen so genannten „Blockbuster“ handelt, der gerade erst ein Prequel veröffentlicht hat, in Interesse: Was haben „Catching Fire“ und die „Hungergames“ mit dem altsprachlichen Unterricht zu tun?

Ungeachtet der evidenten Motivation hat die Auseinandersetzung mit Rezeptionsdokumenten im altsprachlichen Unterricht eine durchaus tiefer reichende und vielschichtigere Legitimation.

„Insgesamt macht die Rezeptionsgeschichte für die Schülerinnen und Schüler deutlich, dass die Antike als ein offenes Angebot verstanden werden kann. Sie stellt nichts einmalig Vergangenes dar, sondern kann immer wieder neu verstanden werden. Rezeption/ Transformation kann also vermitteln, dass Antike eine kulturgeschichtlich dynamische statt einer monolithisch feststehenden Größe ist.“³

Denn infolge der viel beachteten Arbeit des Berliner Sonderforschungsbereichs 644 zur Transformation setze sich die Einsicht durch, dass es „die Antike“ als „monolithisch feststehende

Größe“ nicht gebe, sondern sie sich durch die Aufnahme über ein Medium selbst wandle, eben transformiert werde. Für diesen Vorgang hat die Forschungsgruppe den Neologismus der Allelopoiese geschaffen, mit dem die Wechselwirkung zwischen der Referenz- und Aufnahmekultur umschrieben werden soll, die einen bestimmten Aspekt oder Bereich (in diesem Fall der antiken Literatur) verarbeiten: Die Verarbeitung dieses Aspekts habe eben nicht nur Auswirkungen auf die Aufnahmekultur, sondern auch auf die Referenzkultur: Sie erzeugen ($\piοιεν$) sich gegenseitig ($\alpha\lambdaλήλων$).⁴

Wenn Antike so verstanden wird, kann die Betrachtung von Rezeptionsdokumenten die Schülerinnen und Schüler dazu führen, das eigene Verständnis, die eigene Interpretation des antiken Referenzbereiches abzulehnen: „Das eigene Verständnis des antiken Gegenstandes kann mit der Interpretation verglichen werden, die aufgrund der Rezeption vorgenommen wurde. Rezeptionsdokumente, bis hin zu zeitgenössischen und audiovisuellen, bedeuten eine perspektivische Erweiterung für die werkimanente und historisch-pragmatische Interpretation der antiken Texte“ und können durch neue Perspektiven „zu einem vertieften Verständnis des antiken Textes“, zur Reflexion der eigenen Methoden, insbesondere der „für den altsprachlichen Unterricht grundlegenden Arbeitsform des Übersetzens“ führen, das letztlich auch eine Form der Rezeption und möglicherweise Transformation ist.

Dieses Potenzial der „kulturgeschichtlich dynamischen Größe“ Antike für die Interpretation ihrer Texte und die Reflexion nicht nur

der eigenen Verarbeitung, sondern auch der eigenen Lebenswelt soll im Folgenden anhand eines Rezeptionsdokuments dargelegt werden, das als „Blockbuster“ ein bei Schülerinnen und Schülern populäres Medium ist. Dabei soll die Art der Transformation durch das terminologische Instrumentarium des Sonderforschungsbereichs 644 begrifflich umschrieben werden. Auf diese Weise kann der Begriff der Nachhaltigkeit nicht nur konkret auf unterschiedlichen Ebenen, sondern auch in einer grundsätzlichen Dimension erfasst werden, indem untersucht wird, wie Motive der antiken Gesellschaftskritik und die Gedankenwelt Senecas nicht nur im Rezeptionsmedium Film, sondern auch in die eigene Lebenswelt transformiert werden können. Ob sich auf diese Weise „die Antike“ als ein stets neu zu definierendes Konstrukt erweist, soll eine Frage sein, mit der der vorliegende Beitrag schließt.

Der Umgang mit Essen in „Panem“

Filmszene I: Die Filmreihe⁵ eröffnet ein Prolog, einerseits in nüchternen weißen Schrifttypen auf schwarzem Grund, andererseits untermauert von getragen ruhiger Gitarren- und Streichermusik,⁶ mit den gleichsam verfassungsrechtlichen Rahmenbedingungen „vom Staatsvertrag anlässlich des Hochverrats“: Als Strafe für einen Aufstand müssen alle Distrikte jedes Jahr einen Jungen und ein Mädchen zwischen 12 und 18 bei der öffentlichen „Ernte“ darbringen, die im „Kapitol“ in einer Arena so lange gegeneinander kämpfen müssen, bis ein Sieger übrigbleibt, in den so genannten „Hungerspielen“. Mit dem Erscheinen dieses letzten Schriftzugs ertönt aus dem Off die Stimme des Spielmachers Seneca Cranes, der diese Spiele zur identitätsstiftenden Tradition des Staates und der Gesellschaft „Panem“ deklariert. Erst dann wird in das

Interview gleichsam hinübergeschaltet, das Cesar Flickerman mit ihm führt und in dem er die Hungerspiele zum „Bindeglied unserer Gemeinschaft“ erklärt. Dessen nächste Frage wird durch einen schroffen Schnitt nicht verbal beantwortet, sondern es wird der Blick auf eine Reihe von Strommasten mit einem derangierten Holzkarren eröffnet, Distrikt 12; ein Mädchen schreit im Off panisch. Es ist Primrose Everdeen, die (geradezu prophetisch) davon träumt, dass sie bei der nächsten „Ernte“ ausgelost wird. Ihre Schwester, Katniss Everdeen, tröstet sie und bricht dann auf, um Nahrung zu besorgen. Sie läuft durch Distrikt 12, die Kamera scheint ihr zu folgen, nimmt aber Eindrücke des Lebens in diesem Distrikt auf, Trostlosigkeit, harte (Berg-)Arbeit, Armut, Hunger(snot) und defätistische Verzweiflung prägen das Leben an diesem Ort. Im weiteren Verlauf des Films wird die Protagonistin vorgestellt: In diesen Verhältnissen von Distrikt 12 wächst Katniss Everdeen auf, eine Halbwaise, deren Vater bei einem Grubenunglück umgekommen ist, und die für ihre Familie die Rolle der Fürsorgerin übernommen hat, nicht nur als Nährerin durch ihre Jagdkünste und Tauschgeschäfte auf den kärglichen Tauschmärkten des Distrikts 12, sondern auch emotional bei ihrer Schwester; ihr gilt ihr ganzer Einsatz, gerade auch dann, wenn sie ihrer Mutter, die sie verachtet, strikte Anweisungen gibt. Wert auf ihr Äußeres legt sie nicht, ihre Kleidung ist funktional, Waschen dient der Sauberkeit, die Verachtung gegenüber ihrer Mutter kommt gerade dadurch zum Ausdruck, dass sie das Kleid, das sie ihr sorgfältig zur „Ernte“ ausgelegt hat, die Frisur und ihre Bemerkung, wie schön sie sei, abkanzelt. Insofern ist es folgerichtig, dass sie, als ihre Schwester tatsächlich bei der „Ernte“ ausgelost wird, freiwillig einspringt und als weiblicher „Tribut“ des Distrikts 12 für

die Spiele deren Platz einnimmt. Zusammen mit ihrem männlichen Partner, Peeta Mellark, wird sie zu dem Zug gefahren, der sie in die staatliche Zentrale, das „Kapitol“, bringen wird.

Filmszene II: Während dieser Fahrt⁷ schwafelt ihre Betreuerin, Effie Trinkett, davon, was die Tribute von Distrikt 12 alles erwarten wird, „Lüster aus Kristall, Platintürknaufe...“ Ihr aufgedrehtes Gerede wird langsam ausgeblendet, während die Kamera die beiden jungen Tribute in ihren ärmlichen Kleidern und angsterfüllten Gesichtern in Nahaufnahme zeigt, so dass der Eindruck entsteht, dass das Geschwätz ihrer Betreuerin ganz an ihrer aktuellen Realität, der Erwartung ihres Todes in der Arena, vorbeigeht. Geradezu willenlos werden sie in den silbernen Schnellzug geführt, mit fassungslosem Staunen öffnet Katniss Everdeen die Tür zu einem Abteil. Der Perspektivwechsel der „subjektiven Kamera“ ermöglicht es, gleichsam mit Katniss Everdeen den Blick über den von Luxus im Art-Deco-Stil überbordenden Salonwagen und die unterschiedlichen Speisen und Delikatessen schweifen zu lassen, die hier zur Kurzweil drapiert sind.⁸ Dass dieser unvorstellbare Reichtum und Überfluss für Bewohner von Distrikt 12 auf den ersten Blick geradezu paradiesisch irreal erscheint, untermauert die sphärisch idyllische Streichermusik. Gesprochen wird in dieser Teilszene nicht, da die Tribute aus Distrikt 12 sprachlos sind. Erst allmählich wird das Gerede Effie Trinketts wieder hörbar, dass die Tribute „all‘ dies hier genießen“ dürfen. Bei der Einfahrt in den Bahnhof des „Kapitols“⁹ springt Peeta Mellark geradezu kindlich aufgeregt an das Fenster, um nach der sauber strahlend glitzernden Skyline der Stadt die Massen zu sehen. Die Bewohner des Kapitols sind in Frisuren, Kleidung und Habitus exaltiert, extravagant und bis in die Details frisiert, fast schon kostümiert und

geschminkt. Der jubelnde Empfang der Tribute ist fast hysterisch zu nennen. Nach einem recht brüsken Schnitt sieht der Zuschauer Katniss Everdeen auf einer Behandlungsliege in einem geradezu aseptisch anmutenden Raum, betreut von zwei Mitgliedern dieser Gesellschaft in medizinischen Kitteln. Doch Katniss Everdeen muss sich vor ihrer Präsentation als Tribut nicht einer medizinischen Untersuchung unterziehen, sondern einer kosmetischen Behandlung. Waschen, Peeling und schmerhaftes Waxing sind die Prozeduren, die sie über sich ergehen lassen muss. Besonders plakativ ist der Kontrast zwischen der armen Bewohnerin von Distrikt 12 und den exaltierten des „Kapitols“ illustriert, wenn die Stylistin ihr in der schmucklosen Augenpartie die Augenbrauen zupft, selbst aber über überdimensionale und vollkommen unpraktikable künstliche Wimpern verfügt. Doch auf der emotionalen Ebene hat sich die Perspektive gewandelt: War Katniss Everdeen über den für sie unvorstellbaren Überfluss und Luxus im Zug noch sprachlos vor Staunen, reagiert sie nun unsicher gereizt über den Spott der beiden Stylisten, die sich über ihre rurale Ungepflegtheit lustig machen.

Katniss Everdeen wird zusammen mit Peeta Mellark die Hungerspiele gewinnen, indem sie die Zielsetzung des „Kapitols“ und seines diktatorischen Präsidenten Coriolanus Snow gegen sie selbst instrumentalisiert: Das Kapitol setzt einerseits die Regeln willkürlich, doch andererseits will es durch die Spiele und einen Sieger als Identifikationsfigur ein Ventil und eine Ablenkung für die unterdrückte Bevölkerung von Panem schaffen. Katniss Everdeen und Peeta Mellark drohen damit, sich beide umzubringen, so dass die Spiele und das „Kapitol“ ohne Sieger dastehen, mithin das gesamte Konzept zusammenbrechen würde. Präsident Snow gibt nach,

lässt zum ersten Mal zwei Sieger zu. Doch dieser erfolgreiche Widerstand der beiden Bewohner von Distrikt 12, zumal medial überall verbreitet, löst Aufstände aus. Deswegen erpresst der Präsident zu Beginn des zweiten Teils von Katniss Everdeen und Peeta Mellark eine PR-Reise durch „Panem“, in der sie, angeblich in tiefer Zuneigung zueinander verbunden, die Politik des „Kapitols“ in den Distrikten stützen. Diese propagandistische Farce geht so weit, dass Peeta Mellark ihr öffentlich inszeniert einen Heiratsantrag macht und am Ende der PR-Reise im Palast des Präsidenten zu Ehren des Hochzeitspaars ein großes Fest veranstaltet wird.

Filmszene III:¹⁰ Entsprechend gekleidet, geschminkt und ausgestattet, stehen Katniss Everdeen und Peeta Mellark im Park vor dem Aufgang zum barocken Präsidentenpalast, der in unterschiedlichen Pastelltönen angestrahlt wird, während das pompöse Thema von „Panem“ im Hintergrund ertönt. Effie Trinkett gibt letzte Anweisungen für das angemessene Verhalten im Palast: „Die Party des Jahres. ... Es gibt Photographen, es gibt Interviews. Alle kommen hierher und bejubeln euch. Ihr müsst das in euch aufsaugen. Haltet euch an den Händen.“ So bahnen sie sich, Effie Trinkett voran, auf dem Treppenaufgang zum Palast ihren Weg durch die jubelnden Massen der geladenen Bewohner des „Kapitols“, die zurückweichen und zuweilen geradezu ehrerbietig eine Berührung mit den beiden Siegertributen erhaschen wollen. Folgt ihnen die Kamera den Weg hinauf, schreitet sie im Palast voran und blickt auf das Trio zurück, während sie durch die Räume zum Bankett- und Tanzsaal gehen. „Die Bibliothek, schönstes Mahagoni. Hallo, hallo, noch nicht, noch nicht.“ Völlig überdreht jaucht Effie Trinkett, schlägt einer Kopfbedeckung neckisch den Perlenvorhang weg: „Ah, Vorhänge. Alles, was Rang und

Namen hat, ist da. Und alle brennen darauf, euch kennen zu lernen. Flavius! Octavia!“ Die Kamera schwenkt unter barockähnlicher Tafelmusik auf einen opulent geschmückten und gedeckten Bankettisch. Dort bieten in der nächsten Szene offenbar einige Zeit später die beiden Stylisten der Tribute, Octavia und Flavius, Peeta Mellark ein Macaron an: „Versuch einmal so eins. Die sind göttlich.“ Peeta Mellark lehnt ab: „Nein, ich kann nichts mehr essen.“ Flavius reicht daraufhin ein Likörglas mit rosafarbener Flüssigkeit: „Hier.“ „Was ist das?“ „Das hilft, wenn Du voll bist.“ Auf den verständnislos fragenden Blick Peeta Mellarks erläutert Octavia gönnerhaft: „Davon übergibst Du Dich. Und kannst weiteressen.“ Mit leuchtendem Blick und fröhlichem Lächeln ergänzt Flavius: „Sonst könnte man ja gar nicht alles probieren.“ Auf diese Äußerungen reagieren er und Katniss Everdeen mit irritiert schockiertem Schweigen und entziehen sich der Situation zum Tanz. Während des Tanzes schnaubt Peeta Mellark entrüstet: „In Distrikt 12 hungern die Menschen und hier kotzen sie, damit mehr reinpasst.“ Effie Trinkett stellt den beiden den neuen Spielmacher, Plutarch Heavensbee, vor, der Katniss Everdeen als Tanzpartnerin übernimmt. Charmant lächelnd eröffnet er im Plauderton das Gespräch: „Und, gefällt Ihnen die Party?“ Katniss Everdeen: „Sie ist überwältigend.“ Entwaffnend offen entgegnet der neue Spielmacher: „Sie ist widerlich ... Aber wenn man die Moral beiseitelässt, kann man hier Spaß haben.“

In diesen Szenen wird im Rahmen einer *sozialen* Nachhaltigkeit als Grundlage gesellschaftlichen Zusammenhalts *eine* grundlegende Kritik dieser Filmreihe deutlich, indem sie mit scharfen Kontrasten arbeitet: Die Bevölkerung des „Kapitols“ lebt unter extrem guten materiellen Verhältnissen.

Verkörperung dieser Gesellschaft ist Effie Trinkett, nicht nur in Habitus und Kleidung, sondern auch im Verhalten: Oberflächlicher, materialistischer Schein nach Außen sowie Öffentlichkeitswirksamkeit sind für sie das Gebot des Handelns. Wie die Stylisten Flavius und Octavia sind deren Vertreter extrem exaltiert, oberflächlich und konsumorientiert.

Demgegenüber sind die beiden Protagonisten ebenso Verkörperungen der Menschen aus Distrikt 12. Die Bevölkerung in Distrikt 12 leidet unter ärmlichsten Verhältnissen Hunger und hat nur das Allernötigste zum (Über-) Leben. Katniss Everdeen und Peeta Mellark als deren Vertreter sind gekennzeichnet durch Opferbereitschaft (und Fürsorge).

Die affektierte Ausgelassenheit des „Kapitols“ geht ihnen völlig ab, sie gerieren sich als Fremdkörper, im Zug noch, weil sie von dem unerwarteten und unvorstellbaren Angebot überwältigt sind, auf der eigenen Party nach den Erfahrungen der Hungerspiele und ihrer Inszenierung, weil sie die Grundlagen dieser Gesellschaft und ihre hedonistischen Werte durchschaut haben und rundheraus ablehnen.

Denn sie ist amoralisch. Diese Amoralität basiert zumindest in diesen Szenen auf der *sozialen* Ungerechtigkeit: Die ungerechtvergötzenen Ungleichheit zwischen Distrikt 12 und dem „Kapitol“ wird veranschaulicht durch das Essverhalten der hungernden und buchstäblich die Knochen abnagenden Menschen in Distrikt 12 auf der einen und den maßlos und unbedacht Essen verprassenden Bewohnerinnen und Bewohnern des „Kapitols“ auf der anderen Seite.

Um diese Kritik zu formulieren, werden in der Filmreihe auch antike Stoffe umgeformt. Dass die Antike hier einen ausdrücklichen Bezugsrahmen bietet, wird nicht nur durch den Titel des Staates „Panem“ und die entschei-

dende Säule seiner Herrschaftsstruktur, die „Spiele“, deutlich, die geradezu plakativ auf das vielbemühte Zitat aus Juvenals (ca. 60 – ca. 120 n. Chr.) zehnter Satire verweisen,¹¹ durch die Namen Caesar, Seneca, Plutarch und den Plot aus dessen *Theseusvita*,¹² sondern die Verarbeitung reicht gerade an dieser Stelle tiefer. Denn aufmerken lässt eine sehr konkrete Anspielung, die Bemerkung der Flavius während des Hochzeitsfests im Präsidentenpalast: Von der rosafarbenen Flüssigkeit „übergibst Du Dich. Und kannst weiteressen. ... Sonst könnte man ja gar nicht alles probieren.“ Essen nicht um des Hungers willen, sondern um alles probieren zu können. Der Wert des Essens wird reduziert, nicht einmal auf den Genuss erlesener Kochkunst, sondern darauf, möglichst viel (Unterschiedliches) probieren zu können. Erst diese Bemerkung bildet den geradezu diametralen Kontrast zu Peeta Mellarks abschätzig verachtender Kommentierung: „In Distrikt 12 hungern die Menschen und hier kotzen sie, damit mehr reinpasst.“

Der Umgang mit Essen in der kaiserzeitlichen Gesellschaft des ersten Jahrhunderts n. Chr.

Der Kaiser Claudius (41 – 54 n. Chr.)¹³ habe „zu jedem Zeitpunkt Essen und Wein nachgestellt“ (*Cibi vinique quocumque et tempore et loco appetentissimus*); um seinen Magen zu erleichtern (*ad exonerandum stomachum*) habe man dem schlafenden Kaiser eine Feder in den Hals gesteckt (*per somnum hianti pinna in os inderetur*). Für Sueton ist Claudius in keiner Weise des kaiserlichen Amtes würdig,¹⁴ so dass er ihn auch in seinem Ess- und Trinkverhalten entsprechend darstellt. Allerdings hat das Mittel, ihn nach seinen maßlosen Gelagen zum Übergeben zu bringen, wie sich hier andeutet,

eher einen gesundheitlichen Aspekt: Claudius soll im Schlaf nicht an seinem Essen ersticken. Sueton bereitet hier schon die Ermordung des Claudius vor, weil er durch einen vergifteten Federkiel von seiner Frau nach einem solchen Essen umgebracht worden sein soll. Sind beim Kaiser Claudius die Parallelen zur Szene während des präsidialen Festbanketts im „Kapitol“ also noch vergleichsweise verhalten, so sind sie bei einem späteren Kaiser in der römischen Geschichtsschreibung bei Sueton (Vit. 13, 1) wie bei Cassius Dio (64, 2, 1f. (Xiphilinos)) geradezu handgreiflich:

Denn der Kaiser Vitellius sei Verschwendung und Ausschweifung vollkommen hingegeben gewesen (*praecipue luxuriae saevitiaeque deditus / τῇ τε τρυφῇ καὶ τῇ ἀσελγείᾳ προσκείμενος*). Als illustrierendes Beispiel für diese maßlose Ausschweifung bieten sowohl Sueton als auch Cassius Dio das Essverhalten des Kaisers, der ohne Hemmungen Tag und Nacht Essen in sich hineinstopfte (*epulas trifariam semper, interdum quadrifariam dispertiebat, in ientacula et prandia et cenas comissionesque / πλεῖστον καὶ τῆς ήμέρας καὶ τῆς νυκτὸς ἐδαπάνα ἀπλήστως τε ἐμφορούμενος*) und dies nur dadurch bewerkstelligen konnte, dass er sich ständig übergab (*facile omnibus sufficiens vomitandi consuetudine / συνεχῶς πάντα ἔξεμῶν, Ἄφ' οὐπερ καὶ ἀνταρκεῖν ἐδύνατο*). Die ausschweifende Verschwendung des Kaisers kam also besonders dadurch zum Ausdruck, dass er das Essen nicht als solches schätzte, sondern sich, allein um weiter zu essen, übergab.

Sueton geht dabei noch einen Schritt weiter als Cassius Dio, weil er die erlesenen extravaganten Speisen hervorhebt, Leber von Papageienfischen, Hirn von Fasanen und Pfauen, Zungen von Flamingos, Milch von Muränen (*scarorum iocinera, phasianarum et pavonum cerebella,*

linguas phoenicopterum, murenarum lactes), die Vitellius aus den entlegensten Regionen über den gesamten Mittelmeerraum (*a Parthia usque fretoque Hispanico*) herbeischaffen ließ, um sie dann doch nur wieder auszuspeien. Es zeigt sich hier also genau dasselbe Verhalten wie in der präsidialen Gesellschaft des „Kapitols“: Geessen wird nur um der Abwechslung willen, um des sensorischen Effekts willen: Je exalterter die Speisen, ihre Zubereitung und ihre Herkunft, desto begehrenswerter; zu diesem Zweck nimmt man Mittel, um sich oral zu entleeren und „weiterzuschlemmen“.

Allerdings – so könnte man einwenden – scheint diese Kritik weniger gesellschaftlich ausgerichtet zu sein, sondern letztlich nur einen einzigen Kaiser zu betreffen, bei dem die römische Geschichtsschreibung ein tendenziöses Bild zeichnet, zumal es ein Motiv der biographischen Literatur zu sein scheint – auch Cassius Dio dürfte hier auf derartige Werke zurückgegriffen haben. Jedoch fokussiert die römische Geschichtsschreibung hier eine Kritik an der kaiserlichen Person, die von den Zeitgenossen durchaus als ein allgemeines Phänomen der kaiserlichen Gesellschaft im ersten Jahrhundert n. Chr. gesehen wurde.

Denn auch¹⁵ Seneca (4 (?) – 65 n. Chr.) ruft in der Trostschrift, die er aus dem von ebenjenem Kaiser Claudius verantworteten Exil heraus an seine Mutter sendet (*ad Helviam* 10), die Götter an, sie mögen diejenigen, die selbst die Grenzen des römischen Weltreiches überschreiten, verderben (*Di istos deaeque perdant quorum luxuria tam inuidiosi imperii fines transcendit!*). Jenseits des Phasis, mithin jenseits der Ostküste des Schwarzen Meeres, wollten diese Personen Speisen für ihre ambitionierte Kneipenküche (*Vltra Phasin capi uolunt quod ambitiosam popinam instruat*), sie seien so schamlos, von

den Parthern, mithin noch weiter im Osten Vögel zu beziehen (*nec piget a Parthis, a quibus nondum poenas repetimus, aues petere*). Obwohl der eigene Gaumen sich schon widersetze und der von den bisherigen Köstlichkeiten überforderte Magen kaum noch mehr könne, führen und trügen sie dennoch alles Mögliche von überall her von den äußersten Grenzen des Ozeans zusammen (*Vnde conuehunt omnia nota fastidienti gulae; quod dissolutus deliciis stomachus uix admittat ab ultimo portatur oceano*). So bliebe diesen Menschen nur noch eine Zielsetzung übrig: Sie übergeben sich, um zu essen, und essen, um sich zu übergeben (*uomunt ut edant, edunt ut uomant*). Diese erlesenen Speisen aus aller Herren Länder seien daher noch nicht einmal der Verdauung würdig (*et epulas quas toto orbe conquirunt nec concoquere dignantur*).

Senecas Kritik zielt auf die fortwährende Unzufriedenheit ebendieser Personen ab, die sich mit Essen um des Essens willen nicht zufriedengeben, sondern ihre Befriedigung darin suchen, möglichst extravagante Speisen zu erhalten. Diese wird aber in einem Maße konsumiert, dass sie die körperlichen Rahmenbedingungen überfordert. Doch selbst diese werden ignoriert, man übergibt sich einfach, um die nächste Extravaganz probieren zu können. Dabei ist ihnen offenkundig nicht bewusst, dass sie mit einem solchen Ansatz niemals zufrieden werden können. Seneca illustriert diesen Gedanken an einem prominenten Beispiel, dem Kaiser Caligula:

Der hat schon Millionen von Sesterzen für ein Essen ausgegeben, aber es ist ihm nicht gelungen die Tribute von drei Provinzen für ein einziges Abendessen auszugeben (ad Helv. 10, 4). Emphatisch bedauert Seneca dann erbärmliche Menschen dieser Couleur, „deren Gaumen

nicht erregt wird, außer zu wertvollen Speisen. Wertvoll aber macht sie nicht ein erlesener Geschmack oder irgendeine Lieblichkeit des Gaumens, sondern die Seltenheit und Schwierigkeit der Beschaffung.“ (*O miserabiles, quorum palatum nisi ad pretiosos cibos non excitatur! Pretiosos autem non eximius sapor aut aliqua faucium dulcedo sed raritas et difficultas parandi facit.*)

Der Wert der Speise wird durch die exquisite und extravagante Herkunft und die Schwierigkeit, sie herbeizuschaffen, bestimmt. Caligula veranschaulicht, dass diese Art der Befriedigung niemals gestillt werden kann. Hat er Millionen für ein Essen ausgegeben, müssen es beim nächsten Mal die Einnahmen aus drei Provinzen sein. Wenn die eine Extravaganz befriedigt ist, muss eine Steigerung durch die nächste gefunden werden. Seneca schließt dem ein weiteres, noch absurderes Beispiel aus früheren Zeiten an, Apicius, der sich umbrachte, weil er mit 10 Millionen Sesterzen kein für ihn angemessenes Essen mehr habe herrichten können (ad Helv. 10, 8f.).

Wozu jedoch führt Seneca diese Argumentation? Er versucht in dieser Trostschrift an seine Mutter zu verdeutlichen, dass die Armut im Exil nur dann ein Problem wird, wenn man sich der Gier und Verschwendungsangst hingeben hat (ad Helv. 10, 1: *in qua (sc. paupertate) nihil mali esse, quisquis modo nondum peruenit in insaniam omnia subuertentis auaritiae atque luxuriae intellegit*). Wenn man sich auf die Bedürfnisse des Körpers beschränke, gäbe es auch keine innere Belastung und entsprechendes Fehlverhalten (ad Helv. 10, 2: *Corporis exigua desideria sunt: frigus summoueri uult, alimentis famem ac sitim extinguere; quidquid extra concupiscitur, uitiis, non usibus laboratur.*). Die Beispiele zum Essverhalten und zu den

Ausschweifungen des Kaisers und des Apicius sind Beispiele für Personen, die Reichtum nach gewohnheitsmäßiger Lasterhaftigkeit bestimmen, deren Urteil kein Maß und keine fassbaren Grenzen kennt, mithin für eine innere Abhängigkeit, die nicht befriedigt werden kann. Demgegenüber stehen Personen, die Reichtum nach den sicheren Maßstäben der Vernunft bestimmen (ad Helv. 10, 11: *Haec accidenti diuitias non ad rationem reuocantibus, cuius certi fines sunt, sed ad uitiosam consuetudinem, cuius inmensum et incomprehensibile arbitrium est.*). Deswegen schließt Seneca auch seine Ausführungen mit dem Satz: (*Cupiditati nihil satis est, naturae satis est etiam parum.*), um einen motivischen Ring zu seinem Ausgangspunkt anzufügen, demzufolge die Armut im Exil daher letztlich keinen Schaden mit sich bringe (*Nullum ergo paupertas exulis incommodum habet.*)

Mit einer ähnlichen Zielsetzung analysiert Seneca in der 51. *epistula moralis ad Lucilium* das Verhalten der *Jeunesse dorée* in den seinerzeit offenbar höchst populären Ferienzentren, dem süditalienischen Baiae und dem ägyptischen Canopus. Wie so oft arbeitet Seneca hier mit Kontrasten. Auf der einen Seite das Leben in den beiden Badeorten: Kernbegriff ist die *luxuria*, die er dreimal an exponierten Stellen betont: Verschwendug zerstöre den Ort selbst (*illum luxuria desumpsit*). An diesen Orten, die den Keim für Fehlverhalten (*vitia*) schon in sich tragen, habe Verschwendug (*luxuria*) nicht nur die meiste Macht, sondern gewinne immer mehr Einfluss durch die verbreitete Zügellosigkeit (*licentia*): *Deversorium vitiorum esse coeperrunt. Illic sibi plurimum luxuria permittit, illic, tamquam aliqua licentia debeaturo loco, magis solvitur* (51, 3). Verschwendug sei dort nicht nur die Ursache für Fehlverhalten, sondern sie zeige diese Eigenschaft auch noch offen,

losgelöst von allen Regeln (*velut soluta legibus luxuria non tantum peccat sed publicat, quid necesse est*). Diese *luxuria legibus soluta* zeige sich konkret in den vielen Kneipen (*popinae*), deren Wirte Seneca mit Folterknechten (*tortores*) gleichsetzt, in den betrunkenen Gästen, die am Strand herumtorkeln (*ebrios per litora errantes*), in den Schiffspartys (*comessationes navigantium*) und in den zahllosen und lauten Musikveranstaltungen auf dem Gewässer (*symphoniarum cantibus strepentes lacus*). Später verknüpft Seneca mit diesen Phänomenen auch Ehebruch (*praenavigantes adulteras*) und inhaltsleere Äußerlichkeit (*tot genera cumbarum variis coloribus picta et fluvitatem toto lacu rosam*). Solche Verhaltensweisen oberflächlichen Genusses (*voluptates*) hätten auch weitere zur Folge (*si voluptati cessero*), den Verlust der Leidensfähigkeit (*cedendum est dolori*), Belastungsfähigkeit (*cedendum est labori*), den Verlust der materiellen Bescheidenheit (*cedendum est paupertati*) und damit auch persönlichen Ehrgeiz und Jähzorn (*et ambitio et ira*). Diese Verhaltensweisen definiert Seneca mit dem stoischen Terminus der *affectus*.

Auf der anderen Seite stellt er diesem Verhalten das Streben des Menschen nach Genügsamkeit und Weisheit gegenüber: Derjenige, der danach strebe (*sapiens vir aut ad sapientiam tendens / frugalitatem professo*), der einen passenden (*aptum locum*) Ort für sich suche, der müsse einen solchen Ort meiden (*devitandum / declinet / profugiamus*), weil er durch den Reiz der Laster (*irritamenta vitiorum*) der guten Sittlichkeit fremd sei (*bonis moribus alienam*). *Boni mores* sind für Seneca die Grundlage eines festen Inneren des Menschen (*animus*), diesen gilt es zu stärken (*indurandus est animus et a blandimentis voluptatum procul abstrahendus. / non molliendus est animus*). Das Ziel ist die

Freiheit (*Libertas proposita est; ad hoc praemium laboratur.*), die Freiheit von äußerer Zwängen (*necessitas*), Schicksalsschlägen (*casus*), die alle letztlich den Gesetzen des Zufalls (*fortuna*) unterworfen sind. Dies bedeutet, dass es Seneca darum geht, dass der Mensch sich auf sich konzentriert, auf seine innere Stärke, ist der *animus* des Menschen gestärkt, ist er gefestigt gegen alle Widrigkeiten des alltäglichen Lebens. Die *vitia*, konkret die *voluptates* der Badeorte, die von Äußerlichkeiten abhängig machen, gefährden den *animus* (*effeminat animos amoenitas nimia*).

