

# LATEIN UND GRIECHISCH in Nordrhein-Westfalen

Mitteilungsblatt des Deutschen Altphilologenverbandes, Landesverband NRW



*u. a. in dieser Ausgabe:*

*Themenheft:*

## **Existenzielle Fragen**

Einleitung	6
Erfahrungen zur Lektüre von Amor u. Psyche	11
Existenzielle vs. tiefenpsychologische Deutung	16
CATULL, <i>carmen</i> 64 in existenzieller Interpretation	20
Existenzielle Themen im Griechischunterricht	23
Lieber früh sterben? Altern mit Mimnermos	25
Die Widerwärtigkeit des Krieges	27
2. Griechischakademie Köln 2024	33
Kennenlernnachmittag für Grundschulen	34
Leserbriefe: KI Pro & Contra	37
Rezensionen	39
Nachruf auf Ingrid Hesekamp-Gieselmann	43

Ergänzen und gestalten Sie Ihren modernen Lateinunterricht mit NAVIGIUM-Online!

## Highlights für Lehrkräfte:

- 🎯 Digitale Texterschließung von der Lehrbuch- bis zur Lektürephase mit Erstellung von Textlexika, grammatischen Konstruktionen und Möglichkeiten zur Differenzierung.
- 🎯 Attraktive Gamification-Elemente, die wirklich alle Schüler und Schülerinnen zum Lernen der Vokabeln motivieren.
- 🎯 Einfach erstellte und automatisch korrigierte Vokabeltests und Klassenarbeiten.

## 📄 Warum Navigium?

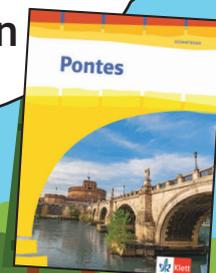
- ➡ Alle Funktionen in einer Plattform vereint
- ➡ Kostenlose Fortbildungen
- ➡ Zukunftssicher dank breiter Nutzerbasis
- ➡ Top-Service: Telefon- und E-Mail-Support
- ➡ 100% datenschutzkonform

## 📅 6 Monate testen

Jetzt 6 Monate unverbindlich und kostenlos an Ihrer Schule testen\*  
[www.navigium.de/testlizenz](http://www.navigium.de/testlizenz)

\*mit allen Latein-Lehrkräften und SchülerInnen, nach vorheriger Schulung vor Ort oder per Zoom.

Passgenau zu Pontes oder zu jedem anderen Lehrbuch!



## Vorwort

von Dr. Susanne Aretz  
 vorstand@davnrw.de

*Liebe Kolleginnen und Kollegen!*

Angesichts der Krisen in der Welt, der Bedrohung der Menschheit durch Kriege, autoritäre Herrschaftsformen und Naturkatastrophen haben wir ein Heft den existentiellen Fragen gewidmet, die eine zeitlose Relevanz besitzen. Mit Rudolf HENNEBÖHL konnten wir einen dafür sehr geeigneten Gastherausgeber gewinnen. Er und Prof. Friedrich MAIER, dem die existentiellen Themen ebenfalls am Herzen liegen, veröffentlichen hier zwei Leserbriefe zum letzten Heft. Neben dem Basisartikel und einem Beitrag zu SENECAS Tragödie *Hercules furens* von Rudolf HENNEBÖHL, zwei Erfahrungsberichten zu APULEIUS und CATULL von Gabriele RÜHL-NAWABI gibt es ziemlich viel Griechisches.

Jetzt aber erst zum Bericht über die DAV-Tätigkeit: Der DAV-NRW hat im Jahr 2024 wieder einige Dinge auf den Weg gebracht. Zuerst einmal haben wir insgesamt fünf Abiturpreise für Griechisch und 28 für das Fach Latein gesponsert. Diese wurden im Rahmen der festlichen Abiturfeiern den besten Schüler:innen der Alten Sprachen an diesen Schulen verliehen.

Ein für den 7. Oktober terminiertes Treffen bei Frau Ministerin Dorothee FELLER wurde auf den 2. Dezember verschoben. Zu unseren Themen gehören das Fortbildungsangebot des Landes und die Darstellung der Fächer auf den Fachportalen des QUA-LiS bzw. des MSB. Im Zuge der Neugestaltung der APO-GOST und des neuen KLP Sek. II fordern wir die Möglichkeit von ‚Huckepack-Kursen‘ für kleinere Fächer und eine Stärkung der Schulen Alter Sprachen durch die Einführung eines neuen Siegels mit dem Arbeitstitel „Schule für Antike“.

Am 17. November stellten wir im Dortmunder Kino *Sweet Sixteen* unseren neuen Imagefilm für das Fach Latein vor. Den Link haben wir für Sie auf unsere Homepage gestellt. Sie können den Film gerne zu Werbezwecken einsetzen.

Am 21. November hielt Prof. Ralf KRUMEICH aus Bonn einen archäologischen Vortrag im Bochumer Schauspielhaus über „Bilder des Theaters und theatraalisierte Bilder“. Diese Veranstaltung war wieder eine Kooperation des

DAV-NRW, des Freundeskreises des Schauspielhaus Bochum und der Freunde der Klassischen Studien der RUB.

Geplant ist außerdem ein Vortrag von Dr. Jochen SAUER am 24. Januar 2025 von 10.00 bis 12.00 Uhr im Neuen Gymnasium Bochum zum Thema „Ciceros Konzept eines bellum iustum“ (CICERO, *De officiis*) für Schüler:innen und ihre Lehrer:innen ab Klasse 10. Sie können sich gerne bei mir über die E-Mail oben anmelden.

An dieser Stelle wünschen wir Herrn Dr. MANTEL, unserem langjährigen Vorsitzenden, herzlichen Glückwunsch zum runden Geburtstag nachträglich.

Weiterhin werden wir im Frühjahr (15.02.25) ein Barcamp in Dortmund zum Thema „Alternative Formen der Leistungsbewertung“ abhalten. Und merken Sie sich jetzt schon den 5. und 6. September 2025 für die Landestagung in Aachen vor. Wir planen dort einen Keynote-Vortrag von Frau Prof. Arlene HOLMES-HENDERSON von der Universität Durham mit einem anschließenden Barcamp zum Thema „Neue Ideen für die Alten Sprachen“, die Mitgliederversammlung am 5. und einen Exkursionstag am 6. September in und um Aachen. Wenn Sie Interesse an einer Beteiligung an dem Barcamp haben und z. B. zu den Themen wie Schnuppertag für Primarschüler:innen Latein (analog zu MINT-Tagen), Alternative Prüfungsformate, Differenzierung im Alt-sprachlichen Unterricht, zum sprachbildenden Arbeiten, zum 5. Abiturfach oder andere neue Ideen haben, dann melden Sie sich unter [vorstand@davnrw.de](mailto:vorstand@davnrw.de).



**Noch ein WICHTIGES Anliegen unserer Kassenswerte: Uns erreichen immer wieder E-Mails, in denen Sie schildern, dass Sie schon lange keine Hefte mehr von uns erhalten haben. Bitte denken Sie daran, uns neue Bankverbindungen oder Adressen zu melden. Lange Zeit funktionierte auch unsere Online-Mitgliederanmeldung nicht. Das ist jetzt aber behoben.**

Das nächste LGNRW wird ein Heft zu Wettbewerben in den Alten Sprachen werden. Die Beiträge dazu haben wir im Wesentlichen schon angefragt. Jetzt viel Spaß bei der Lektüre des Heftes.



# Inhaltsverzeichnis

Vorwort .....	3
von Dr. Susanne Aretz	
Existenziell ausgerichtete Lektüre in den Alten Sprachen .....	6
von Rudolf Henneböhl, OStR i. R.	
Erfahrungsbericht zur Lektüre von Amor und Psyche.....	11
von Gabriele Rühl-Nawabi	
Der Unterschied zwischen einer existenziellen und einer (tiefen)psychologischen Deutung am Beispiel des <i>Hercules furens</i> .....	16
von Rudolf Henneböhl, OStR i. R.	
Erfahrungsbericht zu CATULL, <i>carmen</i> 64: Das Hochzeitsgedicht in existenzieller Interpretation .....	20
von Gabriele Rühl-Nawabi	
Existenzielle Themen im Griechischunterricht .....	23
von Dr. Susanne Aretz, StD'	
Lieber früh sterben? Altern mit Mimnermos.....	25
von Christiane Schulz, StD'	
Die Widerwärtigkeit des Krieges: EURIPIDES' <i>Troerinnen</i> als Musterbeispiel für existentiellen Transfer .....	27
von Daniel Teubner, StRef	
2. Griechischakademie Köln 2024 .....	33
von Dr. Susanne Aretz, StD'	
Escape Rome: Kennenlernnachmittag für Grundschulen .....	34
von Dr. Susanne Aretz, StD' und Kamai Kapric, Schülerin	
KI und die Zukunft der Didaktik der Alten Sprachen: Eine Position pro KI.....	37
von Rudolf Henneböhl, OStR i. R.	
Physik und Philosophie im Widerstreit. Gymnasiale Bildung herausgefordert .....	38
von Prof. em. Dr. Friedrich Maier	
Rezensionen.....	39
Nachruf auf LRSD'in a. D. Dr. Ingrid Hesekamp-Gieselmann .....	43
von Dr. Antje Hellwig LRSD'a. D.	
Impressum .....	46

# Existenziell ausgerichtete Lektüre in den Alten Sprachen

von Rudolf Henneböhl, OStR i. R.

*info@ovid-verlag.de*



## 1. Die spezifische Existenzialität des Menschen

Wir Menschen *leben* zwar immer in einer Außenwelt, unser *Erleben* findet jedoch ausschließlich in einer Innenwelt statt. Diese Zweiteilung von Innenwelt und Außenwelt kennzeichnet die besondere Existenzweise des Menschen, seine einmalige Art, zu leben und Dinge zu erleben; sie prägt sein Weltbewusstsein und Weltbild ebenso wie sein ‚Selbstbewusstsein‘ – im doppelten Sinne des Selbstbildes und der Selbstbestätigung.

## 2. Objektivität und Subjektivität

Wenn Menschen ihr Leben und Erleben in Sprache fassen und es damit sich selbst bewusst machen oder es anderen zu vermitteln versuchen, dann können solche Sprachformen überwiegend objektiv bleiben (und wenig von der eigenen Innenwelt verraten, die möglicherweise dem Sprechenden oder Schreibenden selbst unbewusst geblieben ist), sie können aber auch subjektiv gefärbt sein und einen deutlicheren Einblick in die seelische Innenwelt offenbaren.

Generell jedoch kann diese Innenwelt nur über Metaphern und Symbole ausgedrückt werden, wie sie entweder die Kunst (vor allem die Malerei) oder die Sprache anbieten. Beide beruhen gleichermaßen auf der affektiven Gestimmtheit und auf dem archaischen Traumgeschehen, die evolutionär der Sprache vorausliegen und ein inneres bildhaftes Erkennen und Deuten ermöglichen. Der Zugang zu dieser inneren, archetypischen Bildwelt ist zwar vorsprachlicher Natur, dennoch ist Vieles daraus in die menschliche Sprache eingeflossen, sodass sich Sprechakte stets mit inneren Bildvorstellungen und mit Affekten assoziieren. Dies wird besonders deutlich im Mythenmärchen des APULLEIUS, *Amor und Psyche*, aber auch in der mythologischen Bild- oder auch Erzählwelt der Antike.

Auch viele andere Sprachformen und Gattungen weisen einen mehr oder weniger deut-

lich erkennbaren Grad an Existenzialität auf (Reden, Romane, Briefe, auch philosophische Texte). Auf einer Skala zunehmender Existenzialität liegen Märchen und Mythen, Träume und Orakel, Dichtung und Dramen sicherlich am oberen Ende. Sie bilden die eigentliche Welt des innerseelischen ‚Ausdrucks‘; ohne sie würde unser Bewusstsein verarmen und verlöre die Zugänge zu den eigenen Tiefenschichten. Solche Gattungen sind deshalb in besonderer Weise für eine existenzielle Lektüre geeignet.

## 3. Die „anthropologische Konstante“ im existenziellen Erleben

Meine Position zu der Frage, ob es eine anthropologische Konstanz im Erleben des Menschen gibt, ist folgende:

Natürlich war das Weltbild der Antike und damit auch das Selbstbild antiker Menschen anders als das heutiger Menschen. Dies betrifft jedoch überwiegend die Außenwelt (Weltbild und Weltwissen), die Kultur und die Sozialisation. Die seelische Innenwelt dagegen verändert sich über Jahrtausende hinweg kaum und so werden sich antike Menschen überwiegend die gleichen existenziellen Fragen gestellt haben wie wir heute, sie werden ganz ähnliche Ängste und Hoffnungen gehegt haben wie wir, und auch ihre Triebdynamik (Affektivität) wird von der heutiger Menschen nicht ganz entfernt gewesen sein.

Dies zeigt sich etwa in der antiken Liebesdichtung, auch wenn diese gattungsmäßig anders ausgeformt und typisiert war als der mittelalterliche Minnesang oder heutige Love-songs. Das *odi et amo* des CATULL hat nichts von seiner existenziellen Erschütterung verloren und kann noch heute genau so empfunden und nachempfunden werden, auch wenn sich das, was man unter ‚Liebe‘ verstand, von dem heutigen Begriff deutlich unterscheidet. Philologisch saubere Arbeit (auch im Raum der Schule) wird gerade diesen Unterschied bewusst machen, was wiederum für heutige junge Menschen besonders spannend und eindringlich ist, stellt es ihnen doch vor Augen, dass man die Welt möglicherweise auch anders betrachten kann.

## 4. Didaktische Konsequenzen

Didaktisch gesehen stellt sich die Frage, wie man existenzielle Texte methodisch erschließen kann: Wie erkennen wir die existenzielle Relevanz eines Textes? Und wie deuten wir existenzielle Bezüge in einem Text? Wie lässt sich dies auf der Ebene der Sprache festmachen? Wie lässt es sich im Unterricht anschaulich und eindringlich vermitteln?

Existenzielle Lektüre im Lateinunterricht bedeutet keine Sonderform von Unterricht, sondern beruht auf einer zusätzlichen Sensibilität für innerseelische Ausdrucksformen, die die Sprache neben der logischen und objektiven Mitteilungsfunktion in vielen Fällen mit transportiert (vgl. die modernen Kommunikationsmodelle).

Existenzielle Lektüre ist aber auch mit einem anderen Unterrichtsstil verbunden, der sich nicht nur über die objektive Wissensvermittlung definiert, sondern Bereiche des Menschlich-Allzumenschlichen zur Sprache bringt und damit Schüler:innen ein eminent wichtiges Angebot zur Reifung und zur Entwicklung ihrer Persönlichkeit macht.

Ein Unterricht, der die existenzielle Dimension zulässt, ist ein besonders motivierender Unterricht, weil er das *quid ad nos* in direkter Weise im Blick hat und auch subjektive und kreative Zugänge bereitstellt, ohne dass diese zwingend der Benotung unterliegen müssten. Es ist ein freier Unterricht, der der individuellen Wahrnehmung des Einzelnen und seinen Gefühlen mehr Raum gibt, der sich nicht hinter die Fassade scheinbarer Objektivität zurückzieht, sondern eine offene menschliche Begegnung im Klassenraum zulässt und fördert. In diesem Sinne ist es ein ‚humanistischer‘, für das Menschliche offener Unterricht.

## 5. Vertiefung der Interpretation durch Beachtung des Existenziellen

Die „existenzielle Interpretation“ ergänzt die traditionelle sprachliche, text- und werkimmanente Interpretation, und zwar im Sinne einer Vertiefung der Deutung. Als eine bestimmte Methode der Interpretation gehört sie zur *Fachwissenschaft*, d. h.: Sie muss methodisch bewusst und wissenschaftlich verantwortlich betrieben werden. Dazu gehören sowohl Symboldeutung als auch psychologische und tie-

fenpsychologische Aspekte.

Eine existenzielle Interpretation antiker Texte stellt keinen „existenziellen Transfer“ dar (Heinz MUNDING), sondern fragt interpretatorisch nach der ursprünglichen existenziellen Bedeutung eines Textes für die antiken Leser und Rezipienten selbst. Eine solche erschließt sich in erster Linie an Elementen des Textes (Symbolsprache und psychologisierende, metaphorische Sprache) und beruht auf der Analogie zwischen existenziellen Erfahrungen in Antike und Gegenwart.

## 6. Existenzielle Relevanz und existenzielle Resonanz

Generell kann ein Text verschiedene Bedeutungsebenen haben und jeder Text weist eine eigene Art von Relevanz auf, die es interpretatorisch zu erkennen gilt. Das Spektrum reicht von der sprachlichen und kontextuellen über die werkimmanente und intertextuelle bis hin zur historischen Relevanz, kann aber auch existenzielle und psychologische Relevanz einschließen. Bereits die historische Interpretation geht über die rein philologische Interpretation hinaus und benutzt Methoden und Erkenntnisse der historischen Wissenschaften, etwa der Geschichtswissenschaft oder der Archäologie. Dabei bestreitet wohl niemand, dass antike Texte in der Regel eine historische Relevanz haben – wohlgemerkt: für uns heute! Aber es gab auch Texte, die bereits für die antiken Menschen eine solche Relevanz aufwiesen.

In ähnlicher Weise geht auch die existenzielle Interpretation über das sprachlich-philologische Methodenrepertoire hinaus und benötigt die Hilfe anderer Fachwissenschaften, etwa der Existenzphilosophie oder der Psychologie. Sie bezieht sich jedoch auf den antiken Text und ist insofern Teil der Philologie, als sie auf der sprachlichen Deutung aufbaut und auf sprachlichen Hinweisen beruht. Ohne diese Rückbindung an den Text wäre jede erweiterte Interpretation fehl am Platz und verbliebe rein subjektiv. Eine existenzielle Deutung muss sich – wie jede andere Deutung auch – am Text verifizieren.

Didaktisch lautet die Frage nicht *nur*, ob ein antiker Text uns heute noch existenziell etwas zu sagen hat, sich also analog auf heutige Lebensbedingungen übertragen lässt („existen-

zieller Transfer“), sondern es geht darum, *welche* existenzielle Bedeutung ein antiker Text in sich selbst gehabt *hat*, vorsichtiger formuliert: gehabt haben *kann*.

Methodisch setze ich dabei bewusst die existenzielle Interpretation *vor* den existenziellen Transfer, denn ich meine, dass ein *echter* existenzieller Transfer nur dann möglich ist, wenn auch die Vorlage existenzielle Relevanz aufweist. Umgekehrt gilt, dass ein antiker Text, der in sich eine existenzielle Relevanz aufweist, *nur dann* in seiner Bedeutung hinreichend erfasst wird, wenn er eben *auch* existenziell gedeutet wird!

Didaktisch gilt es, die Relevanz des Textes Schüler:innen so zu vermitteln, das er in ihnen eine existenzielle Resonanz auslöst und sich mit ihren eigenen Erfahrungen verbindet.

## 7. Definition des Existenziellen

„Existenziell“ ist ein Wesensbegriff; er bezieht sich auf das *Wie* des Lebens. Existenzielle Relevanz haben alle Stellen in der Literatur, die sich auf die Art beziehen (oder darauf übertragen lassen), wie wir Menschen leben – das, was menschliche Existenz in ihrem Wesen ausmacht.

Dazu gehören Grundthemen wie *Freiheit* und *Verantwortung*, *Rationalität* und *Emotionalität*, *Sterblichkeit* und *Streben nach Unendlichkeit*, *Grenzerfahrungen* und *Transzendenz* (Religiosität), das *Geworfensein* und *Ausgeliefertsein*, die *Zeitlichkeit* und *Historizität* des Menschen (Tradition und Familiarität), seine *Begrenztheit durch Ängste* und seine *Entschränktheit in Hoffnung und Sehnsucht* ...

Existenziell ist eine Aussage vor allem dann, wenn sie nicht (nur) die individuelle Befindlichkeit eines Einzelwesens beschreibt, sondern die *conditio humana*, die allen Menschen gemeinsame Bedingtheit des Daseins auf Erden.

## 8. Existenzielle und (tiefen)psychologische Relevanz

Häufig verbindet sich das Existenzielle mit psychologischen (bzw. tiefenpsychologischen) Aspekten. Dies soll in den Beiträgen dieses Heftes exemplarisch entfaltet werden, vorab aber nur kurz deutlich gemacht werden.

Während die Existenzialität im Prinzip bei allen Menschen gleich oder zumindest ähnlich ist, unterliegt die psychische Verarbeitung

sowohl kollektiven (vererbten und erlernten) Mustern als auch individuellen Haltungen und Präferenzen. Jeder Mensch reagiert in gewisser Weise anders und oft unvorhersehbar auf äußere Einflüsse.

Von Tiefenpsychologie spricht man dann, wenn diese Verarbeitung archetypische Tiefen der Seele berührt oder in der Autobiographie verankerte, meist frühkindliche Verhaltensmuster auslöst.

## 9. Literarisches Beispiel: Das Psychogramm der Daphne (Ov. met.1, 474–480; 489)

*Protinus alter amat, fugit altera nomen amantis,  
silvarum tenebris captivarumque ferarum  
exuviis gaudens innuptaeque aemula Phoebes.  
Vitta coercebat positos sine lege capillos.  
Multi iam petiēre, illa aversata petentes  
inpatiens expersque viri nemorum avia lustrat,  
nec, quid Hymen, quid Amor, quid sint conubia,  
curat. (1, 474-480)*

Sofort beginnt der eine zu lieben, die andere aber flieht schon das Wort Liebe. Sie erfreut sich am Schatten des Waldes und an den Fellen erbeuteter Tiere und eifert der unverheirateten Phoebe nach. Eine Binde zügelte ihr unordentlich herabfallendes Haar. Viele hatten sie schon umworben, sie aber verabscheute jeden Bewerber, kann die Nähe eines Mannes nicht ertragen und durchstreift (lieber) die Einöden der Wälder, denkt nicht an Ehe, Liebe oder Beischlaf.

(Übers. HENNEBÖHL)

Für mich selbst besaß diese Stelle eine Schlüsselfunktion. Als junger Referendar habe ich sie das erste Mal im Unterricht behandelt. Weder aber war mir die Aussage verständlich (Warum erfreut sich Daphne an den „blutigen Fellen erbeuteter Tiere“? Was hat dies mit Amors Pfeilschuss zu tun?), noch konnte ich sie in den Kontext einordnen (Welche Funktion könnte ein solcher Rückblick an der Stelle haben?).

Der Blick in die Kommentare half kaum weiter, auch nicht in den so umfangreichen von Franz BÖMER. Zu der Stelle bemerkt er:

„Junge Damen, die um ihre *virginitas* (I 486f. [so im Original bei BÖMER]) fürchten oder fürchten müssen, halten sich (man sieht, wie unrealistisch diese Dichtung ist) merkwürdig oft im Walde auf.“ (Bd. I [1969], 152).

Aufschlussreich und bedenkenswert ist in diesem Satz vor allem der Begriff „unrealistisch“. Dies ist eine klare Fehldeutung, denn

ein Symbol wie der Wald ist natürlich gerade nicht „realistisch“ gemeint, sondern spricht im Symbol eine innere Wahrheit aus, wie wir sie ähnlich in den deutschen Märchen oder in Traumbildern finden.

Worin besteht diese ‚innere Wahrheit‘? Daphne sucht in den *avia nemorum* ihren eigenen Lebensweg, der nur in der moralischen Perspektive der damaligen Gesellschaft als *avia* (~ abwegig) erscheint. Und sie sucht im Dickicht des Waldes einen Deckungsraum der Selbstentfaltung.

Der Wald (tiefenpsychologisch als ein Symbol des Unbewussten zu verstehen), zugleich als Ort der Jagd (tiefenpsychologisch eine Form der Triebsublimierung), bietet ihr dafür den Raum, verkehrt sich im Rahmen der göttlichen Gewalt jedoch zur Liebesjagd, deren Opfer sie in tragischer Ironie wird.

Genauer und wahrhaftiger als in dieser symbolhaften Rückblende auf Daphnes Kindheit und Jugend (vgl. die Verse 478–482) kann man (analog zur Traumverdichtung, von der FREUD spricht) Daphnes innerseelische und existenzielle Befindlichkeit, ihr existenzielles Dilemma kaum schildern. Der auktoriale Appell an Daphne in V. 488–489 („*voto tuo tua forma repugnat*“) formuliert diesen Konflikt.

Mit den Begriffen *votum* (~ Lebensentwurf, Wunschvorstellung) und *forma* (~ körperliche Bedingtheit, Anziehungskraft der Schönheit) eröffnet sich denn auch ein äußerst spannendes Diskussionsfeld für heutige Schüler:innen. Angesprochen sind darin das eigene Körperempfinden und die Attraktion bzw. eigene Attraktivität.



Daphnes Entscheidung gegen die Ehe und ihr Lebensmodell als Diana-artige Jägerin (sie gehört ja nicht wirklich zum Diana-Kreis) offenbaren ein existenzielles Dilemma und seine scheinbare Lösung. Verständlich wird dies nur vor dem Hintergrund der antiken Sozial-

tät und der antiken Geschlechterrollen (Konformität).

Diese Kontrastwelt der Antike muss deutend erschlossen werden, und doch kommt sie so oder ähnlich auch heute in vielen Kulturen vor, auch in Deutschland. Dabei bildet die ‚Flucht‘ der Daphne ein Schlüsselwort des ovidischen Textes (V. 474, 502, 506, 511, 526, 541 und 544) und ist zugleich als existenzielle Chiffre zu verstehen. Wer sie nicht als solche auslegt und bedenkt – eben auch als innere Flucht –, verpasst an dieser Stelle den eigentlichen Sinn und die Relevanz der ovidischen Erzählung.

Auch hier lässt sich der Unterschied zwischen dem Existenziellen und dem Psychologischen (bzw. Tiefenpsychologischen) gut beobachten. Daphnes existenzielle Situation, ihre ‚Lebenssituation‘, ist geprägt von den Rollenerwartungen ihrer Umwelt und der Kultur und Zeit, in der sie lebt. Der Konflikt mit dem Vater (V. 481–487) thematisiert diese existenzielle Problematik; der eigene Lebensentwurf passt nicht zu den Erwartungen der Gesellschaft.

Dieser Konflikt kann auf heutige Verhältnisse übertragen werden und bietet Anlass zu vielfältiger Diskussion oder auch zu kreativer Vertiefung (Brief an den Vater, Hörspiel, Rollenbefragung mittels KI etc.).

Der psychologische Aspekt liegt tiefer und betrifft die Art, wie Daphne innerlich mit ihrem Dilemma umgeht und wie sie dieses mit ihrem Vater – in ein Kindchenschema zurückfallend – ausagiert (*inque patris blandis haerens cervice lacertis*, V. 485, in symbolhafter Gestik).



Tiefenpsychologisch wäre zu fragen, woher ihre Abneigung gegen Ehe und Liebe stammt, wie sich eine solche Aversion biographisch aufgebaut hat und welche Auslöser es dafür gegeben haben mag. Dies kann heute sehr effektiv im Gespräch mit einem Chatbot (als

Rollen- oder Figureninterview) durchgeführt werden. KI ist in der Lage, solche Bezüge zu verstehen und sie rollenkonform (aus der Perspektive der antiken Daphne) darzustellen. Aber auch Schüler:innen sind in der Regel zu einem sehr sensiblen Umgang mit solchen Themen in der Lage.

## 10. Didaktisches Resümee

Häufig zeigt sich, dass die scheinbare Zufälligkeit von Einzelzügen einer Erzählung (Daphnes Freude an den blutigen Fellen) in Wirklichkeit auf einem assoziativen Zusammenspiel von Motiven beruht, die sich wechselseitig verdichten. Das Entschlüsseln solch komplexer Strukturen und der inneren Entscheidungsprozesse bildet einen spannenden Ansatz für den Literaturunterricht in der Schule, hilft aber auch, das existenzielle Weltbild der Antike in der Forschung klarer zu begreifen und zu erschließen. Näher als an solchen Stellen wird man den Menschen der Antike in ihrem Empfinden und Erleben kaum kommen.

Dieses Heft möchte dazu anregen, solche existenziellen Aspekte im Unterricht aufzugreifen und in die Interpretation antiker Literatur methodisch-didaktisch zu integrieren. Es möchte aus der humanistischen Tradition der Alten Sprachen heraus zu einer sensiblen und personal orientierten Unterrichtskultur beitragen, die neben der objektiven Deutung auch den subjektiven Anteilen der Persönlichkeit aller am Unterricht Beteiligten Raum gibt. Auf diese Weise wird eine intensive –weil innerlich wirkungsvolle– Auseinandersetzung mit antiker Literatur ermöglicht.

## Literatur und Internetquellen

Die in diesem Beitrag verwendeten Bilder sind mit *Dall-E* erstellt (HENNEBÖHL, Oktober 2024).

BÖMER, F.: P. Ovidius Naso, Metamorphosen: Kommentar. 9 Bände. Heidelberg 1969–2006.

FREUD, S.: Das Unbehagen in der Kultur [1930]. Stuttgart 2010.

MUNDING, H.: Antike Texte – aktuelle Probleme. Existentieller Transfer im altsprachlichen Unterricht. Bamberg 1985.

# Erfahrungsbericht zur Lektüre von Amor und Psyche

von **Gabriele Rühl-Nawabi**

Landschulheim Grovesmühle  
g.ruehl-nawabi@gmx.de

**Schlüsselwörter:** *Mythenmärchen, Symboldeutung.*

Hiermit möchte ich von meinen erstaunlichen und durch und durch befriedigenden Erfahrungen beim Unterrichten der Lektüre des Mythenmärchens *Amor und Psyche* von APULLEIUS berichten. Ich habe das Thema 2022 in meinem Grundkurs (Jgst. 12) behandelt und dabei die Ausgabe des *Ovid-Verlags* von 2018 benutzt. Die Schüler haben sich vor den Sommerferien bewusst für das Thema entschieden, nachdem ich ihnen davon erzählt hatte. Sie waren von Anfang an sehr interessiert. Dennoch fiel es ihnen zunächst schwer, sich auf Psyche einzulassen und die ersten Interpretationsaufgaben wurden eher oberflächlich erledigt. Sie sahen Psyche zunächst ausschließlich als Person und nicht als mögliches Bild für die Seele.

Der Text „**Die Einsamkeit der Psyche**“ (S. 28–29) ermöglichte ihnen dann mehr Einsicht in den Charakter der Psyche und es gelang ihnen durch die Interpretationsaufgaben auch ein Stück weit die Übertragung auf die existenzielle Ebene (besonders durch Aufgabe 2, Seite 29: „Erläutern Sie die psychologisch tief sinnige Bemerkung: *Psyche cum sua sibi perspicua pulchritudine.*“). Der Gedanke, dass für die Seele äußere Schönheit unerheblich ist, kam ihnen zunächst nicht, wurde aber bereitwillig aufgegriffen und weiterverfolgt.

Sehr interessant fanden sie die Erzählung über die **Todeshochzeit** (S. 30) und das Bild der Psyche, ausgesetzt auf dem Berg (S. 36, vgl. S. 32–37). Beim Übersetzen des Textes „**Die wundersame Rettung**“ (S. 40) bemerkten sie erstmals die Schönheit der sprachlichen Gestaltung.

Die im Lehrerkommentar angeregte Unterscheidung zwischen „logisch“ und „psychologisch“ (vgl. S. 46–47) konnten wir beim „**Flug der Psyche**“ hinunter auf die Wiese (S. 40) erstmals erfahren. Da es unmöglich ist, sanft vom „weichen Westwind“ getragen vom Berg auf eine Wiese zu gelangen, folgten die Schüler meiner Anregung, hier ein Geschehen im Inneren der Psyche anzunehmen.