Es ist also offenkundig das stoische Programm vernunftorientierter Affektbewältigung, das Seneca durch die kritische Analyse des Ess- und Konsumverhaltens der kaiserlichen Gesellschaft seiner Zeit empfehlen will: Freiheit und moralische Integrität bewähren sich für Seneca in dieser inneren, geistig bedingten Stärke gegenüber den Affekten, insbesondere der Gier und der Maßlosigkeit.

Der Natur zu folgen, bedeutet innerhalb dieses stoischen Rahmens, sich von äußerer Gütern freizumachen, die letztlich zu einem Suchtverhalten führen, das nicht mehr zu befriedigen ist: Wer Essen nach dem exaltiertesten kulinarischen Raffinement bewertet oder Freizeit nach dem neuesten effekthaschenden Kurzweil und kurzfristigen Rauscherlebnis, wird nicht befriedigt werden.

Die Assimilation der moralischen Kritik der Stoa bei Seneca in der Sozialkritik der „Tribute von Panem“

Konkret exemplifiziert Seneca also die Normen an den gleichen Motiven und innerhalb vergleichbarer gesellschaftlicher Rahmenbedingungen wie die „Tribute von Panem“. Doch in den Filmen werden die Akzente verschoben: Die grundsätzlich moralische Ausrichtung

im Sinne der stoischen Ethik erfährt hier eine Anpassung an die konkrete Sozialkritik. Der überbordende Reichtum des „Kapitols“ steht in keinem Verhältnis zu der krassen Armut und Hungersnot in Distrikt 12, zumal sie für den Staat nichts leisten und die Bewohner von Distrikt 12 hart für den Luxus im Kapitol arbeiten. Wenn Plutarch Heavensbee sagt, „wenn man die Moral beiseitelässt, kann man hier Spaß haben“, bedeutet *Moral* hier die Ungerechtigkeit der Prasserei und des hedonistisch genossenen Überflusses im Vergleich zur desolaten Situation der Menschen und deren Hunger in Distrikt 12. Während Seneca kritisiert, dass die kaiserliche Gesellschaft isst, um sich zu übergeben, und sich übergibt, um zu essen (*uomunt ut edant, edunt ut uomant*), mithin also kein Maß und keine Selbstbeherrschung kennt, wirft Peeta Mellark der Gesellschaft des Kapitols vor: „In Distrikt 12 hungern die Menschen und hier kotzen sie, damit mehr reinpasst.“

Innerhalb des Berliner Sonderforschungsbereichs 644 wurde als ein Typ der Transformation Assimilation so definiert, dass sie

„die Elemente des Referenzbereichs in die Zusammenhänge der Aufnahmekultur integriert und sie miteinander verbindet. Diese Elemente unterliegen ... stärkeren Veränderungen: Die Assimilation (ist) als eine Form der Verschmelzung zu verstehen, so dass ein assimiliertes Referenzobjekt schließlich nur noch als Anspielung oder, im Extremfall, gar nicht mehr erkennbar ist.“¹⁶

Seneca illustriert anhand des Ess- und Konsumverhaltens der kaiserlichen Gesellschaft in Rom, Baiae und Canopus grundsätzliche Normen der stoischen Ethik: Das Verhalten an diesen drei Orten ist gekennzeichnet durch die völlige Hingabe an die Affekte mit ihren schädlichen Auswirkungen, insbesondere der inneren Abhängigkeit von immer neuen Reize (des Essens),

die nie endgültig befriedigt werden können. Die innere *αὐτάρκεια* mache den weisen Menschen von den Beschwerissen überbordenden Luxus dieser Orte ebenso unabhängig wie von der vermeintlichen Armut in einem Exil. Maßlosigkeit, Verschwendungsucht und Abhängigkeit von Äußerlichkeiten werden zwar auch an der Gesellschaft des „Kapitols“ mit denselben Elementen kritisiert, doch dies ganz aus dem Blickwinkel sozialen Gerechtigkeitsempfindens. Die Armut ist hier nicht nur Ausgangspunkt, sondern auch Bezugsrahmen für die Kritik. Insofern wird ein Element des Referenzbereichs in die Zusammenhänge der Aufnahmekultur integriert, mit ihnen verschmolzen, so dass das Referenzobjekt, die (philosophisch moralische) Kritik am Ess- und Konsumverhalten der kaiserlichen Gesellschaft, nur durch die Anspielung im Motiv des Sich-Übergebens erkennbar ist. Insofern kann man diese Transformation als eine Assimilation bezeichnen.

Die grundsätzliche moralische Kritik Senecas und der Umgang mit Essen in der Moderne

Die Assimilation von Senecas stoischem Gedankengut in den „Tributen von Panem“-Filmen tritt nur dadurch zutage, dass seine Aussagen in der Trostschrift und der Epistel „mit der Interpretation verglichen werden, die aufgrund der Rezeption vorgenommen wurde.“ Die grundsätzlichen Forderungen, die Seneca an das moralische Verhalten des Menschen und dessen bewusst rationale Reflexion anlegt, sein Ziel der inneren Ausgeglichenheit, der *αὐτάρκεια* und *tranquillitas animi*, nehmen auf diese Weise fassbarere Form an, gerade wenn Senecas eigene Situation und der gattungsspezifische Rahmen ebenfalls hinzugezogen werden. Insofern kann das „audiovisuelle Rezeptionsdokument“ der

„Tribute von Panem“-Reihe „eine perspektivische Erweiterung für die werkimmanente und historisch-pragmatische Interpretation der antiken Texte bedeuten“ und „zu einem vertieften Verständnis des antiken Textes“ führen. Dieses „Rezeptionsdokument“ eröffnet aber durch die Assimilation sowohl der grundsätzlichen moralischen Normen der Stoa als auch des konkreten Motivs der oralen Entleerung ebenso einen konkret fassbaren Gegenwartsbezug des antiken Gedankenmodells: Denn die (antike) Kritik, die auf diese Weise in „The Hunger Games“ und „Catching Fire“ an der sozialen Ungerechtigkeit zwischen der prassenden Wohlstandsgesellschaft des „Kapitols“ und der zutiefst bedürftigen Schicht aus Distrikt 12 analog am Essverhalten exemplifiziert wird, spiegelt ein Problem der modernen Gesellschaft wider, die Verschwendungen von Lebensmitteln. Dies kann nicht nur aus der Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern veranschaulicht werden, wie den überbordenden Buffetteskapaden auf preiswerten „All-inclusive-Angeboten“, insbesondere bei Kreuzfahrten, deren nahezu grenzenloses Angebot unterschiedlichster Lebensmittel in keinem angemessenen Verhältnis zum Preis stehen kann, sondern auch an kritischen Reaktionen wie „Dumpster Diving“ oder „Containern“. Das Sammeln weggeworfener Lebensmittel aus Müllcontainern wird zum einen von bedürftigen Personen betrieben, die der Hunger und die soziale Not dazu antreiben, zum anderen von solchen Aktivisten, die auf ebenjenen Zwiespalt hinweisen wollen, den Peeta Mellark in drastische Worte kleidet. Auf der einen Seite steht eine hedonistische Wohlstandsgesellschaft, die Tonnen von Lebensmitteln weg wirft, und auf der anderen eine zutiefst bedürftige Schicht, die sich diese Lebensmittel nicht leisten kann und deswegen

von den Abfällen lebt. Von diesem Ausgangspunkt hat sich eine Bewegung entwickelt, die die Ressourcenverschwendungen anprangert, wenn Unmengen an landwirtschaftlich produzierten Lebensmitteln, die noch verzehrbar wären, entsorgt werden, und die mithin die Problematik auf eine ökologische Ebene hebt.¹⁸ So können, ausgehend von ihrer Assimilation in den „Tributen von Panem“, die grundsätzlichen Normen stoischer Moralphilosophie in ihrer konkreten Auswirkung sozialer und ökologischer Kritik an der Ressourcenverschwendungen vergegenwärtigt werden. Inwiefern damit eine Allelopoiese initiiert wird, also auch eine Neukonstituierung des Bilds von Antike, oder sich eine philosophische Grundfrage der Antike ihre konstante Kontinuität beweist, bleibt dem Leser und der Leserin überlassen.

Literatur:

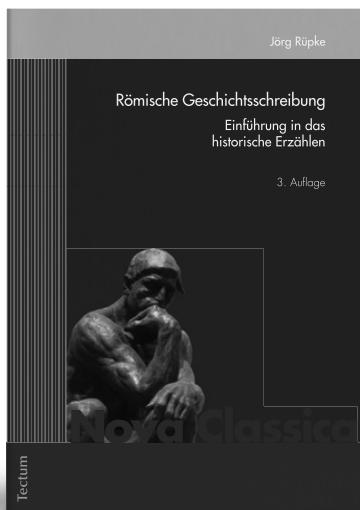
- Beil, B./ Kühnel, J./ Chr. Neuhaus (20162), Studienhandbuch Filmanalyse, Paderborn.
- Bergemann / Döneke/ Schirrmüller/ Toepfer / Walter / Weitbrecht (2011), Transformation. Ein Konzept zur Erforschung kulturellen Wandels, in: Böhme, H. / Bergmann, L. / Döneke, M. / Schirrmüller, A., / Toepfer, G. / Walter, M. / Weitbrecht, J. (Hrsg.), Transformation. Ein Konzept zur Erforschung kulturellen Wandels, Tübingen, 39–56.
- Blasingame et alii (2009), J.: Jung, M. / Stahn, Br. / Bard, F. / Williams, K. / Koebele, E., “Review The Hunger Games by Suzanne Collins”, in: Journal of Adolescent & Adult Literacy (52.8) 724-726.
- Böhme (2011), H., Einladung zur Transformation, in: Böhme, H. / Bergmann, L. / Döneke, M. / Schirrmüller, A., / Toepfer, G. / Walter, M. / Weitbrecht, J. (Hrsg.), Transformation. Ein Konzept zur Erforschung kulturellen Wandels, Tübingen, 7–37.
- Carolsfeld / Erikson (2013), Beyond Desperation: Motivations for Dumpster™ Diving for Food in Vancouver, in: Food and Foodways. Explorations in the History and Culture of Human Nourishment 21.4, 245–266, <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07409710.2013.849997> (abger. am 28. April 2024).
- DeMonico, R. & Barber, H. (2012): The Hunger Games. Die Tribute von Panem. Das offizielle Buch zum Film, Deutsch von Petra Knese, Hamburg.
- Faulstich (2002), W., Grundkurs Filmanalyse, Paderborn.
- Fuchs (2023), A., Petron, in: St. Kipf/ M. Schauer, Fachlexikon zum Latein- und Griechischunterricht, Tübingen, 598–602.
- Margolis (2008), R., A Killer Story: An Interview with Suzanne Collins, Author of ‘The Hunger Games’, <https://www.slj.com/story/a-killer-story-an-interview-with-suzanne-collins-author-of-the-hunger-games> (abger. am. 27. 04. 2024).
- Mindt (2023), N.: Rezeption, in: St. Kipf/ M. Schauer, Fachlexikon zum Latein- und Griechischunterricht, Tübingen, 647–658.
- Simons (2019), B.: Das Bild des Kaisers Claudius bei Sueton, in: Gymnasium (125) 245–287.
- Simons (2020), B.: Seneca über die dekadente Gesellschaft des Kapitols (von „Panem“) (RAABITs, Latein 59), Stuttgart.
- Simons (2021), B.: Ciceros epikureische Kritik am Essverhalten im Kapitol (von „Panem“), in: Der Altsprachliche Unterricht (64.1) 46–51.
- Stierstorfer, (2017), M.: Panem et Circenses reloaded. „Die Tribute von Panem“ als Brücke zum römischen Mythos und zur Historie. in: Der Altsprachliche Unterricht (60.1) 6–10.

Anmerkungen:

- 1) Der Beitrag basiert auf einem Vortrag beim Bundeskongress des Deutschen Altsphilologenverbandes, „Bildung, Entwicklung, Nachhaltigkeit - Latein und Griechisch“, Wuppertal 2024. Hinweise und Anregungen der Zuhörer habe ich versucht, soweit möglich, aufzunehmen. Ihnen gilt mein ausdrücklicher Dank.
- 2) Mindt (2023) 655.
- 3) Mindt (2023) 654.
- 4) Böhme (2011) 8f.
- 5) TvP, “Hunger Games”, Kap. 1, 0:00:00–0:03:28.
- 6) Der Gegensatz zwischen vermeintlich harmonischem Idyll und brutaler Wirklichkeit, der das gesamte Leben in diesem Staat und dieser Gemeinschaft prägt, wird so durch die Musik zum Ausdruck gebracht; zu dieser grund-

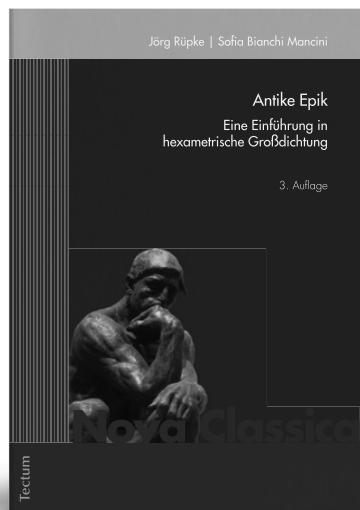
Nova Classica

Marburger Fundus für Studium und Forschung in der Altertumswissenschaft



Jörg Rüpke
**Römische
Geschichtsschreibung**
Einführung in das historische Erzählen
3., vollständig überarbeitete Auflage
2024, Band 3, 336 S., brosch., 34,– €
ISBN 978-3-8288-4986-0
E-Book 978-3-8288-5128-3

Die antike Geschichtsschreibung bietet den unmittelbarsten Zugang zur Lebenswelt und Geschichte Roms. In anschaulichen Bildern und einprägsamen Beispielen erläutert diese Einführung die Techniken und Strategien der Texte sowie die kulturellen und historischen Voraussetzungen ihrer Verfasser.



Jörg Rüpke | Sofia Bianchi Mancini
Antike Epik
Eine Einführung in
hexametrische Großdichtung
3., vollständig überarbeitete
und aktualisierte Auflage 2023,
Band 1, 258 S., brosch., 24,– €
ISBN 978-3-8288-4923-5
E-Book 978-3-8288-5057-6

Epen sind die ältesten Großtexte vieler Sprachen. Dieser Band gibt einen Überblick über die antiken Epen von Homer und Hesiod über Vergil und Ovid bis in die Spätantike. Vor allem aber fragt er: Wie wurden sie zu Gehör gebracht? Wer wollte sie lesen oder hören? Und wie hat das die Texte verändert?

Portofreie Buchbestellung unter tectum-shop.de
Alle Preise inkl. Mehrwertsteuer

Tectum
Verlag

- sätzlichen Funktion Beil / Kühnel / Neuhaus (2016²) 164f.
- 7) Tvp, "Hungergames", 3, 0:20:04–21:18.
 - 8) Die „subjektive Kamera“ zwingt „uns die Sicht eines Protagonisten auf und stimuliert dadurch unsere Parteilichkeit“ (Faulstich (2002) 120). Schon bei ihrem Weg durch Distrikt 12 in den Wald beeinflusst die Kameraführung, wenn auch weniger eindeutig, durch diese Perspektive die Haltung des Publikums. Die Kritik an den sozialen Zuständen in „Panem“ wird also gerade durch die Kameraführung von Anfang an gelenkt.
 - 9) Tvp, "Hungergames", 3, 0:27:10–28:52.
 - 10) Tvp, "Catching Fire", 3, 0:25:30–28:51.
 - 11) *Iam pridem, ex quo suffragia nulli uendimus, effudit curas; nam qui dabat olim imperium, fasces, legiones, omnia, nunc se continet atque duas tantum res anxius optat, panem et circenses.* (Juv., Sat. 10, 77b – 81a).
 - 12) Plutarch schildert die wohl ausführlichste Version (Thes., 17,2 – 19,7): Theseus meldete sich freiwillig bei den turnusmäßigen Losverfahren, aus Kummer über die Situation seiner athenischen Mitbürger, die sieben junge Männer und sieben junge Frauen nach Kreta, der militärischen Macht, der Athen nach seiner Niederlage letztlich ausgeliefert war, stellen musste und die als Opfer entweder bei Spielen oder im Labyrinth bekanntlich dem Monster des Minotaurus als „Tribut“ (δασμός) zugeführt wurden. Theseus fuhr nach Kreta, tötete das Monster und erreichte die Unabhängigkeit der Athener. Damit ist „a guiding principle for the author and an ordering control for the reader“ (Alex Preminger (1974) bei Beil / Kühnel / Neuhaus (2016²) 203) gefunden, der Plot der Filmreihe. Dass S. Collins sich von Plutarchs Viten hat inspirieren lassen, äußerte sie selbst gegenüber R. Margolis (2008), dazu auch Blasингame et alii (2009), 726, und DeMonico (2012), 9. Stierstorfer (2017), 7–9, sieht Ovids Darstellung in Met. 8, 169 – 175a als Bezugsquelle des Theseusmythos für Collins.
 - 13) Suet., Claud. 33, 1.
 - 14) Simons (2019), 279–280.
 - 15) Wenn der Petronius, der von Kaiser Nero (54 – 68 n. Chr.) zum *arbiter elegantiae* ernannt worden ist (vgl. Tac., ann., 16, 18, 2), mit dem Autor der *Satyricon* und dessen Fragment der *cena Trimalchionis* gleichzusetzen ist, bietet ein Zeitgenosse Senecas einen „wenn auch satirisch verzerrten Blick auf die römische Gesellschaft“ (Fuchs (2023), 600), indem er Gastmäher seiner Zeit, deren ausgefeilte Präsentation, immer exaltiertere Kochkunst und betont erlesene und außergewöhnliche Herkunft der Speisen persifliert (so z. B. 34, 6 – 36, 3). Marcus Gavius Apicius (ca. 25 – vor 42 n. Chr.), den auch Seneca als besonders verruchtes Beispiel heranzieht (s. u.), gilt dem älteren Plinius (23 – 79 n. Chr.) *ad omne luxus ingenium natus* (NH 9, 66) und *nepotum omnium altissimus gurses* (NH 10, 133): Das illustriert er an dessen Neigung zu Flamingozungen und dessen Erfindung, Schweine mit Feigen für eine schmackhaftere Schweineleber zu mästen (NH 8, 209). Plinius kennt aber auch aus seinen Tagen (*in hac memoria*) den Schauspieler Clodius Aesopus, der Singvögel in einem Einzelwert von bis zu 6000 Sesterzen auftischte (NH 10, 141f), und dessen Sohn, der Perlen zum Essen verschlang (NH 9, 122).
 - 16) Bergemann / Döneke / Schirrmeister / Toepfer / Walter / Weitbrecht (2011), 48.
 - 17) Im Sinne der historisch-pragmatischen Interpretation böte sich für den alt sprachlichen Unterricht hier auch der Vergleich zwischen stoischer und epikureischer Moralphilosophie an, weil diese die *voluptas* als *privatio doloris* und *libertas molestiae* (vgl. Cic., de fin. 1, 37f.) auch am Essverhalten zweier östlicher Potentaten veranschaulichen kann (vgl. Cic., Tusc. 5, 97, 1–4). Dazu Simons (2020) und (2021). Bekanntlich ist der Ausgangspunkt für diese durchaus kompatible konkrete moralische Forderung, sich mit dem desiderium naturale zu begnügen, geradezu konträr. Insofern könnte man die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen stoischer und epikureischer Philosophie an dieser Stelle pointiert herausarbeiten.
 - 18) Exemplarisch die Analyse von „dumpster diving“ in Vancouver von Carosfeld / Erikson (2013).

BENEDIKT SIMONS

Umgang mit Heterogenität – Chancen für nachhaltige Bildung

Gestaltung der Fachleistungsdifferenzierung im Lateinunterricht in Rheinland-Pfalz

Genese

Latein – ein rein gymnasiales Fach? Nicht nur! In verschiedenen Bundesländern wird es an unterschiedlichen nichtgymnasialen Schulformen unterrichtet. So kann es in Rheinland-Pfalz an den Integrierten Gesamtschulen, an denen alle Schulabschlüsse erreicht werden können, im Rahmen des Wahlpflichtfachs¹ ab der Klassenstufe 6 angeboten und gewählt werden. Das Fach Französisch, das auch an der Realschule plus als Wahlpflichtfach angeboten wird, kann ab der Klassenstufe 8 leistungsdifferenziert unterrichtet werden.² Warum nicht auch Latein? Ist es nicht schon aus bildungspolitischen Gründen angezeigt, die Früchte,³ die gerade im altsprachlichen Unterricht geerntet werden können, einer breiteren Schülerschaft zugänglich zu machen? Um diese Chance zu nutzen, hat das Ministerium für Bildung im Jahr 2016 ein Schulprojekt mit zunächst vier Pilotenschulen ins Leben gerufen, um ein Konzept zur Fachleistungsdifferenzierung ab der Klassenstufe 8 zu erarbeiten.⁴

Praktische Durchführung

Im Rahmen des Schulprojekts ist die Fachleistungsdifferenzierung integriert organisiert und sieht bewusst von einer räumlichen Trennung ab.⁵ Für Schulen hat das den Vorteil, dass keine zusätzlichen Lehrerwochenstunden erforderlich sind. Alle Inhalte werden allen Schülerinnen und Schülern zugänglich gemacht. Als Grundlage dienen dieselben Texte, die dem jeweiligen Lernniveau entsprechend unterschiedlich aufbereitet werden, sodass eine gemeinsame Bearbeitung und Interpretation der Inhalte erfolgen

kann. Auch den Klassenarbeiten liegen inhaltsgleiche Texte zugrunde. Auf der Leistungsebene E1⁶ kann das Latinum nicht erworben werden.

Besteht nicht die Gefahr, dass das Anforderungsniveau für alle leidet? Wir glauben, dass das Gegenteil der Fall ist. Was das Leistungsniveau E2 angeht, bleibt der gymnasiale Anspruch erhalten, was E1 angeht, wird einer Überforderung und damit verbunden einer Demotivation entgegengewirkt.

In den Kernbereichen Wortschatz und Grammatik⁷ erfolgt auf der Leistungsebene E1 eine Reduktion in der Quantität. Im Kernbereich Text⁸ besteht die Reduktion in der Steigerung der Hilfestellungen bzw. in einer stärkeren Skalierung der Aufgabenstellung.

Wortschatz

Der zu erlernende Grundwortschatz wurde nach Häufigkeit des Vorkommens auf 500 lateinische Wörter festgelegt. Warum diese Beschränkung? Hier bedeutet weniger mehr! Erhebungen haben gezeigt, dass diese Anzahl an Wörtern sowohl der Menge, die Lateinlernende im Laufe ihrer Lernbiografie wirklich behalten können, als auch dem Wortschatz entspricht, der ca. 73 % eines lateinischen Textes ausmacht. Durch die Ausrichtung an 500 Wörtern werden auch neue Wege im Bereich der Wortschatz wiederholung und -festigung aufgezeigt. Sie kann so mit gezielter Priorisierung erfolgen. Auf der einen Seite haben Schülerinnen und Schüler einen festen Orientierungspunkt. Das Pensum wird als schaffbar erlebt und ermöglicht ein Vokabelverständnis, das wiederum die Motivation fördert. Auf der anderen Seite wissen

Lehrkräfte, vor allem auch innerhalb einer Fachschaft, welchen Wortschatz sie bevorzugt in Texten und Übungen einsetzen können und bei welchen Vokabeln Lernende zusätzliche Hilfen benötigen.⁹

Grammatik

Auch im Bereich der Grammatik werden – unabhängig vom Latinumsstandard – mutige Schritte getan. Das für E1 vorgesehene Grammatikpensum verzichtet beispielsweise auf alle satzwertigen Konstruktionen, abgesehen vom Acl. Dennoch wird gerade auch auf dem mittleren E1-Niveau echte Spracharbeit ermöglicht. Durch die Definition eines unverzichtbaren Fundamentums, das um wünschenswerte Themen ergänzt werden kann, wird Sprachreflexion einem weiteren Lernerkreis zugänglich gemacht, ohne dass er durch Überforderung abgehängt würde. Wichtig ist vor allem, dass im Sinne der Durchlässigkeit alle Schülerinnen und Schüler – unabhängig von ihrer Einstufung – an der Einführung neuer Grammatik beteiligt werden. Die sich anschließenden Übungsphasen können und sollen sich jedoch unterscheiden. Während Lernende des E1-Niveaus grundlegende Grammatik, wie z. B. die Übersetzung des Perfekts Passiv wiederholen, beschäftigen sich die Lernenden des E2-Niveaus mit dem Particium Coniunctum.¹⁰

Textarbeit

Das folgende Textbeispiel soll verdeutlichen, dass Fachleistungsdifferenzierung über das hinausgeht, was Binnendifferenzierung kann und derzeitige differenzierende Textausgaben bieten:

Die Texte werden, angepasst an die Bedürfnisse der Lernenden auf dem mittleren Niveau, in Auswahl mit z. B. folgenden Hilfsmitteln versehen:

- supralineare Vokabelangaben, die über die häufigsten 500 lateinischen Wörter hinausgehen
- Abgrenzung der Satzglieder durch Spatien oder Segmentierung von Wortblöcken
- Angabe der Prädikatsstellung im Deutschen durch Trennstriche oder Pfeile
- sublineare Übersetzungsgerüste
- Symbole, die auf Einträge in einem selbst erarbeiteten Grammatikheft verweisen
- veränderte Wortstellung
- Veränderungen bzw. Überbrückungen bestimmter grammatischer Konstruktionen

Erfahrene Lehrkräfte werden jetzt sicherlich denken: Bedeutet eine solche Textaufbereitung nicht einen immensen Mehraufwand? Die schulische Praxis zeigt, dass gerade eine kollegiale Zusammenarbeit in der Fachschaft große Erleichterung bietet. Eine hilfreiche Idee ist es, sich fachschaftsintern auf eine bestimmte Art der Textaufbereitung zu einigen, so dass man gemeinsam einen Grundstock von E1-Texten entwirft, der für die unterrichtliche Praxis an der Schule herangezogen und jederzeit angepasst werden kann. Das ist Arbeit, die sich für alle Seiten lohnt!

Bei der Aufbereitung der Texte spielt zudem der Aspekt der Sprachsensibilität eine nicht zu unterschätzende Rolle. Denn gerade er ermöglicht es, Schülerinnen und Schülern aus sogenannten bildungsfernen Schichten sowie Nicht-Muttersprachlern ihre Sprachkenntnisse in Latein, vor allem aber auch in der Zielsprache Deutsch, zu heben.

Der folgende Textauszug aus Phaedrus' Fabel „Graculus superbus et pavo“ soll die Aufbereitung für ein mittleres Niveau zeigen:

Textauszug im Original:**Phaedrus: Graculus superbus et Pavo (I,3)**

[...]

*Tumens inani graculus superbia
pinnas, pavoni quae deciderant, sustulit,
seque exornavit. [...]*

Aufbereitung für E1:**Textvorerschließung (für den gesamten Text):**

a. Schlage die Wörter *graculus* und *pavo* im Wörterbuch nach.

Übersetze die Überschrift.

Markiere alle Formen von *graculus* und *pavo* im lateinischen Text.

b. Unterstrecke und bestimme alle 9 Prädikate nach folgendem Muster: *sustulit*: 3. P. Sg. Ind. Perfekt aktiv von *tollere*: er/sie/es hob auf.

Graculus superbus et pavo (I,3)

inanis superbia: selbstgefällige Überheblichkeit

tumere: aufgeplustert / aufgeblasen sein

Graculus inani superbia tumens,

Eine von aufgeplusterte,

pinna, pinnae f.: Feder *decidere, decido, decidi*:
(herab)fallen siehe *tollo*!

pinnas, quae pavoni deciderant, sustulit
hob,, auf
se-que

seque ornavit.

..... .

Eine Klassenarbeit ersetzen**Die Option**

In Rheinland-Pfalz sieht die Verwaltungsvorschrift Klassenarbeiten für das Wahlpflichtfach die Option vor, dass eine Klassenarbeit pro Klassenstufe durch eine vergleichbare Leistung ersetzt werden kann. Ursprünglich konzipiert war diese Option für die von Natur aus auf praktisches Arbeiten ausgelegten Wahlpflichtfächer.

Allerdings muss, was für diese Wahlpflichtfächer gilt, auch für die anderen Wahlpflichtfächer gelten und das erklärt eine Möglichkeit, die im Bereich der Klassenarbeiten für die zweite Fremdsprache an Gymnasien (noch) nicht besteht.

In Parallel zu den eher praxisorientierten Wahlpflichtfächern muss gleichwertige Leistung bedeuten – eine Leistung mit einem vergleichbaren Anspruchsniveau. Auf Latein übertragen, heißt das, dass – wie bei herkömmlichen Klassenarbeiten auch – die Arbeit mit einem lateinischen Text im Mittelpunkt steht, aber das Textverständnis nicht zwangsläufig oder nicht ausschließlich durch eine Übersetzung nachgewiesen wird.

Traditionelle Klassenarbeiten

Herkömmliche Klassenarbeiten sind davon geprägt, dass alle Schülerinnen und Schüler am Ende einer Unterrichtsreihe zur gleichen Zeit, zwar im gleichen Raum, aber doch jeder für sich, die gleichen Aufgaben handschriftlich unter Beaufsichtigung ihrer Lehrkraft lösen. Über die fachlich-methodischen Kompetenzen hinaus zeigen die Schülerinnen und Schüler bei diesen Formaten, was sie unter (zeitlichem) Druck zu leisten im Stande sind (eine personale Kompetenz, deren Bedeutung hier gar nicht grundsätzlich in Abrede gestellt werden soll). Damit verbunden ist eine gewisse Selektionsfunktion.

Vorteile von Ersatzformaten

Auch bei Ersatzformaten steht der Nachweis von fachlichen und methodischen Kompetenzen im Zentrum. Allerdings ermöglichen es Ersatzformate durch ihren stärker prozessualen Charakter darüber hinaus, auch den individuellen Leistungsfortschritt der Schülerinnen und

Schüler zu berücksichtigen. Außerdem kann die Auswahl zwischen verschiedenen kreativen Aufgaben zu einer stärkeren Identifikation führen. Falls die Möglichkeit besteht, die Arbeiten vor einem weiteren Kreis zu präsentieren, erhöht das u. U. den Aufforderungscharakter.

Wie können Ersatzformate konkret aussehen?

Zwei Beispiele sollen hier kurz vorgestellt werden:

1. Umsetzung eines Textes in ein Bildformat (Comic, Fotostory oder KI-generierte Bilder)

Hierbei wird ein bereits im Unterricht bearbeiteter Text durch einen Comic oder eine Fotostory interpretiert. Dieser Prozess kann in Einzel- oder Gruppenarbeit durchgeführt werden und findet ausschließlich im Unterricht statt. Die visuellen Elemente werden durch lateinische und deutsche Zitate ergänzt. In einem Nachwort können die Schülerinnen und Schüler aufgefordert werden, sich mit der Bedeutung oder Aktualität des Themas auseinanderzusetzen.

Weitere wesentliche Bestandteile dieses Formats sind eine Dokumentation der Arbeit ebenso wie ein Peer-to-Peer-Feedback, das zu einer ersten Version ebenso wie zur Präsentation erfolgen kann und dessen Qualität in die Bewertung des/der Feedback-Gebenden ein geht.

Die Dokumentation des Arbeitsprozesses bietet den Schülerinnen und Schülern auch die Chance, sprachlich darzulegen, was ihnen eventuell künstlerisch nicht adäquat gelungen ist. Ist die Umsetzung als Gruppenarbeit erfolgt, müssen die Schülerinnen und Schüler erläutern, wie die Arbeitsaufteilung erfolgt und ob die Umsetzung gelungen ist.

Damit eine faire Bewertung erfolgen kann, ist es unerlässlich, dass die Schülerinnen und

Schüler mit allen Aufgabenstellungen und Arbeitsschritten vertraut sind bzw. sie im Unterricht bereits eingesetzt und geübt haben. Bei der Dokumentation ebenso wie beim Feedback können Leitfragen bzw. ein vorgefertigter Dokumentationsbogen hilfreich sein.

Bei der visuellen Umsetzung muss die Stimigkeit zwischen Bild und Textinterpretation im Vordergrund stehen, nicht die künstlerische Qualität. Aspekte wie Sorgfalt und Sauberkeit können dagegen selbstverständlich in die Bewertung einbezogen werden.

2. Portfolio

Auch Portfolio-Formate können als Ersatzformate genutzt werden.

Im Portfolio sammeln die Schülerinnen und Schüler ihre Arbeitsergebnisse. Portfolios werden als Einzelarbeiten angefertigt. Portfolioarbeit leitet die Schülerinnen und Schüler an, ihre Arbeitsergebnisse als Schritte eines Prozesses zu betrachten und zu reflektieren.

Um sicherzustellen, dass die Textarbeit eigenständig erfolgt, können die Schülerinnen und Schüler aufgefordert werden, in einer Unterrichtsstunde oder Doppelstunde eine Rohfassung des Übersetzungstextes herzustellen, der Gegenstand des Portfolios ist. Schülerinnen und Schüler, die auf der mittleren Leistungsebene arbeiten, können hier auf ihr persönliches Regelheft zurückgreifen.

Weitere denkbare Schritte in der Übersetzungstätigkeit sind der Vergleich mit einer Musterlösung, der Vergleich mit einer ChatGPT-Version oder ein Übersetzungsvergleich als Partnerarbeit.

Dazu erstellen die Schülerinnen und Schüler eine persönliche Fehleranalyse: Gegen welche Regeln der Lexik, Morphologie oder Syntax wurde verstoßen.

Wenn sich der Text dazu eignet, kann er im dritten Schritt mit einem konkreten Übersetzungsauftrag bearbeitet werden. Beispiel: Schreibe den Dialog zwischen den beiden Sklavinnen nach der Ankunft von Paris in Sparta in einen Chat-Dialog um.

Es ist möglich, diese Aufgaben zur Übersetzung durch Aufgaben zum Wortschatz, Grammatik oder Interpretation zu ergänzen. Insbesondere die Aufgaben zur Interpretation eignen sich für ein Peer-to-Peer-Feedback, das, wie oben beschrieben, in die Bewertung des Feedback-Gebenden eingehen kann.

Wichtig ist bei beiden Formaten, dass die Kriterien, nach denen die Arbeit bewertet wird, vorher offengelegt werden, ebenso wie deren Gewichtung.

Worin bestehen die Fallstricke?

1. Wie kann sichergestellt werden, dass es sich bei den Arbeiten um eigenständige Schülerleistungen handelt oder, falls digitale oder KI-generierte Hilfsmittel genutzt wurden, dass dieses Vorgehen eindeutig dokumentiert wird?
2. Gerade bei kreativen Formaten gilt es zu beachten, dass die künstlerische Gestaltung nicht die inhaltliche dominiert. Sauberkeit und Gründlichkeit in der Ausführung können hingegen selbstverständlich in die Bewertung einfließen.

Wie gestalten sich die Hilfen für die Schülerinnen und Schüler auf dem mittleren Leistungsniveau?

Der Ersatz von Klassenarbeiten durch alternative Prüfungsformate ist im Moment ein viel diskutiertes Thema.¹² In Rheinland-Pfalz eröffnet diese Option im Bereich der Wahlpflichtfächer viele neue Perspektiven. Die Entwicklung

von adäquaten Formaten steht erst am Anfang. Und die Entwicklung dieser Formate kann nicht isoliert erfolgen, sondern muss einhergehen mit der Weiterentwicklung der unterrichtlichen Praxis. Im Kompetenzbereich Textarbeit gestalten sich die Hilfen für das mittlere Leistungsniveau genauso wie oben bereits dargelegt. Für den Kompetenzbereich Interpretation sieht die Beschreibung der mittleren Leistungsebene keine Differenzierung zwischen E1 und E2 vor. Hier gilt die Erfahrung, dass Schülerinnen und Schüler auf dem mittleren Niveau durch ein bisweilen stärker intuitives Vorgehen zu vergleichbaren Ergebnissen kommen.

Die Bedeutung der Fachkonferenz

Wie auch im Bereich der Textaufbereitung ist es empfehlenswert, wenn die Festlegung und Entwicklung solcher Formate Teil der gemeinsamen Fachschaftsarbeit ist. Das erleichtert auch deren Evaluation zu folgenden Aspekten:

- Ersatzformate fördern die Motivation und damit auch die Arbeits- und Leistungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler.
- Sie vertiefen personale Kompetenzen.
- Sie ermöglichen eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Text.

Unser Schulprojekt „Fachleistungsdifferenzierung Latein an der IGS“ genießt weiterhin Projektstatus und befindet sich stetig in einem dynamischen Prozess, der von Austausch geprägt ist. In diesem Sinne freuen wir uns über Rückmeldungen, Anregungen und Kontakte.

Literaturhinweise:

Handreichung „Schulprojekt Fachleistungsdifferenzierung Latein an der Integrierten Gesamtschule“ des Ministeriums für Bildung in Rheinland-Pfalz, 2022.

Barkowski, Kim; Boerckel, Cathrin; Hedwig, Diana; Sundermann, Klaus: Zwei Leistungsebenen – eine Lerngruppe. Das Schulprojekt Fachlei-

- stungsdifferenzierung Latein an der Integrierten Gesamtschule in Rheinland-Pfalz. AU 64, 2/2021, S. 15-19.
- Schulordnung für die öffentlichen Realschulen plus, Integrierten Gesamtschulen, Gymnasien, Kollegs und Abendgymnasien (Übergreifende Schulordnung) des Ministeriums für Bildung in Rheinland-Pfalz, 2022.

Anmerkungen:

- 1) Das rheinland-pfälzische Schulprojekt zur Fachleistungsdifferenzierung im Fach Latein an Integrierten Gesamtschulen wurde im April 2024 auf dem DAV-Kongress in Wuppertal vorgestellt: Das Wahlpflichtfach wird der Neigung entsprechend ab der Klassenstufe 6 gewählt. Es können verschiedene Fächer wie z. B. Darstellendes Spiel, Ökologie, Sport und Gesundheit, um nur einige zu nennen, angeboten werden. Zusätzlich dazu muss Französisch, Latein kann als weitere zweite Fremdsprache angeboten werden. Im Wahlpflichtfach werden pro Schuljahr vier Klassenarbeiten geschrieben, von denen eine durch eine alternative Lernleistung ersetzt werden kann. Vgl. Zahl der benoteten Klassenarbeiten in den Pflichtfächern an Realschulen plus, Gymnasien und Integrierten Gesamtschulen (VV DEU RP 20120712), Abs. 2.2.3.
- 2) Schulordnung § 26 Abs. 3: „Zu Beginn der Klassenstufe 8 oder 9 kann die zweite Fremdsprache als Wahlpflichtfach auf den Leistungsebenen E1 und E26 unterrichtet werden.“
- 3) Eine kleine Auswahl: Förderung muttersprachlicher Kompetenz über den komplexen Vorgang der Übersetzung, Unterstützung beim Erwerb des Deutschen als Fremdsprache, Auseinandersetzung mit einem zeitlich entfernten Kulturreis: Befähigung zu differenzierter Betrachtung des „anderen“ in der Gegenwart.

- 4) Schulprojekt Fachleistungsdifferenzierung Latein an der Integrierten Gesamtschule: https://bildung.rlp.de/fileadmin/user_upload/gymnasium.bildung.rlp.de/Downloads/Latein/BMI_Schulprojekt_Latein_LAY08_2021.pdf (letzter Zugriff: 01.07.2024). Eine ausführliche Darstellung des Schulprojekts, seiner Ziele und Umsetzungsmöglichkeiten finden sich auch in folgendem AU-Artikel: Barkowski, Kim; Boerckel, Cathrin; Hedwig, Diana; Sundermann, Klaus: Zwei Leistungsebenen – eine Lerngruppe. Das Schulprojekt Fachleistungsdifferenzierung Latein an der Integrierten Gesamtschule in Rheinland-Pfalz. AU 64, 2/2021, S. 15-19.
- 5) Handreichung, S. 6: Soziales Lernen: „Die integrierte Fachleistungsdifferenzierung trägt also dazu bei, dass Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Leistungsniveaus durch Kooperation und Kommunikation interessiert und offen miteinander lernen.“ Außerdem wird so die Durchlässigkeit gewährt. Schülerinnen und Schülern, die von der mittleren Ebene E1 zur oberen Ebene E2 umgestuft werden, sind die Anforderungen bekannt.
- 6) In Rheinland-Pfalz gibt es zwei bzw. drei Differenzierungsniveaus, G, E1 und E2, die sich aufsteigend in den Anforderungen am dreigliedrigen Schulsystem orientieren.
- 7) Vgl. Handreichung, S. 11-18, und 500-Liste, S. 24-41.
- 8) Vgl. Handreichung, S. 19-21 und S. 42-46.
- 9) Vgl. Handreichung, S. 24-41; AU 64, 2/2021, S. 16-17.
- 10) Vgl. Handreichung, S. 42-48; AU 64, 2/2021, S. 16-17.
- 11) Siehe Fußnote 1.
- 12) Siehe z.B. die Ausgabe Pädagogik 6/23 Anders Prüfen.

CATHRIN BOERCKEL,
DIANA HEDWIG,
HANS-JOACHIM PÜTZ

Genius loci – Überlegungen zur Nutzung lokaler Ressourcen im Latein- und Griechischunterricht als „Mikroabenteuer“¹

Ausgangspunkt des Latein- und Griechischunterrichts sind die Sprachen, Literatur(en) und Kultur(en) der griechisch-römischen Antike: das „nächste Fremde“ hat Uvo Hölscher dies einmal genannt.² Zweifelsohne besteht ein besonderer Reiz und eine besondere Chance darin, aus dem Vergleich mit der Antike etwas über uns selbst zu lernen. Der berechtigte und notwendige Fokus auf der Antike lässt allerdings schnell aus dem Blick geraten, wie tiefe Spuren das antike Erbe, namentlich auch die Sprachen, auf die es dem Latein- und/oder Griechischunterricht bzw. -studium besonders ankommt, auch hier vor Ort hinterlassen haben und dass es sich sehr lohnen kann, auch einmal in Form von „Mikroabenteuern“ exemplarisch die Denkmäler vor Ort genauer zu betrachten und zu besprechen.

Der folgende Beitrag soll dazu einladen, indem ich (größtenteils abseits der privilegierten Orte mit eigener römischer Vergangenheit und archäologischen Spuren) ein paar Städte und Stationen sowie Personen aus meiner eigenen Umgebung und Biographie herausgreife und zeigen möchte, was zu finden ist und wie man damit im schulischen und universitären Unterricht umgehen könnte.

I. Mittelalter und Frühe Neuzeit

I.1. Inschriften

Als Einstieg mag die große Kathedrale meiner Geburtsstadt Magdeburg dienen, der Magdeburger Dom. Kirchen und Klöster sind natürlich seit jeher ein besonderer Ort für die Pflege des griechisch-römischen Erbes. Man findet darin etliche Bau-, Weih- und Grabinschriften.³

Bischofskirchen wie der Magdeburger Dom weisen oftmals viele **Grabsteine** mit Inschriften auf und bieten sich daher für eigene Erkundungsgänge besonders an.

Im Fall von Magdeburg gehen die Begräbnisse bis zum Gründer Kaiser Otto dem Großen (912–972) und seiner ersten Frau Editha (910–946) zurück. Als Schmuck und vielleicht Legitimierungsmittel hat er antike Spolien in die Kirchenbauten für das neuzugründende Erzbistum Magdeburg (968) einbauen lassen.⁴ Sie wurden auch zum Teil in den gotischen Neubau übernommen, so dass man hier also den besonderen Fall von echten antiken Versatzteilen hat. Aber glücklicherweise gibt es nicht nur antikes Baumaterial, sondern auch spätere lateinische Inschriften. Bei Ottos Grab, das sich im Hohen Chor befindet (**Abb. 1**), ist die Inschrift wahrscheinlich später entstanden. Die jetzige Inschrift, die anderweitig literarisch überliefert worden ist, ist durch einen modernen Guss im Jahr 1936 neu aufgebracht worden. Sie lautet (als Distichon angeordnet):

*Tres luctus causae sunt hoc sub marmore clausae:
rex, decus ecclesiae, summus honor patriae.*

„Drei Gründe zur Trauer sind unter diesem Marmor verschlossen: / der König, die Zier der Kirche, die höchste Ehre des Vaterlandes.“

Die Inschrift ist in vielerlei Hinsicht bemerkenswert und eignet sich sehr gut für eine Besprechung mit Schüler*innen verschiedenen Alters und/oder Studierenden. Wenn man sie laut liest, fällt natürlich der Reim auf: *causae/clausae, ecclesiae/patriae*. Es handelt sich um ein elegisches Distichon in leoninischen Versen (*versus*

Leonini), eine typisch mittelalterliche Form der metrischen Komposition.⁶ Weiterhin kann man das nach dem Gesetz der steigenden Glieder gebaute Trikolon *rex, decus ecclesiae, summus honor patriae* hervorheben. Es handelt sich also um einen stark rhetorisierten, kunstvollen Text.⁷ Das lädt dann natürlich dazu ein, weiter über die Gestaltung nachzudenken: Was verrät der Text über den Bestatteten? Er war König, setzte sich für Kirche und Vaterland ein, und sein Tod bewirkte Trauer. Was fehlt? Natürlich sein Name und eine chronologische Angabe (Die jetzige rote Schärpe ist, wie man sieht, moderne Zutat.). Warum? Die Inschrift rechnet offensichtlich damit, dass der Tote so bekannt ist, dass dies nicht notwendig ist. Gibt es dafür Indizien? Das Grab ist an zentraler Stelle, oberirdisch (als Tumba) im Chor der Kirche aufgestellt.⁸ Man kann also davon ausgehen, dass jeder wusste,



Abb. 1: Grabanlage Kaiser Ottos im Hohen Chor des Magdeburger Doms
(alle Fotos vom Verfasser)

dass es sich bei diesem markant inszenierten Grabmal, das man nicht wie in den meisten anderen Fällen einfach überschreiten kann, um dasjenige des Kirchengründers Otto handelt.⁹ Natürlich ist auch die offensichtliche Interaktion zwischen der Formulierung *hoc sub marmore* und dem tatsächlich vorhandenen Marmor der Grabplatte, auf der die Inschrift sich befindet, bemerkenswert.

Das Grab Ottos ist freilich ein Sonderfall.¹⁰ Auch die vielen anderen Denkmäler laden zu näherer Betrachtung ein. Die besondere Chance besteht bei solchen Inschriftenbegehung, die sich als „Mikroabenteuer“ für Schülerprojekte, Ausflüge und Wandertage, aber auch eigene Unterrichtsstunden eignen, darin, dass man dabei sehr viel bündeln kann, wenn man nicht nur die Inschrift, sondern auch die Umgebung, die Zeit, den Inschriftenträger, die Schrift und die Person berücksichtigt, der sie gilt. Bezieht man diese Aspekte ein, kann man viel daraus auch über den Lateinunterricht hinaus lernen und aus der Beobachtung kulturhistorische „Kompetenz“ erwerben bzw. schulen: Weitergehende Anknüpfungspunkte sind etwa die Architektur, Kunstgeschichte, Schriftkunde oder Religionsgeschichte. Mit Blick auf die Sprache kann man oftmals Metrik oder Sprachentwicklung (neben der Stilistik und Pragmatik) als Perspektiven dazunehmen: Fortgeschrittene Kurse oder Studierende kann man bei nicht metrisch angeordneten Inschriften die Verse isolieren und analysieren lassen. Bei mittelalterlichen oder frühneuzeitlichen Inschriften hat man bisweilen kleinere Differenzen in Orthographie und Lautung (bspw. *-e/-e* statt *-ae*; *-oe/-ae* statt *-e*; aber auch archaisierende Formen wie *heic* statt *hic*). Ein gutes Übungsfeld für Fortgeschrittene ist auch die Auflösung der zahlreichen Abkürzungen (Hilfsmittel stellen etwa der

„Cappelli“ und Gruns „Schlüssel zu alten und neuen Abkürzungen“ dar).¹¹ Schüler*innen und Studierende können so einen exemplarischen Einblick in eine Fülle von übergreifenden Themenfeldern erhalten und Zusammenhänge selbst erkunden. Vor allem aber schulen sie ihre Beobachtungsgabe.

Ein leichtes Mittel, um die Beobachtungsgabe zu schulen und ein Gefühl für die Nuancen zu entwickeln, ist dabei der **Vergleich**. Bei großen Kirchen wie dem Magdeburger Dom hat man den Vorteil, dass es zahlreiche Beispiele von Grabdenkmälern mit Inschriften aus unterschiedlichen Epochen gibt. So bietet sich etwa als Kontrast zu der (zumindest im jetzigen Zustand) schlichten Grabanlage Ottos eines der Grabmonumente aus Renaissance und Barock an.

Aus dem Magdeburger Dom kann man bspw. die Grabmonumente für Ludwig von Lochow

(1547-1616), der Anfang des 17. Jahrhunderts Domdechant in Magdeburg war, zum Vergleich heranziehen (**Abb. 2**). Hier zeigt schon der Plural einen deutlichen Unterschied an.

Bei dem einen Grabdenkmal handelt es sich um ein kunstvolles Hängeepitaph mit reichem Figurenschmuck, Bibelzitaten und dem Stifter, der im Zentrum als knieende Figur dargestellt ist; bei dem zweiten dagegen um eine Bronzeplatte mit zentraler Inschrift und Wappen.¹²

Das – wie man aus der Inschrift erfährt – von Ludwig von Lochow schon zu Lebzeiten errichtete Hängeepitaph soll durch die Darstellung der Erlösung der Menschheit durch Christus als persönliches Glaubenszeugnis des Auftraggebers dienen (*meae in Christum fidei ... testimonium*):¹³ Man soll offensichtlich an das im protestantischen Kontext zentrale *sola fide*, die Rechtfertigung „allein durch den Glauben“, denken,



Abb. 2: Hängeepitaph und Bronzeplatte für Ludwig von Lochow im Magdeburger Dom

wie es auch in der knieenden Figur des Stifters zum Ausdruck kommt. Die Bronzeplatte haben die Erben für von Lochow aufstellen lassen. Mit *Heus viator* wird dort in antikem Gestus der Wanderer angesprochen – was in einer Kirche auf den ersten Blick reichlich befremdlich wirkt (Woher kommt die Ansprache, kann man fragen und auf römische Grabdenkmäler am Straßenrand als Vorbild verweisen.).¹⁴ In jedem Fall wird dadurch eine unmittelbare Verbindung zum Betrachter und quasi intime Kommunikation hergestellt – man beachte dabei den kolloquialen Ton in der Interjektion *heus* („he, höre“).¹⁵ Der darüber gesetzte Totenkopf mahnt an die eigene Sterblichkeit ebenso wie die knieende Figur beim Hängeepitaph dazu auffordert, es ihr nachzutun. Sehr leicht kann man hier also einen Eindruck davon bekommen und vermitteln, was mit der vielbeschworenen „Entdeckung der eigenen Persönlichkeit“ in der Renaissance gemeint ist und wie sie sich konkret in der Art der Selbstdarstellung niederschlägt.¹⁶ Ferner wird die durch Humanismus und Reformation durchschlagende Bildungsreform an der Komplexität der Darstellung, der Vielfalt an Symbolen und Figuren deutlich. Beide Denkmäler sind zwar in Hinblick auf die Identifizierung viel eindeutiger als der schlichte Sarkophag des mittelalterlichen Kaisers; sie sind aber zugleich auch Rätselbilder, die erstaunen und zur Entschlüsselung einladen sowie den Lesenden rhetorisch bewegen und belehren sollen.

Man sieht hier also zwei Beispiele von Antikenrezeption, einmal in einer „klassisch“ anmutenden Schlicht- und Einfachheit und einmal als hochkomplexes Komposit aus Bild- und Textelementen.¹⁷ Was man hier vermitteln kann, ist nicht nur die Unterschiedlichkeit der Lebensbilder und Selbstdarstellungen vom Funktionsträger zum Individuum, sondern auch

die Unterschiedlichkeit in der Wahrnehmung und Vereinnahmung der Antike.¹⁸ Das verbindet Lateinunterricht mit Kunst- und Kulturgeschichte und lädt darüber hinaus auch dazu ein, die Gegenwart miteinzubeziehen und über heutige Bestattungs- und Selbstdarstellungspraktiken zu reflektieren. Schließlich handelt es sich beim Tod um ein universelles, uns alle betreffendes Thema.

Will man es im Unterricht noch mit konkreten antiken Texten verbinden, könnte man bspw. an den Beginn und das Ende von Homers *Ilias* denken, wo die Helden einerseits als „Vogel- und Hundefutter“ dem Hades vorgeworfen (Hom. *Il.* 1,3-5), andererseits von der Gemeinschaft feierlich betrauert werden (Hom. *Il.* 24,695-804).

Da nun schon Homer ins Spiel gebracht worden ist, soll noch darauf hingewiesen werden, dass es auch vereinzelt **griechische Inschriften** in Deutschland zu finden gibt. Ein Beispiel ist etwa das Epitaph für den 1579 gestorbenen Griechischprofessor Johannes Hartung im Freiburger Münster mit einem (wie die Inschrift besagt) selbstdkomponierten griechischen Distichon (**Abb. 3**):¹⁹

Πολλὰ καμῶν καὶ πολλὰ παθῶν ἐν παιδοδιδάσκειν | ἐνθάδε νῦν κεῖμαι σὺν θεῷ ἡσύχιος.

„Nach vielen Mühen und vielen Leiden bei der Unterweisung von Kindern | liege ich jetzt hier ruhig mit Gott.“

Solche Inschriften können sogar wandern. In Ilfeld am südlichen Harzrand ließ sich Michael Neander, ein bedeutender protestantischer Pädagoge des 16. Jahrhunderts, ebenfalls eine griechische Grabinschrift aufstellen.²⁰ Das erste Distichon ist mit dem von Hartung fast identisch:

Πολλὰ μαθῶν καὶ πολλὰ παθῶν ἐν παιδοδιδάσκειν | ἐνθάδε νῦν κεῖμαι ἐν θεῷ ἡσύχιος,

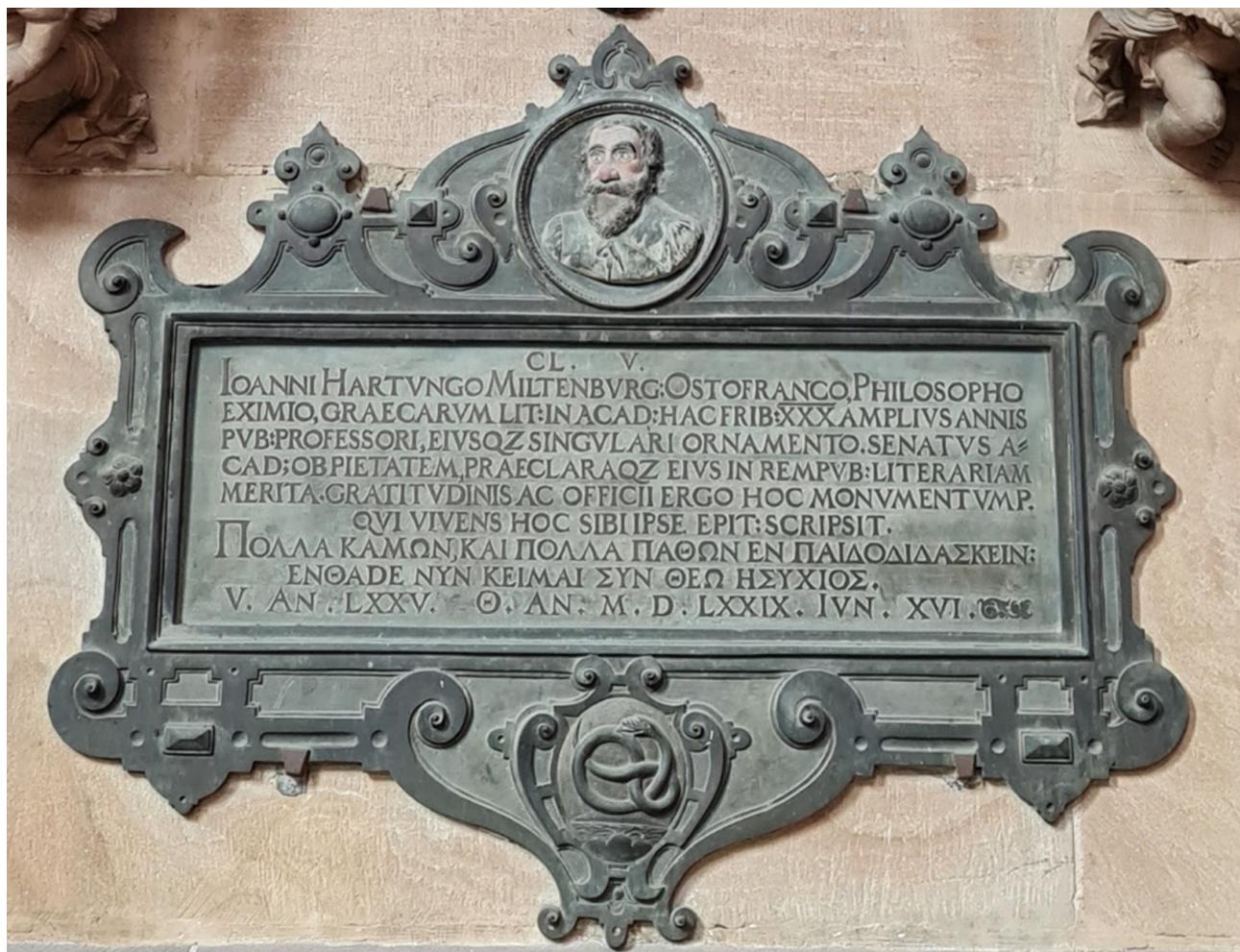


Abb. 3: Epitaph für Johannes Hartung im Freiburger Münster

| ἄθλιος ἐν βιότῳ νούσοις καμάτοις συνέχουσι
[συνεχέσσι?], | ὅλβιος ἐν Χριστῷ, ὅλβιος ἐν
θανάτῳ | Σοὶ δέ, Χριστέ, χάριν μεγάλην φέρω,
ὅττι με νουσῶν | ἔκ τ' ἀνιῶν πολλῶν εἶλεο
ἔκ τε πόνων | Σοὶ δόξ' ἀδίος, σοὶ τιμὴ πᾶσα
προσήκοι [προσήκει ?], | ὅττι μόνος σώζεις,
ἄρκιος ὅττι μόνος.

„Nach vielem Lehren und vielen Leiden bei der Unterweisung von Kindern | liege ich jetzt hier ruhig in Gott, | unglücklich im Leben durch Krankheiten und fortwährende Mühen, | selig in Christus, selig im Tod: | Dir aber, Christus, habe ich großen Dank, weil du mich aus Krankheiten, | vielen Kümmernissen und Mühsalen befreit hast. | Dir komme ewige Ehre zu, dir aller Preis, | weil du allein rettest, weil du allein genügst.“

Auch hier ist ein Blick hinter die Kulissen sehr lehrreich. Die Wendung πολλὰ καμῶν

καὶ πολλὰ παθῶν erinnert an die homerische Formel πολλὰ πάθον καὶ πολλὰ μόγησα („ich habe viel erlitten und viel ertragen“), die sowohl in der *Ilias* wie der *Odyssee* belegt ist. Besonders passend scheint der erste Beleg in der *Ilias* zu sein (Il. 9,492). Dort wird sie von Achills Erzieher Phoinix benutzt, der in der Bittgesandtschaft des 9. Buches versucht, Achill unter anderem durch Hinweis auf seine väterliche Fürsorge zu bewegen, von seinem Groll abzulassen. An der Iliastelle erinnert Phoinix seinen Ziehsohn konkret daran, dass er ihn beim Essen aufs Knie setzen, vorgeschnittenes Fleisch hinhalten und Wein darreichen musste, wobei Achill ihm oft die Kleidung schmutzig gemacht habe, da er den Wein nach Kinderart ausspuckte (Il. 9,485-494).

Dies ist natürlich ein äußerst witziger Kontext für das von Hartung und Neander angeführte *παιδοδιδάσκειν* („Kinderlehren“), welches noch dazu ein Neologismus ist,²¹ aber er führt uns – erstaunlich genug – mitten in das Werk Homers hinein und vermag vielleicht den einen oder die andere zur weiteren Auseinandersetzung einladen. Zur Mühe der Kindererziehung kontrastiert in den Epigrammen das ruhige Liegen mit Gott.

Interessant ist, dass Neander offensichtlich das Gefühl hatte, die Aussage noch ein wenig erweitern und explizieren zu müssen. Zum einen ändert er *καμών* im ersten Vers zu *μαθών*, zum anderen erinnert er in seiner Fortsetzung der Inschrift daran, dass er zwar im Leben durch Krankheiten und Mühen unglücklich war, aber dennoch selig in Christus; weshalb er Christus danke, dass er ihn von Schmerzen und Mühen befreit habe. Im letzten Distichon fügt er noch einen Lobpreis Christi als Retter an. Der Aspekt des Dankes schien ihm offensichtlich in der Version Hartungs zu kurz gekommen und daher das Gedicht vielleicht zu selbstgefällig. In seiner Version kommt wieder stärker der Glaube (*sola fide*) und die Erlösung durch Gott zum Tragen.

Nur erwähnt sei als weiteres Beispiel noch das griechisch-lateinische Epitaph für den 1546 verstorbenen Theologen Friedrich Myconius in der Augustinerkirche in Gotha.²²

Es gibt natürlich auch eine ganze Menge weiterer Arten von Inschriften, wie bspw. **Hausinschriften**.²³ In dieser Gattung werden bei Privathäusern oftmals einfach Bibelzitate mit dem Jahr der Erbauung und den Bauherren ange-

führt. Man findet aber auch Überraschungen und „Witziges“, wie etwa folgende griechische Inschrift über dem Einfahrtstor zu einem 1691 errichteten Fachwerkhaus in der Helmstedter Innenstadt (Neumärker Str. 29) belegt (Abb. 4):

ΜΕΓΑ ΠΗΜΑ ΓΕΙΤΩΝ ΚΑΚΟΣ

Ein großes Übel ist ein schlechter Nachbar

Es handelt sich dabei um ein verkürztes Zitat aus Hesiods bekanntem Lehrgedicht „Werke und Tage“. An der entsprechenden Stelle erzählt der Dichter über das Verhältnis zu seinen Nachbarn. Diese solle man freundlich behandeln, damit sie in der Not helfen: „Ein Übel ist ein schlechter Nachbar, wie sehr ein guter ein großer Nutzen ist“ (Hes. *Op.* 346: *πῆμα κακός γείτων, ὅσσον τ' ἀγαθὸς μέγ' ὄνειαρ*).

Über die Intention der Inschrift kann man sich wunderbar Gedanken machen. Sicherlich soll sie zum Staunen anregen, wobei in einem akademischen Milieu wie im damaligen Helmstedt (Helmstedt besaß bis 1810 eine Universität) damit gerechnet werden konnte, dass zumindest die akademisch gebildeten Personen sie verstanden. Bemerkenswert ist in jedem Fall, dass der zweite Teil des Hesiodverses ausgelassen worden ist und das Adjektiv *μέγα* vom Nutzen (*ὄνειαρ*) des guten Nachbarn auf das „Übel“ (*πῆμα*) des schlechten übertragen worden ist. Dieser ist also nicht nur ein Übel wie bei Hesiod, sondern ein großes Übel (*μέγα πῆμα*). Überhaupt ist die metrische Struktur gänzlich aufgelöst und die Worte dafür chiasatisch umgestellt worden (die Adjektive *μέγα* und *κακός* rahmen die Substantive *πῆμα* und *γείτων*). Mit Hesiod im Hintergrund kann



Abb. 4: Griechische Hausinschrift in Helmstedt (Neumärker Straße 29)

man entweder daran denken, dass es sich um eine Aufforderung oder ein Motto handelt – im Sinne von: Sei ein guter Nachbar und hilf im Notfall. In diesem Sinne könnte man es mit einer weiteren (übergeordneten) lateinischen Inschrift in Distichen an dem Haus verbinden, die Gott darum bittet, dass das Haus glückliche Zeiten sehen und die Besitzer gerechte (!) Freuden beglücken mögen, damit man die Jahre ohne Streit und Klagen verbringen könne.²⁵ Oder es geht um eine verschlüsselte Anklage aus Verdruss über einen tatsächlichen Vorfall mit dem Nachbarn.²⁶ Das muss und soll vielleicht offenbleiben. Auffällig ist noch, dass der Handwerker Probleme mit den griechischen Buchstaben hatte, da er am Schluss statt des Sigma (Σ) ein lateinisches S geschnitten hat. Natürlich lässt sich auch spekulieren, ob sich nicht gerade dahinter ein Hinweis auf die Deutung (etwa durch Anspielung des lateinischen „S“ auf einen bestimmten zeitgenössischen Namen) verbirgt oder auch hinter den Kartuschen, in denen die Wörter einzeln eingerahmt sind. Klar dürfte sein, dass das anspruchsvolle insgesamt sogar dreisprachige Inschriftenarrangement des Hauses mit einem metrischen und einem griechischen Bestandteil wie schon bei den Grabmonumenten für Ludwig von Lochow die Lesenden zum Staunen und Nachdenken anregen soll (und damit vielleicht sogar auf gewitzte Art auf den gräzisierten Namen des Hauserbauers Johannes Phronaeus²⁷ de Finnen anspielt).