Der Text „**Das geheimnisvolle Tal**“ (S. 42–44) überzeugte sie dann endgültig davon, dass Psyche hier nicht in einer äußeren Realität weilt.



Wir haben dazu eine Skizze vom Tal angefertigt. Dabei zeigte sich, dass zwischen den hohen Bäumen an der Quelle in der Mitte kein Platz für den Palast blieb. Auch fanden wir es merkwürdig, dass Psyche den Palast, der doch eigentlich sofort ins Auge stechen müsste, erst am Ende wahrnimmt.

Von diesem Standpunkt aus näherten wir uns dem „**Traumhaften Palast**“ (S. 47). Ich ließ die Schüler zunächst ihre eigenen Vorstellungen vom Aussehen des Palastes äußern, die sehr konkret waren. Beim Übersetzen waren die Schüler erstaunt, nahezu alle Elemente, die sie vorher für ihren eigenen Palast genannt hatten, im Text wiederzufinden. Daher verbanden sie sich intensiv mit dem Palast. Während sie interpretatorisch Psyche beim Gang durch die Räume folgten, konnte ich deutlich merken, wie tief sie nun im Geschehen angekommen waren und den Palast auch als ihr eigenes Inneres annehmen konnten.



Die Aufgabe 2 auf S. 49 „Ordnen Sie bestimmte Teile des Palastes oder Elemente der Schilderung den drei Seelenteilen zu (Über-Ich, Ich und Es)“ half ihnen, die Symbole zu deuten. So ordneten sie die kunstvolle Gestaltung des

Palastes dem Über-Ich zu und den gesamten Palast in seiner Eigenschaft als Zufluchtsort und „Lustschloss“ dem Es. Damit hatten sie intuitiv erfasst, dass Psyche sich im Palast vor allem ihrem Es hingibt. Andererseits sahen sie den Palast in seiner Gesamtkomposition auch als Ausdruck des Ichs. Auf das Offensichtliche, die wilden Tiere als Symbol für ungezähmte Gefühle anzusehen, kamen sie nicht.

Dagegen erschien ihnen problematisch, dass die Schätze im Palast ungeschützt und offen da lagen. Darüber kamen sie zu der Auffassung, dass Psyche noch sehr naiv ist.



Die gestaltlosen Diener (S. 50), die nur als Stimmen wahrnehmbar sind, faszinierten die Schüler. Da sie Psyche als „*domina*“ anredeten, folgten die Schüler sofort, dass der Palast Psyche gehört. Intensiv haben wir den Spruch „*Tua sunt haec omnia*“ besprochen. Interessanterweise sahen die Schüler dies nicht als Gewinn für Psyche, sondern als problematisch an. Ich erhielt die Erklärung: „Sie hat ja nur sich!“ Da sie vorher in ihrem Elternhaus so allein war, hat sie nun mit dem Palast zwar ihr ganzes Inneres und alle ihre Reichtümer, aber eben auch nicht mehr. Auch fanden die Schüler, dass die Diener Psyche irgendwie den Ausweg versperrten und sie in Unselbstständigkeit und Abhängigkeit halten würden.

So kamen wir zu der Frage: *Wie geht es weiter?* (vgl. Aufgabe 4, S. 51) Die Schüler fanden, dass Liebe ein Ausweg sein könnte. Dabei ordneten sie die Liebe nur zum Teil dem Es zu. Sie sei weitgehend eine Leistung des Ichs oder, wie sie sagten, ein Ausgleich zwischen Es und Ich. Sie könnte der Schlüssel sein, mit dem Psyche sich mit all ihren Schätzen hingeben könnte und nicht mehr allein über alles verfügen müsste. Ich war beeindruckt von der tiefen Interpretation, die den Schülern nahezu ohne mein Zutun gelungen war.

Sie waren nun sehr gespannt auf den Fortgang der Geschichte und wir übersetzten den

Text „**Vermählung in der Nacht**“ (S. 54). Anhand des Tempusprofils rekonstruierten wir den Ablauf der Ereignisse. Es entspann sich eine intensive Diskussion über das, was da eigentlich geschehen sei. Die Schüler hatten sich eher eine platonische Hochzeitszeremonie vorgestellt. Leider war die Stunde zu Ende, doch alle waren gespannt auf Fortsetzung der Erzählung. Möglichkeiten der Fortsetzung (kreative Aufgabe 3 b, S. 55) wären:

1. Die Flucht Psyches, wobei die Schwierigkeit bestünde, dem Palast zu entkommen.
2. Psyche bleibt im Palast, erkundet noch weitere Zimmer und der unbekannte Ehemann käme wieder.
3. Psyche bleibt nun wach, sie wird „wachsam“ und erkennt und relativiert ein Stück weit den vorher (rein) „traumhaften“ Palast. Möglicherweise erkennt sie auch ihren Ehemann.

In diese Richtung zielt der Text „**Die schreckliche Versuchung**“ (S. 56), als Amor Psyche aufträgt, ihre Schwestern nicht zu treffen. Nun erscheint Psyche der Palast als Kerker, was die Schüler so deuteten, dass Psyche nicht aus sich heraus kann.

Die Seele will sich nicht mit der rein körperlichen Beziehung zufriedengeben. Die Schwestern regen zur Reflexion und Kritik an. Sie zwingen sie auch dazu, gut und böse zu unterscheiden und ihre Schätze besser zu bewachen. Denn dass die Schätze so offen im Palast herum lagen, schien den Schülern von Anfang an gefährlich. So scheint es folgerichtig, dass Psyche sich mit Licht und Messer aufmacht, um den Ehemann zu „untersuchen“ oder gar zu töten.

Als **Amor erwacht und flieht** (S. 66–70), verglichen wir die Szene mit den Heinzelmännchen zu Köln, die auch verschwinden, sobald sie erkannt werden sollen. Wir deuteten die Heinzelmännchen als Helfer im Unterbewusstsein, die das beenden, was der Mensch bewusst nicht schafft. Daraus entstand die Frage, ob es nicht besser wäre, diese Heinzelmännchen, also das Unterbewusste, nicht ergründen zu wollen, damit die Helfer ungestört ihr Werk verrichten können.

Die Deutungshilfen auf Seite 71 (aus verschiedenen psychologischen Blickwinkeln) waren hilfreich, um zu veranschaulichen, dass das Licht der Erkenntnis aus der Seele kommt und die dunkle, d. h. unbewusste Liebe ver-

letzt, woraufhin sie entflieht. Sie muss nun irgendwie auf einer anderen Ebene wiedergefunden werden.

Psyches Absicht, sich in den Fluss zu stürzen (S. 72–73), erkannten die Schüler als Versuch, sich wieder tragen zu lassen, passiv zu bleiben und aufzugeben. Die **Rache an den Schwestern** (S. 74–77) war dagegen sehr überraschend. So viel Niedertracht und Hinterlist hätten die Schüler Psyche nicht zugetraut. Aber sie sahen schnell die positiven Effekte dieses „selbstsüchtigen“ Verhaltens.

Und nicht nur Psyche war nun selbstbewusst geworden; auch die Schüler wurden mutiger und äußerten offen Gefühle, die gesellschaftlich und moralisch verpönt sind:

„Manchmal muss man sich gegen familiäre Zwänge zur Wehr setzen und sich Freiraum schaffen.“

Oder:

„Manchmal muss man eigene Anteile von sich selbst, auch wenn sie uns nahestehen und irgendwie lieb sind, vernichten, um sich weiterentwickeln zu können.“

Es war für mich zutiefst befriedigend zu erleben, wie sich die Schüler gedanklich auf neues Terrain wagten.

Mit den **Aufgaben der Psyche** (S. 80–86) haben wir uns intensiv auseinandergesetzt, wobei die Frage: „Wie entwickelt man sein Selbst?“ im Vordergrund stand. So wie bei Psyche sollte man lernen, seine Möglichkeiten zu ordnen, seine männlichen und weiblichen Anteile gleichermaßen zu nutzen und das Unbewusste, Fließende, durch Gefäße in Bahnen zu lenken.

Den **Abstieg in die Unterwelt** (S. 87–93) stellten wir aus der Sicht des weissagenden Turms grafisch dar, so dass die vielen Stationen übersichtlicher wurden. Für die Schüler war die Erkenntnis, dass man seine Hilfsbereitschaft mitunter zurückstellen muss, neu und fügte sich in die Auseinandersetzung mit der gehässigen Psyche ein. Die Seele muss sich hier auf eine Sache fokussieren, die für sie am allerwichtigsten ist; Vorgaben des Über-Ichs sind dabei nur Ballast. Die Schüler fassten es so zusammen: „Bislang war Psyche der Mittelpunkt, nun muss sie ihren (eigenen) Mittelpunkt finden.“

Ganz klar war den Schülern, dass Psyche die **Pyxis** öffnen muss (S. 94), auch wenn die Folgen zunächst negativ sind.

Wir versuchten **Psyches Todesschlaf** mit



Dornröschen zu vergleichen (S. 99), kamen damit aber nicht so recht weiter, so dass wir uns schließlich für Schneewittchen entschieden, deren Schönheit im gläsernen Sarg konserviert wurde.

Wir systematisierten die Entwicklung von Amor und Psyche anhand ihrer Stellung der Welt gegenüber: am Anfang waren beide in ihrem Leben eher das Objekt – Amor das Objekt der Liebe seiner Mutter und Psyche für alle Menschen das Objekt der Bewunderung. Sie wurde ausgesetzt, vom Wind getragen etc. Dann war Psyche das Subjekt und Amor das Objekt, indem Psyche Amor aufweckte. Sie blieb Subjekt und begann ihre Aufgaben zu erledigen. Schließlich ist sie wieder ein schlafendes, willenloses Objekt, das von Amor, diesmal Subjekt, erweckt wird. Zum Schluss sind beide Subjekte (aktiv, entschlossen, „selbstbewusst“ und selbsttätig handelnde Personen). Psyche bringt ihre Aufgabe zu Ende und Amor kümmert sich um die Hochzeit. Er hat sich inzwischen von seiner Mutter befreit und sein Verhältnis zum Vater geklärt. Die beiden gehören nun zusammen und *Voluptas* wird geboren.

Als Klausurtext habe ich die Passage zur Actaeon-Gruppe ausgewählt (S. 122–123), weil die Schüler den Mythos schon von OVID kennen und sie das „*Tua sunt cuncta, quae vides!*“ mit dem entsprechenden Ausspruch der Diener (s. o.) vergleichen können.

Insgesamt habe ich noch keine Lektüre in Latein unterrichtet, die den Schülern seelisch so nahe ging wie dieses „Mythenmärchen“ (HENNEBÖHL). Zwar führe ich sie bei der Behandlung von OVIDS *Metamorphosen* regelmäßig zur Einsicht in den existenziellen Gehalt der Mythen, aber da sind die Erkenntnisse allgemeiner.

Das Schülerbuch ist in seiner ansprechenden Gestaltung ein großer Gewinn für die Schüler. Sie blättern gern darin, betrachten die schönen Abbildungen und lesen die deutschen Gedichte. Sie haben sich freiwillig in die Mysterien-

kulte eingelesen. Auch der Lehrerband ist für mich persönlich bereichernd. So war ich sehr berührt von dem NIETZSCHE-Gedicht auf Seite 154, das ich einer Abiturientin aus dem letzten Jahrgang mit auf den Weg gegeben habe.

Wir alle waren beeindruckt, wie viel wir – auch ich – aus dem Lateinunterricht für unser persönliches Leben mitnehmen konnten.

## Literatur und Internetquellen

Die in diesem Beitrag verwendeten Bilder sind mit *Dall-E* erstellt (HENNEBÖHL, Oktober 2024). Eine Zusammenfassung des Inhalts von *Amor und Psyche* finden Sie auf der Homepage des Ovid-Verlags.

Methodische Hilfen zur existenziellen und tiefenpsychologischen Deutung antiker Literatur finden Sie bei

HENNEBÖHL, R.: *Apuleius. Amor und Psyche*, Lehrerkommentar. Bad Driburg 2019.



**LATEIN SPRECHEN WIE DIE RÖMER**

**ISBN: 978-3-8252-6224-2 | eISBN: 978-3-8385-6224-7**

## Das Erkennen und Deuten symbolischer Bezüge von Rudolf Henneböhl OStR i. R. *info@ovid-verlag.de*

Eine symbolische Komponente erhält ein innerhalb eines Textes vorkommender Gegenstand oder Begriff immer dann, wenn er nicht im rein physischen Sinne gemeint ist. So ist im Märchen von Schneewittchen bei der Befragung des Spiegels („Spieglein, Spieglein an der Wand ...“) der Spiegel ebenso als Gegenstand wie als Symbol gemeint. Die Symbolhälfte weist auf das Selbstbild hin, das auch verzerrt sein kann und nur den subjektiven Blick wiedergibt.



Im Mythenmärchen von Amor und Psyche ist die Beschreibung vom Tal des Eros (sozusagen die abgeschiedene Lebenswelt einer Beziehung) –und vor allem die Quelle in dessen Mitte– erkennbar symbolisch verdichtet.

*Psyche teneris et herbosis locis in ipso toro roscidi  
graminis suave recubans tanta mentis perturbatione  
sedata dulce conquievit. Iamque sufficienti re-  
creata somno placido resurgit animo. Videt lucum  
proceris et vastis arboribus consitum, videt fontem  
vitreo latice perlucidum; medio luci meditullio  
prope fontis adlapsum domus regia est aedificata  
non humanis manibus, sed divinis artibus.*

(APUL. met. 5,1)

„Psyche lag *lieblich* da an dem zarten und grünenden Ort, gleichsam im Bett der vom Tau benetzten Wiese. Nach all der seelischen Aufregung hatte sie sich beruhigt und schlummerte *süß*. Als bald hatte sie sich durch den ausreichenden, *angenehmen* Schlaf erholt und erhob sich in ihrer Seele (~ richtete sich auf). Da erblickt sie einen Hain, bepflanzt mit hoch aufragenden, riesigen Bäumen, sie erblickt eine Quelle, durch

ihr kristallklares Wasser durchsichtig bis auf den Grund. Genau in der innersten Mitte des Haines nahe dem Quellgrund befindet sich ein Palast, erbaut nicht von Menschenhand, sondern durch göttliche Kunst.“  
(Übers. HENNEBÖHL)

Was Psyche hier „erblickt“ (betontes *videt*) kann als Fortsetzung ihres sedierenden Traumschlafes nach der Aussetzung auf dem Felsen (der drohenden „Todeshochzeit“) verstanden werden (*recubans ... sedata ... resurgit*).

Vor allem die unlogische und unrealistische Schilderung, dass der *Palast* (ein strukturiertes Symbol des „Seelenhauses“) direkt neben dem *Quellfluss* (ein dynamisches Symbol der lebendigen Seelenkräfte) erbaut sei, weist auf eine innere Seelenlogik hin, eine „Psycho-Logik“. Beide Symbole fallen hier in eins und sind Veranschaulichungen unterschiedlicher Seelenkonzepte.

Diese können im Unterricht leicht gedeutet werden, sobald der symbolisierende Bezug (Modelle der menschlichen „psyche“) erkannt ist.



Dass die Quelle (*fons*) als glasklar und durchsichtig bis auf den Grund beschrieben wird (*vitreo latice perlucidum*), deutet auf die Möglichkeit einer tiefen Selbsterkenntnis hin, während das Erkunden der vielfältigen Räume des Palastes mit all seinen „Schätzen“ (seelischen Fähigkeiten und Veranlagungen) einen anderen, suchenden und entdeckenden Zugang erfordert.

Entsprechend wird in der Folge das Betreten des Palastes intensiv von APULEIUS geschildert – ein mit tiefen Ängsten und Hoffnungen verbundener „Schritt“.

Die Deutung solcher Stellen regt Schülerinnen und Schüler dazu an, ihre eigene Seelentiefe zu erkunden, sodass die literarische Schilderung der Entwicklung von Amor und Psyche (als Reifung und Befähigung zu echter Liebe) zu einem Leitbild der eigenen Entwicklung werden kann.