Das Weiterrätseln sei den Interessierten überlassen; hier nur der Hinweis, dass für einige Städte, so auch beispielsweise für Helmstedt, das Inschriftenmaterial in dem Onlineportal „Deutsche Inschriften Online“ (<https://www.inschriften.net>) mit Kommentaren, Abbildungen und Übersetzungen verfügbar ist.

I.2. Autoren

Inschriften wie die genannten kann man schon mit jüngeren Schüler*innen je nach Niveau und Leistungsstand in unterschiedlicher Tiefe bei einem Rundgang, im Unterricht oder in einer Projektwoche behandeln. Ergebnisse kann man etwa zum allgemeinen Nutzen auf der Schulhomepage oder auch in Apps bspw. als digitale Schnitzeljagd festhalten.²⁸

Eher für Studierende oder weiter fortgeschrittene Schüler*innen eignet sich die Behandlung von Texten lokaler Autoren.²⁹ Dafür stehen verschiedene Portale und Hilfsmittel zur Verfügung:

- Eine große Sammlung frühneuzeitlicher lateinischer Autoren findet sich etwa auf der Internetseite „**CAMENA**“ (<https://mateo.uni-mannheim.de/camenahtdocs/camena.html>);
- Als bibliographische Suchportale stehen **VD16** und **VD17** (Verzeichnis der im deutschen Sprachbereich erschienenen Drucke des 16./17. Jahrhunderts) zur Verfügung;
- Biographische Informationen zu einer Vielzahl von Autoren sind im Portal „**Deutsche Biographie**“ (<https://www.deutsche-biographie.de>) versammelt;
- Im Aufbau befindet sich speziell für Schulbedürfnisse das Portal „**Mittel- und Neulatein macht Schule!**“ (https://mnl-schule.dnlatg.de/wiki/index.php/Mittel-_und_Neulatein_macht_Schule!);³⁰
- Für die Schule aufbereitete Texte zu einzelnen Regionen bietet ferner die Reihe „**Lindauers Lateinische Quellen: Lokalhistorische Texte**“;³¹
- Breite Textauswahl mit Übersetzungen und Erläuterungen in Buchform stellen die **neulateinischen Anthologien** von Schnur

(³2015), Kühlmann / Seidel / Wiegand (1997) und Korenjak (2019) zur Verfügung.

Aus der frühen Neuzeit gibt es oftmals eine Fülle unterschiedlicher Textarten. Im humanistischen Kontext sind als kürzere Gattung etwa **Epigramme mit Lokalbezug** interessant. Fokalisierungspunkte sind dabei meist Lateinschulen, Universitäten, Fürstenhöfe oder besondere Institutionen. Als Magdeburger Beispiel kann man etwa Gabriel Rollenhagen (1583–ca. 1619/22), den Sohn des Rektors des Altstädtischen Gymnasium Georg Rollenhagen, nennen. Er war zur Zeit des oben erwähnten Ludwig von Lochow beim Magdeburger Domkapitel tätig.

In seinen vielen Gedichten hat er zum Beispiel auch eine schöne Elegie auf die berühmten Magdeburger Jungfrauen in der Nordvorhalle des Doms verfasst (*Elegia. De Porticu templi Metropolitani apud Magdaeburgenses speciosissima ... quondam posita et extracta*)³² oder die neue Orgel des Magdeburger Doms von Heinrich Compenius besungen.³³ Die Nordvorhalle wird sprachlich zunächst mit der Porticus eines antiken Tempels gleichgesetzt, die Orgel dagegen mit den Instrumenten der mythischen Sänger Orpheus, Amphion und anderer verglichen. Für Studierende ist es hier neben dem lokalen Kontext natürlich lehrreich zu sehen, wie antike Vorlagen verarbeitet und die eigene Umgebung dadurch textlich antikisiert wird. Im Fall der Elegie auf die Magdeburger Jungfrauen liegt etwa ein Gedicht Claudians zugrunde (Claud. *carm. min.* 17). Modern daran ist, dass die Autoren auf diese Weise quasi eine virtuelle Landschaft kreieren, die so eigentlich nur literarisch existiert. Man kann dies negativ als trockenes Schulexercitium im lateinischen Dichten sehen; positiv aber kann man es auch als Neuerschließung der Umgebung und krea-

tives Experimentierfeld sowie geistige Vernetzung zwischen Vergangenheit und Gegenwart betrachten. Durch ihre Texte tragen die Autoren dazu bei, die eigenen Orte mit anderen Augen zu sehen und neu zu entdecken (Tun wir das nicht auch immer wieder mit neuen Werbetexten oder Dekoration verlassener Geschäfte zum Beispiel?).

Eine weitere interessante Form für den Unterricht stellen auch Rollenhagens **Emblemata** dar, die ein kurzes Motto mit einem Bild und einem erklärenden Epigramm verbinden.³⁴ Rollenhagen war ein Meister dieser Textgattung. Auch aufgrund der hervorragenden Stiche von Crispin de Passe d. Ä. zählen seine zwei Sammlungen *Nucleus emblematum selectissimorum* (1611) und *Selectorum emblematum centuria secunda* (1613) zu den besten Beispielen der Gattung.³⁵ Das Motto besteht oft aus einem lateinischen Sprichwort, Wortspiel oder Dichterzitat; die Epigramme umfassen meist nur ein oder zwei Distichen. Die Texte eignen sich daher gut für eine gemeinsame Besprechung, um etwa ein lateinisches Sprichwort zu vertiefen. Übrigens finden sich Embleme nicht nur in Büchern. In der Kirche des Rittergutes Lucklum im Landkreis Wolffenbüttel sind Decke und Emporenwände damit reich geschmückt, so dass sich hier auch wieder ein lokaler Bezug herstellen lässt.

Neben den zahlreichen neulateinischen gibt es auch etliche Autoren zu entdecken, die auf **Griechisch** schreiben (so auch Rollenhagen selbst, unter dessen Emblemata vereinzelt griechische eingestreut sind).³⁶ In einem an den Universitäten Wuppertal und Osnabrück angesiedelten Forschungsprojekt werden beispielsweise die griechischen und lateinischen Dichtungen des Humanisten Lorenz Rhodoman bis 1588 in einer digitalen Edition erschlossen.³⁷

Rhodoman (1545–1606) schreibt zahlreiche Lehrdichtungen zur Förderung griechisch-begeisterter Schüler, darunter Zusammenfassungen der großen Sagenkreise um die Fahrt der Argo, Theben und Troja. Er schreibt ferner eine griechisch-lateinische Autobiographie (*Bioporkon*)³⁸ und ein lateinisches *Hodoeporicon*, ein Reisegedicht über einen Tripp von Lüneburg nach Leipzig und zurück (Rhod. *It.Lips.*). Letzteres ist besonders schön, da zahlreiche Ortschaf-ten und Städte kurz behandelt und vorgestellt werden. Für das niedersächsische Uelzen, das er *Ulyssea* nennt, bietet er etwa eine spannende Gründungslegende, indem er den Namen auf Odysseus zurückführt, der auf seiner Irrfahrt auch in Deutschland gelandet sein soll (Rhod. *It.Lips.* 52–65):³⁹

huc perhibent quondam, si vera est fabula,
natum | Laërtæ vertisse ratem. nam dum
aequora lustrat | exul et innumeræ passim
iactatur ad oras | [55] effossum ob lumen
Cyclopis, ad ultima ponti | venit Atlantiaci
Neptuni concitus ira | per freta, quæ Lybiam
[sic] Tyriis a Gadibus arcent; | Baetidos inde
legens oras atque ostia ditis | glauca Tagi pro-
prio de nomine condidit urbem | [60] nunc
quoque percelebrem, mox Gallica littora
radens | Belgarumque sinus placidum suc-
cedit in Albim, | intrat et Albovium; sed ubi
se paene videbat | ad caput evectum, cupiens
reflectere cymbam | in ripa tenerae fundamina
collocat urbis, | [65] hanc et Ulysseam iubet
appellare minores.

„Hierhin, so erzählt man, wenn die Geschichte wahr ist, soll einstmals der Sohn des | Laërtes [Odysseus] sein Schiff gewandt haben. Denn während er landflüchtig | über die Meere streifte und an unzählige Küsten ringsum getrieben wurde | [55] wegen des ausgeschlagenen Zyklopen-Auges, kam er zuletzt durch die Enge | des Atlantischen Meeres, getrieben vom Zorn Neptuns, | durch die Enge, welche Libyen [Afrika] vom tyrischen [phönizischen] Gades [Cádiz] trennt; | dann folgte er dem Küstenlauf von Spanien und der gräulichen Mündung | des reichen Tagus [heute Tejo]

und gründete eine Stadt nach seinem eigenen Namen [Lissabon, lat. *Olisipo* bzw. *Ulyssipo*], | [60] die auch jetzt noch hochberühmt ist; bald kratzte er an der gallischen [französischen] Küste | und am Meerbusen der Belger und trat in die sanfte Elbe, dann auch | in die Ilmenau; aber sobald er sah, dass er beinahe bis zur Quelle | vorgedrungen war, wollte er sein Schiff zurückwenden | und betrieb am Ufer die Gründung einer kleinen Stadt; | [65] und diese hieß er die Nachfahren „*Ulyssea*“ [„Uelzen“] nennen.“ (Text und Übersetzung Thomas Gärtner)

Übrigens ist das nicht völlig frei erfunden, wie Walther Ludwig gezeigt hat, sondern eine Kombination von Nachrichten aus Strabon und Tacitus.⁴⁰

Immer wieder hat Rhodoman darüber hinaus seine Heimat, den Harz, besungen, besonders in dem Gedicht *Ilfeda Hercynica* (= Rhod. *Ilf. Herc.*), in dem er auch seines Lehrers, des schon erwähnten Michael Neanders, gedenkt, den seine Schüler als „Harzer Chiron“ priesen und seine Schule mit dem Trojanischen Pferd verglichen, der gebildete Männer wie griechische Helden dem Trojanischen Pferd entstiegen seien (Rhod. *Ilf.Herc.* 281–286):⁴¹

ώς δέ ποτ' ἔξ ἵππου βροτοχανδέος ἔνδοθι
Τροίης | νήριθμος τόκος ἥλθεν ἀριστήων
μενεχάρμων, | οἱ Δαναοῖς μέγα φέγγος ἔσαν
καὶ Τρώεσιν ἄλγος: | ὡς καὶ σῶν λαγόνων
ώδινεται ἀσπετος ἀνδρῶν | [285] ἐσμὸς
ἐπιστήμῃ κομόων καὶ χρήσιμος ἄλλοις, |
ἔνθεν σοὶ κλέος ὥρτο διηνεκές. [...]

ac velut herorum peperit densa agmina quon-
dam | instar montis equus clarae intra moenia
Troiae, | Troianis qui pestis erant, sed lumen
Achivis: | sic etiam ex utero tibi plurima turba
virorum | [285] doctorum prodit, quorum
est opus utile multis. | hinc aeterna tibi laus
provenit. [...]

(Übersetzung des gr. Textes) „Und wie einstmals aus dem Menschen in sich tragenden Pferd in Troja | eine unzählige Leibesfrucht von kampfstarken Elitekriegern ausstieg, / die für die Griechen ein gewaltiges Licht waren,

dagegen für die Trojaner Schmerz: | So wird auch aus Deinen [Ilfelds] Seiten eine riesige Schar von Männern | [285] geboren, die durch ihr Wissen prunkt und für andere nützlich ist – | weshalb sich für Dich [Ilfeld] unablässiger Ruhm erhab.“ (Text und Übersetzung Thomas Gärtner)

Der Vergleich zwischen der Schule und dem Trojanischen Pferd, der zwar schon antik ist (Cic. *de orat.* 2,94: über die Schule des Isokrates), wie Walther Ludwig zeigt, ist sehr klug gewählt. Zum einen avancieren die Schüler dadurch selbst zu Heroen und der Griechischunterricht zum heroischen Kampf. Andererseits ist dabei auch eine spezifisch protestantische Stoßrichtung markiert, da die Trojaner als Stammväter der Römer im zeitgenössischen Kontext natürlich leicht mit den römischen Katholiken identifiziert werden können.

Solche Polemik und Semantik ist freilich im heutigen Kontext nicht mehr relevant, aber sie zeigt, wie wichtig auch damals schon motivierende Leitbilder waren, um das eigene pädagogische Handeln zu legitimieren. Natürlich wird auch deutlich, dass sich solche Leitbilder immer wieder verändern und die antiken Mythen gerade dadurch so aktuell sind, dass man sie in unterschiedliche Richtungen deuten und adaptieren (oder missbrauchen) kann. Es reicht schon darüber nachzudenken, wie unterschiedlich man die Pferdelist bewerten kann: entweder als genialen Schachzug oder als Zeichen besonderer Skrupellosigkeit!

19. Jahrhundert

Bisher haben wir uns vor allem mit der Frühen Neuzeit befasst, und in der Tat ist dieser Zeitabschnitt im kulturellen Gedächtnis am ehesten mit Latein als Kultur- und GelehrtenSprache verbunden, die dann allmählich im Laufe des 18. Jahrhunderts immer stärker von der Natio-

nalsprache verdrängt bzw. ersetzt wurde. Dabei wird oft übersehen, dass auch oder gerade im 19. Jahrhundert im Zusammenhang mit dem Neuhumanismus⁴³ und der Etablierung von Gymnasium und Abitur auch noch lange Zeit bis ins zwanzigste Jahrhundert das Lateinische in Schule, Universität und Kirchen eine wichtige Bedeutung hatte, die sich ebenfalls in materiellen wie literarischen Hinterlassenschaften zeigt.⁴⁴ So finden wir an Schulgebäuden und Privathäusern lateinische Widmungen oder Zitate. Katharina Pohl hat etwa in Wuppertal an einem Haus in der Südstraße unterhalb der historischen Stadthalle eine Horazinschrift (PROCVL OMNIS ESTO / CLAMOR ET IRA = Hor. *carm.* 3,8,15f.: „Fern soll aller Lärm und Zorn sein“) ausgemacht.⁴⁵ Solche Inschriften verraten viel über die Erbauer und ihre Eigenschaft. Es lohnt sich durchaus darüber nachzusinnen und so eine Sensibilität dafür zu entwickeln. Nehmen wir etwa die Inschrift auf einem ehemaligen Schulgebäude (heute Bildungshaus Carl Ritter) in Quedlinburg, das zwischen 1860 und 1862 errichtet worden ist (Abb. 5): DOCTRINAE · SAPIENTIAE · PIETATI.⁴⁶ Die Begriffe spiegeln offensichtlich Leitideen der im Gebäude zu vermittelnden Bildung wider. An erster Stelle steht doctrina – „Gelehrsamkeit“, gefolgt von sapientia – „Weisheit“ und schließlich pietas – „Frömmigkeit“. Der Dativ verrät, dass es offensichtlich eine Widmung ist. Interessant ist die Reihenfolge: Die „Gelehrsamkeit“, der wissenschaftliche Anspruch, steht an erster Stelle, die „Frömmigkeit“ an letzter Stelle; in der Mitte die „Weisheit“. Die Bildungsidee ist also zunächst Wissenschaftlichkeit, dann Lebensklugheit und schließlich Frömmigkeit oder intellektuelle, ästhetische und moralische Bildung.⁴⁷ Das passt zu Melanchthons Leitidee einer *docta pietas*,⁴⁸ einer „gelehrten Frömmig-



Abb. 5: Bildungshaus Carl Ritter in Quedlinburg

keit“, und zeigt die protestantischen Ideale des preußischen Gymnasiums.⁴⁹ Aber *pietas* ist an die letzte Stelle gerückt, davor kommt noch Weisheit. Man sieht hier also den wissenschaftlichen Anspruch der Bildung in den Vordergrund gerückt, ergänzt um das eher klassische Ideal der *sapientia* (man denke an Horazens *sapere aude*).⁵⁰ Die Inschrift ist insofern sehr programmatisch und lädt zur Auseinandersetzung darüber ein, was für eine Bildung man sich wünscht und welche Nachhaltigkeit sie entfalten soll, um beim Kongressmotto zu bleiben. Überhaupt kann man eine solche Inschrift auch mit modernen Schulmottos vergleichen: Mottos für Schulen und Personen sind keine Erfindung des digitalen Zeitalters! Heute kann man dafür Emojis/Icons nutzen [bspw. beim

aktuellen Logo des Wilhelm-Gymnasium Braunschweig]⁵¹ oder eine Verbindung aus Motto und Bild [bspw. beim aktuellen Schulmotto des Vestischen Gymnasium Kirchhellen: „Vielfalt. Gemeinschaft. Kooperation“];⁵² oft geht beides Hand in Hand [bspw. beim Schiller-Gymnasium Witten mit dem Motto „gemeinam. stark.“].⁵³ Um auf unser Beispiel aus Quedlinburg zurückzukommen, muss man dort auch die umgebende Architektur beachten: Neorenaissance bzw. -romanik im italienischen Stil (ursprünglich befand sich auch eine Melanchthonstatue an der Fassade). Die Anknüpfung an Ideen aus der Renaissance wird also auch in der Architektur widergespiegelt und, was uns mit *sapientia* vielleicht als klassizistischer Zug auffiel, lässt sich gut mit Goethe und der durch

ihn wieder verstört in Mode gebrachten Italienbegeisterung verbinden. Eine kleine Kulturgeschichte *in nuce*, und dies in nur drei Worten.

Zum neuhumanistischen Gymnasium gehörten als wichtiges Merkmal auch die Schulprogramme, in denen neben der Bildungsarbeit und Schulstatistik auch die wissenschaftliche Arbeit des Kollegiums dokumentiert wurde.⁵⁴ Damit lud man jrlich zu den Abiturprüfungen und den das Schuljahr beschließenden „Schulactus“ ein, an denen die Schüler Kostproben eigener Arbeiten, Reden und Gedichte sowie Musikstücke vortrugen. Ein Blick in diese Programme lohnt also in vielfacher Hinsicht.

Eine Vielzahl ist gesammelt und online einsehbar bei der Universitätsbibliothek Düsseldorf, die eine Sammlung von ca. 40.000 Schulprogrammen aus ganz Deutschland besitzt.⁵⁵ Unter den wissenschaftlichen Arbeiten der Lehrer finden sich auch lateinische oder deutsche Aufsze zur Schulgeschichte, so dass man dort oftmals wertvolle Details dazu erfährt. Im Fall des schon erwähnten Rhodoman bietet etwa der am Gymnasium Nordhausen tätige Theodor Perschmann im Schulprogramm von 1864 einen lateinischen Aufsz zu Rhodomans Leben und Schriften (*De Laurentii Rhodomani vita et scriptis*). Nordhausen liegt direkt südlich von Ilfeld und Niedersachswerfen, dem Schul- und Geburtsort Rhodomans. Rhodoman selbst firmiert bisweilen als „Northusanus“ und spielt in seinen Dichtungen auf die Grndungslegende der Stadt durch Kaiser Theodosius an.⁵⁶ Perschmann betreibt also nicht nur literaturwissenschaftliche, sondern auch lokalgeschichtliche Forschung. Zehn Jahre zuvor veröffentlicht Karl Volckmar im Schulprogramm des Königlichen Pdagogiums Ilfeld eine Ausgabe und deutsche Uersetzung von Rhodomans Ilfeld-Gedicht nebst weiteren Ilfeld-Gedichten aus späterer

Zeit. Volckmars Arbeit hat insofern auch knsterisch-ästhetischen Anspruch, als er seine Uersetzung in deutschen Hexametern bietet. Hier haben wir also wiederum wissenschaftliche und lokalgeschichtliche Arbeit in Kombination, verbunden mit einem ästhetischen Aspekt. – Man denkt an das Quedlinburger Motto: *doctrinae, sapientiae, pietati*.

Ein wichtiges Arbeitsinstrument für die Schulprogramme ist Franz Ksslers Personenlexikon von Lehrern des 19. Jahrhunderts, in denen man bio- und bibliographische Daten zu den Lehrern aus dem deutschsprachigen Raum von 1825 bis 1918 zusammengestellt findet. Es ist online abrufbar bei der Bibliothek der Universität Gießen.⁵⁷ Wenn wir nun unseren Blick nach Wuppertal werfen, sehen wir auch hier in den Programmen des Elberfelder Gymnasiums oder zumindest von dessen Lehrern lokalgeschichtliche Arbeiten, allen voran von Johann Karl Leberecht Hantschke und Karl Wilhelm Bouterwek, der das Gymnasium von 1844 bis 1868 leitete. Neben wissenschaftlichen Arbeiten finden sich allerdings auch Gedichte. Mein Kollege Stefan Freund etwa hat zwei grere lateinische Gedichte von Lehrern des Elberfelder Gymnasiums untersucht, einmal ein Geburtstagsgedicht auf König Friedrich Wilhelm III., das aus Anlass von dessen 60. Geburtstag 1830 öffentlich vorgetragen und schließlich im Schulprogramm abgedruckt wurde, sowie ein Gedicht mit einem historischen Sujet, das der Lehrer Karl Christian Völker über eine Episode aus Tacitus’ Historien verfasst hat.⁵⁸ Völker hatte das Gedicht zuvor erfolglos beim führenden zeitgenössischen lateinischen Dichtungswettbewerb *Certamen Hoeufftianum* eingereicht.

Solche Kompositionen kann man freilich in der Schule nur in kleinen Ausschnitten behandeln, aber auch sie haben vielerlei Aus-

sagewert darüber, wie man die Gegenwart in der Antike spiegelte. Etwas leichter zugänglich sind weiterhin die **Programme der Schul- oder Redeactus**, die das Schuljahr beschlossen. Auch hier lassen sich interessante kulturgeschichtliche Beobachtungen und Entdeckungen machen. Schauen wir noch einmal kurz auf die Elberfelder Programme aus den dreißiger Jahren des 19. Jahrhunderts bis 1845. 1835 beginnt der Rede-Actus 2 Uhr nachmittags. Er wird durch Gesänge gerahmt. Es erklingen Psalm 147 „Preis't den Herrn“, „Der Gute Hirte“ von (Hans Georg) Nägeli (1773–1836), „Gott, Ewiger“ von (Johann Heinrich) Rolle (1716–1785) und „Das Evangelium“ wiederum von Nägeli. Dazwi-

schen sind Blöcke von Schülervorträgen. Der erste Block beginnt mit einer Schülerarbeit des Primaners Friedrich Fröhlich: *Philippus Maccdonum rex* (vermutlich ein lateinischer Schulaufsatz), dann folgen Gedichtvorträge. Den zweiten Block eröffnet ein „Arion, Griechisch in epischem Versmaße, nach Herodot bearbeitet“ von August Wolff, darauf folgen wieder Gedichtvorträge; und den Auftakt des dritten Blocks bildet ein niederdeutscher Vortrag, dem sich nochmals weitere Gedichtvorträge anschließen. In den weiteren Jahren bis 1845 sieht das Programm mit Blick auf lateinischen und griechischen Vortrag bzw. Musikauswahl folgendermaßen aus:⁵⁹

Jahr	Lateinischer Vortrag	Griechischer Vortrag	Musikauswahl
1836	De Horatio philosopho (August Wolff)	-	Rungenhagen, Nägeli, Kunze, Winter
1837	De Horatio severioris disciplinae suasore ac magistro (Gustav Wurm)	Der Zweikampf des Eteocles und Polinices, griechisch in epischem Versmaße bearbeitet (Friedrich Engels)	Kirnberger, Händel
1838	De antiquarum literarum utilitate (Gustav Bromig)	Ἡ ἐν Σαλαμῖνι μάχη (Nach Herodot und Aeschylus in epischem Versmaße bearbeitet) (Gustav Wurm)	J. U. P. Schulz, Homilius, Haydn
1839	Dulcis peracti temporis recordatio (Hermann Langensiepen)	Kleobis und Biton. Griechisch in epischem Versmaße bearbeitet (Richard Engelbert)	Preis't den Herrn!
1840	1. Hannibalis Iberum trajecturi oratio (Carl Pagenstecher) 2. De dicto Horatii: Nil sine magno Vita labore dedit mortalibus (Carl Bohnstedt)	-	Nägeli und Choräle
1842	Pugna in Idistaviso campo commissa (Friedrich Hosse)	Der zerbrochene Krug, Idylle von Geßner, in epischem Versmaße und dorischem Dialekte bearbeitet (Wilhelm Heuser)	Nägeli, Mendelssohn Bartholdy, Gumpeltzhaimer
1843	Ciceronis exilium et in patriam restitutio (Friedrich von Gahlen)	-	Haydn, Stöltzel, Klein, Mendelssohn Bartholdy
1844	Reguli captivi oratio in senatu Romano habita (Alphons Prayon)	Ἐλλάδος ἀναβίωσις, Ode in pindarischem Versmaße (Gottlieb Stier)	Homilius, Haydn, Reichardt, Czerny
1845	Liberalium artium studiis quomodo animus ad humanitatem informetur (Franz Heymer)	Ἡ ἐν Μαραθῶνι μάχη (Eigener poetischer Versuch) (Friedrich Ueberweg)	B. Klein, Carl Maria von Weber, Flemming

Was können wir aus dieser Übersicht entnehmen? Der lateinische Vortrag einer Schülerarbeit steht immer am Anfang. Dabei sind offensichtlich unterschiedliche Formen zu finden, mal sind es Aufsätze über bestimmte Aspekte des Horaz oder Bildungs- und historische Themen, andererseits fingierte Reden. Das Verblüffende sind dann aber noch die griechischen Stücke. Sie sind alle poetisch und behandeln mit Vorliebe Episoden aus Herodot:⁶⁰ die Schlacht von Salamis, die Schlacht bei Marathon, Arion, Kleobis und Biton. Heraus stechen das mythische Duell zwischen Eteokles und Polyneikes von dem später berühmten Kommunistenführer Friedrich Engels, die griechische Übersetzung von Salomon Geßners Idylle „Der zerbrochene Krug“ in dorischen Hexametern von Wilhelm Heuser und die pindarische Ode Ἐλλάδος ἀναβίωσις von Gottlieb Stier. Man kann dieses Themenspektrum besprechen und überlegen, wo offensichtlich der pädagogische Mehrwert gelegen haben könnte. Auffällig ist etwa die starke Präsenz von Horaz, Herodot und Platon. Warum diese Autoren? Was verbindet sie mit dem 19. Jahrhundert? Genauso kann man übrigens die Musikauswahl beachten. Es fällt der mehrfache Rückgriff auf barocke Komponisten oder solche der Empfindsamkeit auf (Händel, Rolle, Reichardt, Stölzel, Homilius; Gumpeltzhaimer ist sogar Renaissancekomponist); es handelt sich also in der Regel um etwas ältere Musik, auch wenn der zeitliche Abstand natürlich nicht so groß ist, wie wenn wir heute Barockmusik spielen; Zeitgenossen dagegen sind Carl Czerny, Bernhard Joseph Klein, Felix Mendelssohn Bartholdy, Hans Georg Nägeli. Aber ein konservativer Geschmack ist unverkennbar. Die vertonten Texte haben außerdem meist einen christlichen Bezug. Man denkt wieder an die Quedlinburger Inschrift *Doctrinae, sapientiae, pietati!*

Bei den angeführten griechischen Schülerarbeiten von Engels und Stier sind wir sogar in der glücklichen Lage, dass wir die griechischen Texte besitzen und uns so ein Urteil über deren Qualität machen können.⁶¹ Engels schildert in Anlehnung an Euripides' *Phoinissen* das dramatische Duell der Brüder. Beispielhaft zitiere ich nur kurz den Anfang des Gedichtes (V. 1–11):

Τίπτε μὲν ἄστυ κάτα κρατερῶν μέγα
Καδμειώνων | Ἐλλήνων χωροῦσι λόχοι
καὶ ὠκέες ἵπποι; | Τίπτε δὲ πανταχόθεν
πεδίου λευκάσπιδες ἄνδρες | τείχεα μακρὰ
πέρι ξεστοῖς κίνυνται ἐν ὅπλοις; | [5] Εἴσι
κατὰ πτόλιος βριαροῦ μὲν Ἀγηνορίδαο |
ἀνδρῶν Ἀργείων στρατιὰ κρατεροῖς ἐπ'
ἀέθλοις, | ἔρχονται Δαναῶν, πόλεμον Θήβησι
φέροντες, | ἡγεμόνες, Τυδεὺς, Καπανεύς καὶ
Παρθενοπαῖος, | Ἀμφιάραος ἄναξ, ιερὸν μένος
Ἴππομέδοντος, | [10] Ἀδραστος βασιλεὺς καὶ
ἄναξ ἀνδρῶν Πολυνείκης, | πάντες ὁμοῦ
βαίνουσι σὺν ἵπποις καὶ σὺν ὄχεσφιν.

„Warum nur ziehen gegen die große Stadt der starken Kadmeier [Thebaner] | die Abteilungen und schnellen Pferde der Griechen? | Warum nur bewegen sich von überall her aus der Ebene Männer mit weißen Schilden | um die langen Mauern in polierten Waffen? | [5] Gegen die Stadt des starken Agenoriden [Eteokles] | zieht ein Heer argivischer Männer zu gewaltigen Kämpfen. | Es gehen als Anführer der Danaer [Argiver], die Theben Krieg bringen, | Tydeus, Kapaneus und Parthenopaios, | der Herr Amphiaraos, die heilige Kraft des Hippomedon, | [10] König Adrastos und der Herr der Männer Polyneikes: | Alle gehen sie zugleich mit Pferden und mit Wagen.“⁶²

Engels beweist hier, wie gut er die homerische Dichtersprache verinnerlicht hat und nutzt sie zu einer kreativen Nachgestaltung. Solche komplexen Texte sind wiederum weniger für den Schul- als für den universitären Unterricht geeignet, wo man intensiver die Vorbilder betrachten und selbstständig erforschen lassen kann. So führen sie dann auch wieder zu den antiken Texten zurück und können dazu beitra-

gen, dass sie uns – durch die Brille eines anderen betrachtet – näher kommen und länger haften bleiben.

Kurz sei zum Schluss noch erwähnt, dass es auch im 19. Jahrhundert noch griechische Inschriften gibt.⁶³ Ein ehemals als Teil einer Badeanstalt in Magdeburg genutzter alter Stadtturm (**Abb. 6**) trägt jetzt wieder die griechische Inschrift: ἄριστον μὲν ὕδωρ („Wasser ist das Beste“), und spielt damit nicht nur auf den Beginn von Pindars erster Olympischer Ode, sondern wohl auch auf die gleiche Inschrift des Ende des 18. Jahrhunderts fertiggestellten „Great Pump Room“ im englischen Bath an.⁶⁴ Hier wirkt also offensichtlich eine Dreiecksbeziehung zwischen dem antiken Textgeber Pindar, dem englischen Vermittler und dem deutschen Rezipienten. In der Inschrift schwingt also auch die Kultur des englischen Klassizismus, des Gentleman und der gepflegten Badekultur mit. Übrigens scheinen die Restauratoren in Magdeburg Δ und Λ verwechselt zu haben, wenn nicht die Witterung den unteren

Strich hinweggenommen hat. Im Magdeburger Kontext ist übrigens auch noch die Nähe zur und der Blick auf die Elbe bemerkenswert sowie die Tatsache, dass es sich um einen ehemaligen Wehrturm handelt. Jetzt kann man dort ein Apartment mieten.

Als weitere willkürliche Beispiele möchte ich hier noch auf die Grabdenkmäler einmal des Philologen Hermann Köchly (1815-1876) auf dem Heidelberger Bergfriedhof⁶⁵ und einmal des Philologen Friedrich August Wilhelm Spohn (1792-1824) auf dem Alten Johannisfriedhof in Leipzig hinweisen.⁶⁶

Bei Spohn kommen anders als bei Köchly neben der griechischen noch ägyptische Inschriften (hieroglyphisch, hieratisch, demotisch) hinzu und die Form einer ägyptischen Säule.⁶⁷ Die Kombination ergibt sich aus der prosaischen Inschrift, die erklärt: ἐσπούδασε περὶ γράμματα Αἰγυπτιακὰ Ἑλληνικὰ Ῥωμαϊκὰ ἐπωφελῶν τοὺς μαθητάς – „er bemühte sich um die ägyptische, griechische und römische Literatur und war seinen Schülern damit zu Nutzen“⁶⁸



Abb. 6: „Turm hinter der Ausfahrt der Möllenvogtei“ in Magdeburg mit griechischer Inschrift

In der Tat hat sich Spohn neben seiner Tätigkeit als klassischer Philologe an der Universität Leipzig auch mit der Entzifferung der Hieroglyphen beschäftigt.