# Der Unterschied zwischen einer existenziellen und einer (tiefen)psychologischen Deutung am Beispiel des *Hercules furens*

von Rudolf Henneböhl OStR i. R.  
*info@ovid-verlag.de*

**Schlüsselwörter:** röm. Tragödie, Tiefenpsychologie.

Die antike griechische Tragödie, vor allem des EURIPIDES (ca. 480–406 v. Chr.), hat die Muster einer existenziellen ebenso wie einer psychologischen Deutung grundgelegt. In ihrer Tradition stehen nicht nur der psychologisch durchdachte Mythos bei OVID, sondern auch die römische Tragödie, wie sie sich im *Hercules furens* des stoischen Philosophen SENECA (ca. 1–65) idealtypisch zeigt.<sup>1</sup>

Dass dabei ein extremer Zustand menschlicher Existenz gewählt wird – der im tödlichen Wahn behaftete Herkules, der wiederum an den *Ajax* des SOPHOKLES (ca. 497–406 v. Chr.) erinnert –, zeigt die Tendenz der Tragödie, möglichst extreme Stoffe zu wählen, um daran exemplarisch die Tiefenstruktur menschlichen Verhaltens zu demonstrieren, in beiden Fällen auch die seelischen Abgründe, die dem äußeren Heroismus und dem zwanghaften Selbstbild des Helden gegenüberstehen und dieses in Frage stellen. Bei SENECA dient die Tragödie natürlich auch als Lehrstück stoischer Philosophie: Herkules als Anti-Exempel von *modestia* und *ratio*, allerdings auch als Beispiel für die *mors voluntaria*.

Herkules hatte nach Verrichtung seiner zwölf Heldentaten, von Hera mit Wahnsinn geschlagen, in einem Anfall von Raserei seine Frau Megara und die gemeinsamen Kinder getötet. Er, der sonst als Retter sein Leben für andere einsetzt, sieht sich auf einmal nicht nur in seinem Lebensglück, sondern auch in seinem Selbstbild vernichtet. Wie soll und kann er nach dieser Untat weiterleben?

Herkules will Selbstmord begehen, doch versteckt sein Vater Amphitryon sein Schwert. Es kommt zu einer verbalen Auseinandersetzung zwischen dem besorgten Vater und dem lebensmüden Helden. Diese offenbart die tiefe Lebenskrise und die abgrundtiefe „Verstörung“ des Helden.

**Hercules:** „*Cur animam in ista luce detineam amplius / morerque, nihil est; cuncta iam amisi bona: / mentem, arma, famam, coniugem, natos, manus, / etiam furorem. Nemo polluto queat / animo mederi; morte sanandum est scelus.*“ /  
**Amphitryon:** „*Perimes parentem!*“  
**Hercules:** „*Facere ne possim, occidam.*“ /  
**Amphitryon:** „*Genitore coram?*“  
**Hercules:** „*Cernere hunc docui nefas.*“ /  
**Amphitryon:** „*Memoranda potius omnibus facta intuens / unius a te criminis veniam pete.*“ /  
**Hercules:** „*Veniam dabit sibi ipse, qui nulli dedit? / Laudanda feci iussus; hoc unum meum est. / Succurre, genitor, sive te pietas movet / seu triste fatum sive violatum decus / virtutis, effer arma. Vincatur mea / fortuna dextra.*“

**Hercules:** „Es gibt keinen Grund, meine Seele noch länger in diesem Licht zu halten und hier zu verweilen; alles habe ich bereits verloren: Verstand, Waffen, Ruhm, meine Gattin und meine Kinder, meine Hände, selbst meinen Wahnsinn. Niemand vermag eine beschmutzte Seele zu heilen; mein Verbrechen kann nur mit dem Tod gesühnt werden.“

**Amphitryon:** „<Damit> wirst du <auch> deinen eigenen Vater hinwegraffen!“

**Hercules:** „Um zu verhindern, dass ich das tue, muss ich mich selbst töten.“

**Amphitryon:** „Vor den Augen deines Vaters?“

**Hercules:** „Ich habe ihn <ja sowieso schon> gelehrt, einen Frevel mit anzuschauen.“

**Amphitryon:** „Dann schau doch eher auf deine für alle Menschen denkwürdigen Taten zurück und suche Verzeihung für das *eine* Verbrechen, das du begangen hast.“

**Hercules:** „Soll der sich selbst Gnade erweisen, der sie niemandem gewährt hat? Heldentaten habe ich nur auf Befehl verrichtet; diese eine Tat liegt in meiner Verantwortung. Hilf mir, Vater, sei es aus Liebe zu mir, sei es aufgrund meines traurigen Schicksals oder wegen der Schändung meiner ruhmreichen Tapferkeit, und händige mir meine Waffen aus. Mein Schicksal will ich von eigener Hand beenden.“ (SENECA, *Hercules furens* 1258–1272a; Übers. HENNEBÖHL)

Die kurze Stelle ist so eindringlich, dass sie im Unterricht vertieft werden muss und kann. Die situative Einbindung und die vorkommenden Personen lassen sich leicht über *ChatGPT* vermitteln (Prompt-Vorschlag: „Erläutere kurz den Inhalt der römischen Tragödie *Hercules furens* des SENECA und die darin vorkommenden Personen.“).

<sup>1</sup> Ich verdanke den Hinweis Frau Emma-Li KREUß, die die Stelle in einer universitären Hausarbeit behandelt hat.

Die kurze, teils lakonische Sprache des Dialogs ist in sich bereits ein Indiz für die Schwierigkeit der vorliegenden Kommunikation und der ihr zugrunde liegenden situativen Bedingungen. Verzweiflung, Wut und Lebensmüdigkeit liegen wohl nicht nur bei Herkules vor, sondern auch bei seinem alten Vater, für den das familiäre Glück ebenso zerstört ist. Auch seine Welt ist zusammengebrochen.

Stilmittel unterstreichen dies und dienen hier vor allem dem Ausdruck solcher Empfindungen:

- Der mit *cur* eingeleitete indirekte Fragesatz (der dem Hörer anfangs als rhetorische Frage erscheinen mag) „spiegelt das Schuldgefühl, die Verzweiflung und Hoffnungslosigkeit des Helden Herkules wider“ (Emma-Li KREUß) und negiert allein schon durch das abschätzige *ista luce* die Alternative des Weiterlebens (*detinere amplius*, V. 1258). *Nihil est* als Antwort auf die rhetorisch gestellte Frage verneint diese Möglichkeit radikal.
- Antithetisch steht dem *nihil* das *cuncta <amisi bona>* entgegen, der Totalverlust all dessen, was das Leben lebenswert macht oder ihm Sinn verleiht. Statt eines zu erwartenden *enim* (kausallogische Begründung) steht der Konnektor *iam* (~ längst schon). Darin mag sich andeuten, dass das Aufgeben des Lebens (als höchster Wert, der all die genannten Lebensinhalte umfasst) gar keinen weiteren Verlust mehr bedeuten würde.
- Der Pleonasmus *mentem ... furorem* (mit einer Klimax von *mentem* bis *natos*) wirkt gerade durch das Asyndeton eindringlich – wie Hammerschläge des Schicksals. In abbildender Wortstellung stehen die Lebenswerte zwischen *mentem* und *furorem*, die als Extrema den rationalen Kontrollverlust umfassen und widerspiegeln. Speziell der Begriff *furor* (einer der stärksten lateinischen Affektbegriffe) muss hier in seiner vielfältigen Bedeutung bedacht werden.

Die Aufzählung der Verluste umfasst mit jedem Begriff (*arma, fama, coniunx* ...) eine ganze Wertekategorie und muss entsprechend inhaltlich gefüllt werden, indem man die Schüler:innen Synonyme finden und zusammenstellen lässt, z. B. als Wortwolke.

Wie tief sinnig SENECA die hochdramatische Szene angelegt hat, zeigt sich u. a. in einer Paradoxie, die für die schulische Interpretation und für das Verständnis des inneren Konflik-

tes in Herkules besonders aufschlussreich ist.

In V. 1261 ergänzt Herkules *etiam furorem <amisi>* („Selbst meinen Wahn habe ich verloren“). Wie ist diese Bemerkung gemeint? Wohl so, dass die Hellsichtigkeit nach dem Wahn ihn der gnädigen Selbstvergessenheit entrissen hat, so dass erst jetzt die ganze Schwere seiner Tat auf ihm lastet. Instinktiv sucht Herkules das Vergessen (Schlaf und Tod), und doch findet er vor seinem eigenen Gewissen keine Ruhe. Auch dass er seine Hände (*manus*) verloren habe, muss ähnlich gedeutet werden – eine Metapher des Kontrollverlustes. Er ist sich selbst und seines Handelns nicht mehr sicher und weiß nicht, welche schrecklichen Taten (vgl. V. 1263a das angedeutete *parricidium*) er möglicherweise noch begehen könnte. Wenn man dies mit den Schüler:innen körpersprachlich deuten will, so schaut Herkules hier verzweifelt und voll Kummer auf seine geöffneten und vor sich ausgestreckten Hände, die Mordwerkzeuge, die – für ihn selbst ungreiflich – im *furor* ein Eigenleben entwickelt zu haben scheinen, außerhalb der Kontrolle durch *ratio* oder *voluntas*.

Es geht in diesem Lehrstück der stoischen Philosophie „um den Widerstreit von *ratio* und *emotio*, also um die Pflicht des Menschen, seinem Wesen als ‚animal rationale‘ zu folgen. Es geht um den Selbstmord als bewusst gewählten Ausweg zur Bewahrung der Freiheit und der eigenen Integrität, sowie um Fragen von Schuld, Sühne und Verzeihung gegenüber sich selbst und seinem Schicksal“, auch um die Widrigkeiten des *Fatum* (Emma-Li KREUß).

Die komplexen Schwierigkeiten der Kommunikation zwischen liebendem Vater und verzweifelttem Sohn (als weiterer Aspekt der Interpretation) zeigen sich in den Versen 1263a–b (*perimere* und *occidere*). Amphitryon appelliert an den stärksten und wirkungsvollsten Wert der römischen Zivilisation, die *pietas*. Diese verlangt Respekt und Gehorsam gegenüber dem Vater. Herkules aber deutet seinen Wunsch nach Selbstmord als Form und Ausdruck eben solcher *pietas* (V. 1269): Er will sich umbringen, um nicht auch noch seinen Vater ungewollt zu töten. Auf diese Weise aber würde er seinen Vater – nach dessen eigener Bezeugung – erst Recht „hinwegraffen“ (*perimes parentem!*), also dessen Leben zerstören und ihm den letzten Lebensmut rauben. Und wäre Herkules bereit, dies *genitore coram* (V.

1264a) zu vollziehen? Der Selbstmord wäre identisch mit dem Mord am eigenen Vater (*parricidium*).

Es lässt sich anhand der kurzen Stelle der Unterschied zwischen dem Existenziellen und dem Psychologischen (als Grundkategorien der Deutung) bewusst machen.

Existenziell ist in diesem Fall der Umgang mit Verlust und Schuld (hier auf tragische Weise unmittelbar miteinander verstrickt) und das zerstörte Selbstbild des Helden. Dies alles ist in die antike Sozialisation eingebunden und betrifft Fragen der äußeren Lebensbeziehungen (nach FREUD der Korrelation zwischen Ich und Über-Ich) und der Moral.

Unterschieden werden muss an dieser Stelle auch zwischen rechtlicher und moralischer Schuld, wobei die Schuldzuweisung hier vor dem Tribunal der eigenen Seele stattfindet; sie kommt nicht von außen, sondern von innen. Inwiefern hier im eigentlichen Sinne „tragische (schuldlose) Schuld“ vorliegt, gilt es zu diskutieren.

Dagegen lassen sich die Verzweigung und der „Todestrieb“ (vgl. Sigmund FREUD) des Herkules eher psychologisch erklären – aus der innerseelischen Befindlichkeit und aus inneren Wertekonflikten – oder gar tiefenpsychologisch – aus der komplexen, oft auch paradoxen Triebstruktur (der Korrelation zwischen Ich und Es). Schließlich hätte Herkules auch auf Unzurechnungsfähigkeit plädieren können und auf diese Weise seine Schuld relativieren und sein Schuldgefühl verobjektivieren können, wie es sein Vater ihm in V. 1265–1266 nahezulegen versucht. Dass er dies nicht tut, dass er keine Ausflüchte sucht, sondern sich der eigenen Tat stellt, ist Teil seines ehrenhaften Charakters. Würde er nun auch noch die Werte verraten, die sein ganzes Leben und Handeln geprägt haben, würde er seine eigene Existenz vollends negieren (vgl. V. 1258).

Die Triebenergie, die ihn zu den berühmten Heldentaten erst befähigt hat, wendet sich in diesem Fall gegen sich selbst und hat sich in seinen eigenen Augen durch seine Wahnsinns-

tat als obsolet erwiesen.

Zu Fragen wäre, wie die moderne Psychologie einen solchen Zustand (*furor*) einstufen würde, welches Krankheitsbild man ihm zuordnen würde (z. B. eine bipolare Störung, eine manische Depression oder ein echter Wahn) und ob eine solche „Erkrankung“ als therapierbar gelten würde (vgl. V. 1262: *animo mederi; sanandum*).

Dramatisch ausgestaltet hat SENECA einen echten inneren Wertekonflikt. Aus *pietas* zu den Opfern (Verantwortungsgefühl) will Herkules sich töten, aber eben dies würde die *pietas ergo patrem* verletzen. Schuldig ist er bereits und schuldig wird er möglicherweise weiterhin durch den Selbstmord. Amphitryon argumentiert appellativ an die *pietas* seines Sohnes, was dieser durch die Paradoxie entkräftet (V. 1263b), und versucht daraufhin mit einem schwachen Argument die Schuld seines Sohnes zu relativieren (Aufrechnung der *einen* Untat gegenüber der Vielzahl von Heldentaten, vgl. V. 1265–1266).

Schüler:innen gewinnen anhand dieser hochdramatischen, extrem verdichteten Stelle einen Einblick in die Abgründe der menschlichen Seele, die sich zu allen Zeiten in ähnlich blutigen Taten entäußern – nicht nur, aber gerade auch im Krieg – und deren Ursachen es zu bedenken gilt.

Junge Menschen gewinnen gleichzeitig sowohl eine Vorstellung vom antiken Drama und seiner Sozialfunktion als auch einen Einblick in stoisches Gedankengut und stoische Werte. Diese müssten in einem weiteren Schritt gegen die inneren Werte und die Tat des Herkules abgeglichen werden. Dies kann leicht wiederum mit Hilfe eines KI-Tools erfolgen (Promptvorschlag: „Erläutere, bewerte und beurteile die Selbstmordabsicht des Herkules in der antiken römischen Tragödie *Hercules furens* aus stoischer Sicht. Berücksichtige dabei vor allem den folgenden Textauszug: ...“).

## Literatur und Internetquellen

SENECA'S „Hercules Furens. A Critical Text with Introduction and Commentary by J. G. FITCH. Ithaca/London 2009.

EISGRUB, A: Seneca, Hercules furens – Handlung, Bühnengeschehen, Personen und Deutung. Diss. Würzburg 2002. Verfügbar unter: <https://opus.bibliothek.uniwuertzburg.de/frontdoor/index/index/docId/574> (Zugriff am 05.10.2024).

FREUD, S.: Das Unbehagen in der Kultur [1930]. Stuttgart 2010.

FROMM, E.: Anatomie der menschlichen Destruktivität. Stuttgart 1974.

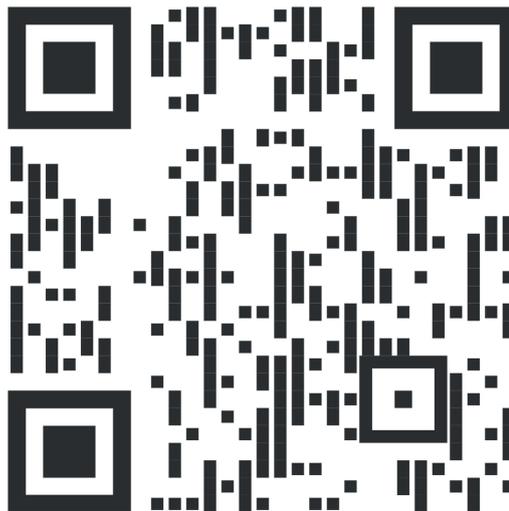
ZAGERMANN, P.: Eros und Thanatos. Psychoanalytische Untersuchungen zu einer Objektbeziehungstheorie der Triebe. Darmstadt 1988.