Natürlich muss man bei der Griechenlandbegeisterung à la Engels und Spohn auch die griechischen Freiheitskämpfe mithalten, die ein Vorbild für die ausstehende Einigung Deutschlands nach der Auflösung des Heiligen Römischen Reiches deutscher Nation waren.

Mit einem modernen Beispiel aus dem Magdeburger Dom möchte ich zum Schluss kommen. Dort hängt seit 2021 ein Jerusalems-Radleuchter nach einem Entwurf von Christiane Budig. Er trägt innen eine hebräische und außen eine griechische Inschrift (ἰδοὺ ἡ σκηνὴ τοῦ θεοῦ μετὰ τῶν ἀνθρώπων – „Siehe, die Wohnung Gottes unter den Menschen“; = NT Offb 21,3). Anhand unterschiedlicher Textgattungen wollte ich zeigen, dass man Schriftzeugnisse aus der eigenen Umgebung fruchtbar für den schulischen und universitären Unterricht einsetzen kann. Sie bieten unterschiedliche Schwierigkeitsgrade für unterschiedliche Lernalter. Eine ganzheitliche Betrachtung kann ein fächerübergreifendes Verständnis über historische Zusammenhänge, Menschenbilder, Sprache, Kunst und Kultur vermitteln. Gut daran ist, dass wir dieses Wissen mnemotechnisch an einen uns bekannten Ort knüpfen, in „Mikroabenteuern“ erkunden und durch gezieltes Fragen und Beobachten zu einer Kompetenz erweitern können, die über den lokalen Kontext hinausweist und zeigt, dass es eine vernetzte Welt nicht erst seit heute, sondern im Grunde schon immer gegeben hat.⁶⁹ Unsere Aufgabe ist es, Freude daran zu vermitteln, diese Vernetzungen und Verflechtungen zu erkennen.

Literatur:

- Blumenthal, Elke: Ein Leipziger Grabdenkmal im ägyptischen Stil und die Anfänge der Ägyptologie in Deutschland. Leipzig 1999.
- Bommel, Bas van: Classical Humanism and the Challenge of Modernity. Debates on Classical Education in 19th-century Germany. Berlin/München/Boston 2015 (= Philologus. Supplemente; 1).
- Brandl, Heiko / Forster, Christian: Der Dom zu Magdeburg. Bd. 1-2. Halle/Saale 2011 (= Die Bau- und Kunstdenkmäler von Sachsen-Anhalt; Band 1: Der Magdeburger Dom; Beiträge zur Denkmalkunde; 6).
- Burke, Peter: Die europäische Renaissance. Zentren und Peripherien. Aus dem Englischen von Klaus Kochmann. München 2015.
- Cappelli, Adriano: Lexicon abbreviaturarum. Dizionario di abbreviature latine ed italiane. Mailand 1889 u.ö. (online unter: www.adfontes.uzh.ch/ressourcen/abkuerzungen/cappelli-online/characters/up/1).
- Eigendliche Beschreibung Der Welt=berühmten Dom=Kirchen zu Magdeburg / Dero Fundation, Raritäten und Zierath / [...]. Magdeburg 1689.
- Freund, Stefan: Lateinische Schuldichtung zwischen Frühindustrialisierung, Vormärz und humanistischer Tradition. Zwei Geburtstagsgedichte auf den preußischen König aus dem Gymnasium Wuppertal (1830 und 1848), in: Weise 2020, 55–79.
- Freund, Stefan / Stöcker, Anna (Hgg.): Montes Latini. Lateinisches aus dem Bergischen Land. Wuppertal 2024.
- Friedrich, Anne: Geocaching als Lernmedium für Latein, in: Pegasus-Onlinezeitschrift 14/1 (2014), 39–66 (www.pegasus-onlinezeitschrift.de/2014_1/pegasus_2014_1_friedrich_druck.pdf)
- Gärtner, Thomas: Der Troja-Mythos in den eigenen Dichtungen Lorenz Rhodomans, in: Weise, Stefan (Hg.): HELLENISTI! Altgriechisch als Literatursprache im neuzeitlichen Europa. Stuttgart (= Palingenesia; 107), 109–123.
- Gärtner, Thomas: Zwei Widmungstexte im Schrifttum des Philhellenen Lorenz Rhodoman, in: Furlan, Francesco / Schön, Katharina-Maria / Wulfram, Hartmut (Hgg.): La tradizione della dedica nel mondo neolatino/Die Tradition der Widmung in der neulateinischen Welt/The Tra-

- dition of Dedication on the Neo-Latin World. Pisa/Rom 2021 (= *Humanistica* 15 [N. S. 9]/1-2, 2020), 23–81.
- Giere, Carolin / Peters, Christian (2023): Mittel- und Neulatein macht Schule! Digitales Unterrichtsmaterial für den Schulalltag, in: *Der altsprachliche Unterricht* 66/1, 48–51.
- Grun, Paul Arnold: Schlüssel zu alten und neuen Abkürzungen. ND Limburg an der Lahn 2002.
- Hinrichs, Hans-Jürgen: Lateinische und griechische Inschriften in Gotha und Umgebung. *Inscriptiones Latinae et Graecae. Für den Schulgebrauch gesammelt und bearbeitet. In usum scholarum. Saxa loquuntur (Die Steine reden) Teil I.* Gotha 1998.
- Hölscher, Uvo: Selbstgespräch über den Humanismus, in: ders.: *Das nächste Fremde. Von Texten der griechischen Frühzeit und ihrem Reflex in der Moderne.* Hrsg. von Joachim Latacz und Manfred Kraus. München 1994, 257–281 (ursprünglich in: *Die Chance des Unbehagens – Drei Essais zur Situation der klassischen Studien*, Göttingen 1965, 53–86).
- Holtermann, Martin: Art. „Schulprogramme“, in: Landfester, Manfred / Cancik, Hubert / Schneider, Helmuth (Hgg.): *Der Neue Pauly. Enzyklopädie der Antike. Rezeptions- und Wissenschaftsgeschichte.* Band 15/2: Pae–Sch. Stuttgart/Weimar 2002, 1108f.
- Huber-Rebenich, Gerlinde: Der lateinische Psalter des Eobanus Hessus und das Ideal der *docta pietas*, in: Ludwig, Walther (Hg.): *Die Musen im Reformationszeitalter.* Leipzig 2001 (= *Schriften der Stiftung Luthergedenkstätten in Sachsen-Anhalt*; 1), 289–303.
- Huber-Rebenich, Gerlinde: Neue Funktionen der Dichtung im Humanismus, in: Maissen, Thomas / Walther, Gerrit (Hgg.): *Funktionen des Humanismus. Studien zum Nutzen des Neuen in der humanistischen Kultur.* Göttingen 2006, 49–75.
- Klopsch, Paul: *Einführung in die mittellateinische Verslehre.* Darmstadt 1972.
- Korenjak, Martin: *Geschichte der neulateinischen Literatur. Vom Humanismus bis zur Gegenwart.* München 2016.
- Korenjak, Martin: *Neulatein. Eine Textsammlung. Lateinisch/Deutsch.* Stuttgart 2019.
- Kühlmann, Wilhelm / Seidel, Robert / Wiegand, Hermann (Hgg.): *Humanistische Lyrik des 16. Jahrhunderts. Lateinisch und deutsch.* Frankfurt am Main 1997.
- Lindner, Andreas: *Landadel als Träger reformatorischer Bildungsorganisation. Bedingungen und Motive am Beispiel der Klosterschulen des Nordthüringer Raumes (Ilfeld, Ilsenburg, Roßleben und Donndorf).* Weimar 2008.
- Lommatzsch, Karl Heinrich Gottfried: *Narratio de Friderico Myconio [...].* Annaberg 1825.
- Ludwig, Walther: *Hartwig von Dassel, ein unbekannter Lüneburger Humanist: Briefpartner von Tycho Brahe und Nicodemus Frischlin sowie Schwager von Heinrich Rantzau, mit einem Exkurs über die Gründung von Uelzen durch Odysseus*, in: ders.: *Horti Musarum Amoenissimi. Ausgewählte Aufsätze 2019–2023 edendi curati ab Astrid Steiner-Weber.* Baden-Baden 2024, 377–433.
- Kindermann, Udo: *Einführung in die lateinische Literatur des mittelalterlichen Europa.* Turnhout 1998.
- Kipf, Stefan: *Herodot als Schulautor. Ein Beitrag zur Geschichte des Griechischunterrichts in Deutschland vom 15. bis zum 20. Jahrhundert.* Köln/Weimar/Berlin 1999 (= *Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte*; 73).
- Kloos, Rudolf M.: *Einführung in die Epigraphik des Mittelalters und der Frühen Neuzeit.* Darmstadt 1992.
- Kuhn, Rainer: *Antike Spolien im mittelalterlichen Magdeburg*, in: Klein, Ulrich (Hg.): *Vom Schicksal der Dinge. Spolie – Wiederverwendung – Recycling.* Paderborn 2014, 29–36.
- MEGA IV 1 = Karl Marx Friedrich Engels Gesamtausgabe. Vierte Abteilung: Exzerpte, Notizen, Marginalien, Band 1: Karl Marx Friedrich Engels Exzerpte und Notizen bis 1842. Text/Apparat. Berlin 1976.
- Päffgen, Bernd: *Tradition im Wandel: Die Grablegen des Kaisers Otto, der Königin Egdith und der Erzbischöfe im Magdeburger Dom*, in: Puhle, Matthias (Hg.): *Aufbruch in die Gotik. Der Magdeburger Dom und die späte Stauferzeit.* Band 1: Essays. Mainz 2009, 203–217.
- Paulsen, Friedrich: *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht.* Dritte, erweiterte Auflage hrsg. und in einem Anhang fortgesetzt von Dr. Rudolf Lehmann. Erster Band. Leipzig 1919.

- Peters, Christian (2023): *Imago figurata im Klassenraum. Emblematik als Werkzeug im Lateinunterricht*, in: *Der altsprachliche Unterricht* 66/1, 41–47.
- Pohl, Katharina: *Seltene Vögel und ihre Netze in Europa. Eine motivgeschichtliche Studie zu rara auis*, in: Freund, Stefan / Mindt, Nina (Hgg.): *Antike Konzepte für ein modernes Europa. Die Klassische Philologie und die Zukunft eines Jahrhundertprojekts*. Wuppertal 2020 (= *Studia Montana*), 130–168.
- Rollenhagen, Gabriel: *Iuvenilia, in quibus exhibentur Rheda Amorum, Sylvula epigrammatum, Plastrum carminum miscellan(eorum). Omnia iam primum edita et antehac nunquam visa*. Magdeburg 1606.
- Schnur, Harry C. (Hg.): *Lateinische Gedichte deutscher Humanisten*. Mit einem Nachwort zur dritten Auflage von Hermann Wiegand. 3., durchgesehene, bibliographisch und um ein Nachwort ergänzte Auflage. Stuttgart 2015.
- Schum, Wilhelm (Hg.): *Gesta archiepiscoporum Magdeburgensium*, in: *Monumenta Germaniae Historica. Scriptorum Tomus XIV*. Hannover 1883.
- Strecker, Karl (Hg.): *Die lateinischen Dichter des deutschen Mittelalters*. Fünfter Band: *Die Ottonenzeit, erster Teil*. Unter Mitarbeit von Norbert Fickermann. Leipzig 1937 (= MGH 5,1-2).
- Volckmar, Karl: *Laurentius Rhodomann's Lobgedicht auf Ilfeld (nebst einem Anhang ähnlicher Gedichte)*, in: *Programm des Königlichen Pädagogiums zu Ilfeld*. Nordhausen 1854, 1–88.
- Warncke, Carsten-Peter (Hg.): *Gabriel Rollenhagen, Sinn-Bilder. Ein Tugendspiegel*. Dortmund 1980.
- Weise, Stefan: 'Ελληνίδ' αἰαν εἰσιδεῖν ἴμείρομαι – Neualtgräische Literatur in Deutschland (Versuch eines Überblicks), in: *Antike und Abendland* 62 (2016), 114–181.
- Weise, Stefan (Hg.): *Litterae recentissimae. Formen und Funktionen neulateinischer Literatur vom 19. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. Innsbruck 2020 (= *Comparanda*; 18).
- Weise, Stefan: *Germany*, in: Pontani, Filippomaria/Weise, Stefan (Hgg.): *The Hellenizing Muse. A European Anthology of Poetry in Ancient Greek from the Renaissance to the Present*. Berlin/Boston 2022 (= *Trends in Classics – Pathways of Reception*; 6), 146–215.

Anmerkungen:

- 1) Es handelt sich bei diesem Beitrag um die bearbeitete Fassung eines Vortrags vom DAV-Bundeskongress in Wuppertal 2024. Da er auch protreptische Züge trägt, wurden Elemente der mündlichen Vortragsform in der schriftlichen Fassung beibehalten.
- 2) Siehe Hölscher 1994, 278. Vgl. dazu auch ebd. VII.
- 3) Zu kirchlichen Inschriften allgemein siehe kurz Kloos 1992, 64f.; zu Grab- und Gedächtnisschriften sowie den rechtlichen und sozialen Bedingungen des Bestattungswesens in Mittelalter und früher Neuzeit siehe ebd. 70–80.
- 4) Siehe dazu Brandl/Forster 2011 (1), 69–78 (Zusammenstellung der antiken Säulenschäfte; allerdings skeptisch mit Blick auf deren Legitimationsfunktion); Kuhn 2014, 34f. (Betonung der politischen Symbolkraft). Der Antikentransfer wird auch durch den zeitgenössischen (wenn auch erst nach Ottos Tod geborenen) Historiker Thietmar von Merseburg erwähnt. Siehe Kuhn 2014, 30.
- 5) Zur Inschrift siehe Strecker 1937, 283–285; Päffgen 2009, 205; Brandl/Forster 2011 (2), 675f. Sie ist zuerst (allerdings wohl nicht als Grab-, sondern nur Gedächtnisvers) in der Magdeburger Bischofschronik zitiert. Siehe Schum 1883, 384. Als Inschrift wird sie erst später u.a. in einem Domführer des 17. Jahrhunderts bezeugt: „Allda über dem Käyserlichen Begräbniß liegt ein erhabener schöner weisser / gestriemter / langer Marmelstein / dessen Geschrenck vor diesem / wie es anitzo von Holtz zu sehen / von klarem Silber / und oben herum folgende Verß (so Anno 1550 in der Belagerung von denen Soldaten abgerissen worden seyn sollen) mit güldenen Buchstaben zierlich verzeichnet gewesen: [...]“.
- 6) Zur gereimten Dichtung des Mittelalters und ihren verschiedenen Formen siehe kurz Kandlermann 1998, 116–119; ausführlicher zur Entstehung mit spätantiken Wurzeln Klopsch 1972, 38–45 (hier auch zur gelegentlichen Ablehnung im 12. Jh.). 47f. (zur Bezeichnung *versus Leoninus*).
- 7) Das Distichon begegnet auch in der mittelalterlichen *Vita Mahumeti*. Mehrere erwogen, dass die *Vita Mahumeti* das Distichon vom Grab übernommen hat, während Strecker eher dafür plädiert, dass sowohl die Inschrift wie das Zitat

- in der *Vita* auf die Bischofschronik rekurrieren. Siehe Strecker 1937, 284f.
- 8) Siehe zur Grabanlage und Aufstellung Päffgen 2009, 203–205. Die Kassettierung des Sarkophagtrogs zusammen mit der offensichtlichen Abstimmung zwischen Sarkophag und Deckplatte nehmen Brandl/Forster 2011 (2), 677 als Argumente für eine „oberirdische Aufstellung schon im ottonischen Dom“.
 - 9) Päffgen 2009, 204 deutet die oberirdische Aufstellung im Sinne einer „de facto“ „Erhebung Ottos I. zum Heiligen“ und verweist darauf, dass ein mittelalterlicher Betrachter den heutigen Zustand „sogleich mit dem Grab Christi assoziiert“ hätte.
 - 10) Ähnlich bemerkenswert (vor allem wegen seiner Reliefs), wenn auch ganz anders gestaltet und mit „prosaischer“ Inschrift, ist das Grabmal für Papst Clemens II. († 1047) im Bamberger Dom.
 - 11) Siehe Cappelli 1889 (u.ö.); Grun 2002. Eine kurze Zusammenstellung von häufigen Abkürzungen in Handschriften findet sich auch in Kindermann 1998, 155–163; allgemein zur Abkürzungspraxis Kloos 1992, 111–113.
 - 12) Eine ausführliche Beschreibung beider Denkmäler findet sich in Brandl/Forster 2011 (2), 725–728.
 - 13) Die Inschrift lautet (normalisiert mit Ergänzungen): *Ludovicus a Lochow, Henrici p(iae) m(emoriae) in Nennhausen filius, ecclesiae huius metrop(olitanae) decanus, ad d(ivam) Virg(inem) et s(anctum) Gangolphu(m) thesaurari(u)s, mortis memor, ut moriturus viverem, hoc redempti generis humani simulacrum tam meae in Chr(istu)m fidei quam de resurrectione et salute aeterna spei firmissimae testimonium esse volui. Obiit a(nno) s(alutis) r(ecuperatae) 1616, aetatis 70, decanatus 29.* – „Ich, Ludwig von Lochow, Sohn von Heinrich seligen Andenkens in Nennhausen, Dechant dieser erzbischöflichen Kirche, Schatzmeister am Liebfrauen- und St. Gangolphstift, wollte eingedenk meines Todes, um beim künftigen Tod zu leben, dass dieses Bild des erlösten menschlichen Geschlechtes sowohl Zeugnis meines Glaubens an Christus wie meiner äußerst festen Hoffnung auf die Auferstehung und das ewige Heil sei. Er starb im Jahr des wiedererlangten Heils 1616, im 70. (Jahr) seines Alters, im 29. (Jahr) seines Dekanats.“
 - 14) Die vollständige Inschrift lautet (normalisiert mit Ergänzungen): *Heus, viator! Conduntur*

heic reliquiae reverend(issimi) ac nobiliss(im) d(omi)n(i) Ludovici a Lochow, in Zeitz hereditarii, herois eximii, cui cum decanatu in metrop(olitana) hac basilica per XXIX annos summa prudentia famaque integra praefuisset, reipubl(icae) evidenter profuisset, bonorum nemini obfuisset, tandem acerbis(simo) piorum cum luctu humanis(sime), proh dolor, anno aetatis LXX Christi MDCXVI m(ense) Sept(embri) exemto monumentum hocce posuere haeredes nepotes eius ex fratribus moestiss(im). – „He, Wanderer! Hier werden die Überreste des äußerst verehrungswürdigen und hochedlen Herrn Ludwig von Lochow, Erbherrn in Zeitz, des außerordentlichen Helden, verwahrt, dem, da er dem Dechantenamt in dieser erzbischöflichen Kirche über 29 Jahre mit höchster Klugheit und unverletztem Ruf vorgestanden, dem Gemeinwesen sichtbar genützt und keinem Guten entgegen gearbeitet hatte, nach seinem unter bitterster Trauer der Frommen sehr menschlich, ach!, im 70. Jahr seines Alters im Jahr Christi 1616 im Monat September erfolgten Hinscheiden als Erben seine von den Brüdern stammenden Neffen dieses Denkmal in tiefster Trauer aufgestellt haben.“

- 15) Neben den alttümlichen Formen *heic* und *hocce* fallen als weitere stark emotionale Begriffe *acerbissimo piorum cum luctu, proh dolor* und zum Schluss *moestissimi* auf. Eine bewusste rhetorische Gestaltung zeigt sich ferner durch die künstliche Abfolge der Prädikate *praefuisset, profuisset* und *obfuisset*.
- 16) Vgl. dazu die kritische Darstellung in Burke 2015, 273–282.
- 17) Natürlich ist die Grabanlage Ottos in der Verbindung zur sie umgebenden Architektur auch in ein komplexeres Beziehungsgeflecht eingebettet und darf insofern nicht unterschätzt werden. – Der heutige, schlichte Zustand täuscht auch darüber hinweg, dass die Anlage, wie aus der angeführten Stelle in Anm. 5 deutlich wird, offensichtlich bis in die Frühe Neuzeit „von einer versilberten Arkatur“ umgeben war, die später durch eine Einfassung aus Holz ersetzt wurde, bevor sie 1831 entfernt worden ist. Zu besonderen Anlässen wurde das Grab ferner mit besonderen liturgischen Gegenständen und Gewändern verziert. Siehe dazu Brandl/Forster 2011 (2), 675.

- 18) Vgl. Kloos 1992, 70f.: „Die Grab- und Gedächtnisinschriften sind in besonderer Weise persönliche Zeugnisse und geben Einblick in Denken und Fühlen des einzelnen. Auch wo sich eine strenge Bindung an das Formular zeigt, verrät sich eben darin der Grad der gesellschaftlichen Bindung.“
- 17) Die ganze Inschrift lautet: Cl(arissimo) v(iro) Ioanni Hartungo Miltenburg(ensi) Ostofranci, philosopho eximio, Graecarum lit(erarum) in acad(emia) hac Frib(urgensi) XXX amplius annis pub(lico) professori eiusque singulari ornamento senatus acad(emicus) ob pietatem praeclaraque eius in rempub(licam) literariam merita gratitudinis ac officii ergo hoc monumentum p(osuit). Qui vivens hoc sibi ipse epit(aphium) scripsit: Πολλὰ καμῶν καὶ πολλὰ παθών ἐν παιδοδιδάσκειν ἐνθάδε νῦν κεῖμαι σὺν θεῷ ἡσύχιος. V(ixit) an(nos) LXXV. Θ. [wahrscheinlich Kürzel für obiit; θνήσκει o.ä. wohl eher unwahrscheinlich] an(no) M.D.LXXIX. Iun. XVI. – „Dem hochberühmten Mann Johannes Hartung aus Miltenberg in Ostfranken, dem hervorragenden Philosophen, mehr als 30 Jahre öffentlichen Professor für griechische Literatur an der hiesigen Universität Freiburg und ihrer einzigartigen Zierde, hat der akademische Senat wegen seiner Frömmigkeit und den hervorragenden Verdiensten um die Gelehrtenrepublik aus Dankbarkeit und Verpflichtung dieses Denkmal aufgestellt. Er hat sich zu Lebzeiten folgendes Epitaph selbst verfasst: [...] Er lebte 75 Jahre, er starb am 16. Juni 1579.“
- 20) Mit Abbildung in Lindner 2008, 23. Gegenüber dem Epigramm Hartungs fallen zahlreiche Hiate auf. V. 4 weist zudem starke Ähnlichkeit zu einem griechischen Gedicht Nicodemus Frischlins auf den Martinstag auf, welches mit dem Vers endet: ὥλβιος ἐν καμάτῳ, ὥλβιος ἐν θανάτῳ. Hier ist der Hiat bei der Mittelzäsur unter anderem dadurch bedingt, dass das Gedicht gereimt ist (ρύθμοι). Siehe Frischlin, Nicodemus: Callimachi Cyrenaei Hymni et Epigrammata, quae extant [...]. Basel 1589, 393.
- 21) Im LSJ ist nur das Substantiv παιδοδιδάσκαλος belegt.
- 22) In normalisierter Form und nach Versen getrennt lautet die Inschrift: Ενθάδε Φριδρίχον κατέκρυψε Μυκώνιον ἀδρῶν | γαίη Θυριγετῶν Φράγκον ἐόντα γένος, | φῶς εὐαγγελίου

Γοτθαοῖς [Γοτθαίοις?] ὅσπερ ἀνῆπτεν | εὐσεβέως τ' ἔζη ἔνδεκ' Ὄλυμπιάδας. κ(αὶ) λ(οιπά) | Quo duce, Gota [Gotha?], tibi monstrata est gratia Christi, | hic pia Myconii contegit ossa lapis. | Doctrina et vitae tibi moribus ille reliqu*<i>* | exemplum: hoc ingens, Gotha, tuere decus. – „Hier verbarg den Friedrich Myconius das Land | der starken Thüringer, obwohl er von der Herkunft her ein Franke war. | Dieser entzündete den Gothaern das Licht des Evangeliums | und lebte fromm elf Olympiaden [= 55 Jahre] lang usw. | Unter dessen Führung, Gotha, dir die Gnade Christi gezeigt worden ist: Myconius' fromme Gebeine bedeckt dieser Stein. | Durch seine Gelehrsamkeit und seine Lebenssitten hinterließ er dir | ein Beispiel: Diese große Zier betrachte, Gotha.“ Nicht ganz richtig ist die Inschrift bei Lommatsch 1825, 111 wiedergegeben. Sie soll von Johannes Stigelius verfasst sein und befand sich ursprünglich an der östlichen Mauer des Alten Gottesackers. 1874 wurde sie in der Kirche angebracht. Siehe ebd. 112; Hinrichs 1998, 50.

- 23) Zu Hausinschriften siehe kurz Kloos 1992, 68.
- 24) Siehe dazu DI 61, Stadt Helmstedt, Nr. 317 (Ingrid Henze), in: www.inschriften.net, urn:nbn:de:0238-di061g0011k0031706.
- 25) Die Distichen lauten: *Da Deus, ut domus haec felicia tempora cernat | et possessores gaudia iusta beent, | transigere ut liceat sine rixa et questibus annos | ac ferat innumeros gratiar aura dies.* („Gib Gott, dass dieses Haus glückliche Zeiten sehen und die Besitzer gerechte Freuden beglücken mögen, damit man die Jahre ohne Streit und Klagen verbringen kann und eine dankbarere Gunst unzählige Tage bringt.“)
- 26) Henze bemerkt dazu a. a. O.: „Es ließ sich nicht klären, ob die Wahl des Spruches durch einen konkreten Konflikt des Erbauerehepaars mit einem Nachbarn veranlaßt worden ist.“
- 27) φροναῖος ist zwar nicht als griechisches Wort belegt, lässt sich aber leicht mit φρόνησις („Verstand, Klugheit, Einsicht“) in Verbindung bringen.
- 28) Siehe bspw. Friedrich 2014.
- 29) Zur Einführung in die neulateinische Literatur allgemein empfiehlt sich besonders die Literaturgeschichte von Korenjak 2016.
- 30) Siehe hierzu auch Giere/Peters 2023.
- 31) Zu Gotha siehe auch Hinrichs 1998 (ausschließlich Inschriften).

- 32) Siehe Rollenhagen 1606, 7–10 (*Plaustrum carminum*).
- 33) Siehe Rollenhagen 1606, 27f. (*Sylvula*).
- 34) Zum Einsatz dieser Gattung im Unterricht siehe auch Peters 2023. Peters verweist auch auf die Onlineplattform „Emblematica Online“ (<http://emblematica.grainger.illinois.edu>), auf der zahlreiche digitalisierte Emblembücher verfügbar sind.
- 35) Beide Sammlungen sind mit Übersetzung und Erläuterungen von Warncke 1980 neu herausgegeben worden.
- 36) Siehe überblicksartig Weise 2016 und 2022.
- 37) Siehe rhodomanologia.uni-wuppertal.de (Projektseite) und www.rhodomanologia.de (Editionsseite).
- 38) Deutsche Übersetzung bei Ludwig 2014; neue Edition bei Gärtner 2021, 42–49. Online jetzt einsehbar unter www.rhodomanologia.de/html/rhod-biop.html.
- 39) Die vollständige Edition und Übersetzung des Gedichtes von Thomas Gärtner ist einsehbar unter www.rhodomanologia.de/html/rhod-it-lips.html.
- 40) Siehe Ludwig 2024, 384–387 (mit Hinweis auf Str. 3,2,13; 3,4,3 und Tac. Germ. 3).
- 41) Mit metrischer deutscher Übersetzung kann man Rhodomans Ilfelda bei Volckmar 1854 lesen. Eine digitale Edition mit deutscher Prosäübersetzung von Thomas Gärtner erscheint demnächst unter www.rhodomanologia.de/html/rhod-ilf-herc.html.
- 42) Siehe Ludwig 2014, 160 Anm. 96. Vgl. auch Gärtner 2017, 112.
- 43) Zur Kritik an diesem Terminus siehe Bommel 2015, 55–57.
- 44) Vgl. Weise 2020.
- 45) Siehe Pohl in Freund/Stöcker 2024, 96f.
- 46) Siehe dazu https://de.wikipedia.org/wiki/Bildungshaus_Carl_Ritter [Abruf 10.07.2024].
- 47) Vielleicht lässt sich diese Trias auch mit der platonischen Trias des Wahren, Schönen und Guten verbinden. Vgl. Bommel 2015, 25.
- 48) Siehe dazu Huber-Rebenich 2001; dies. 2006, 69–74.
- 49) Zur Kontinuität bzw. bewussten Anknüpfung an den Renaissance-Humanismus im 19. Jahrhundert siehe Bommel 2015, 52–57.
- 50) Man kann auch an Johannes Sturms Bildungsziel einer *sapiens atque eloquens pietas* erinnern (siehe Paulsen 1919, 291f.) In jedem Fall ist auffällig, dass *doctrina* und *sapientia* nicht mehr

BÖGL
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

- als von *pietas* abhängige Attribute, sondern eigenständige Werte angesehen werden. Ebenso bemerkenswert ist das Verschwinden der Rhetorik (*eloquens*), die auch bei Melanchthon noch eine herausgehobene Bedeutung hatte.
- 51) Siehe <https://wilhelm-gym.de> [19.09.2024].
 - 52) Siehe <https://vestisches-gymnasium.de/schulprogramm/schulprogrammgruppe/schulmotto/> [19.09.2024].
 - 53) Siehe <https://www.schiller-witten.de> [19.09.2024].
 - 54) Vgl. Holtermann 2008.
 - 55) Siehe <https://digital.ub.uni-duesseldorf.de/ulbdsp> [aufgerufen am 24.05.2024].
 - 56) Rhodoman, Bioporikon V. 58–60. Vgl. Ludwig 2014, 154 Anm. 71 (mit Hinweis auf den Theodosius-Stein).
 - 57) Siehe <http://dx.doi.org/10.22029/jlupub-17233> [Abruf 24.05.2024].
 - 58) Siehe Freund 2020 und dens. in Freund/Stöcker 2024, 469–487 (Text und Übersetzung von Hantschkes Gedicht).
 - 59) Das Schulprogramm für 1841 war mir leider nicht zugänglich.
 - 60) Zur Beliebtheit Herodots im 19. Jahrhundert vgl. auch Kipf 1999, 79–87.
 - 61) Beide finden sich vollständig mit deutscher Übersetzung in Freund/Stöcker 2024, 500–529 (Stiers pindarische Ode und ein humoristisches Abschiedsgedicht vom Gymnasium Elberfeld in Hexametern) und 546–551 (griechisches Gedicht von Engels).
 - 62) Siehe Weise in Freund/Stöcker 2024, 546f. Griechischer Text nach MEGA IV 1,533. Im Apparatband findet sich S. 955 folgende metrische Übersetzung: „Sag, was ziehn vor die mächtige Stadt der starken Kadmeier | Scharen von griechischen Streitern, Berittne auf schnellfüßgen Rossen? | Sag, was drängen sich rings um Thebens ragende Mauern | hellgeschildete Männer

im Felde mit glänzenden Waffen? | Gegen Eteokles' Stadt, die Feste des Agenoriden | zieht ein Heer argivischer Männer zu grausamen Kämpfen; | kommen doch griechische Fürsten, um Theben feindlich zu drohen, | Tydeus, der Held, Kapaneus und der Streiter Parthenopaios, | Amphiaraos der Herr, Hippomedons göttliche Stärke, | König Adrastos zumal und der Führer des Volks Polyneikes, | alle zugleich ziehn heran, die Fürsten, mit Rossen und Wagen.“

- 63) Vgl. Weise 2016, 164f.
- 64) Dazu der Artikel im Magdeburger Lokalanzeiger der Volksstimme vom 24. August 2011 („Theorie zur Herkunft des griechischen Spruchs am Fürstenwall-Turm – Schrieb früherer Besitzer der Badeanstalt falsch in Bath ab“). Vgl. https://en.wikipedia.org/wiki/Grand_Pump_Room (mit Abbildung) [Abruf 10.07.2024].
- 65) Siehe Weise 2022, 203f.; https://de.wikipedia.org/wiki/Hermann_Köchly (mit Beschreibung und Abbildung des Grabmals) [Abruf 10.07.2024]. Die Inschrift lautet in normalisierter Form: Ἀρμίνιος Κοιχλύς, ὁ τ' ἀεί γ' ἐπόθησεν, Αθήνας | ὄψε τυχῶν ἰδέειν μοῖραν ἴδεν θανάτου. – „Als Hermann Köchly, was er immer schon begehrt hatte, Athen / spät zu sehen bekam, sah er das Los des Todes.“
- 66) Für den Hinweis auf das Grabmonument Spohns danke ich meinem Doktorvater Michael Hillgruber.
- 67) Genaue Beschreibung bei Blumenthal 1999.
- 68) Die vollständige griechische Inschrift und eine Besprechung finden sich bei Blumenthal 1999, 30f. Siehe auch https://de.wikipedia.org/wiki/Friedrich_August_Wilhelm_Spohn (mit Abbildung) [Abruf 10.07.2024].
- 69) Vgl. auch Pohl 2020 in ihrer Untersuchung zur Rezeption des Horazzitates *rara avis* von der Antike bis heute.