Die in diesem Beitrag verwendeten Bilder sind mit *Dall-E* erstellt (HENNEBÖHL, Oktober 2024).

Eine Textvorlage für den Unterricht können Sie über den QR-Code abrufen.

Methodische Hilfen zur existenziellen und tiefenpsychologischen Deutung antiker Literatur finden Sie bei

HENNEBÖHL, R.: Apuleius. Amor und Psyche. Lehrerkommentar. Bad Driburg 2019.



### Antike trifft Kunst.

In diesem Jahr greift das *Certamen Carolinum* – Landesschülerwettbewerb Alte Sprachen NRW in seinem Wettbewerbszweig „Antike trifft Kunst“ das hoch aktuelle Thema der Flucht und Migration auf.

Alle Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe (EF, Q1 und Q2) an nordrhein-westfälischen Gymnasien und Gesamtschulen im Fach Kunst sind zur Teilnahme eingeladen.



# Erfahrungsbericht zu CATULL, *carmen* 64: Das Hochzeitsgedicht in existenzieller Interpretation

von Gabriele Rühl-Nawabi

Landschulheim Grovesmühle  
g.ruehl-nawabi@gmx.de

**Schlüsselwörter:** *Ariadne, Achill, Lied der Parzen.*

Vor zwei Jahren hatte ich das große Glück, neben dem Leistungskurs Latein einen Grundkurs mit einigen wenigen, aber sehr interessierten Schülern leiten zu dürfen. Nach Abschluss einer sehr gewinnbringenden Einheit zu *Amor und Psyche* leitete ich zu CATULL über, indem ich (aus Bd. 5 der Reihe ‚Latein Kreativ‘ im Ovid-Verlag) die Seiten über die Liebe (S. 20–22) und insbesondere die ‚Vier Formen der Liebe‘ (S. 23–24: Sexus, Eros, Philia, Agape) lesen ließ.

Bei der Besprechung fanden wir heraus, dass die meisten Beziehungen von Liebespaaren der Weltliteratur, so Romeo und Julia, Elisabeth und Mr. Darcy sowie Emma und Mr. Knightly aus den Romanen von Jane AUSTEN (die Schüler hatten dies zuvor im Englisch-Unterricht behandelt), ebenso Leo TOLSTOIS *Anna Karenina* erotischer Natur sind. Philia spielt darin bestenfalls eine untergeordnete Rolle und Agape mag sich vielleicht nach Ende der Geschichte entwickeln. Die Spannung bei diesen Erzählungen entsteht jedoch meist durch einen Gegensatz zu den gesellschaftlichen Anforderungen, so dass wir auch einen

Gegensatz zwischen ‚Ich‘ und ‚Es‘, in denen wir das erotische Gefühl verorteten, zum ‚Über-Ich‘ erkannten. Da die Erotik nicht dauerhaft ist, finden Trennungen häufig dann statt, wenn der Übergang zu einem dauerhaften Gefühl der Agape und Philia nicht gelingt.

Danach befassten wir uns mit der literarischen Gattung der neoterischen Liebeslyrik, um dann als eines der beeindruckendsten Beispiele das Hochzeitsgedicht c. 64 zu behandeln.

Die Klage der Ariadne besprachen wir ausführlich und waren etwas betroffen von ihrer inneren Hilflosigkeit, insbesondere nachdem wir in *Psyche* eine Person kennengelernt hatten, die ihr Schicksal schließlich selbst bestimmt.

Auf der Suche nach Auswegen für Ariadne

fanden wir die Insel Naxos auf der Karte im Einband. Da es eine eher größere Insel ist, vermuteten die Schüler, dass sie vielleicht doch bewohnt war und Ariadne vielleicht doch menschliche Hilfe hätte finden können.

Bei unserer Recherche zu Theseus fanden die Schüler auch eine Erzählvariante, nach der Theseus Ariadne an den Gott Bacchus abtreten musste und aus Trauer um die verlorene Geliebte vergaß, das weiße Segel zu setzen. Dies schien den Schülern eine einleuchtende und versöhnliche Erklärung für Theseus' Verhalten, die wir im weiteren Verlauf der Interpretation außer Acht lassen mussten, da CATULLS Gedicht von anderen Voraussetzungen ausgeht.

Dass Ariadne so sehr in ihrem Leid gefangen war, dass ihr kein Ausweg einfiel, machte uns ihr gegenüber etwas ungeduldig. Wir fanden, sie hätte ihren eigenen Anteil am Zustandekommen der Situation erkennen müssen, um sich langfristig weiterentwickeln zu können. Allerdings war dies in Ariadnes auswegloser Lage nur schwer möglich. Sie hätte sich wie Robinson auf der Insel einrichten müssen. So erkannten wir in Ariadne eine Frauengestalt, die der männlichen Willkür ausgeliefert ist, nachdem sie ihr ganzes bisheriges Leben und auch ihre Zukunft als kretische Prinzessin für diesen einen Mann aufgegeben hat. Ariadne blieb nur der Fluch, um ihren Schmerz zu verarbeiten.

Die Schuld des Theseus untersuchten wir ausgehend vom Begriff *immemor* (V. 135) und anhand der Arten von Schuld auf Seite 82 im Textband. Gemäß der wörtlichen Übersetzung war Theseus also ‚vergesslich‘. Aber, hat er seine geliebte Ariadne einfach so auf der Insel vergessen? Das schien kaum denkbar und daher verorteten wir Theseus' Schuld vor allem auf der moralischen Ebene – als Undankbarkeit und Verantwortungslosigkeit. Ariadne hatte Theseus zweifellos bereits als ihren Mann betrachtet, als er sie auf der Insel zurückließ und sich in aller Heimlichkeit davonstahl. Entsprechend spricht sie ihn auch als *perfidus* (V. 133) an. Lag aber ein solches Versprechen auch objektiv vor? Der Mythos gibt darüber keine Auskunft.

Aber auch eine existenzielle Schuld könnte aus dem *immemor* abgeleitet werden. Denn



der vorher so ‚selbstlose‘ Held vergaß nicht nur seine Geliebte (so er denn Liebe für sie empfand), sondern später ja auch, das weiße Segel zu setzen. Damit hat er eine weitere Existenz zerstört und den Selbstmord des Vaters Aegeus zu verantworten. Wir erkannten also eine Linie von der Tötung des Minotaurus (hier noch aus ehrenhaften Motiven) über das ‚Vergessen‘ der Ariadne, das nicht zu entschuldigen war, bis hin zur Verantwortung für den Tod des Vaters aufgrund derselben Vergesslichkeit. ‚Helden‘ gehen eben ‚über Leichen‘, wie die Schüler es aus zahlreichen Actionfilmen gewohnt sind. Hier jedoch spricht nun eines der ‚Opfer‘ des Helden.

Wir machten uns dabei immer wieder klar, dass die ganze Szene auf dem Hochzeitsbett von Peleus und Thetis abgebildet ist (die berühmte Ekphrasis der Hochzeitsdecke). Auch ohne den Ausgang dieser Beziehung zu kennen, kamen die Schüler auf den Gedanken, dass auch Peleus Thetis verlassen wird, schon deshalb, weil er ja als Sterblicher irgendwann sterben wird. Dennoch erkannten sie ganz klar, dass die Geschichte der Ariadne für eine Hochzeit, die den glücklichen Beginn einer erfüllten Liebesbeziehung bedeuten soll, eigentlich unpassend ist.

Als Ariadne in ihrer Klage ihr Schicksal verallgemeinert und alle Männer anklagt, kamen die Schüler von selbst auf das Lied „Männer sind Schweine“ und erkannten ein höchst zweifelhaftes Männlichkeitsbild. Männer wollen allesamt nur erotische Beziehungen, so hat Ariadne es mit Theseus erfahren und so suggeriert es auch das Lied. Der männliche Teil unseres Kurses konnte dem nur widersprechen. Denn Männer erleben sich heute als sensibel und gefühlvoll und ebenso auf der Suche nach einer Beziehung, in der alle Formen der Liebe in unterschiedlichen Ausprägungen gelebt werden können. Durch den Widerspruch wurde sofort klar, dass die Wertung „Männer sind Schweine“ nur von Frauen vorgenommen wird. Ebenso wie Ariadne in ihrem Schmerz versucht, Theseus' Verhalten zu erklären und es dabei auf alle Männer überträgt, so ist auch das Lied „Männer sind Schweine“ (Die Ärzte, 1998) aus der Sicht enttäuschter Frauen verfasst. Wo ist also der Anteil der Frauen am Zustandekommen einer solchen Wertung, fragten wir uns. Darf man so verallgemeinern? Oder tragen Frauen dazu bei, dass Männer sich mitunter so benehmen? Ist es denkbar, dass auch sie tiefere Beziehungen ablehnen? Vielleicht wollen sie keine Männer, die

verletzlich sind und auch Freundschaft suchen oder gar Agape?

Konkret: Hat Ariadne etwas falsch gemacht? An diesem Punkt gerieten wir auf das Glatt-eis der Frauenbewegung, die nicht länger den Frauen die Schuld am Fehlverhalten der Männer geben will. Also einigten wir uns darauf, dass Verallgemeinerungen grundsätzlich sehr problematisch sind, ließen ansonsten den Punkt offen und wandten uns wieder Ariadne zu, die ihren Geliebten kurzerhand verfluchte.

Bei der Verfluchung deuteten die Schüler die Eumeniden als Symbol für innere Triebkräfte. Die Schlangen in den Haaren riefen insbesondere eine symbolische Deutung hervor. Als Anteil von Ariadnes Psyche versinnbildlichen diese ihrer Meinung nach eine psychische Disposition, in ausweglose Situationen zu geraten. Was aufgrund der Verfluchung mit Theseus passieren könnte, regte die Phantasie der Schüler an. Sie fanden, er könnte auch vergessen werden, seine Liebe verlieren und in jedem Fall sich und seinen Liebsten Schaden zufügen. Sehr passend fanden sie dann, dass seine Vergesslichkeit den Tod des Vaters verursachte.

Die Hochzeit mit Bacchus hat uns eine gute Weile beschäftigt, weil sie den Schülern als sehr zweifelhafte Lösung für Ariadne erschien. Zwar bedeute sie eine Befreiung von gesellschaftlichen Zwängen und die Möglichkeit, sich mit all ihren Sinnen und Gelüsten hemmungslos ausleben zu können, – eine Möglichkeit, die Frauen der Antike ja nicht hatten – aber sie hat sich dafür ja nicht bewusst entschieden, sondern gerät macht- und kraftlos in diese Ehe. Eine echte Beziehung zu Bacchus, die über Sexus und Eros hinausgeht, scheint mehr als fraglich, was zu einer lebhaften Diskussion über die Frage führte, ob ein weitgehend bindingsloses Leben für Menschen überhaupt möglich ist. Dazu erinnerten wir uns an die Zeit der Studentenbewegung, als junge Leute mit freier Liebe und antiautoritärer Erziehung versuchten, neue Wege des menschlichen Zusammenlebens zu beschreiten.

Auch besprachen wir, ob dieses Ende passend für die Hochzeitsdecke ist, und stellten fest, dass in beiden Fällen Sterbliche Götter heiraten. Die Schüler meinten, so etwas könne nicht gut ausgehen und verorteten eine solche Beziehung im Bereich menschlicher Hybris.

Wir ließen auch diese Frage zunächst offen und wandten uns dem Lied der Parzen zu. Dies fanden die Schüler sprachlich beeindruckend

ckend und inhaltlich ganz erstaunlich. Die Brüche zwischen dem fröhlichen Anfang und Ende und dem erschütternden Mittelteil, in dem den Eltern ein Massenmörder als Sohn prophezeit wird, gaben den Schülern sehr zu denken. Sie erkannten schnell, dass die negative Sicht auf Achill durch die Perspektive der Opfer entsteht. Ich musste ihnen immer wieder ins Gedächtnis rufen, dass Achill aus antiker Sicht durchaus ein Held war, ja sogar bis heute als Held gilt. Im Vergleich mit Theseus erkannten die Schüler, dass aus Vergesslichkeit und Gedankenlosigkeit auch Selbstlosigkeit entsteht, die zwar als Ideal eines Helden gehandelt wird, aber letztlich doch nur zu Verantwortungslosigkeit und Gewalt führt. Dadurch kamen die Schüler zu der Erkenntnis, dass das Heldenbild grundsätzlich sehr fragwürdig ist, wobei das Zitat von Nicole Stober „Das Heroische erhält durch den Krieg seinen Sinn“ sehr hilfreich war (Lehrerband, S. 132).

Die Schüler fanden im Ukraine-Krieg sofort Gegenwartsbezüge und gewannen Abstand zur derzeitigen Kriegsrhetorik in den Medien. Auch kamen wir zu dem Schluss, dass die antiken Heldengeschichten heutzutage eigentlich nicht mehr unkommentiert in Lateinbücher gehören, wie z. B. der Raub der Sabinerinnen, der ein Verbrechen beschreibt, das mit dem Menschenraub der *Boko Haram* in Nigeria durchaus vergleichbar ist.

Neben diesem Interpretationsgang verfolgten wir auch die Frage, ob das Schicksal, das die Parzen in ihrem Lied weben, unausweichlich ist oder ob Peleus und Thetis eine Möglichkeit gehabt hätten, Achill pazifistisch zu erziehen oder seine Geburt überhaupt zu verhindern.

Abschließend blieb noch zu klären, warum CATULL Achill so schrecklich darstellt. Dazu gab ich den Schülern Auszüge aus DÜRRENMATTS Komödie *Romulus der Große* an die Hand. Hier fiel sofort ins Auge, dass Rom zufällig mit einem Romulus begann und endete. Die Schüler erkannten gleich, dass DÜRRENMATT mit der tragischen Figur des Hühner-züchtenden Romulus, der sich bewusst für den Niedergang Roms entschieden hat, einen Antihelden erschaffen hat. Noch deutlicher wird dies bei Odoaker, der in den Krieg gezogen ist, um Theoderich den Großen zu verhindern. Bei seinem Versuch, diesen Krieg human zu führen, drängte sich der Ge-

genwartsbezug mit dem immer grausamer werdenden Ukraine-Krieg auf. Sehr interessant war die Verknüpfung dieser tragischen ‚Helden‘ mit dem Problem ihrer Entscheidungsfreiheit, denn sowohl Romulus als auch Odoaker gelingt es ja trotz bester Absichten nicht, ihrem Schicksal zu entkommen, und sie müssen ihren Teil der Schuld an Tod und Verderben auf sich nehmen, darin an VERGILS Aeneas erinnernd.

CATULL, so stellten wir abschließend fest, hat mit dem Lied der Parzen – wie mit dem Hochzeitsgedicht insgesamt – das Männer- und Heldenbild seiner Zeit grundsätzlich in Frage gestellt, DÜRRENMATT setzt dagegen das unerreichbare, aber immer anzustrebende Ideal der Menschlichkeit.

Abschließend fassten wir auch die Frauengestalten noch einmal zusammen: Psyche, die in ihre eigenen Untiefen herabgestiegen war, um eine eigenständige Persönlichkeit zu werden, und Ariadne, die Theseus half, den Minotaurus zu töten. Ariadne bewies anfangs Eigenständigkeit, endete aber dann als Spielgefährtin des Bacchus. Ihr blieb eine erfüllte Liebesbeziehung versagt.

Wir schlugen den Bogen zu Leo TOLSTOIS *Anna Karenina*, die ihre Liebe nicht über die gesellschaftlichen Konventionen zu einer von Philia und Agape geprägten Beziehung hinüberretten konnte und schließlich daran zerbrach. Jedoch zeigt TOLSTOI auch einen Ausweg durch den Landadeligen Levin, der heldenhaft versucht, durch Innovationen auf seinem Gut das Leben der Bauern zu verbessern.

So konnten wir den Unterricht mit dem Schlusssatz des Romans beenden:

„Denn das liegt jetzt in meiner Macht: meinem Leben die Richtung auf das Gute zu geben!“

Zwischen all den Helden, Antihelden und heldenhaft agierenden und manchmal scheiternden Menschen, Männern wie Frauen, die wir im Zuge dieser Lektüre kennengelernt hatten, war es das, was ich den Schülern mit auf den Weg geben wollte: Auf die Richtung kommt es an.

## Literatur und Internetquellen

Die in diesem Beitrag verwendeten Bilder sind mit *Dall-E* erstellt (HENNEBÖHL, Oktober 2024). TOLSTOI, L: *Anna Karenina* [1875–1877]. München 1998.

DÜRRENMATT, F.: *Romulus der Grosse: Ungeschichtliche historische Komödie in vier Akten* [1956]. Zürich 1992.



# Existenzielle Themen im Griechischunterricht

von Dr. Susanne Aretz, StD'

Neues Gymnasium Bochum  
aretzsusanne@gmail.com

**Schlüsselwörter:** *existenzielle Themen, Bedeutung, Kommunikation, Interpretation, Texterschließung, Übersetzung, Rezeptionsästhetik, Hermeneutik, Legitimation.*

Warum lesen wir immer noch griechische Texte in der Schule? Weil sie eine Bedeutung für uns Lesende haben, und zwar exemplarisch für ein uns betreffendes Thema in der Gegenwart und in der Zukunft.<sup>1</sup> Sie stellen existenzielle Fragen, die eine zeitlose Aktualität besitzen.

Mein Lehrer Heribert KULLMANN hat mich für den Griechischunterricht durch Clublesungen von Rezeptionen antiker Stoffe (Orpheus und Eurydike), durch Theaterbesuche (*Phaidon* im Schauspielhaus Bochum 1986 oder die *Orestie* in Moers 1984) und natürlich auch durch sein eigenes Engagement begeistert. Und das ist meiner Meinung nach Aufgabe von Literaturunterricht: Momente von Begegnungen mit bedeutsamen und berührenden Texten auf vielfältige Arten zu schaffen und Möglichkeiten von Annäherung zwischen Lesenden und Texten zu eröffnen. Ich verstehe dabei die drei Schritte Erschließung, Übersetzung, Interpretation grundsätzlich als *interpretatio*, bei der sich die Lesenden und der Text gleichwertig ‚unterhalten‘ und immer wieder neue, wechselseitige Verstehensinseln bilden.<sup>2</sup>

Ein anderer Begriff hilft vielleicht, das Gemeinte zu erläutern, und zeigt, was sich ereignen kann, wenn heutige Rezipienten auf antike Texte treffen: Resonanz.<sup>3</sup> Dieser Begriff bezeichnet eine gelingende, ‚knisternde‘ Beziehung des Subjekts zur Welt. Und um dieses Knistern, um diesen je eigenen Aha-Moment in der Begegnung mit antiken Texten und im Dialog mit anderen Rezipienten sollte jeder Unterricht bemüht sein. Dabei gelingt die Begegnung ‚Lesende – Text‘ immer wieder neu, sind die Aha-Momente immer wieder andere in einem nie abgeschlossenen Diskurs. Es gilt,

die Offenheit des Diskurses und die Unabschließbarkeit des Verständnisses zu erhalten. Wichtig ist, dass es nicht um einen Vorbild- oder Modellcharakter der Antike geht, bei dem die antiken Texte auf einem unerreichbaren Thron sitzen, sondern um einen „Experimentier- und Dialograum“.<sup>4</sup>

Diese Auseinandersetzung, diese Resonanz findet sich m. E. beispielhaft in der Beschäftigung mit der griechischen Tragödie. Das behauptete schon Otto SEEL, der 1953 einen Vortrag „Die griechische Tragödie oder vom Sinn des Griechischunterrichts“ hielt. Heutzutage hat Jonas GRETHLEIN den diskursiven Charakter des Griechischen vor allem am Beispiel der Tragödie hervorgehoben.<sup>5</sup> GRETHLEIN setzt sich dort mit dem von Uvo HÖLSCHER etablierten Begriff „das nächste Fremde“ auseinander. Die Tragiker stellen den Mythos auf die Bühne und lassen ihre Protagonisten die in ihm ausgedrückten existenziellen Themen diskutieren. Themen werden dort in der Stichomythie der Protagonisten antithetisch zum Ausdruck gebracht, wie z. B. Individuum und Gesellschaft, Natur und Kultur, Tod und Leben, Macht und Recht, Freiheit und Verantwortung, Mann und Frau, Griechen und Barbaren, Zufall und Schicksal, Krieg und Frieden, Gott und Mensch, Blutrache und Gerichtsbarkeit. So beendet AISCHYLOS in der *Orestie* die ewige Kette der Rachemorde durch die Einführung der athenischen Gerichtsbarkeit. SOPHOKLES zeigt in seinen bekanntesten Stücken *Oidipus* und *Antigone*, dass die menschliche Vernunft und das menschliche Recht verglichen mit der göttlichen Vernunft und Weltordnung nichtig sind. EURIPIDES diskutiert die Sinnlosigkeit menschlichen Strebens dagegen ohne Lösung, kehrt sogar teilweise die diskutierten Werte um: In der *Medea* werden Helden zu Feiglingen, Griechen zu Barbaren und Frauen zu Männern.<sup>6</sup>

Daniel TEUBNER demonstriert in diesem Heft an den *Troerinnen* desselben Autors die schreckliche Sinnlosigkeit des Krieges, in dem Kinder vor ihren Eltern sterben, der Sohn

1 Vgl. JANK/MEYER (1991) (KlAFKIS bildungstheoretischer Ansatz).

2 Vgl. SCHINDLER (1987); HENSEL (2023).

3 ROSA (2019). Mein Kollege Dieter BRAUN hatte auf der NRW-Griechischlehrertagung 2023 zu dem Thema ‚Resonanz im Griechischunterricht‘ referiert.

4 SCHAUER (2020), S. 51.

5 GRETHLEIN (2018).

6 Vgl. ARETZ (2022).

Hektors vor seiner Großmutter Hekabe. Alle Tragiker stehen auf den Schultern HOMERS, der sozusagen viele kleine Tragödien in seinem Epos abbildet, auch den endgültigen Abschied der Andromache mit ihrem Kind von Hektor (HOM. *Il.* 6,390-502). In NRW ist im Moment die *Ilias* Zentralabiturthema, sodass während der Lektüre dieser Szene gut ein kleiner Exkurs zu den *Troerinnen* wie oben vorgeschlagen stattfinden kann. Bei HOMER im gleichen Buch findet sich auch der Vergleich des menschlichen Lebens mit einem Blatt (HOM. *Il.* 6,146: „Wie das Geschlecht der Blätter, so ist auch das der Menschen“). Ausgehend von diesem Vergleich könnte auch das existentielle Thema ‚Tod vs. Leben‘ bzw. ‚Alter vs. Jugend‘ behandelt werden. Diesem widmet sich Christiane SCHULZ in ihrem Essay zu MIMNERMOS.

## Literatur und Internetquellen

- ARETZ, S.: Damit wir glücklich sind – Jason und Medea im 2. Epeisodion der euripideischen MEDEA. In: LGNRW 3,1 (2022), 51–56.
- GRETHLEIN, J.: Die Antike, das nächste Fremde? In: Die Zeit vom 07.01.2018, vorher länger in: Merkur 824 (2018).
- HEILMANN, W.: Interpretation im Rahmen des Lateinunterrichts. In: AU 36,4+5 (1993), 5–22.
- HENSEL, A.: Interpretation. In: KIPF, St. / SCHAUER, M. (Hrsg.): Fachlexikon zum Latein- und Griechischunterricht. Tübingen 2023.
- HÖLSCHER, U.: Das nächste Fremde. Von Texten der griechischen Frühzeit und ihrem Reflex in der Moderne [1965]. Hrsg. v. LATA CZ, J. / KRAUS, M. München 1994.
- JANK, W. / MEIER, H.: Didaktische Modelle. Berlin 2000, 131–179.
- MUNDING, H.: Antike Texte – aktuelle Probleme. Existentieller Transfer im altsprachlichen Unterricht. Bamberg 1985.
- ROSA, H.: Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Berlin 2019.
- SCHAUER, M.: Altsprachlicher Unterricht und Interkulturalität: vom Modell zum Diskurs. In: AU 63,1 (2020), 49–51.
- SCHINDLER, W.: Interpretationsweisen im Literaturunterricht der Alten Sprachen. In: AU 30,6 (1987), 4–16.
- SEEL, O.: Über die griechische Tragödie oder vom Sinn des Griechisch-Unterrichts. In: AU 4,1 (1959), 16–41.

# Lieber früh sterben? Altern mit Mimnermos

von Christiane Schulz, StD'  
Friedrich-Wilhelm-Gymnasium Köln  
christiane.schulz@earthman-music.de

**Schlüsselwörter:** Lyrik, Mimnermos, Alter, Tod.

## 1. ‚Altern‘ als Thema in der Schule?

Das eigene Altern und der eigene Tod sind besonders für Jugendliche etwas eigentlich Undenkbares, dem man sich jedoch über Gedanken und Konzepte anderer immerhin annähern kann. Eine Beschäftigung mit der Elegie des Dichters MIMNERMOS und den darin angesprochenen Aspekten birgt die Chance, Schülerinnen und Schülern sowohl etwas in die innere Brotdose für ihr späteres Leben zu legen als auch ihren Blick auf die Heilsversprechen der Gesundheitsindustrie zu schärfen. Letztlich darf man sich mit der Lerngruppe auch fragen, wie denn die so kurze Lebensspanne sinnstiftend verbracht werden kann.

## 2. Der Text

MIMNERMOS fr. 2 D:

- 1 ἡμεῖς δ', οἷά τε φύλλα φύει πολυάνθεμος ὥρη
- 2 ἔαρος, ὅτ' αἴψ' αὐγῆς αὔξεται ἡλίου,
- 3 τοῖς ἴκελοι πῆχυιον ἐπὶ χρόνον ἄνθεσιν ἦβης
- 4 τερπόμεθα, πρὸς θεῶν εἰδότες οὔτε κακὸν
- 5 οὔτ' ἀγαθόν· Κῆρες δὲ παρεστήκασι μέλαινα,
- 6 ἡ μὲν ἔχουσα τέλος γήραος ἀργαλέου,
- 7 ἡ δ' ἑτέρη θανάτοιο· μίνυθα δὲ γίνεται ἦβης
- 8 καρπός, ὅσον τ' ἐπὶ γῆν κίδναται ἡἷλιος.
- 9 αὐτὰρ ἐπὴν δὴ τοῦτο τέλος παραμείνεται ὥρης,
- 10 αὐτίκα δὴ τεθνάναι βέλτιον ἢ βίωτος·
- 11 πολλὰ γὰρ ἐν θυμῷ κακὰ γίνεται· ἄλλοτε οἶκος
- 12 τρυχοῦται, πενίης δ' ἔργ' ὀδυνηρὰ πέλει·
- 13 ἄλλος δ' αὖ παίδων ἐπιδύεται, ὄν τε μάλιστα
- 14 ἱμείρων κατὰ γῆς ἔρχεται εἰς Αἶδην
- 15 ἄλλος νοῦσον ἔχει θυμοφθόρον· οὐδέ τις ἔστιν
- 16 ἀνθρώπων ᾧ Ζεὺς μὴ κακὰ πολλὰ διδοῖ.

**Übersetzung:**

- 1 Wir aber, wie die Blätter, die die blütenreiche Jahreszeit hervorbringt
- 2 im Frühling, wenn die Strahlen der Sonne rasch stärker werden,
- 3 gleich diesen freuen wir uns für eine kurze Zeitspanne an den Blüten der Jugend,
- 4 weder wissend, was von den Göttern Schlimmes kommt,
- 5 noch Gutes. Die düsteren Todesgöttinnen stehen schon bereit,

- 6 die eine hält das Schicksal eines mühseligen Alters,
- 7 die andere das des Todes. Kurz ist die Frucht
- 8 der Jugend, soweit die Sonne auf die Erde scheint.
- 9 Aber wenn das Ende dieser Zeit gekommen ist,
- 10 ist sofort zu sterben besser als zu leben.
- 11 Denn es regen sich viele trübe Gedanken: Dem einen ist sein Vermögen
- 12 aufgebraucht, Armut beschwert seine Tage.
- 13 Ein anderer hat keine Kinder, nach denen er sich am meisten
- 14 sehnt, und so geht er unter die Erde in den Hades.
- 15 Ein anderer hat eine quälende Krankheit. Nicht einen gibt es
- 16 unter den Menschen, dem Zeus nicht viel Übles zuteilt.



## 3. Textarbeit und Übersetzung

Das recht lange Fragment kann in zwei Teilen zu je acht Versen betrachtet werden. Für eine Erschließung könnten die Schülerinnen und Schüler, ggf. arbeitsteilig, Struktur und inhaltstragende Wörter sammeln. Auch die ersten Worte ἡμεῖς δ', οἷά τε φύλλα können Ausgangspunkt von erschließenden Überlegungen sein.

Mit der Entschlüsselung der ersten, von Enjambements geprägten vier Versen würde ich mich im Unterricht nicht aufhalten wollen, sondern das Gewicht auf Verständnis und Übersetzung der folgenden Textstellen konzentrieren. Einige Passagen erschließen sich im Griechischen rasch, erweisen sich aber in der Übersetzung als sperrig. Das betrifft vor allem die Verse 5–8 (Personifikation des Todeschicksals), 10–11 (Altersdepression?) und 15–16.

## 4. Und heute?

Zur Europawahl 2024 plakatierte die *Partei für schulmedizinische Verjüngungsforschung* mit der Frage „Wo willst du in 800 Jahren leben?“. Da das Alter „weltweit sehr großes Leid“ verursache, fordert die Partei eine verstärkte medizinische Forschung mit dem Ziel der unbegrenzten Lebensverlängerung.<sup>1</sup>

Der Amerikaner Bryan Johnson lässt sein gesamtes Leben von einer KI bestimmen mit dem Ziel, sein biologisches Alter auf ein Mindestmaß zu reduzieren. Die mit diesem höchst asketischen (und wie mir scheint sehr freudlosen) Lebensstil erzielten Biodaten stellt er auf seiner Website zur Verfügung, ebenso wie gesundheitsfördernde Rezepte und Ratgeber-

<sup>1</sup> <https://verjuengungsforschung.de/programm> (11.08.2024).

literatur mit motivierenden Titeln wie „Don't die“<sup>2</sup>.

Bilder, Texte und Videos zu den geschilderten oder ähnlichen Umgangsweisen mit Tod und Alter können sowohl als Einstieg als auch als Weiterführung eingesetzt werden.

## 5. Weiterführendes

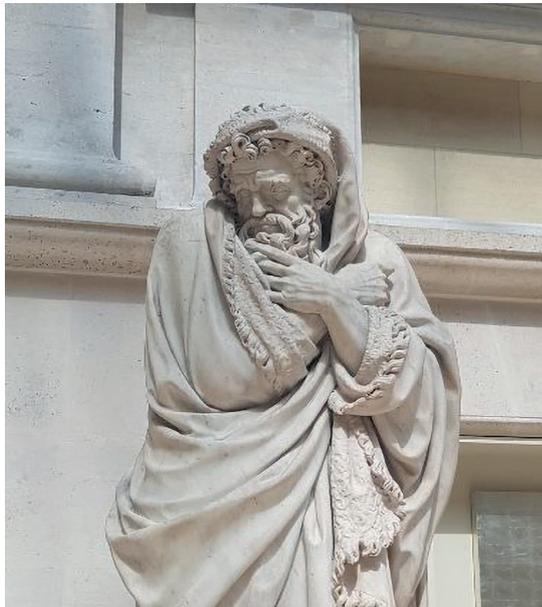
Als weiterführende oder vergleichende Texte bieten sich neben MIMNERMOS fr. 1 D an:

- Friedrich HÖLDERLIN: Hälfte des Lebens;
- *Jesaja* 40, 6-8 (vertont im Deutschen Requiem von Johannes BRAHMS<sup>3</sup>);
- Bryan MAY: Who wants to live forever (*Queen*).