STEFAN WEISE

Personalia

In Memoriam: Herbert Zimmermann

(20.08.1932 bis 02.02.2024)

Einer der eifrigsten Verfasser von Beiträgen im Forum Classicum, insgesamt 20 in den Jahren von 1997 bis 2020, Studiendirektor i. R. Herbert Zimmermann, ist am 02. Februar 2024 im Alter von 87 Jahren in Jülich vorstorbene.

Seine Beiträge im Forum Classicum reichten von „Fächerübergreifender Unterricht“ (3, 1997) und „Werte“ und altsprachlicher Unterricht“ (4, 1988) über Aufsätze zur Bedeutung des Aristoteles vom Mittelalter bis zur Renaissance (3, 2010), zu Epikur (3, 2015), Seneca (3, 2015), Boethius (1, 2011 und 3, 2020) und Platon (4, 2003 und 1, 2004) bis „Von Geist und Organisation antiker Bildung und Wissenschaftlichkeit im Mittelalter“ (4, 2013).

Seine Tochter Simone Emunds schreibt, Herbert Zimmermann „wurde am 20. August 1932 in Stolberg geboren. Nach dem Abitur studierte er Klassische Philologie, Philosophie und Geschichte und lehrte u. a. 30 Jahre am Gymnasium Haus Overbach in Jülich-Barmen Latein,

Geschichte und Griechisch. Seine Pensionszeit war weitgehend ausgefüllt mit wissenschaftlichen Publikationen. Besonders am Herzen lagen ihm philosophische und geistesgeschichtliche Studien. Er hat zahlreiche Artikel für altphilologische Fachzeitschriften verfasst und zehn philosophische Bücher geschrieben. Hauptsächlich beschäftigte er sich mit der Philosophie der Antike und des frühen Mittelalters.“

In seiner Rezension zu Herbert Zimmermanns Sammlung seiner 75 Beiträge „Idee und Wirklichkeit menschlicher Lebensgestaltung in Antike, Mittelalter und Neuzeit“, Jülich 2002, schreibt Martin Kämper im Forum Classicum 4, 2002, Seite 279: „Es geht dem Autor ... darum, grundlegende und generell geltende Prinzipien und Methoden, Ausgangspunkte und Wege im Umgang mit menschlichen Ideen und menschlicher Lebensgestaltung sichtbar machen.“

Die Mitglieder des Deutschen Altphilologenverbandes werden Herbert Zimmermann in geschätzter Erinnerung behalten.

HARTMUT LOOS



Odysseus-Verlag

CH-5023 Biberstein

hans.widmer@hispeed.ch

Bonbons (sugarless)
mit 13 latein. Sprichwörtern

500 Stück € 62,-

inkl. Porto Deutschland

Deutsches Konto

Zeitschriftenschau

AU 2/2024: Sensible Themen. Bei Bezügen altsprachlicher Texte zur Lebenswelt der Lernenden sind diese auch emotional betroffen. Dies kann, so führen M. Holtermann und F. Neuwahl im Basisartikel (2-9) aus, die Lernenden „aufwühlen, überfordern und, im schlimmsten Fall, Traumata reaktivieren“ (2), zumal unsere Gesellschaft von „einer zunehmenden Sensibilität für Machtstrukturen und Ungerechtigkeiten“ (3) geprägt sei. „Sensible Themen“ bedeuteten für die „betroffene Person potenziell destruktive emotionale Affektion“ (3); soziale Aspekte können, müssen aber keine Rolle spielen. In einer nicht repräsentativen Umfrage bezeichneten Lehrkräfte für den Lateinunterricht die Themen Vergewaltigung, Suizid, häusliche Gewalt und Gewaltdarstellungen als besonders sensibel, kaum dagegen Armut oder Sklaverei; das Mittelfeld bildeten u. a. Abtreibung, Homosexualität und Tod. Durch soziale Medien würden den Kindern und Jugendlichen Gewaltdarstellungen immer leichter und häufiger zugänglich. Umso wichtiger sei die Aufgabe, sie intellektuell und emotional vorzubereiten und zu stärken (5). Dabei müsse die Lehrkraft bei sensiblen Themen vor der Konzeption des Unterrichts ihre eigene Position gründlich reflektieren und abweichende Haltungen antizipieren. Mit K. Wesselmann argumentieren die Autoren, dass der „immer existenzgefährdete Altsprachenunterricht“ (6) sein Potenzial „an Konflikt und Reibung mit unseren eigenen Traditionen“ (ebd.) nicht verschenken dürfe, mahnen zugleich aber ein umsichtiges Vorgehen an: „Sensible Themen sollte man nur unterrichten, wenn man sich selbst mit der Thematik nicht unwohl fühlt“

und bereits stabile Beziehungen zwischen der Lehrkraft und den Schüler:innen sowie innerhalb der Lerngruppe bestehen“ (7). Das ist klar. „Abhängig vom Vorhaben“ (ebd.) werden dann weitere Maßnahmen vorgeschlagen: „Informationen über Traumatisierungen in der Lerngruppe einholen, [...] mit anderen Fachlehrkräften, Beratungslehrer:innen oder auch Schul-Sozialarbeiter:innen über die anstehenden Herausforderungen sprechen, [...] die Verfügbarkeit von Kontaktadressen und Informationsmaterial von Organisationen zur Unterstützung von Menschen in psychischen Extremsituationen sicherstellen, [...] die Eltern über das Vorhaben informieren (Rundbrief, Elternabend)“ (7). Es leuchtet ein, dass bei sensiblen Inhalten von Kreativ-Aufgaben und Leistungsüberprüfungen eher abgeraten wird (8). Die zahlreichen bedenkenswerten Hinweise zur Durchführung und zum angemessen sensiblen Verhalten der Lehrkraft (6-8) machen deutlich, auf welch schwieriges Terrain diese sich begibt oder geraten kann. Das ausführliche Literaturverzeichnis kann bei der Unterrichtsvorbereitung hilfreich sein.

Im Praxisteil G. Bitto: Im Blick der (mächtigen) Männer. Charitons *Kallirhoe* (10-20, ab Jgst. 11, ca. 16-20 Stunden). Vom Autor (wohl zwischen 50 und 150 n. Chr.) ist nur sein Werk bekannt, eine Liebesgeschichte und zugleich ein Abenteuerroman: In Syrakus heiratet die schöne Kallirhoe den schönen Chaireas, erfährt von diesem dann aber häusliche Gewalt, wird entführt, verkauft, wird schwanger, denkt an Selbstmord, heiratet erneut; nach vielen Wirren finden Chaireas und Kallirhoe wieder zusammen. Ein „linearer Handlungsverlauf in ein-

facher Sprache“ (10) mache das Werk als Übergangs- bzw. Erstlektüre geeignet. Einen groben Überblick über die Gesamthandlung gewinnen die Lernenden über die Zusammenfassung bei Klimek-Winter (AU 4+5/2000,73), die methodisch geschickt als Text-Puzzle präsentiert wird. Den Schwerpunkt bei den Aufgaben zu den vorgeschlagenen Textstellen, die auch in Auswahl gelesen werden können, bildet „der Widerspruch zwischen der sehr positiven Charakteristik Kallirhoes (sie ist schön, besonnen, empathisch) und ihrem Schicksal“ (10), das sie als Opfer einer männerdominierten Welt zeige; hinzu komme der „aus heutiger Perspektive so störende männliche Blick des Erzählers“ (11). So findet sich manch Anlass zu kritischer Stellungnahme bei „Arbeitsaufträge[n] zu sensiblen Aspekten“ (13). Zur Differenzierung wurden mit großem Aufwand Materialien auf „Niveaustufe B“ (12) entwickelt (im Download). Zu behandelnde, aber nicht in den Beitrag aufgenommene Textabschnitte sind z. B. bei gottwein. de leicht zugänglich (dort zweisprachig).

E. C. Huller: Homo- und heteroerotische Lyrik der Praeneoteriker. Das selbstverständliche Nebeneinander in lateinischen Liebesgedichten der Republik (21-29, ab Jgst. 9, ca. 4-6 Stunden). „Die Berührung mit Haltungen zur Homoerotik in lateinischen Liebesgedichten kann einen Beitrag leisten, sexuelle Vielfalt als selbstverständlich zu erkennen“ (21f.). Hier bietet auch Catull geeignetes Material (etwa die Iuventius-Gedichte). Ergänzend können die Gedichte zweier Praeneoteriker des zweiten Jahrhunderts v. Chr. behandelt werden: Ein hetero- und ein homoerotisches Gedicht des Valerius Aedituus (2. Jhd. v. Chr.) sowie zwei homoerotische Gedichte des Q. Lutatius Catulus. Dieser gehörte der politischen Oberschicht an (Konsul 102 v. Chr.). Die kurzen

Gedichte, die auch auf Frauen bezogen werden könnten (24), sind sprachlich nicht einfach und werden mit zahlreichen Erläuterungen und einigen Aufgaben zur Interpretation präsentiert. Auf die Metrik (durchweg elegische Distichen) wird nicht eingegangen. Hilfreich sind jeweils die Kästen „Hinweise zur Interpretation“. Ein Blick auf den Überlieferungskontext bei Gellius und Cicero könne zeigen, „dass Homoerotik ohne weitere Wertung, Erläuterung oder Kommentarbedarf in der Literatur vorkommen kann“ (22).

B. Topp: *Pugnando vinci volet*. Sexualisierte Gewalt bei römischen Elegikern (30-37, ab Jgst. 11, ca. 9-10 Stunden). Die Lernenden beschäftigen sich mit Auszügen aus Tibull (1,10), Properz (2,5) und Ovid (*Amores* 1,7). Bei Tibull zerzaust ein angetrunkener Bauer seiner Frau die Haare, zerkratzt ihre Wangen. Der Sprecher verurteilt diese häusliche Gewalt (V. 5 *lapis est ferrumque*) und macht dann „Verbesserungsvorschläge“ für ein sanfteres Verhalten, die aus heutiger Sicht allerdings wenig überzeugend scheinen (nur das Kleid zerreißen, die Frisur nur in Unordnung bringen, das Mädchen zum Weinen bringen). Properz, erzürnt ob Cynthias lockeren Lebenswandels, lehnt mit klarem Bezug auf Tibull körperliche Gewalt als bäuerisch ab und droht stattdessen, Cynthias Ruf durch seine Dichtung zu schädigen (V. 28 *Cynthia, forma potens, Cynthia verba levis*). Bei Ovid bereut der *amator*, seiner *puella* Gewalt angetan zu haben. Sie reagiert mit stummen Tränen und nimmt keine Entschuldigung an. Auch die hier angeführten „Verbesserungsvorschläge“ erscheinen aus moderner Sicht unbefriedigend (drohen, schreien, das Kleid zerreißen (s. o.); dazu Aufforderung zur Gegengewalt). Eine zu erstellende Synopse erweise neben sprachlicher und motivischer Ähnlichkeit die sexualisierte

Gewalt in der römischen Literatur als ein „konstitutives Element“ (34). Zugleich zeige die Intertextualität *imitatio* und *aemulatio* bei einem literarischen Motiv. In einer gründlichen abschließenden Diskussion (mit klar einzuhaltenden Verhaltensregeln) soll es u. a. darum gehen, „inwiefern sich (sexualisierte) Gewalt gegen Frauen für Literatur und Kunst generell eignet“ (ebd.), unter Einbeziehung eines Auszugs des populären zeitgenössischen Romans „Fifty Shades of Grey“. Das Zitat aus dem Titel des Beitrags *pugnando vinci volet* (vgl. *Ars amatoria* 1,666ff.) wird in der Konzeption nicht weiter berücksichtigt, könnte die Diskussion aber beleben (vgl. die unselige deutsche Variante „Du willst es doch auch“). Auch das ist Ovid. Auf das Verhalten und mögliche Maßnahmen der Lehrkraft angesichts der höchst sensiblen Thematik wird ausführlich eingegangen (31f.; vgl. Basisartikel).

Auch im folgenden Beitrag findet sich ein solcher Hinweis (40): D. F. Hermann: *In dubio vitae lassa Corinna iacet*. Abtreibung – ein zeitlos kontrovers diskutiertes Thema? (38-48, Jgst. 10-12, ca. 6-8 Stunden). Zur Kaiserzeit waren Abtreibungen nicht ungewöhnlich, erst mit der Christianisierung kam es zu einem Verbot. In Ovids *Amores* 2,13 schwebt die Geliebte Corinna nach einer Abtreibung in Lebensgefahr, das lyrische Ich betet für ihre Rettung zur Göttin Isis. In *Amores* 2,14 bezeichnet Ovid die Abtreibung als widernatürlich und als Kriegsdienst der Frauen gegen sich selbst. Er führt Gestalten des Mythos an, die bei einer Abtreibung nicht geboren worden wären (Äneas, Achill, Romulus) oder grausam gegen die eigenen Kinder handelten (Medea, Procne). Abtreibende Frauen hätten den Tod eigentlich verdient. Zum Einstieg in die Unterrichtseinheit sollen sich die Lernenden in der ersten Doppelstunde durch Fotos von Demonstrationen, einen Podcast oder eine Dokumentation ihre eigene Haltung gegenüber Abtreibung klar machen und auf einem „Meinungsbarometer“ (40) markieren. Auf der Grundlage von *Amores* 2,13 (überwiegend als Übersetzung) wird die Haltung des lyrischen Ichs ebenfalls auf dem „Meinungsbarometer“ markiert. Am Ende steht als „kreativer Schreibauftrag“ (41) die Darstellung aus weiblicher Sicht als Monolog oder Brief Corinnas. In der zweiten Doppelstunde: „Inwiefern ist Abtreibung lebensgefährlich?“ geht es um die Kriegsmetaphorik in 2,14, die Klärung der mythologischen Beispiele und die konkreten Abtreibungspraktiken, auf die Ovid nur anspielt (V. 28 *dira venena datis*); dazu ein Infokasten mit Link. In der dritten Doppelstunde: „Straffreiheit oder Bestrafung bei Abtreibung?“ ermitteln die Lernenden die Position des lyrischen Ichs, gleichen diese mit antiken Vorstellungen ab (dazu ein Info-Text), vergleichen sie mit gegenwärtigen Regelungen in verschiedenen europäischen Ländern (Info-Text) und beziehen schließlich eine eigene Position. Zusätzlich kann eine Podiumsdiskussion zum Thema stattfinden. Zur differenzierteren Argumentation sollte spätestens hier der Unterschied zwischen „moralischer Legitimität und juristischer Legalität“ (42) geklärt werden. Die Tafelbilder zu den ersten beiden Doppelstunden sorgen für eine klare Struktur (das zweite ist allerdings eher ein Erwartungshorizont) bei überwiegend kleinschrittiger Aufgabenstellung. (Achtung: Falsche Ziffern zu den Aufgaben S. 40 u.)

Im AU Extra K. Wesselmann: *A quo fabula narratur? Perspektivische Möglichkeiten im altsprachlichen Unterricht* (49-51). Wenn sich die Forschungsthematik der Altertumswissenschaften um Fragen sexueller Orientierung und

geschlechtlicher Identität verbreitere, so bilde dies den gesellschaftlichen Prozess der Multiperspektivierung ab. Anders im Schulbetrieb: „Bei einer Konsultation aktueller Lehrbücher scheinen LGBTQ+-Themen gar nicht vorhanden zu sein“ (50), vorherrschend sei zudem die männliche Perspektive. Am Beispiel Kleopatras zeigt W. anhand der bekannten Teppich-Episode, welch unterschiedliche Schwerpunkte und Perspektiven verschiedene Lehrbücher wählen und Kleopatra dabei mehr oder weniger viel „Handlungsmacht“ (ebd.) zusprechen.

Im Magazin T. Choitz und P. Schollmeyer: Alexander – haarsträubend. Wie eine Frisur Furore macht (52-53). Auf dem berühmten Mosaik aus Pompeji begründet die Darstellung Alexanders ein neues „Herrscherimage“ (52), das an Achill erinnern soll: Jung, bartlos, mit ausdrucksstarken Augen und mit „ungestümer Heldenhaftigkeit“ (53) angreifend. Besonders markant ist zudem die Haartolle (ἀναστολή); in diesem Punkt der Selbstdarstellung folgten ihm die Diadochen, aber auch Römer wie Pompeius. Für den nächsten AU-Band wird eine Unterrichtseinheit angekündigt (Vergleich mit Plutarchs Alexander- und Pompeius-Viten).

Fazit: Es ist begrüßenswert, dass der „Altsprachliche Unterricht“ mit diesem Band auch das heikle Feld sensibler Themen ausleuchtet. Mit den zahlreichen Hinweisen zum Verhalten sowie zu Vorüberlegungen und möglichen Maßnahmen der Lehrkraft scheint (!) auf mögliche Befindlichkeiten der Lernenden ausreichend Rücksicht genommen. Ein Restrisiko bleibt hier jedoch.

AU 3+4/2024: Martial. Im Basisartikel gibt S. Lorenz den inhaltlichen Schwerpunkt dieses Bandes vor: Wertekonflikt und Werteerziehung. Probleme und Chancen der Martial-Lektüre

(2-9). Martial, Epigramm 1,10: Gemellus wirbt mit allen Mitteln um Maronilla. Warum? Sie ist hässlich, aber sie hustet. Ist Martial angesichts der „herabwürdigenden Haltung gegenüber anderen Menschen“ (3), wie sie hier gegenüber einer kränkelnden potenziellen Erblasserin zum Ausdruck kommt, als Schullektüre geeignet? Zwar könnte man seine Darstellung anstößigen Verhaltens (wie hier des Gemellus) als Sittenkritik deuten, doch erfolge diese Darstellung stets „mit großem Unterhaltungswert“ (ebd.) und der Dichter berichte (als *persona*) häufig auch von „eigenen Normverletzungen“ (4). Im Lateinunterricht könnte „diese Ambivalenz der Anlass für eine ergiebige Auseinandersetzung mit Martials Gedichten sein“ (ebd.), wie L. am Beispiel der Erbschleicher-Thematik demonstriert, die Martial aus unterschiedlichen Perspektiven behandelt. Bei einer „echten persönlichen Auseinandersetzung“ (5) könnten die Lernenden ihre Meinung durchaus revidieren, etwa wenn eine Frau in einem themengleichen Epigramm die Krankheit nur simuliert oder der Dichter selbst in die Rolle des Erbschleichers schlüpft. Auch der Vergleich mit themenähnlichen Gedichten sei häufig fruchtbar. So könne die Martial-Lektüre auch – neben aller unbestrittenen literarischen Qualität – „den Blick der Jugendlichen auf unsere heutigen moralischen und gesellschaftlichen Werte schärfen“ (8). – Im Praxisteil St. Flaucher: Zwei Epigrammatiker, ein Thema. Zur Intertextualität bei Martial und Lukilius (10-16; ab Jgst. 9, 5-6 Stunden). Lukilius, von dem zahlreiche Epigramme in der *Anthologia Graeca* überliefert sind, lebte in neronischer Zeit. In mindestens 17 Fällen nimmt Martial auf ihn Bezug, als Vorbild nennt er ihn jedoch nicht. Vier Epigramme Martials (3,43; 6,19; 6,53; 11,18) sollen jeweils zunächst übersetzt, dann mit einer Überschrift versehen

und schließlich mit dem Vorbild verglichen werden. Martial zitiert bzw. übersetzt nie, er greift Themen auf (der weitschweifige Advokat, das zu kleine Geschenk) und wandelt dann einzelne Motive ab, kürzt und erweitert. Schließlich werden die Lernenden mit dem Begriff der Intertextualität bekanntgemacht und können damit das Verhältnis Martials zum griechischen Vorbild noch genauer beschreiben. Am besten geeignet ist die Sequenz sicherlich als Vertiefung innerhalb einer längeren Martial-Reihe (13). – H. Elixmann, C. Ellermann, Th. Heppner, D. Weh: Bodyshaming in der Antike und heute. Martials Spottepiogramme als Tweets (17-23; Jgst. 10-11, 2 Stunden). Das in den sozialen Medien verbreitete Bodyshaming – abschätziges öffentliches Sprechen über einen körperlichen Makel – hat in manchen Spottepiogrammen Martials Vorläufer. Durch „Reflexion und Vergleich“ (19) gelangen die Lernenden zur Erkenntnis, dass in beiden Fällen verletzendes Bodyshaming im öffentlichen Raum stattfindet, bei den Tweets jedoch anonym und mit Klarnamen des Opfers, wohingegen Martial Pseudonyme verwendet. Somit kann eine „Sensibilisierung bezüglich des Verletzungspotenzials von Bodyshaming und auch eine Diskussion über die Grenzen von Spott“ (20) erfolgen. Für Jugendliche attraktiv ist sicherlich die Aufbereitung von Epigrammen als moderne Tweets. – R. Warger: Martial in Memes. Textverständnis und Werte sichtbar machen (24-30; ab Jgst. 10, 7-10 Stunden). Acht kürzere Epigramme Martials aus dem ersten Buch sollen in Partnerarbeit übersetzt werden (bekannt etwa 1,28: Acerra stinkt nicht nach gestrigem Wein, sie trinkt bis in den Morgen). Dazu gibt es einige Erschließungshilfen und, falls nötig, Hinweise, welche die Lernenden die Pointe leichter erkennen lassen. Vertieft wird das Textverständnis dann jeweils

durch die Erstellung von Memes, d. h. „einer speziell in den sozialen Netzwerken populären Darstellungsform von Bild-Text-Kombinationen mit satirischem bzw. humorvollem Charakter“ (24). Meme-Generatoren gibt es im Internet reichlich. Ziel ist es, dass „für die Pointe des jeweiligen Epigramms ein passgenaues Bild aus dem Fundus der Meme-Generatoren ausgewählt wird und eine kurze und prägnante Textzeile, die auf die Pointe abzielt, eingefügt wird“ (24). An die Vorstellung der Memes soll sich eine Wertediskussion anschließen. Etwa lasse 1,28 eine Diskussion über exzessiven Alkoholkonsum und seine Folgen zu, aber auch die Frage, ob Spott hier angemessen sei. Schade, dass zu keinem der acht Epigramme ein gelungenes, von den Lernenden kreiertes Meme vorgestellt wird. – P. Schrott: Ein göttliches Drehbuch. Dichterische Propaganda für das Kaiserhaus (30-37; ab Jgst. 9, 4-7 Stunden). Im Mittelpunkt steht das Epigramm Spect. 29. Als bei der Einweihung des Kolosseums im Jahre 80 der Kampf der Gladiatoren Priscus und Verus lange unentschieden bleibt und das Publikum schon die *missio* für beide fordert, befiehlt Kaiser Titus, den Kampf ohne Schilde fortzusetzen. Nachdem schließlich beide vor Erschöpfung zusammengebrochen sind, erklärt er beide zum Sieger. Die Lernenden erkennen durch Übersetzung (mit erschließender Visualisierung) und Interpretation die subtile sprachliche Gestaltung sowie die panegyrische Darstellung des Kaisers, „denn es gelingt ihm, für alle Beteiligten das Optimum herauszuholen: Die Zuschauer sehen einen packenden Kampf auf Leben und Tod, beide Gladiatoren erhalten die Freiheit und er selbst erweist sich als weiser, willensstarker und gerechter Herrscher“ (34). Eine gute Ergänzung bildet die BBC-Dokumentation „Colosseum – A Gladiator’s Story“, die

textnah mit eben jenem Zweikampf endet. – B. Simons: Martial und Michael. Sportidole in der Antike und Gegenwart (38-43; ab 3./4. Lernjahr, 7 Stunden). Ausgangspunkt ist ein Wallpaper o. ä. von Michael Schumacher. Es dürfte den Lernenden leichtfallen, die teilweise noch anhaltende Beliebtheit dieses Ausnahmesportlers zu erklären (Talent, Nervenstärke, sympathisches Auftreten, Aufstieg aus bescheidenen Verhältnissen usw.). Ein Vergleich mit der geradezu hymnischen Preisung des Gladiators Hermes bei Martial (5,24) zeigt als Parallelen jedoch hauptsächlich die sportlichen Qualitäten und Nervenstärke; damit werde auch das „nächste Fremde“ (U. Hölscher) deutlich, denn Gewalt und Tod sind für Hermes' Sport signifikant (42, Anm.4). „Thematisch noch griffiger“ (40) ist sicherlich der Vergleich von Martials Epigrammen auf den Tod des noch jungen Wagenlenkers Scorus (10,50 und besonders 10,53) mit der öffentlichen Anteilnahme am Schicksal von Michael Schumacher. Hier zeige sich eine „besondere Tragik des Unfalls eines sehr populären Idols zu einem noch zu frühen Lebenszeitpunkt“ (41). Sicherlich ein attraktives Thema, wenngleich der interpretatorische Gewinn überschaubar bleibt (in beiden Fällen hohe Identifikation des Publikums). – A. Knabl: Ein paar Worte statt einer Torte. Tonlagen in Martials Geburtstagsgedichten (44-54; ab Jgst.11, 6-8 Stunden). Vier Variationen, die das Geburtstagsgedicht nicht nur als Verspottung von Geschenkegier zeigen, sondern auch als Ausdruck herzlicher Zuneigung sowie als Reflexion über die eigene Lebenslänge. Zuvor werden die Lernenden, wenn für das Textverständnis auch nicht zwingend notwendig, über die Geburtstagefeier im Rom der Kaiserzeit informiert (mit QR-Code). Ein Info-Text führt den Begriff der *persona* ein; mit ihm wird bei den zahlreichen

Aufgaben zu den Gedichten operiert. Die Übersetzung soll jeweils erst ganz am Ende erfolgen. Eine vergleichende Würdigung der vier Epigramme und ein Rezept für einen Geburtstagskuchen (ein *Libum* nach Cato dem Älteren) runden die Einheit ab. – C. v. Contzen: Ein grüner Martial? Der Wert der Natur in ausgewählten Epigrammen (55-63; ab Jgst.10, ca. 8 Stunden). Drei Gruppen bearbeiten Epigramme mit den Oberthemen „Der Stadt-Land-Gegensatz“ (12,57; 3,47; 3,58), „Das Epigramm als Medium für Lob (Enkomion) und Tadel (Skop tik)“ (12,31; 8,68; 8,14; 11,18) und „Martials Landgut Nomentanum“ (2,38; 10,94; 7,49; 7,91; hier jeweils nur kurze Auszüge als Möglichkeit der Differenzierung). Jede Gruppe erhält eine Leitfrage nebst Aufgaben und Hinweisen für die Interpretation. Hilfreich für die Lehrkraft sind die ausführlichen Erwartungshorizonte. Grundsätzlich lässt sich festhalten: „Der landwirtschaftliche *fructus* ist für Martial eher unwichtig“ (56), sein Garten gibt ihm die Möglichkeit zum *recessus* und die Muße zum Schreiben. „Natur ist für Martial literarisches Spiel (Orientierung an Horaz, Rekurse auf Homer und Vergil, literarische Konzepte wie *locus amoenus* und *aurea aetas*, mythologische Vergleiche) und fungiert als Chiffre für poetologische Auseinandersetzungen (56)“ sowie als Medium für Lob (etwa seiner Gönner) und Tadel. Die Ergebnisse der Gruppenarbeit werden abschließend im Plenum präsentiert. Angesichts der Fülle von Anspielungen und der reichlichen Intertextualität (sowie der stellenweise nicht leichten Übersetzungsarbeit) muss offenbleiben, inwieweit die Lernenden ohne weitere Hilfen zu den Ergebnissen der Erwartungshorizonte finden. Eins jedoch dürfte schnell klar werden: Ein „grüner Martial“? Nein, jedenfalls nicht im modernen Sinne. – Im Magazin A. Knabl: In unfreier Wild-

bahn. Martials Spect.18 als Denkanstoß zum Umgang des Menschen mit der Tierwelt (64-66). Den ungewöhnlichen Angriff einer Tigerin auf einen Löwen in der Arena sollen die Lernenden zum Anlass nehmen, über die angemessene Behandlung von Tieren nachzudenken (vgl. V. 6: *Postquam inter nos est, plus feritatis habet*). Ein Vergleich mit Rilkes „Der Panther“ vertieft das Textverständnis. Abschließend soll ein Plakat für eine Demonstration für die Tierrechte entworfen werden. – T. Choitz und P. Schollmeyer: Alexander als Actionheld. Das Alexandermosaik aus Pompeji im Schulunterricht (68-71). Nachdem C. und S. im AU 2/2024 das neue Herrscherbild des Alexandermosaiks behandelt haben, stellen sie nun eine kleine Unterrichtseinheit dazu vor. Die kurzen Auszüge bei Plutarch (*Alexander* 4,1; *Pompeius* 2) und ein längerer aus dem *Itinerarium Alexandri* (4. Jhd.) zeigen Parallelen zur Darstellung des Mosaiks, besonders bei der Frisur (ἀναστολή) und dem Ausdruck der Augen (ὑγρότης). Eine Übersetzung ist jeweils beigegeben, nur einige zentrale Begriffe sollen im Wörterbuch nachgeschlagen und monosemiert werden. Für einen Frisurenvergleich nennen die Arbeitsaufträge neben Pompeius auch Augustus – und Elvis Presley. – Im Magazin D. F. Hermann: Geschlechterbilder damals und heute. Wie kann man mit Stereotypen im Lehrbuch umgehen? (72-80). Zunächst gibt H. einen Überblick über Stereotype (deskriptiv/präskriptiv; explizit/implizit; ethnisch/geschlechtlich). Anhand der Lucretia-Geschichte in „prima brevis“ (L10) und „Adeamus N“ (L28) stellt H. ein Modell vor, mit dem sich Stereotype im Lateinunterricht schon in der Lehrbuchphase thematisieren lassen. Aus Platzgründen hier nur eine Kurzvorstellung: Die Lernenden sollen sich vor der Lehrbucharbeit Gedanken über ihre Vorbilder,

vorbildliches Verhalten und heutzutage bestehende „geschlechterspezifische Klischees und Stereotypen Gedanken machen“ (76). Nach der Übersetzung informieren sie sich im Internet über die *virtutes Romanae* und darüber, inwiefern sie für die Beteiligten der Lucretia-Geschichte gelten (Lucretia etwa veranlassen *pietas* und *fides* zum Selbstmord). Unter Rückbezug auf die eigenen Vorstellungen soll in einer Phase der Reflexion „darauf eingegangen werden, inwiefern das Verhalten berechtigt/nachvollziehbar ist oder nicht, inwiefern Stereotypen aus der Antike oder auch aus unserer heutigen Zeit bei den Schüler:innen und in unserer Gesellschaft vorhanden sind“ (77). Durch verschiedene Frageimpulse, etwa zu möglichen Handlungsalternativen der beteiligten Personen, kann die Lehrkraft den Reflexionsprozess anregen. Eine Auswahl moderner Quellen (u. a. zur #MeToo-Debatte) „verknüpft die antike Erzählung mit aktuellen Beispielen“ (78). – D. Drescher: Martial im AU. Epigramme und Themen (81-85): Eine ausführliche, systematische und hilfreiche Übersicht.

Fazit: Ganz im Sinne des Basisartikels spielen bei den meisten Beiträgen Werte und Werteeziehung eine zentrale Rolle. Auf diese Weise werden die teilweise nicht unproblematischen Inhalte bei Martial sinnvoll mit dem Erziehungsauftrag verbunden. Auffällig und zugleich bedauerlich ist, dass in keinem Unterrichtskonzept die Metrik berücksichtigt wird, ein für den Dichter doch ganz wesentliches Gestaltungsmittel.

ROLAND GRANOBS

Heft 4-2024 der Zeitschrift **Antike Welt** befasst sich mit einem kulturellen Schmelziegel, dem Inselstaat **Malta**, geprägt von Einflüssen des Römischen Reiches, des Arabischen Kalifats und des Britischen Königreiches. Die archä-

ologischen Spuren sind bis heute überall auf den Inseln sichtbar. Zu nennen sind folgende Beiträge: D. Cardona, Ein Knotenpunkt im Mittelmeer: Das phönizische und punische Malta, 19-22: Der maltesische Archipel verfügt weder über Rohstoffe noch Edelmetalle, doch dank seiner Lage mitten im Mittelmeer konnte er Schutz, sichere Häfen und ein gutes Etappenziel entlang der wichtigsten Handelsrouten bieten. Die Bedeutung der Inseln wurde von den unterschiedlichsten Völkern erkannt, die sie eroberten. Die ersten aber waren die Phönizier – ihre frühesten Spuren auf Malta stammen aus der Zeit um das 8. Jh. v. Chr. – D. Cardona, Tausend Jahre Einfluss, 23-27: Obwohl die römische Epoche einen unauslöschlichen Einfluss auf die maltesischen Inseln hinterlassen hat, wurden die Forschungen hierzu lange Zeit von denen der prähistorischen Periode überschattet. Während also die grundlegenden Informationen bekannt sind, bleiben viele Fragen unbeantwortet. Erst in den letzten Jahren hat die archäologische Forschung zur römischen Zeit wieder Fahrt aufgenommen. – W. Held u. a., Römer in Beirut: Das kulturelle Erbe der Colonia Iulia Augusta Felix Berytus, 58-64. – F. Spadini, Wie strukturiert man den Kosmos? Die Prinzipien der Komposition des Tierkreisbildes in der Antike, 70-78. – S. Voegtle, Herakles mit Hängebauch und ein Affe hinter dem Tresen: Über die Bedeutung griechisch-römischer Tierkarikaturen, 79-83: Es war schon immer ein Bedürfnis des Menschen, die eigene Identität durch Ausgrenzung des Anderen zu stärken. Eine wirksame Waffe in dieser Auseinandersetzung war und ist der Spott. In der griechischen und römischen Antike verbanden Tierkarikaturen die Rolle des Tieres als minderwertiges Gegenbild des Menschen mit der ausschließenden Wirkung des Lächerlichen und bildeten so eine

Ausdrucksform für soziale Spannungen. Als Spiegel der antiken Wertvorstellungen stellen sie eine wertvolle Quelle für das Verständnis der damaligen Gesellschaft dar.

In **Heft 3/2024** mit dem Titelthema **Vernetztes Afrika** sind aus dem Themenpanorama noch zwei Artikel hervorzuheben: F. Knopf, Caligulas „ungeheuerliche“ Verwandlung: Wie ein junger Kaiser den Charakter des römischen Kaisertums ändern wollte, 69-75. Zusammen mit Nero gilt Caligula als Inbegriff des von Wahnsinn befallenen Kaisers, der sich in Bluträusche, Grausamkeiten, sexuelle Abnormalitäten und Tyrannie erging und in dessen Umfeld kein Familienangehöriger, Senator oder Militär sicher war. Der Versuch, Caligula Wahnsinn zu unterstellen, ist keine rein moderne Erfindung: Schon antike Quellenautoren wussten sich nicht anders zu helfen, als Caligula „Irrsinn“ oder einen „verwirrten Geist“ anzudichten. – B. Andreae, Ein Sieger in Not: Das Alexandermosaik im Museo Archeologico Nazionale Napoli, 76-83. Das Alexandermosaik hält den bestimmten Moment fest, in dem Alexander der Große in der Entscheidungsschlacht bei Gaugamela am 1. Oktober des Jahres 331 v. Chr. auf den Großkönig Dareios III. von Persien trifft. Dieser steht hoch aufragend auf seinem Streitwagen, den der Wagenlenker schon gewendet hat, um ihn aus der Gefahrenzone zu bringen. Altertumswissenschaftler beschreiben Alexander im Mosaikgemälde als Sieger – doch zeigen genaue Betrachtungen seine verzweifelte Situation.

Die Zeitschrift **Welt und Umwelt der Bibel**, **3/2024 (Nr. 113)** hat ein reizvolles Titelthema, „**Libanon** - Im Land der biblischen Zedern“. – Der Libanon ist ein Sehnsuchtsort in der Bibel, seine Zedern ein Bild für Stärke und Fülle. Das spiegelt etwa Psalm 93, wo „der Gerechte wächst

wie die Zeder des Libanon“ oder das Hohelied, das den Geliebten beschreibt wie „einen Brunnen lebendigen Wassers, das vom Libanon fließt“. Von Elija und Jesus wird erzählt, wie sie im Libanon Wunder wirken und lehren. Heute leben dort 18 Religionsgemeinschaften zusammen, was Reichtum und Herausforderung ist. Wie nah der paradiesische Sehnsuchtsort und die desolate politische, soziale und ökonomische Situation des Landes heute beieinanderliegen, wird im Interview mit dem Beiruter Theologen G. Sabra, 56-59, nachvollziehbar. – Einige Beiträge seien genannt: B. Heyberger, Der Libanon – Zufluchtsort und Knotenpunkt. Ein historisches Panorama, 8-15. – J. Moukarzel, Was für ein Paradies! Der Libanon im Alten Testament, 16-21. – Cedrus libani. Wie die Libanonzeder verschwand, 22. – A. Lauer, Humbaba, der gruselige Hüter des Zedernwalds. Der Libanon und das Gilgamesch-Epos, 23. – A. E. Zernecke, Kunsthändler und Meister des Alphabets. Was man über die „Phönizier“ wissen kann, 24-29. – F. Alpi, „... er zog sich in das Gebiet von Tyrus und Sidon zurück“. Auf den Spuren Jesu durch den Libanon, 30-35.

Ganz dem Thema Künstliche Intelligenz gewidmet ist das 56-seitige **Heft 1/2024** von **Latein und Griechisch in Nordrhein-Westfalen**, das Sie auch online studieren können: <https://www.biejournals.de/index.php/lgnrw/issue/view/479/293>.

„Künstliche Intelligenz ist im vergangenen Jahr zum beherrschenden Thema der Didaktik geworden. Diesem widmen wir nun dieses Heft, nachdem wir bereits Ende Februar eine Fortbildung dazu in Zusammenarbeit mit dem Seminar für Klassische Philologie der Ruhr-Universität-Bochum angeboten haben.“ Im September 2023 fand zudem an der Universität Bielefeld eine Fachtagung zur KI im Lateinunterricht

statt, von der zwei Beiträge Eingang in dieses Heft gefunden haben (aus dem Vorwort von S. Aretz). – J. Sauer, Einleitung in das Themenheft „Künstliche Intelligenz“, 6. – A. Beyer, KI im altsprachlichen Unterricht, 9. – O. Clases und W. Clases, Individuelle Förderung mittels künstlicher Intelligenz. Entlastung der Lehrkräfte und Differenzierung für Lernende, 16. – S. Jung, KI und Lehrbucharbeit im zweiten Lernjahr. Mehr Fluch als Segen für die Unterrichtsplanung und -vorbereitung?, 20. – L. Steinkühler, Intelligente Klausurvorbereitung mit KI. Lernende zu mehr Motivation und Eigenverantwortlichkeit anleiten, 24. – O. Clases, KI-Gesprächsarrangements im Lateinunterricht. Lateinische und multilinguale Dialoge mit fiktiven KI-Gesprächspartnern führen, 30. – L. di Maggio, Mea culpa – vielen Dank für die Klärung! Übersetzen mit ChatGPT im Lateinunterricht, 34. – R. Henneböhl, Kunst, Kitsch und KI. Die neue Welt der KI-generierten Bilder, 39. – Außerdem zu lesen (54): Nachruf auf Herbert Zimmermann, von T. Dautzenberg und von S. Schepp, Nachruf auf Hans-Herbert Römer. Sie schrieb u. a.: „Wir werden auf Hans-Herbert Römer, der über 30 Jahre den Lateinwettbewerb wie kein anderer geprägt hat, verzichten müssen. Letztes Jahr ist er am 27.10.2023 viel zu früh, im ersten Jahr nach seiner Pensionierung, von uns gegangen. Wieviel haben unzählige Lateinschülerinnen und -schüler, aber auch Kolleginnen und Kollegen Hans-Herbert Römer zu danken! Er hat das Aufgabenteam der Wettbewerbssprache Latein jahrzehntelang durch seine kreativen, innovativen und höchst originellen Ideen bereichert. Sein Talent, antike Themen phantasievoll aufzubereiten und zu visualisieren, zeigt z. B. seine legendäre Aufgabe zu den Attributen antiker Götter, die diese in einer Garderobe abgelegt haben. Viele seiner für den Bundeswettbewerb

Fremdsprachen konzipierten Aufgaben sind fester Bestandteil des Lateinunterrichts geworden, wie viele Kolleginnen und Kollegen rückgemeldet haben.“ (S. 54)

Die Redaktion der **Zeitschrift Scrinium** legt mit der **Nr. 1-2024** ein umfangreiches Heft von 92 Seiten vor (demnächst auch online zu studieren: <http://www.dav-rlp.de/scrinium/scrinium-aktuell>). Einige Artikel aus diesem Heft: W. Polleichtner, „*Leonidas und Xerxes*“. Playmobil Projektnummer 70349, 5-11. – K. Roeske, Sparta und Athen im Abwehrkampf gegen das mächtige Reich der Perser: 480 v. Chr., 12-19. – R. Dyckershoff, Kaiserliche (De-)konstruktionen. Gebäude und Gedächtnis im Stadtbild Suetons, 20-32. – M. Beil, D. Mattes, *Damnatio memoriae – memoria damnationis?* Ein Spaziergang durch Rom, 33-47. – S. Kröner, Mythenrezeption bei Madeline Millers *Ich bin Circe*, 48-61. – D. De Brasi, Kriegsepen – Epische Kriege? Ein Bericht aus Trier, 62-72.

In **Heft 2/2024 von Die Alten Sprachen im Unterricht** berichten Th. Baier und P. Günzel über den Schülertag „*Philosophandum est!*“ am Institut für Klassische Philologie der Universität Würzburg am 10. Mai 2024, 6-7. – Chr. Wurm, Homer als Pate der Aufklärung – von der Odyssee zu Rousseau, 8-14. – L. Zieske, „*Iokaste*“: zur

Aufführung der Bearbeitung der „Phoenissen“ im Rahmen des „Anthropolis-Projekts“ am Deutschen Schauspielhaus Hamburg, 15-26. – V. Ebermeier, Bayern (er)gründen. Unterrichtsperspektiven auf Methoden sprachlicher Kartographierung in der lateinischen Landeschronistik des 15. Jahrhunderts, 27-43.

Heft 2-2024 der Online-Ausgabe Latein und Griechisch in Berlin & Brandenburg (<https://davbb.de/archiv-von-beitraegen/lgb-2-2024/>) beginnt mit M. Korrman, Wortschatzarbeit im Lateinunterricht – Anteile, Formen und Strategien, 129-141. – St. Zimmermann, Antike Spiele neu entdeckt: Ein lebendiger Workshop am Felix-Mendelssohn-Bartholdy-Gymnasium, 142-145. – Ausschreibung des 19. Wettbewerbs Lebendige Antike für Schülerinnen und Schüler an allen Schulen in Berlin und Brandenburg, an denen Latein und/oder Griechisch unterrichtet wird, 146f. Das Thema: Entwickelt ein Escape-Spiel zu einem Thema aus dem Latein- und/oder Griechischunterricht! – A. Beyer, Rezension zum Band „*KI-Bildung im Lateinunterricht – Ein schulpraktischer Leitfaden*“ der Reihe *KI-Bildung im Ovid Verlag*, hrsg. R. Henneböh, 148-152. – J. Rabl: Schöne Bücher, 154-180. Besprechung von vier Neuerscheinungen.

JOSEF RABL

Besprechungen

Maier, F. (2023): *Antike. Bildung – ,ein Besitz für immer‘ – Bd. 1 Demokratie zwischen Frieden und Freiheit*, Palsweis, IDEA-Verlag, 138 S., EUR 16,80 (ISBN 978-3-9888600-7-1).

Maier, F. (2024): *Antike. Bildung – ,ein Besitz für immer‘ – Bd. 2 Dichtung – Botschaften der Phantasie*, Palsweis, IDEA-Verlag, 184 S., EUR 18,00 (ISBN 978-3-98886-009-5).

Am 23. Februar 2024 fand in der Stadt Puchheim, wenige Kilometer westlich des Zentrums von München, eine festliche Veranstaltung vor 200 geladenen Gästen statt, bei der zehn Persönlichkeiten der Stadt für ihr ehrenamtliches Engagement in und für Puchheim geehrt wurden, darunter auch der langjährige Puchheimer Bürger und Ehrenvorsitzende des Deutschen Altphilologenverbandes, Prof. em. Dr. Friedrich Maier; er wurde mit der Bürgermedaille in Silber ausgezeichnet. Norbert Seidl würdigte den Einsatz der verdienten Persönlichkeiten in seiner Festansprache. Er betonte die Vorbildfunktion der geehrten Personen: „Ihnen also traut man zu, dass Sie einen Unterschied ausmachen, dass Sie die Zivilgesellschaft bereichern und in eine gewünschte Richtung beeinflussen können“, so der Erste Bürgermeister, der zugleich als Laudator Friedrich Maiers dessen hohes Engagement für die Stadt und das Land beschrieb:

„Als angehendem Lehrer wurde dem Autor Friedrich Maier ans Herz gelegt, das Bildungspotential von Latein und Griechisch – wo und wie immer und so stark wie möglich – zur Geltung zu bringen. Diese Aufgabe wurde wahrlich erfüllt mit zahlreichen Texten und Büchern, Vorträgen, Ämtern, Lehraufträgen und Lehrbü-

chern. Summa cum laude würde man es wohl lateinisch ausdrücken. Ich hoffe, dass das die richtige Einbindung dieser Wortverbindung ist. Man darf sich als Stadt schon auch damit schmücken, dass ein weithin geschätzter Wissenschaftler und Philologe hier in Puchheim wohnhaft ist. Aber Friedrich Maier sitzt nicht nur am Schreibtisch, sondern bringt sich mit Vorträgen und Buchvorstellungen, mit Festreden und Podiumsgesprächen in die zivile Gesellschaft Puchheims ein, der Stadt, der er zum zehnjährigen Jubiläum ein Buch widmete (sc. mehr als 20 Kulturvorträge, die er über die Jahre hier gehalten hat, meist auf Einladung des Puchheimer Podiums, hat er in einem Sammelband 2018 zusammengefasst und zum feierlichen Jubiläum der Stadterhebung überreicht). Friedrich Maier ist ein Humanist, ein Mensch, der die Werte, Rechte und Strukturen einer demokratisch verfassten Gesellschaft verteidigt und der Spur dieser grundlegenden Prinzipien von der Antike bis in die aktuellste Zeit von Perikles bis Putin, von Troja bis Trump, von Cicero bis KI nachgeht. Solche Bildungsarbeit ist heute angesichts massiver Umbrüche und Gefährdungen wichtiger denn je. Wissen über das Schicksal der Demokratie macht bewusst, wie wertvoll und schützenswert unsere sogenannte parlamentarische Demokratie ist. Bildung auch und gerade darüber ist ein Besitz für immer“ (Auszug aus der Laudatio des Ersten Bürgermeisters Norbert Seidl).

Im letzten Satz spielt der Puchheimer Bürgermeister an auf das 2023 erschienene Bändchen *Antike. Bildung – ,ein Besitz für immer‘*, Bd. 1 Demokratie zwischen Frieden und Frei-

heit IDEA-Verlag, 138 Seiten. Das zweite von drei geplanten Antike-Bändchen ist soeben erschienen: Bd. 2 Dichtung – Botschaften der Phantasie, IDEA-Verlag 2024, 184 Seiten.

Friedrich Maier richtet an den Leser die (nicht nur rhetorisch gemeinte) Frage: „Braucht der Mensch Erzählungen, wie sie ihm etwa die Mythologie oder die Bibel bieten? Oder Geschichten aus der Vorstellungswelt einfallsreicher Literaten, Romanciers oder Dichter? Verlangen wir nach Büchern, die uns mit den Erfahrungen anderer konfrontieren? Neuen, andersartigen, aufregenden, wundersamen? Kaum jemand wird dies verneinen. Auch heute gilt: Der Mensch ist auf Narrative angewiesen, mit deren Hilfe er eine eigene Lebenswelt verarbeitet und sich darin Orientierung verschafft. Das Hier und Jetzt genügt ihm nicht. Es drängt ihn stets, aus der aktuellen Lebenswelt auszubrechen, seinen Horizont zu erweitern, sich in fremde und örtlich und zeitlich ferne Sphären zu versetzen, Taten, Ereignisse, Entdeckungen, spannungsgeladene Situationen, auch Menschheitstragödien mitzuerleben. Die Chance dazu hat sich bereits in Urzeiten durch die Entdeckung der Schriftlichkeit ergeben, da sie Anstoß gab, die Literatur allmählich in allen ihren Formen auszuprägen. Man hat darin ‚eine kulturelle Revolution‘ (E. A. Havelock, 1982) erkannt.“

Beim ersten Blättern in diesem kleinen Buch trifft man auf Figuren wie Achill (und seinen Groll), auf Antigone und Medea, auf Catull und Lesbia, Orpheus und Eurydike bei Ovid, Aeneas und Dido samt Fama bei Vergil, auf Horaz und Martial in Fabel und Satire, auf den Sonnengesang des Franz von Assisi und die Lebenslust in den *Carmina Burana*, insgesamt 14 gehaltvolle Kapitel. Allesamt Themen und Texte, die Friedrich Maier in langen Jahrzehnten seines

Arbeitslebens herausdestilliert, akzentuiert, für jugendliche Leser immer wieder aufbereitet, in Büchern und Vorträgen publiziert und traditionsgeschichtlich vielfältig kommentiert und damit vielen Kolleginnen und Kollegen – mich in Dankbarkeit eingeschlossen – einen ertragreichen Latein- und Griechischunterricht ermöglicht hat. Bisweilen erinnert mich Friedrich Maier an den großen Augustinus und seine *retractationes*, „eine Art origineller Selbstrezeption“ (K. Pollmann); allerdings geht es nicht wie beim Kirchenvater um Korrekturen von Irrtümern oder sonstigen Mängeln, vieles kommentierte dieser noch einmal und nuancierte es neu. Johannes Hellebrand nennt die *retractationes* „ein durchaus quicklebendiges Produkt eines greisen alten Mannes (sc. Augustinus war 426/27 in seinen frühen 70ern), der einerseits auf ein erfülltes Leben zurückblickt, andererseits aber den ‚Kampf an der Front‘ selbst hier noch nicht lassen kann“ (Johannes Hellebrand, Die *Retractationes* des Augustinus. Inhalt, Struktur und Intention, 2020, Online-Veröffentlichung, S. 45).

Friedrich Maier ist auch im hohen Alter von erstaunlicher Aktivität erfüllt, seine literarische Produktivität über mehrere Jahrzehnte ist enorm. Es dürfte keine Lateinlehrkraft geben, die keinen Titel aus seiner Feder im Regal stehen hat, und keine Schule, die keinen Lektürebund, kein Lehrbuch oder keine Lateingrammatik in ihren Beständen hat, die an seinem Schreibtisch entstanden sind. Zuletzt hat er seinen Aktionsraum gewechselt; entstanden sind jüngst zwei Bücher über seinen Geburtsort Neunburg v. W., einer Stadt am Rande der Oberpfalz, die die Jahre vor und nach der ‚Stunde Null‘ zum Thema haben, Ereignisse, die er als Neunjähriger erlebt hat. Als Spezialist für die Fachdidaktik der Alten Sprachen stellt er sich immer wieder grundlegenden Fragen wie: Ist die

Antike wirklich tot? Hat sie nichts mehr mit der heutigen Zeit und Welt zu tun? Sind die Stoffe jenseits des etwa 2000-jährigen Grabens Müll und Schrott, mit denen sich (in der Schule) zu beschäftigen demnach sinnlos ist? Sind sie für die Gesellschaft heute ohne Relevanz? (vgl. Bd. 1 Demokratie zwischen Frieden und Freiheit, S. 9). Allerdings sind nicht mehr die ehedem gravierenden Einwände der Curriculumreform das fundamentale Problem, sondern der smarte *homo digitalis*, der zur größten Bildungsherausforderung geworden ist: Es geht um die Rettung des Menschseins vor den Gefahren einer digitalen Vereinnahmung – Fachleute sprechen von einer „digitalen Singularisierung“ – durch einen steten und tiefgründigen Umgang mit den tradierten Bildungsgütern.

Friedrich Maier will mit dem Appell „Zurück zur Literatur“ (formuliert von Gerd Ueding, dem Nachfolger von Walter Jens auf dem Rhetorik-Lehrstuhl in Tübingen), mit Erzählungen über Ereignisse außerhalb der Gegenwart, über fremde Lebens- und Weltbilder in einer Zeit, in der die europäischen Literaturen aus den Lehrplänen und Unterrichtsfächern, in denen Fremdsprachen unterrichtet werden, kräftig gestrichen sind, gegen den verbreiteten gesellschaftlichen Trend angehen. Ein Lehrer für Englisch, Geschichte und Literatur an einem Gymnasium in NRW meinte kürzlich: „Wir bilden keine potentiellen Anglisten mehr aus, sondern wir machen aus den Schülern politisierte Fremdsprachenkorrespondenten“ (Cicero, Nr. 3/2024, Die begrünte Schule, 40-45, hier 42f.). Bei Lernarrangements sind Vergleich und Kontrast hocheffiziente Prinzipien: Friedrich Maier präsentiert Texte zu vergleichender Betrachtung motivähnlicher Stellen, auch zum Vergleich von Original und Rezeption, Antike und Gegenwart treten sich hier gegenüber.

Auch dieses Buch seiner Antike-Trias (der letzte Band zur antiken Philosophie steht noch aus) will also durch Auswahl und Interpretation von bedeutenden Texten der griechischen und lateinischen Dichtung die Geisteswelt der Antike in Erzählungen vermitteln, die anregen, unterhalten, nachdenklich stimmen, die Welt und Leben in einem weiteren Horizont erleben lassen. Gegen die Macht der digitalen Instrumente und KI-Maschinen sei hier die Kultur der Dichter gestellt. Es gilt, was Salman Rushdie kürzlich gesagt hat („Mythenerfindung“ in SZ v. 11.9.23): „Das letzte Wort haben nicht die Mächtigen, das letzte Wort haben die Erzähler.“ Der Schwerpunkt liegt bei solchen Texten, die nach der Erfahrung des Didaktikers einen modernen Menschen angehen, ihn vielleicht sogar anrühren und wo er Ansätze findet zur Identifikation.

JOSEF RABL

Henneböhl, R. (2022): *Ovid – Metamorphosen. Latein Kreativ. Lateinische Lektürebände mit kreativer Ausrichtung*, 6. Auflage (überarbeitet und erweitert), Bad Driburg, Ovid Verlag, 192 S., EUR 17,- (ISBN 978-3-938952-44-3); dazu: Ders. (2023): *Ovid – Metamorphosen. Lehrerkommentar*, 3. Auflage (überarbeitet und erweitert), Bad Driburg, Ovid-Verlag, 360 S., EUR 25,- (ISBN 978-3-938952-476-7).

Rudolf Henneböhl hatte die erste Ausgabe von Ovids Metamorphosen im Jahr 2006 publiziert (vgl. meine Rez. zu Henneböhl, R. (2006): *Ovid – Metamorphosen. Latein Kreativ. Lateinische Lektürebände mit kreativer Ausrichtung*, Bd. 1, Bad Driburg, in: *Forum Classicum*, Heft 1, 2006, 47-48; außerdem: Henneböhl, R. (2007): *Ovid – Metamorphosen, Lehrerkommentar*, Bd. 1 (Latein Kreativ. Lateinische Lektürebände mit kreativer Ausrichtung, hrsg. von R. Henneböhl),

Bad Driburg, dazu meine Rez. in: *Forum Clasicum*, Heft 1, 2008, 64–66).

Zu den Metamorphosen des Ovid gibt es immer wieder neue Textausgaben, zuletzt von M. Lobe / Chr. Zitzl, (Hrsgg.) (2023): Sammlung *ratio*. Lesebuch Latein. Oberstufe 1 neu, Bamberg, Buchner Verlag, 90–133 (Vgl. meine Rez. dazu in: *Forum Clasicum*, Heft 2, 2024, 191–194).

Wie in der ersten Auflage bleibt H. bei seiner Einteilung der Metamorphosen in drei große Teile: 1. Die mythische Zeit (Bücher I–II), 2. Die heroische Zeit (Bücher III–XI), 3. Die historische Zeit (Bücher XII–XV); diese Einteilung steht im Widerspruch zu der vom Dichter selbst vorgenommenen, der dreimal fünf Bücher in seinem Opus konstatiert (*trist. 1,1,117*). H. begründet seine Entscheidung mit einer ähnlichen Situation in der *Bibel* (AT), in der zunächst der mythische Uranfang („Schöpfung bis Sintflut – *Genesis*“) behandelt wird; ihm folgt das heroische Weltalter („Cadmus, Perseus und andere – *Patriarchen und Führer von Abraham bis Mose*“); am Ende stehen die Erzählungen aus historischer Zeit („Geschichte Roms – *Könige und Propheten*“) (15). Inwieweit man H. mit seiner Ansicht über die Gliederung der Metamorphosen folgt, mag jede Leserin/jeder Leser selbst entscheiden. Trotz der zahlreichen Untersuchungen zum Epos des Ovid gibt es immer noch erheblichen Forschungsbedarf, weil dieser Dichter ein außergewöhnlich kunstvolles Werk mit vielen Facetten geschaffen hat. Auf jeden Fall anerkannt ist die Beobachtung, dass die Liebe ein konstitutives Thema der Verwandlungssagen ist. Als Gestaltungsprinzipien des Werks hat H. folgende ausgemacht: die Variatio, die Poetologie, die Psychologie und die Sagenzyklen (14). Auf diese Aspekte hebt H. bei seinen

Interpretationen der einzelnen Abschnitte immer wieder ab. Bei der Textauswahl, die stets subjektiven Einschätzungen unterliegt, hat H. auf bekannte, aber auch auf weniger gewählte Verwandlungssagen zurückgegriffen. Neben dem Proömium und dem Epilog hat er sich für die Verwandlungssagen entschieden, in denen folgende Figuren und Themen im Fokus stehen: Apollo und Daphne, Europa, Cadmus, Actaeon, Narcissus und Echo, Pyramus und Thisbe, Salmacis und Hermaphroditus, Perseus und Andromeda, Pluto und Proserpina, Niobe und die lykischen Bauern, Daedalus und Icarus, Erysichthon, Orpheus und Eurydike, Pygmalion und der Tod des Adonis, Somnus und Morpheus, Fama bei Vergil und Ovid, die Rede des Pythagoras und die Apotheose Caesars.

H. hat einige grundlegende Veränderungen gegenüber der Erstausgabe vorgenommen, auf die ich hier kurz eingehen möchte. Aus den meisten Büchern hat er zumindest einen Mythos ausgewählt; neu aufgenommen wurde die Erzählung von Philemon und Baukis. Dies ist mit voller Berechtigung geschehen, denn – wie H. in der Einleitung zum lateinischen Text formuliert – überwiegen in den Metamorphosen „die leidenschaftlichen, oft auch problematischen Aspekte der Liebe (Liebe und Gewalt, verbotene Liebe, überstarke Affekte etc.)“ (116). Die Geschichte von Philemon und Baukis ist von Ovid insgesamt sehr positiv angelegt, mit einem „guten“ Ende – ein seltenes Phänomen bei diesem Dichter; in diesem Fall gelingt die Zuneigung zweier Menschen in idealer Weise. H. hält diesen Mythos für eine singuläre Erscheinung in den Metamorphosen, erstens weil der Dichter hier nach einer „starken Moralisierung“ strebt und eine „naiv-märchenhafte Erzählform“ wählt, zweitens weil die „reife Liebe

im Alter“ im Fokus steht (Lehrerkommentar, 239). In den anderen Fällen sind die Liebenden jung und sehr schön, in den Vordergrund rückt das „erotische Liebesfeuer“ (Ebenda). Nicht so bei Philemon und Baukis; hier geht es um die freundschaftliche Beziehung zweier Menschen, ganz im Sinne der römischen *amicitia* bzw. der griechischen *philia/φιλία* oder auch *agape/ἀγάπη*. Bei der Auswahl der Bilder gelingt es H. stets, passendes Material ausfindig zu machen. In diesem Fall hat er sich für ein Gemälde von David Spear aus dem Jahr 2013 entschieden (Lektürebund, 116), das die Motivation der Schülerinnen und Schüler anfachen soll, sich näher mit dem Mythos auseinanderzusetzen. Das zweite Bild stammt von Jacob Jordaeus (1593-1678), ein flämischer Maler des Barockzeitalters; es zeigt eine entscheidende Szene der beiden Protagonisten mit Jupiter und Merkur aus dem Jahr 1645 (Lektürebund, 119). Die Arbeitsaufträge animieren die Schülerinnen und Schüler dazu, sich noch näher mit dem lateinischen Text zu befassen und Beziehungen zwischen Text und Bild herauszuarbeiten. Wichtige römischen Tugenden werden in dem Textabschnitt deutlich, zum Beispiel *religio*, *fides* und *pietas*, wobei die Treuherzigkeit und Offenheit (*simplicitas*) hinzukommt. Die Byblis Erzählung (Buch IX) ist wesentlich erweitert worden und wird tiefenpsychologisch gedeutet – wie auch andere Mythen, etwa Orpheus, Pygmalion und Narcissus. Im Falle der Apotheose Caesars hat H. den Blick verstärkt auf politisch-geschichtliche Zusammenhänge gerichtet und Ovids Haltung gegenüber Kaiser Augustus gezielter und zugespitzter herauspräpariert (Lehrerkommentar, 344-348). Insgesamt wurden die Erzählungen methodisch noch stringenter kommentiert. Der Lehrerband hat erheblich an Umfang gewonnen (360 Seiten

der Ausgabe von 2023 im Vergleich zu der von 2006, 240 S.), essenzielle fachwissenschaftliche und didaktische Teile sind hinzugekommen.

Die ausgewählten Abschnitte sind mit passenden Sublinea-Kommentaren versehen, die nicht umfangreicher sind als die Abschnitte selbst – was oft in Lektüreausgaben zu beobachten ist. Die Schülerinnen und Schüler erhalten in der Einführung (6-17) wichtige Informationen zu Leben und Werk des Ovid, zu Inhalt und Aufbau der Metamorphosen und über den existentiellen Gehalt des Werkes, wobei die Beziehungen zwischen Mensch und Tier und zwischen Mensch und Gott thematisiert werden. Auf das Weltbild der Verwandlungssagen geht H. ebenso ein wie auf besondere Formen in der Dichtung. Er setzt im Druckbild bewusst verschiedene Farben ein: so bezieht sich ein blau unterlegter Aufgabenkatalog auf Interpretationsaspekte des jeweiligen Textabschnitts, während gelb unterlegte Aufgaben zur Kreativität anregen. Weiterreichende und hilfreiche Informationen zu den einzelnen Mythen sind ockerfarben unterlegt.

H. hat wichtige Sekundärliteratur, die seit Erscheinen der ersten Ausgabe publiziert wurde, berücksichtigt. Zumindest drei jüngst erschienene Werke möchte ich anführen: Hösle, V. (2020): Ovids Enzyklopädie der Liebe – Formen des Eros, Reihenfolge der Liebesgeschichten, Geschichtsphilosophie und meta poetische Dichtung in den ‚Metamorphosen‘, Heidelberg, Universitätsverlag Winter; Möller, M. (Hrsg.) (2021): Ovid Handbuch – Leben, Werk, Wirkung, Stuttgart, J. B. Metzler; Roeske, K. (2022): Ovidius perennis – Unsterblicher Ovid, Würzburg, Könighausen & Neumann. Darüber hinaus hat H. auf Standardwerke zurückgegriffen; drei davon erlaube ich mir an dieser Stelle zu nennen: Albrecht, M. von (2000): Das Buch

der Verwandlungen. Ovid Interpretationen, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft; Schmitzer, U. (2001): Ovid, Hildesheim, Georg Olms Verlag; Holzberg, N. (2005): Ovid – Dichter und Werk, München, C. H. Beck Verlag. Außerdem bietet H. auf der Homepage seines Verlages ein ausführliches Literaturverzeichnis zu Ovids Metamorphosen.