Die genannten Texte und Tonaufnahmen sind rasch im Internet auffindbar.

Nicht zuletzt kann auch ein Blick auf das elegische Distichon als Form geworfen werden, wobei die Schülerinnen und Schüler als ‚Proviants‘ den Merkvers von Friedrich SCHILLER gerne auswendig lernen dürfen:

„Im Hexameter steigt des Springquells flüssige Säule, / Im Pentameter drauf fällt sie melodisch herab.“<sup>4</sup>



## Literatur und Internetquellen

G. BINDER / Maren SAIKO: Art. Lebensalter. In: DNP 6 (1999), 1207-1212.

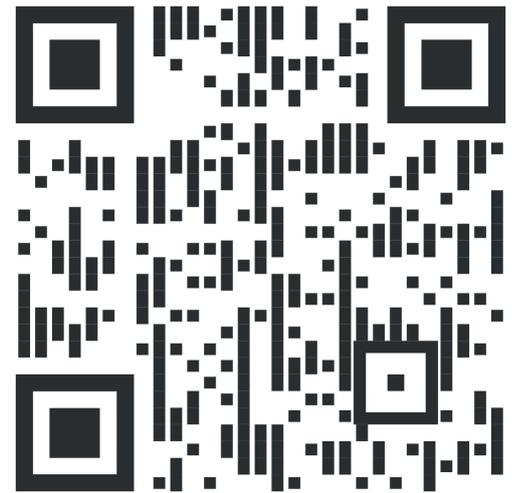
GNILKA, Ch. Art. Greisenalter. In: RAC 12 (1983), 995–1094.

J. WIESEHÖFER: Art. Lebenserwartung. In: DNP 6 (1999), 1213-1215.

K.-W. WEEBER: Alltag im Alten Rom. Das Stadtleben. Mannheim <sup>3</sup>2010, 196f. s.v. 'Lebenserwartung'.

G. BUTZER / J. JACOB (Hrsg.): Metzler Lexikon literarischer Symbole. Stuttgart / Weimar <sup>2</sup>2012, 56a-58a, s.v. 'Blume' (H. GROSSE WIESMANN).

WEST, M. L. (ed.): *Delectus ex iambis et elegis graecis*. Oxford 1980.



<sup>2</sup> <https://protocol.bryanjohnson.com/> (11.08.2024).

<sup>3</sup> Satz II: Denn alles Fleisch, es ist wie Gras.

<sup>4</sup> <https://de.wikipedia.org/wiki/Distichon> (25.08.2024).

# Die Widerwärtigkeit des Krieges: EURIPIDES' *Troerinnen* als Musterbeispiel für existentiellen Transfer

von Daniel Teubner, StRef

Neues Gymnasium Bochum  
teubner.daniel.pd@gmail.com

**Schlüsselwörter:** *Tragödie, Euripides, Troerinnen, Verlust, Krieg, Mutter-Kind-Beziehung, existentieller Transfer.*

Kein anderes Fach bietet so vielfältige Themenmöglichkeiten und Texte zur tiefgründigen Auseinandersetzung wie der Griechisch-Unterricht. Er behandelt Grundfragen der menschlichen Existenz und tritt damit in die Lebenswelt der heutigen Schüler. Angeregt durch einen Lektürewunsch einer begabten Schülerin im fortgeführten Grundkurs am NGB entstand eine Unterrichtssequenz zu EURIPIDES' *Troerinnen*.

## 1. Krieg überall in der Welt

24. Februar 2022 – ein zerrüttetes Russland greift in der Nacht die Ukraine an und beginnt damit den ersten ‚heißen‘ Eroberungskrieg in Europa seit Jahrzehnten.

07. Oktober 2023 – eine islamistische Terrorzelle überfällt Israel, tötet über 1200 Israelis, verschleppt Geiseln und löst damit eine neue Dimension im Konflikt aus.

Die Zeitungen überschlagen sich mit Berichten. Häufig ist die Zivilbevölkerung leidtragend und bei beiden Auseinandersetzungen wird niemand geschont. Familien werden zerrissen, Menschen ermordet, verstümmelt, vertrieben. Der Krieg kann jeden treffen. Westliche Medien schildern Einzelschicksale und zeigen damit das Geschehen in seiner gesamten Brutalität. Seit Menschengedenken gibt es solche Kriege. Schon das Altertum setzte sich mit ihrer Widerwärtigkeit auseinander<sup>1</sup>.

## 2. Kontext und Aufführung des Dramas

Athen, 415 v. Chr.: Der Peloponnesische Krieg plagt Land und Leute. Viele Soldaten sind gefallen; niemand ahnt, dass noch elf Jahre vergehen werden, ehe Athen als Unterlegener dasteht. Abwechslung in diesen Zeiten

boten Aufführungen von Dramen, die bei den Festspielen aufgeführt wurden. Bei diesen Festen kam es jedoch nicht zu Gewalttaten. 2023 dagegen werden sogar Musikfestivals überfallen und weit über hundert Geiseln verschleppt – für die Antike undenkbar. Denn die kultisch-religiösen Festspiele der damaligen Zeit greifen tief in das Selbstverständnis der Menschen ein. Grundlage dieser Veranstaltungen ist die Frage nach dem *sacrosanctum* der Gemeinschaft. Heutige Festivals dienen vorwiegend der Belustigung und der Erheiterung der Teilnehmer. Sie sind seltener identitätsstiftend. Bei den Großen Dionysien führte EURIPIDES dem Athener Publikum anhand der Schicksale trojanischer Frauen die Gräueltaten des Krieges vor Augen. Nach der Vernichtung Trojas sind die Griechen die Sieger, doch sie stehen bei EURIPIDES in keinem guten Licht dar. Er skizziert die Gefühle und das Verhalten der verbliebenen Heldinnen. Ihre Männer ermordet, ihre Stadt zerstört, sie selbst Gefangene, sie werden als Sklavinnen verlost.

Hekabe, einst Königin, erträgt ihr Schicksal mit Würde. Ihre Schwiegertochter Andromache und ihr Enkel Astyanax sind bei ihr. Doch dann kommt ein griechischer Bote namens Talhybios in das Lager. Er ist eine Marionette der griechischen Heerführer.

## 3. Die Unterrichtssequenz

An dieser Stelle setzt die als Sequenz mit fünf Unterrichtsstunden (à 45 Min.) konzipierte Unterrichtseinheit an. Sie teilt sich auf zwei Arbeitsblätter auf und kann um die Empfehlung, den Film *Die Troerinnen* aus dem Jahr 1971 anzuschauen, ergänzt werden. In den ersten zwei Stunden wird das erste Arbeitsblatt bearbeitet. Es beinhaltet einen Lückentext, der um Wörter aus dem griechischen Text ergänzt werden muss. Textgrundlage ist der Bericht des Talhybios an Andromache über die zur Vermeidung späterer Rache beschlossene Hinrichtung ihres kleinen Sohnes Astyanax (vgl. V. 709–785). Es handelt sich vorwiegend um Vokabular, das aus der Lehr-

<sup>1</sup> Vgl. EICH (2021), bes. 47–64 zu EURIPIDES, dabei 53–58 zu den *Troerinnen*.

buchphase bekannt ist und damit einen niederschweligen Zugang zum Text bietet. Wie kann sie die Meldung jemals verarbeiten? Sie wird die Tat niemals verzeihen können. Hier kommt archaisch-menschliches Verhalten ans Tageslicht. Ein Schwerpunkt liegt dabei auf der Bedeutung der Totenriten für das Weltbild der Antike. Andromache akzeptiert die Ermordung und widersetzt sich nicht dem Boten, um die Leiche ihres Sohnes im Anschluss bestatten zu dürfen. Die Seele ihres kleinen Schatzes soll die Styx überqueren dürfen.

Das zweite Arbeitsblatt ist so konzipiert, dass es auch einzeln bearbeitet werden kann. Bei Zeitmangel kann also das erste Arbeitsblatt ausgelassen werden und somit die Sequenz auf drei Stunden reduziert werden. Sie baut sich in drei Teilen auf. Auf der ersten Seite wird der inhaltliche Anschluss an das zweite Stasimon (AB 1) geboten. Durch die kurze Darbietung des Gesamtkontexts zu Beginn wird bereits erarbeitetes Wissen reaktiviert oder bei einzelner Bearbeitung die nötige Sachinformation geboten, um mit dem deutschen Text der Verse 1118–1155 zu beginnen. Die Eigennamen sind im Text fett gedruckt und werden auf der letzten Seite der Blätter erklärt.

Talthybios referiert im Botenbericht von den Vorgängen an der trojanischen Stadtmauer und der Ermordung des kleinen Prinzen. Der Text dient zur Vorbereitung auf die folgenden Textstellen, kann aber noch tiefgreifend besprochen werden. Hier ließe sich z. B. die Gefühllosigkeit von Talthybios herausarbeiten. Er wird als Handlanger der griechischen Heerführung instrumentalisiert.

Es folgt nun Hekabes Antwort auf die Grausamkeit. In einem Lückentext lassen sich nach einem Blick in den griechischen Originaltext die Vokabeln ergänzen. Dabei dominiert das Wortfeld ‚Furcht‘. Damit kritisiert EURIPIDES die Griechen, die ein Kleinkind fürchten, weil es eines Tages Rache üben könnte. Der Tragiker karikiert das Verhalten der Griechen und führt dem Athener Publikum während des Peloponnesischen Krieges die Scheußlichkeit des Verhaltens vor (V. 1176–1177): ἔνθεν ἐκγελά / ὅστέων ῥαγέντων φόνος, ἴν’ αἰσχροῖα μὴ λέγω. Hekabe hat ihren Enkel vor sich, dessen Schädel zertrümmert ist. Alles ist voller Blut. Doch die Einzelheiten sollen verschwiegen bleiben, zu schrecklich ist die Situation auch für ein Theaterpublikum.

Das dritte Arbeitsblatt enthält nun einen zu übersetzenden Text, für den zwei Erschließungsaufgaben geboten werden. Unmittelbar die ersten beiden Verse dürfen als eine stilistische Genialität gelten (V. 1185–1186): σὺ δ’ οὐκ ἔμ’, ἀλλ’ ἐγὼ σὲ τὸν νεώτερον / γραῦς ἄπολις ἄτεκνος, ἄθλιον θάπτω νεκρόν. Du sollst gefälligst mich, und ich doch nicht dich als den Jüngeren von uns beiden bestatten, klagt Hekabe. Ein ganzer Katalog an Stilmitteln untermalt diese allgemeingültige Aussage. Noch heute ließe sich dieses Distichon jedem, der über einen Verstorbenen, der jünger als man selbst war, trauert, in den Mund legen. Es ist eine zeitlose Aussage, die EURIPIDES vor 2440 Jahren dem Athener Publikum vorstellte und auf diese Weise zeigt, dass auch jeder einzelne in den Rängen von einem so grausamen Schicksalsschlag getroffen werden kann. Mit Beginn des Ukraine-Krieges treten Ängste vor einem solchen Erlebnis wieder näher in das Umfeld der Westeuropäer. Zwar gibt es immer bedauerliche Todesfälle durch Krankheit, Unfälle o. ä., doch sind Gewalttaten, insbesondere in Kriegen, bestialischer und zumal sinnlos. Bei letzteren Todesarten gibt es für die Verwandten und Freunde kein Verstehen. Es ist nicht rational zu erklären, wieso Kinder oder Enkel erschlagen, erschossen, verstümmelt oder anderweitig ermordet werden. Dies hat sich seit der Antike nicht geändert.

Die Großmutter zählt nun (V. 1187–1188) auf, was ihr alles im Umgang mit ihrem Enkel fehlen wird; die Liste könnte beliebig verlängert werden doch wendet EURIPIDES den Blick auf die Bestattung. Die Bestattungsriten wurden schon im ersten Arbeitsblatt thematisiert, da sie eine Konstante innerhalb der Tragödie wie auch in der gesamten griechischen Kulturgeschichte darstellen. Durch den ironischen Vorschlag eines Grabepigramms: τὸν παῖδα τόνδ’ ἐκτεῖναν Ἀργεῖοί ποτε / δέσαντες verspottet der Tragiker die Griechen und lässt Hekabe ihre furchtsame Haltung gegenüber einem Kleinkind betonen. Die Griechen sollten sich schämen, so suggeriert es der Text und drückt dies in V. 1191 aus: αἰσχρὸν τοῦπίγραμμα γ’ Ἑλλάδι. Nicht mehr nur die Argiver, sondern gleich Gesamt-Griechenland soll die Tat bereuen. Dies sind nur zwei Aspekte, die nach der Übersetzung (Aufgabe 3) näher beleuchtet werden können. Sie sind auch eine mögliche Textdominante, nach der in Aufgabe 5 gefragt

wird. Die Gesamtbetrachtung ermöglicht einen existentiellen Transfer<sup>2</sup> mit kritischer Reflexion der zahlreichen heutigen Kriege in der Ukraine, dem Nahen und Mittleren Osten und weiteren Krisengebieten sowie zur dortigen humanitären Lage. Die Gedanken des EURIPIDES sind dabei aktueller denn je.

### 3.1 Vorschläge zum Abschluss der Sequenz

Zum Abschluss bietet sich an, den Schülern die Betrachtung des Filmes *Die Troerinnen* von Michael CACOYANNIS aus dem Jahr 1971 anzuempfehlen. Dieser ist zwar szenisch statisch und in schwülstiger Sprache gesprochen, zeigt aber die Tragödie vollständig und vermittelt damit ein umfangreiches Bild über die dargestellte Situation. Auch wenn es sich um eine Thematik aus dem Mythos handelt, stellt EURIPIDES die Szenerie realistisch dar. Durch Bezüge zu den heutigen Kriegen lässt sich im Unterrichtsgespräch die Frage diskutieren, ob die Antike ‚menschlichere‘ Kriege geführt habe. Die Menschen standen sich gegenüber, hinterhältige Fliegerbomben, Drohnen und andere Maschinerie standen nicht zur Verfügung. Und EURIPIDES betont: Der Krieg kann jeden treffen! Er warnt damit die Griechen, sich nach ihrem Verhalten im trojanischen Krieg insbesondere im Kontext des laufenden Peloponnesischen Krieges nicht in Sicherheit zu wiegen. Ob EURIPIDES nach den Jahren der Pentakontaetie bereits eine Vorahnung zum Verlauf des Peloponnesischen Krieges hatte, kann hier nicht erörtert werden.

### 3.2 Bezug zur *Ilias* und zum Kernlehrplan

Es bietet sich an, mit dieser Sequenz zu (einer weiteren) Auseinandersetzung mit der *Ilias* zu kommen. Die *Ilias* ist für 2025 und 2026 Abiturvorgabe für den fortgeführten Grundkurs und den Leistungskurs in NRW. Mythologisch stehen *Die Troerinnen* am Ende der *Ilias*, denn bekanntlich wird darin die Zerstörung Trojas nicht beschrieben. Der psychologische Einblick in Extremsituationen, an die Grenzen des menschlichen Seins kann z. B. auf die Erzählung im sechsten Buch, in dem sich

Hektor von Astyanax und Andromache liebevoll verabschiedet oder auf die rührende Szene des um die Leiche seines Sohnes Hektor bitenden Priamos am Ende der *Ilias* übertragen werden. In dieser zu den schönsten Texten der Literatur gehörenden Szene werden die für das griechische Selbstverständnis existentiellen Bestattungsriten betont.