Insgesamt legt H. ein sehr gutes Buch vor, das mit großem Gewinn im Unterricht eingesetzt werden kann. Die ausgewählten Passagen regen die Schülerinnen und Schüler zu intensiver Beschäftigung mit den vielen Details an, die im ovidischen Oeuvre zu finden sind, Aktualisierungen sind stets möglich, die Hilfen sind angemessen, die Interpretationsaufgaben sind zielführend und erlauben die Erkenntnis, dass der antike Dichter zahlreiche Facetten in seine Erzählungen eingebaut hat, die es aufzuschlüsseln gilt. Auf die Tatsache, dass heutige Leserinnen und Leser visuell ausgerichtet sind, nimmt H. Rücksicht, indem er bewusst mit dem Einsatz verschiedener Farben arbeitet. Auffallend ist die große Anzahl von Farbbildern, die auf die jeweiligen Texte abgestimmt sind und aus verschiedenen Epochen stammen – manche sogar aus dem 21. Jahrhundert (Grant Hanna, Actaeon, 2010, 53; Kurt Komoda, Echo, 2011, S. 56; Ko-Wei Huang, Narcissus, 2021, S. 62, um nur drei Beispiele zu nennen). Das Preis-Leistungs-Verhältnis ist ausgezeichnet. Man darf sowohl dem Textband als auch dem Lehrerkommentar viele Leserinnen und Leser wünschen.

DIETMAR SCHMITZ

Utz, C. / Kammerer, A. (2023): *adeo. Norm – neu*, Bamberg, Buchner Verlag, 160 S., EUR 21,- (ISBN 978-3-661-42501-6).

Der vorliegende Band ist die Neubearbeitung einer Ausgabe, die zum ersten Mal 2001

erschienen ist (Utz, C. (2001): *adeo. Norm mit Lernhilfen*, Das lateinische Basisvokabular, Bamberg, Buchner Verlag). Ein Vergleich beider Bücher ergibt eindeutig den Befund von zahlreichen Änderungen. Umfang und Auswahl der Lexeme richten sich im Wesentlichen nach dem Projekt Bamberger Wortschatz. Clemens Utz und Andrea Kammerer informieren auf den Seiten sechs und sieben darüber, welche antike Autoren Berücksichtigung fanden (Cäsar, Cicero (Reden), Ovid, Plinius, Phädrus, Catull, Martial, Vergil, Sallust, Nepos, Curtius, Gellius, Plautus, Terenz) und wie umfangreich das Basisvokabular ist (1248 Lernwörter). Darüber hinaus vermerken sie, dass mit rund 500 Wörtern 70% des Corpus, das sie ausgewählt haben, abgedeckt wird; diese Lexeme werden im Druck besonders hervorgehoben, und zwar mit der Farbe Blau. Mit weiteren 470 Wörtern, die sich in Schwarzdruck darbieten, lässt sich der Beginn des Lektüreunterrichts realisieren. Dazu kommen noch 280 Wörter in grauem Druck, die zwar am Anfang der Lektüre noch keine Rolle spielen, die aber „über einfache Wortbildungsregeln leicht erschließbar“ sind oder nur bei einem einzigen Schulautor Verwendung finden (7). In einer früheren Publikation hat sich Utz dezidiert zum Thema geäußert (Utz, C. (2000): Mutter Latein und unsere Schüler – Überlegungen zu Umfang und Aufbau des lateinischen Wortschatzes, in: Neukam, P. (Hrsg.), Antike Literatur – Mensch, Sprache, Welt (Dialog. Klassische Sprache und Literaturen XXXIV) München, 146-172.) Bereits an den bisher gelieferten Bemerkungen wird deutlich, dass im Lateinunterricht viele Aspekte mit anderen eng verbunden sind und gemeinsam und abgestimmt gedacht werden müssen. Dabei geht es um den Umfang und die Auswahl der zu lernenden Lexeme; auch die im Unterricht gelesenen Autoren sind relevant, so dass die Kanon-

frage angeschnitten wird; des Weiteren ist von großer Bedeutung, wie die Vokabeln präsentiert werden und wie sie gelernt werden sollen. Dazu haben Fachdidaktiker der letzten Jahrzehnte recht unterschiedliche Konzepte angeboten. Einige Beispiele möchte ich anführen, damit die von Utz/Kammerer gewählte Variante besser eingeordnet werden kann.

Ein nutzbringendes, richtungsweisendes und wertvolles Instrument hat Josef Lindauer mit seiner *Lateinischen Wortkunde* vorgelegt (J. Lindauer (1978): Lateinische Wortkunde. Bildung, Bestand und Weiterleben des lateinischen Grundwortschatzes, Bamberg, Buchner). Der zentrale Teil umfasst einen statistisch ermittelten Standardwortschatz von 2800 Wörtern der lateinischen Sprache (Vorwort, 3) und basiert auf der Auswertung wichtiger Autoren und Dichter der ausgehenden römischen Republik und frühen Kaiserzeit. Nach Meinung von Lindauer soll eine Wortkunde „auch über die Bildungsweise, die Verwandtschaft und das Weiterleben vergleichsweise häufiger Wörter informieren“ (Vorwort, 3). Auf den Seiten 29-137 hat der Herausgeber die lateinischen Wörter nach Familien etymologisch angeordnet. In der Lektüre häufig vorkommende Lexeme sind in Fettdruck, seltener begegnende Lexeme in Normaldruck gesetzt; Phrasen erscheinen in Blaudruck; diese sollen „die semantische, idiomatische oder grammatische Verwendung verschiedener Wörter verdeutlichen und Übersetzungshilfen bieten“ (29). Desiderat aus heutiger Sicht ist sicherlich das Fehlen jeglicher Illustrationen oder anderer Bildmaterialien.

Weit verbreitet war der *Grundwortschatz Latein* von Klett (Bearbeitet von E. Hermes und H. Meusel, 1. Auflage Stuttgart 1988, Neubearbeitung 1992, überarbeitete Version 2012). Er umfasst 2750 Vokabeln, davon werden

1250 dem Lernwortschatz zugeordnet, 1200 dem Aufbauwortschatz und 300 stellen kleine Wörter dar. Insgesamt ist der Wortschatz nach Gruppensequenzen geordnet (Der Mensch, Fähigkeiten des Menschen, Mensch und Natur, Handeln, Kultur, Gesellschaft und Staat). In Schwarzdruck erscheinen Wörter des Grundwortschatzes, in Rotdruck solche, die dem Aufbauwortschatz zuzurechnen sind (jeweils rechte Seite). Zeichnungen oder gar farbige Bilder sind Mangelware. Aufschlussreich und sehr nützlich ist die Einführung in die lateinische Wortkunde (4-16). Hilfreich sind die Strukturen, die Wörter im Kontext bieten (lateinisch und deutsch, jeweils linke Seite).

Bewusst nicht als alphabetisch orientiertes Nachschlagewerk konzipiert haben Konrad Raab / Manfred Keßler ihre *Lateinische Wortkunde* (1976, 7. Druck 2013, Bamberg, Buchner Verlag). Auch auf die Präsentation von Sachgebieten und Wortfeldern wurde mit Absicht verzichtet (Vorwort). Vielmehr spielen für sie lernökonomische Gründe eine Rolle; deshalb haben sie sich für „die Bildung von Wortfamilien“ (Vorwort) entschieden; „denn Hauptziel der Beschäftigung mit der Wortkunde dürfte letztlich sein, die einzelnen Wörter einordnen, ableiten und in ihrer Bedeutung verstehen zu lernen“ (Vorwort).

Eine andere Zielsetzung verfolgt Matthias Hengelbrock (2009: *Thesaurus Latinus*. Vokabeln und Formen zum Nachschlagen, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht). Das Buch ist alphabetisch strukturiert, in Fettdruck sind solche Wörter publiziert, die dem Grundwortschatz angehören. Die Schülerinnen und Schüler sollen allerdings nicht die Wörter in alphabetischer Reihenfolge lernen, vielmehr schlägt der Autor unter dem Label *Methodische Hinweise* (4) vor, dass die Lehrkräfte ihren

Adepten „die Grundformen derjenigen Vokabeln“ diktieren, „die in der nächsten Stunde benötigt werden. Die Schüler übertragen diese Vokabeln mitsamt den Zusätzen (Stammformen, Genitiv und Geschlecht etc.) und allen Bedeutungen aus dem *Thesaurus Latinus* in ein Vokabelheft oder auf Karteikärtchen“ (4). Den Erfahrungen des Verfassers zufolge können „pro Halbjahr zwischen 750 und 1000 Vokabeln autorenspezifisch umgewälzt werden“ (4), so dass die Schülerinnen und Schüler insgesamt um die 2000 Einzelwörter und Wendungen lernen. Es handelt sich also weniger um einen Lernwortschatz im eigentlichen Sinne als vielmehr um ein Nachschlagewerk.

Eine weitere Variante hat Michael Mader vorgestellt, der sich nicht auf Latein beschränkt, sondern romanische Sprachen und das Englische miteinbezieht (1979, 3. Verbesserte Auflage 2005: Lateinische Wortkunde für Alt- und Neusprachler. Der lateinische Grundwortschatz im Italienischen, Spanischen, Französischen und Englischen, Stuttgart, Kohlhammer Verlag). Mader präsentiert in der Einleitung wichtige Informationen zur Fundamentalsprache Latein und Grundzüge der Sprachgeschichte; er offeriert Details zur lateinisch-romanischen Wortbildung und stellt die Beziehung zwischen Latein und den einzelnen romanischen Sprachen vor. Im Anhang I werden die Grund- und Ordnungszahlen im Vergleich vorgestellt, im Anhang II gibt Mader Beispiele für lateinische und neusprachliche Ableitungen bei verschiedenen Wortklassen. Auch hier liegt kein Lernwörterbuch, sondern eher ein Nachschlagewerk vor.

Für Philosophen und Theologen haben Manfred Marquard und Christof Voigt ihr *Wörterbuch Latein* konzipiert (2009, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft). Sie möchten mit dem Wörterbuch „den Zugang zu bedeut-

samen Texten der Geisteswissenschaften eröffnen“ (Vorwort, 6). Auf visuelle Hilfen wurde komplett verzichtet, auch auf die Verwendung von Artikeln. Es ist ein Nachschlagewerk, das Ausdrücke für die Zielgruppe enthält (Beispiel, 16: *accidens*/Hinzukommendes, Nichtwesentliches, Akzidens/Eigenschaft einer Substanz; *accidens inseparabile*/untrennbares Akzidens usw.; *trinitas*/Dreizahl, Trinität, Dreieinheit, Sonntag der Trinität; *trivium*/Dreiweg: die drei Wissenschaften Logik, Grammatik, Dialektik). Im Anhang (199-230) finden die Nutzerinnen und Nutzer Angaben zur Wortbildung, zu grammatischen Aspekten wie Deklinationen und Konjugationen zu Adverbien und Pronomina sowie zu Zahlwörtern.

Auf dem Hintergrund dieser Beobachtungen fällt die Einordnung des zu besprechenden Bandes von Utz/Kammerer leichter. Die Verfasser bieten auf den Seiten drei bis fünf Informationen zum Aufbau der rechten und linken Seiten. In der ersten Spalte der rechten Seiten sind die 1250 Wörter des Basisvokabulars abgedruckt. Die alphabetische Anordnung wurde deshalb gewählt, damit die Schülerinnen und Schüler das Buch wie ein Lexikon benutzen können. In der zweiten Spalte gibt es Hinweise auf weitere Kasus, Stammformen und auf die Wortarten. Ein Schaubild unterstützt visuell die Erläuterungen. In der dritten Spalte haben die Verfasser die Bedeutungen des jeweiligen Lexems abdrucken lassen; sie differenzieren dabei zwischen Bedeutungen, die eng bei einander liegen und solchen, die sich erheblich unterscheiden; diese werden mit einem Semikolon markiert (Beispiel, S. 9. *accipere* – bekommen, annehmen; erfahren). Es werden auch häufig auftretende Fremdwörter und Ausdrücke, die auf das lateinische Etymon zurückgehen, berücksichtigt, und zwar in der vierten Spalte

(Beispiel, S. 85: *movere*, der Motor, das Motiv). Nicht nur für Migrantenkinder ist die Angabe des Artikels sinnvoll. Hier ist es auch berechtigt und nützlich, Informationen zu englischen, französischen, italienischen oder spanischen Wörtern zu liefern (Beispiel, S. 33: *constare* – cost (engl.), *coûter* (frz.), *costar* (span.); *contentus* – *contento* (ital., span.), *content* (frz.)). Die Schülerinnen und Schüler haben zu diesem Zeitpunkt auf jeden Fall Englisch und eventuell noch eine weitere Sprache gelernt. Auf der linken Seite finden die Schülerinnen und Schüler Minisätze, um die verschiedenen Bedeutungen im Kontext (rot markiert) zu lernen (Beispiel, S. 26: *bene vivere cogito*/ich beabsichtige, gut zu leben; *de vita beata cogito*/ich denke über das glückliche Leben nach). Man stößt auch auf Felder, die Wortfamilien (grün) oder Wortbildungsmuster (grün) kennzeichnen (Beispiel, S. 46: *emere/sumere/consumere*; S. 52: *facere/conficere/deficere* usw.). Das lateinische Sprachregister enthält eine Reihe von Lexemen, die schnell verwechselt werden können. Daher haben sich die Verfasser zum Abdruck der Rubrik Nicht verwechseln (grün) entschieden (Beispiel, S. 84: *morior/moror*). Daneben gibt es Rubriken, die verschiedene Wort- und Sachfelder umfassen, von den Herausgebern unter dem Label Feuer – Wasser subsumiert (violett). Dabei wird zwischen verschiedenen Aspekten unterschieden (Mensch, Recht, Politik usw.), (Beispiel, S. 78: *malus/crudelis/superbus/improbus/levis*). Als letzte Lernhilfe finden die Schülerinnen und Schüler die Rubrik Götter (Beispiel, S. 40: *deus, superi, immortales, dea*). Lobenswert ist hier wie auf den meisten anderen linken Seiten die Verwendung von visuellen Hilfen, in diesem Fall ein Ausschnitt aus dem rotfigurigen Vasenbild des Oltos-Malers; vielfach dienen auch Fotos und Zeichnungen der

Unterstützung der Schülerinnen und Schüler; die Illustrationen stammen von Jan Bintakies. Vergleicht man ältere Wortschatzausgaben (Konrad Raab/Manfred Keßler (1976, 7. Druck 2013): Lateinische Wortkunde, Bamberg, Buchner Verlag; Rüdiger Vischer: Lateinische Wortkunde, 1977, Stuttgart, Teubner Verlag/4. Auflage 2007, Berlin, De Gruyter Verlag; Grundwortschatz Latein von Klett, 1988), so lässt sich eindeutig eine Weiterentwicklung konstatieren sowie das Bemühen erkennen, auf Bedürfnisse heutiger Schülerinnen und Schüler einzugehen, und zwar mit Hilfe von visuellen Eindrücken, Sätzen in Kontexten (auch schon beim Grundwortschatz Latein von Klett eingesetzt) und unterschiedlichen Farbdrucken der zu lernenden Lexeme (wie schon beim zuletzt genannten Opus, allerdings werden dabei nur zwei Farben verwendet; im *Thesaurus Latinus* nur Fett- und Normaldruck).

Franz P. Waiblinger hat bereits 2001 in einem bahnbrechenden Aufsatz (Vorschläge zu einem neuen Konzept des Sprachunterrichts auf der Grundlage psycholinguistischer Erkenntnisse, in: *Forum Classicum* 2001, Heft 3, 159-167) wichtige Überlegungen zum Vokabellernen präsentiert. Um erfolgreich neue Lexeme zu lernen, sollten Schülerinnen und Schüler das Konzept, die Semantik und die Syntax eines Wortes genau kennen (Waiblinger, 165). Das heißt konkret, dass ihnen zunächst das Konzept eines neuen Wortes erklärt werden muss, dann die verschiedenen semantischen Bedeutungen und dies anhand von kontextuellen Einbettungen. Dazu sollten die neuen Wörter vielfach vernetzt gelernt werden, wobei das Sachnetz wichtiger ist als die anderen Netzordnungen (Waiblinger, 165).

Die Fachdidaktiker haben sich immer wieder mit Fragen des Wortschatzes befasst, auf einige wenige Publikationen möchte ich abschließend

aufmerksam machen: E. Schirok (2019): Wortschatzarbeit, in: Keip, M./Doepner, Th. (Hrsgg.), *Interaktive Fachdidaktik Latein*, Göttingen, 15-38; A. Beyer (2021): Wortschatzkompetenz, in: Jesper, U./Kipf, St./Riecke-Baulecke, Th. (Hrsgg.), *Basiswissen Lehrerbildung. Latein unterrichten*, Hannover, Klett/Kallmeyer, 111-127; P. Kuhlmann (2023): Wortschatzlernen in den alten und neuen Sprachen, in: *Forum Classicum* 2023, Heft 3, 213-219.

Insgesamt handelt es sich bei der Neubearbeitung von *adeo* Norm um eine gelungene Konzeption, die auf Anliegen und Wünsche heutiger Schülerinnen und Schüler eingeht, deren Lerngewohnheiten berücksichtigt und ihnen durch Anwendung verschiedener Maßnahmen (Beispiele: Vermittlung der Konzepte, der semantischen Bedeutungen und syntaktischen Funktionen, Visualisierung usw.) die Möglichkeit verschafft, nachhaltig die neuen Lexeme abzuspeichern, um sie jeder Zeit abrufen zu können.

DIETMAR SCHMITZ

Armbruster, J. / Fugmann, J. / Rösch, C. (2024): *Lateinische Inschriften. Entdecken – Erkunden – Entziffern*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht Verlag, 80 S., EUR 18,00 (ISBN 978-3-525-70001-3).

Lateinische und griechische Inschriften sind im altsprachlichen Unterricht in der Regel nur eine Randerscheinung: Die Lehr- und Bildungspläne der meisten Bundesländer ermöglichen zwar die Beschäftigung mit der Epigraphik, insbesondere zur Erschließung des Alltagslebens in der Antike – doch fristen die Inschriften immer noch ein Schattendasein. Der Anfang des Jahres veröffentlichte Band „Lateinische Inschriften. Entdecken – Erkunden – Entziffern“ bietet nun erstmals einen für Schülerinnen und Schüler

motivierenden Zugang zu dieser fremden und gleichzeitig faszinierenden Welt.

Dabei hält die Inschriftenkunde, was sie im Untertitel verspricht: Schülerinnen und Schüler der Klassenstufen 10 und höher, die im Lateinunterricht mit ihr arbeiten, lernen auf spielerische Weise, lateinische Inschriften zu lesen, zu entschlüsseln, zu übersetzen und gewinnbringend in ihren historischen und topografischen Kontext im alten Rom einzuordnen. Das Buch bietet keine systematische Einführung in die lateinische Epigraphik, sondern holt die Schülerinnen und Schüler vielmehr in ihrer Lebenswelt ab und lädt sie zu einem Spaziergang durch die Hauptstadt des Imperium Romanum ein.

Der Band besteht im Wesentlichen aus zwei Teilen: Der erste Teil (8-36), dem ein Inhaltsverzeichnis (5) sowie ein Vorwort (6) vorangestellt sind, ist in Form eines Reisetagebuchs in der Wir-Form verfasst. Ausgangspunkt ist die Piazza Venezia mit der berühmten „Schreibmaschine“, dem Nationalmonument für den ersten italienischen König Vittorio Emanuele II. (8) – von dort aus beginnt die fiktive Reisegruppe ihren Rundgang durch Rom. Auf dem Kapitol begegnet sie der ersten Inschrift, einem Grabmonument für einen Senator der Späten Republik (9f.). Angeleitet durch motivierende Infokästen, funktionale Abbildungen in ausgezeichneter Bildqualität und zielführende Aufgaben erschließen die Schülerinnen und Schüler sukzessive die Inschrift, lernen typische Merkmale lateinischer Epigraphik kennen (System der *tria nomina*, Angabe der Filiation, Ämter des *cursus honorum* etc.) und werden mit den wichtigsten Regeln des Leidener Klammersystems zur Transkription der Inschriften vertraut gemacht. Als ständiges Hilfsmittel dient dabei ein Glossar, das über einen Mediencode auf der letzten Seite des Buches (80) zur Verfügung

gestellt wird und auch die Lösungen zu den Aufgaben bereithält.

Mit diesem Basiswissen ausgestattet führt der Streifzug durch Rom in den Folgekapiteln unter anderem vorbei an Ehrenmonumenten für römische Kaiser, an Grabmälern von Freigelassenen und Kaufleuten sowie an Weihestein für römische Gottheiten. Auf diese Weise lernen die Schülerinnen und Schüler nicht nur, die typischen Abkürzungen aufzulösen und die Inschriften bestimmten Gattungen zuzuordnen, sondern erfahren nebenbei auch viel Spannendes über die römische Geschichte und das bunte soziale und kulturelle Leben in der Hauptstadt. Einen großen inhaltlichen Mehrwert liefert die Bandbreite an gesellschaftlichen Gruppen, die den Schülerinnen und Schülern in diesem Teil begegnen: Kaiser, Senatoren und Ritter ebenso wie Freigelassene, Sklavinnen und Sklaven. Die ausgewählten Inschriften und ihre Elemente bieten zudem einen guten Überblick über Ämter, Berufe und (Freizeit-)Beschäftigungen in der Millionenmetropole am Tiber. Ab Kapitel 5 (20) gesellt sich zudem ein fiktiver Römer namens Beryllus zur Reisegruppe, der die Schülerinnen und Schüler an die Hand nimmt und mit seinen Fragen und Informationen den Geist der Orte zum Sprechen bringt – auch dies ein geschickter didaktischer Schachzug zur Steigerung der Schülermotivation.

Im zweiten Teil (39-74), dem eine kurze Einführung vorangestellt ist (38), lernen die Schülerinnen und Schüler in Form einer Schnitzeljagd weitere Inschriften kennen. Methodisch klug ist diese als Wettbewerb für Gruppen von 2 bis 5 Schülerinnen und Schüler angelegt, kann aber auch in Einzelarbeit absolviert werden. Insgesamt 15 Inschriften müssen nacheinander aufgespürt und bearbeitet werden; am Ende jeder Station führt ein

Rätsel zur nächsten Inschrift. Für die einzelnen Aufgaben zu den Inschriften können jeweils Punkte erworben werden, so dass am Ende ein Klassensieger bzw. eine Klassensiegerin ermittelt werden kann. Die Inschriften sind dabei so angeordnet, dass sich die Route – etwa bei einer Exkursion oder Studienfahrt – vor Ort gut ablaufen lässt.

Auch der zweite Teil führt die Schülerinnen und Schüler zu bekannten Sehenswürdigkeiten, die bis heute das Stadtbild Roms prägen: Stellvertretend seien die Cestius-Pyramide (41f.), der Obelisk auf dem Petersplatz (43-45), das Pantheon (53f.), der Titusbogen (58-60), die Trajanssäule (64f.) und das Mausoleum des Augustus genannt (72-74). Neben diesen Highlights begegnen die Schülerinnen und Schüler aber auch entlegeneren und weniger bekannten Inschriften, z. B. der des Bäckers Eurusaces auf dessen extravagantem Grabmal (46-48) oder der des dichtenden Wunderkindes Sulpicius Maximus (61-63). Ein Literatur- (75) und ein Abbildungsverzeichnis (76-80) beschließen den Band.

Die Schulausgabe „Lateinische Inschriften“ besticht alles in allem durch ihre Vielfalt und Flexibilität: Sie kann Lese-, Bilder- und Inschriftenbuch zugleich sein. Sie kann im Lateinunterricht im Klassenzimmer ebenso eingesetzt werden wie als vorbereitender oder begleitender „Reiseführer“ einer Studienfahrt nach Rom. Und nicht zuletzt kann das Werk auch Ideengeber sein für Referate, Fach- und Seminararbeiten. Das große Plus besteht vor allem darin, dass die Schülerinnen und Schüler altersgerecht in ihrer Lebenswelt abgeholt und neugierig gemacht werden für die Beschäftigung mit Inschriften – dafür sorgt nicht zuletzt das kreative Setting der Ausgabe!

BENJAMIN FÄRBER

Varia

Liebe Kolleginnen und Kollegen,
damals in den neunziger Jahren hatte ich als Vorsitzender des niederländischen Altphilologenverbandes und Sekretär der Euroclassica herzliche Kontakte mit dem DAV. Als Emeritierter habe ich es nicht bei Otium gelassen, sondern bin bis jetzt aktiv mit Vorträgen und Publikationen. Im Ruhestand habe ich nicht weniger als 11 Bücher veröffentlicht. Eines – „Klassiek“ – hat 7 Auflagen erlebt. Deutsche Freunde haben mich angeregt, eine deutsche Fassung von diesem „bestseller“ anzufertigen. Habe ich gemacht, und so gibt es ein vollständiges Manuskript von „Klassische Antike. Eine Gesamtgeschichte der griechisch-römischen Welt in ihrer Beziehung zur europäischen Kultur“.

In meiner ‚Verdeutschung‘ habe ich Bilder aus deutschen Museen und Zitate aus der deutschen Literatur verarbeitet. Im Bewusstsein, dass meine Kenntnis der deutschen Sprache und Fachterminologie ihre Beschränkungen hat, habe ich die Mitarbeit eines/einer deutschen

Mitarbeiter(in) gesucht. Ich habe sie gefunden in Dr. Nicole Diersen von der Uni Osnabrück. Zusammen haben wir in einer beispielhaften Kooperation ein Drittel des Textes korrigiert. Aber sie sah sich leider gezwungen, die Zusammenarbeit wegen ihrer Berufspflichten zu beenden. Danach habe ich altphilologische Institute kontaktiert, aber meistens nicht einmal eine Antwort bekommen.

Daher bin ich zu der Überzeugung gelangt, dass ich eine/n nicht länger berufstätige/n Kollege/in suchen soll. Er/Sie wird die Befriedigung haben, die erworbene Fachkenntnis anwenden zu können (und natürlich etwaige Revenuen teilen).

Salutem maximam

Dr. Anton J.L. van Hooff
Van Oldenbarneveltstraat 16B
6512 AW Nijmegen
antonvanhooff0@gmail.com
Tel. 0628828453

Impressum

ISSN 1432-7511

67. Jahrgang

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

Redaktionsassistenz: Lena Hornung, Carina Pfahler und Johanna Scherer (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, Bilkrather Weg 30, 40489 Düsseldorf, E-Mail: kontakt@benediktsimons.de

5. **Personalia, Varia:**

OStD i. R. Hartmut Loos, Ehrenvorsitzender des DAV, Am Roßsprung 83, 67346 Speyer,
E-Mail: Hartmut.loos.sp@gmail.com

6. **Rezensionen:**

StD i. R. Dr. Dietmar Schmitz, Am Veenteich 26, 46147 Oberhausen, E-Mail: monikaunddietmar@gmx.de

7. **Zeitschriftenschau Fachwissenschaft:**

Dr. Henning Ohst, Herzog August Bibliothek Wolfenbüttel, Lessingplatz 1, 38304 Wolfenbüttel,
E-Mail: ohst@hab.de

8. **Zeitschriftenschau Fachdidaktik:**

Dr. Roland Granobs, Nordhauser Str. 20, 10589 Berlin, E-Mail: granobs@aol.com
StD i.R. Dr. Josef Rabl, Kühler Weg 6a, 14055 Berlin, E-Mail: Josef.Rabl@t-online.de

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

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

Anzeigenverwaltung: Dr. Benedikt Simons, Bilkrather Weg 30, 40489 Düsseldorf, E-Mail: kontakt@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) 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 bereit gestellt (<http://www.klassphil.hu-berlin.de/fachgebiete/didaktik/indices/zeitschriften-und-reihen/forum-classicum>).

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

Dr. Cathrin Boerckel, *cathrin.boerckel@igs-stromberg.de*

OStR. Benjamin Färber, *B.Faerber@goethelb.de*

Prof. Dr. Hans-Joachim Glücklich, *GlueHJ@aol.com*

Diana Hedwig, *hedwig@igs-hamm-sieg.de*

Dr. Anton J. L. van Hooff, *antonvanhooff@gmail.com*

Prof. Dr. Heinz-Günther Nesselrath, Georg-August-Universität Göttingen,
HeinzGuenther.Nesselrath@phil.uni-goettingen.de

Hans-Joachim Pütz, DAV-Landesvorsitzender Rheinland-Pfalz und Saarland, *vorstand@dav-rlp.de*

Sarah Weichlein, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, *sarah.weichlein@uni-bamberg.de*

Jun.-Prof. Dr. Stefan Weise, Bergische Universität Wuppertal, *weise@uni-wuppertal.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
Pfalzgrafensteinstr. 1e
93128 Regenstauf (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 Philippinum Marburg
Leopold-Lucas-Straße 18
35037 Marburg
Marion.Clausen@Gmail.com

7. Mecklenburg-Vorpommern

Christoph Roettig
Slüterufer. 15
19053 Schwerin
Tel.: (03 85) 73 45 78
mecklenburg-vorpommern@dav-nord.de

8. Niedersachsen

Michaela Lantieri
Helene-Lange-Schule Hannover
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

Cornelia Eberhardt
Nordhäuser Straße 7
99089 Erfurt
thav-cornelia-eberhardt@web.de

(Stand: Juni 2024)

ΔΙΑΛΟΓΟΣ DIALOGOS

Für Altgriechisch
am Gymnasium

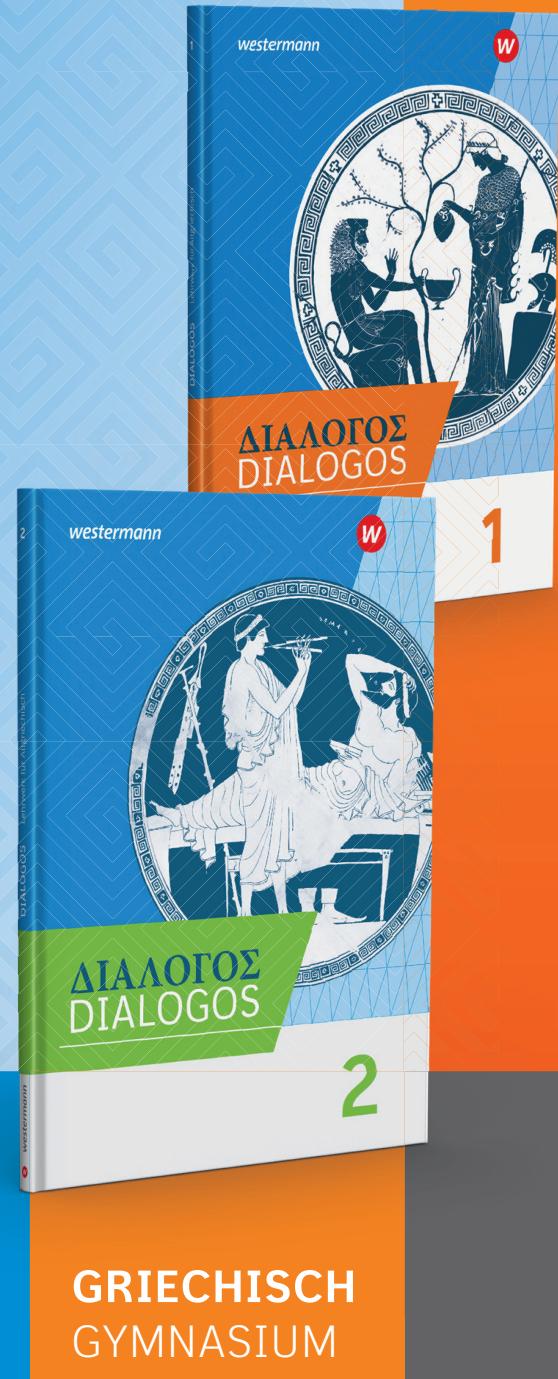
- maßgeschneidertes und motivierendes Lernen
- vielseitiges und unkompliziertes Unterrichten
- binnendifferenzierende Aufgabenreihen
- flexible Unterrichtsplanung



Mehr Infos:
www.westermann.de/dialogos

Wir sind gerne für Sie da:

+49 531 123 25 125 oder
service@westermann.de



westermann

Immer auf den Punkt





adeo.Wörterliste - neu

ISBN 978-3-661-42502-3

160 Seiten, € 14,-

©Bildquelle: freepik.com/freepik, stock.adobe.com/lunewind

Die **adeo.Wörterliste neu** im praktischen Pocket-Format bietet in schülerfreundlicher Aufmachung das lateinische Basisvokabular (rund 1250 Vokabeln) zum Lernen, Nachschlagen und Wiederholen. Der Wortschatz ist in drei Frequenzgruppen gegliedert, sodass Lehrende und Lernende individuelle Schwerpunkte bei der Wortschatzarbeit setzen können.



C.C.Buchner Verlag GmbH & Co. KG
service@ccbuchner.de
wwwccbuchner.de
wwwfacebook.comccbuchner

Preisstand: Juni 2024