Durch jenen Bezug allein ist die Lektüre der Troerinnen bereits gerechtfertigt. Bekanntlich ist EURIPIDES nur im Leistungskurs als Autor obligatorisch; für die Jahre 2025 und 2026 mit seiner Tragödie *Hippolytos*. Zudem deckt die vorgestellte Sequenz aber auch die Inhaltsfelder ‚Grundfragen menschlicher Existenz‘<sup>3</sup> und ‚Kulturgeschichte der griechischen Antike‘<sup>4</sup> sowie alle drei Kompetenzbereiche ab und bietet durch ihre umfangreiche und tiefgründige Möglichkeit zu existentiellem Transfer zahlreiche Aspekte zur Kompetenzerweiterung und die Lektüre des Textes ist damit in der gymnasialen Oberstufe legitimiert, zumal der Kernlehrplan Sek. II Griechisch, S. 12 die Bedeutung von Tragödie und Komödie sowie ihrer Rezeption unterstreicht. Als griechisches Charakteristikum ist die Behandlung der Dramen in jedem Griechisch-Kurs unerlässlich, zu sehr prägen sie den griechischen Geist und wirken in all ihren Facetten nach.

## 4. Fazit

In der gebotenen Kürze konnte eine didaktisierte Unterrichtseinheit vorgestellt werden, die Potential für den Einsatz in Oberstufen-Kursen bietet. So sind die inhaltliche Tiefgründigkeit, die Verknüpfung zur *Ilias* und die umfangreichen Möglichkeiten zu existentiellem Transfer Gründe für eine Lektüre. Die Textauswahl repräsentiert dabei Charakteristika aus EURIPIDES' Stilistik und eignet sich daher als ersten Kontakt zu originalen griechischen Tragödien.



Foto: Daniel TEUBNER. <https://pixabay.com/illustrations/little-girl-outdoors-city-ruins-war-9049294/> (AI-generiert)

<sup>2</sup> Vgl. zu diesem Begriff MUNDING (1985).

<sup>3</sup> Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014), S. 25: „Die SuS können die in den Texten zu Tage tretenden Positionen mit Anschauungen, Werten und Normen ihrer eigenen Gegenwart vergleichen.“

<sup>4</sup> V. a. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014), S. 26: „Die SuS können die in den antiken Texten erkennbaren Wertvorstellungen, sozialen Normen und Motive menschlichen Handelns mit solchen der Gegenwart vergleichen und ggf. dazu Stellung nehmen.“

## Literatur und Internetquellen

CACOYANNIS, M.: Euripides. Die Troerinnen. Film o. O. 1971; vgl. [https://en.wikipedia.org/wiki/The\\_Trojan\\_Women\\_\(film\)](https://en.wikipedia.org/wiki/The_Trojan_Women_(film)) (Abruf: 01.11.2024).

A. EICH: Die Verurteilung des Krieges in der antiken Literatur. Münster 2021.

EURIPIDIS fabulae. Edidit J. DIGGLE. Tomus II, Oxford <sup>2</sup>1986, 181–240.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Vorgaben Zentralabitur 2025. Griechisch. Geänderte Fassung. Düsseldorf 2023. Verfügbar unter: <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-gost/pruefungsaufgaben/getfile.php?file=5702> (17.07.2024).

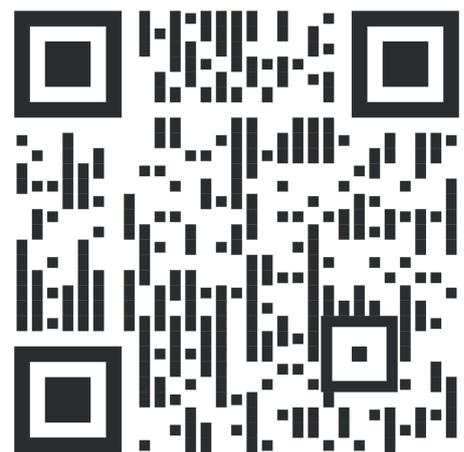
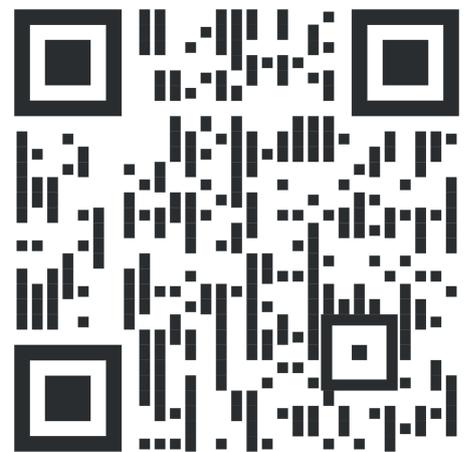
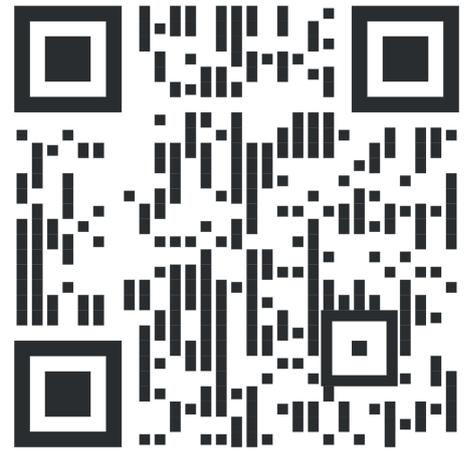
Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Vorgaben Zentralabitur 2026. Griechisch. Düsseldorf 2023. Verfügbar unter: <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-gost/faecher/getfile.php?file=5759> (17.07.2024).

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Kernlehrplan für die Sekundarstufe II. Gymnasium in Nordrhein-Westfalen. Griechisch. Düsseldorf 2014. Verfügbar unter: [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/170/KLP\\_GOSt\\_Griechisch.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/170/KLP_GOSt_Griechisch.pdf) (Zugriff am 17.07.2024).

MUNDING, H.: Auxilia / Antike Texte – aktuelle Probleme: Unterrichtshilfen für den Lateinlehrer / Existentieller Transfer im altsprachlichen Unterricht. Bamberg 1985.

STEINMANN, K.: Euripides. Die Troerinnen. Stuttgart 1990.

Die Arbeitsblätter können unter folgendem Link heruntergeladen werden:



# Zweisprachige Ausgaben für den Griechisch- und Lateinunterricht

Wer Latein lernt, der begegnet Caesars *Gallischem Krieg* meist als erste Originallektüre. Das neue Nachwort beleuchtet die Hintergründe von Thema und Werk und nimmt Caesars Rolle als Feldherr und Akteur im Krieg sowie auf der politischen Bühne seiner Zeit kritisch in den Blick.

752 S. · € 15,40

Caesar  
De bello Gallico  
Der Gallische Krieg  
Lateinisch / Deutsch

Reclam

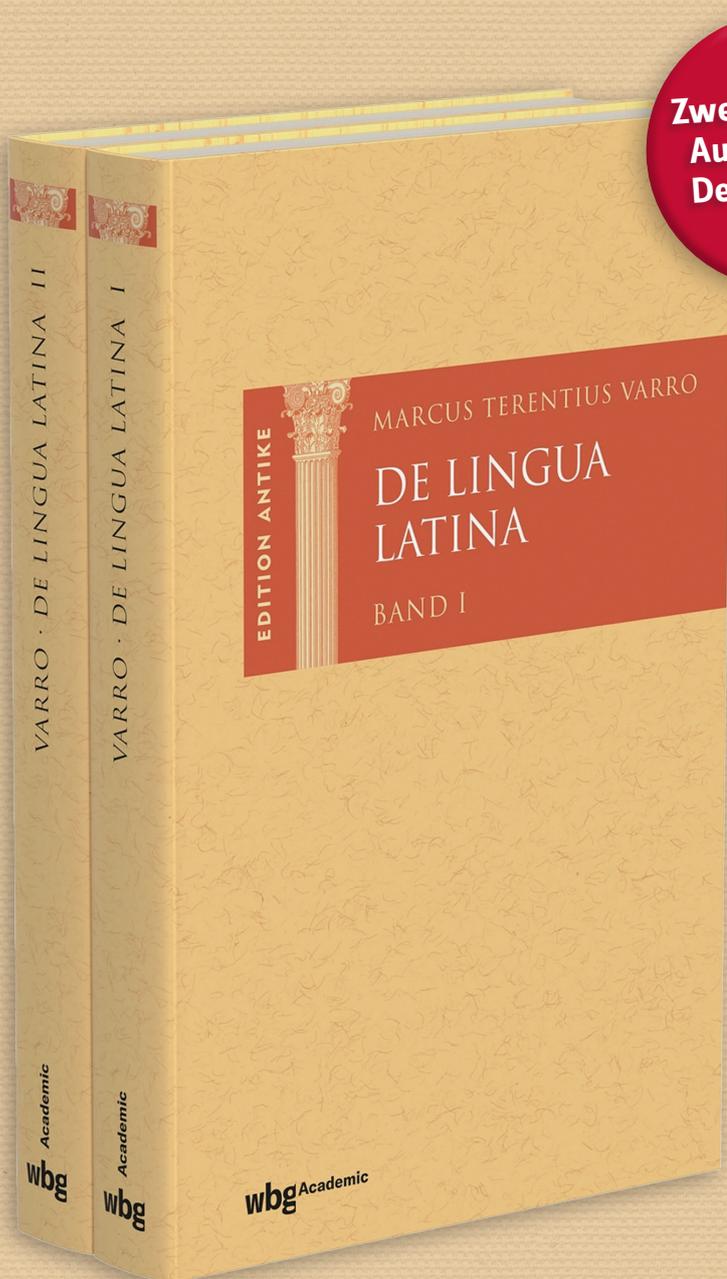
Platon  
Politeia  
Griechisch / Deutsch

Reclam

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

1023 S. · € 22,80

# VARRONS MEISTERWERK ÜBER SPRACHE UND RÖMISCHE KULTUR



Zweisprachige  
Ausgabe auf  
Deutsch und  
Latein

Marcus Terentius Varro (116–27 v. Chr.) war der bedeutendste römische Gelehrte. Mit über 70 Werken zu Kulturgeschichte, Landwirtschaft, Philosophie und Sprache war er eine zentrale Quelle für kulturhistorische Erkenntnisse. Aus seinem Großwerk »De lingua Latina« ist wenigstens ein Viertel erhalten. Der erste Teil (V–VII) behandelt die Etymologien und liest sich wie ein Handbuch römischer Kultur, der zweite Teil (VIII–X) widmet sich rhetorisch packend und durchaus amüsanter der grammatischen Analogie.

Nun liegt die erste deutsche Übersetzung vor, begleitet von philologischem und linguistischem Kommentar, und ist eine Pflichtlektüre für alle an Latein und römischer Kultur Interessierten.

716 S. | € 140,00  
ISBN 978-3-534-27653-0

## 2. Griechischakademie Köln 2024

von Dr. Susanne Aretz, StD'

Neues Gymnasium Bochum

Aretzssusanne@gmail.com



Abb. 1: Quelle: Susanne ARETZ 2024.

### 1. Zur Griechischakademie

Meine Kollegin Christiane SCHULZ und ich haben diese Veranstaltung für Schüler:innen des Altgriechischen im Land NRW vor einem Jahr ins Leben gerufen. Wir wollten ihnen damit ein Treffen mit Leuten aus anderen Städten ermöglichen, die ähnlich ‚ticken‘ wie sie selbst. Im letzten Jahr fand das Treffen in Bochum statt, in diesem Jahr in Köln. Es handelt sich immer um einen Zweitäger am Ende des Sommers, bei dem den Schüler:innen, die mindestens ein Lernjahr hinter sich haben, Textarbeit, Museums-, Theater-, Universitäts- und Stadtbesuche angeboten werden. Beim Essen, bei Spaziergängen oder bei den Übernachtungen lernt man sich kennen und freut sich schon aufs nächste Jahr. Am Ende gibt es eine Urkunde. Wir würden uns freuen, wenn Griechischlehrerinnen und -lehrer in NRW diese Akademie durch Werbung oder sogar durch eine eigene Ausrichtung in ihrer Stadt unterstützten.

### 2. Bericht aus Köln

Unsere Gruppe aus Bochum, Köln, Düsseldorf, Werne und Bonn erwartete dieses Mal ein sehr straffes und buntes Programm: Am Freitag trafen wir uns um 10.00 Uhr am *Friedrich-Wilhelm-Gymnasium* Köln. Wenn wir uns nicht schon vom letzten Jahr kannten, lernten wir uns schnell mit Hilfe eines griechischen Kennenlernbingos kennen. Danach wurde in einem Workshop das erste Stasimon der Antigone bearbeitet. Nach einem kurzen Brainstorming zur Frage ‚Was ist der Mensch?‘ beleuchtete ein Film, in dem der Text auf Alt-

griechisch gesungen wurde, die Ambiguität des Menschen. Die Textarbeit erfolgte in einem Puzzle für Bequeme, Mutige oder Waghalsige und anderen Texterschließungs- und Interpretationsaufgaben. Wir formulierten selbst die Idee, eine modernere Variation des Chorliedes schreiben zu wollen, ‚mussten‘ allerdings dann zum Mittagessen: ein Döner im Studierendenviertel. Am Nachmittag erwartete uns Herr Prof. Dr. STAAB von der Numismatik des *Instituts für Altertumskunde* und führte uns in die zahlreichen Gebiete der Altertumskunde durch anschauliche Beispiele und interaktive Intermezzi ein: Sogar der berühmte SAPPHO-Papyrus durfte durch unsere Hände gehen. Wichtige Münzen wurden von uns bestimmt, indem wir in Abkürzungen wie KAI oder L eingeführt wurden. Wer es wissen will, wende sich doch an Herrn Prof. Dr. STAAB, der die verschiedenen Gebiete natürlich sachkundig, aber sehr motivierend vorgestellt hat.



Abb. 2: Quelle: Susanne ARETZ 2024.

Doch damit nicht genug: Wir durften noch in der Barockabteilung des *Wallraff-Richartz-Museums* Gemälde z. B. von RUBENS antiken Texten von HOMER oder HESIOD zuordnen, bevor es dann endlich zum wohlverdienten Abendessen in einer griechischen Taverne ging. Gestärkt durch Souvlaki, Moussaka oder Ähnliches sahen wir noch eine Aufführung der ‚Welle‘ im *Horizonttheater*. Erschreckend wurde hier die Sehnsucht nach Diktatoren inszeniert. Dieses Mal übernachteten wir nicht in einer Jugendherberge, sondern bei unseren Gastgeberinnen in Köln und Umgebung.

Am nächsten Tag folgten wir mit einer zweistündigen Führung bei strahlendem Wetter der römischen Stadtmauer. Bei einem Abschluss-Eis mit Musik vom Klassikkonzert *Felix* wurden die Zertifikate verliehen.

# Escape Rome: Kennenlernnachmittag für Grundschulen

von Dr. Susanne Aretz, StD' und Kamai Kapric, Schülerin

Neues Gymnasium Bochum  
aretzsusanne@gmail.com

**Schlüsselwörter:** Motivation, Werbung, Escape, Schnupperstunden.

## Zusammenfassung

Um unser Lateinprofil *Latein Plus Englisch* für die fünften Klassen den Eltern und Kindern der vierten Grundschulklassen vorzustellen, haben wir – die Fachschaft Latein, die Eltern und die Schüler:innen – einen Kennenlernnachmittag als Escape Room-Spiel für Grundschulkindern veranstaltet. Diese tauchten in die antike Welt ein, um dann wieder in die Gegenwart katapultiert zu werden.



Abb. 1: Libum und Moretum. Essen am Römer-nachmittag. Quelle: Kamai KAPRIC, 2024.

## 2. Idee

Zur Verbesserung der Anmeldezahlen für unser Profil *Latein Plus* hat unsere Fachschaft beschlossen, den Römertag<sup>1</sup> zu einem Kennenlernnachmittag für Grundschulkindern als modernes Escape Room-Spiel zu gestalten: Reduzierter Adressat (nur Viertklässler und ihre Eltern), reduziertes Setting (sieben Stationen), reduzierte Zeit (zwei Stunden).

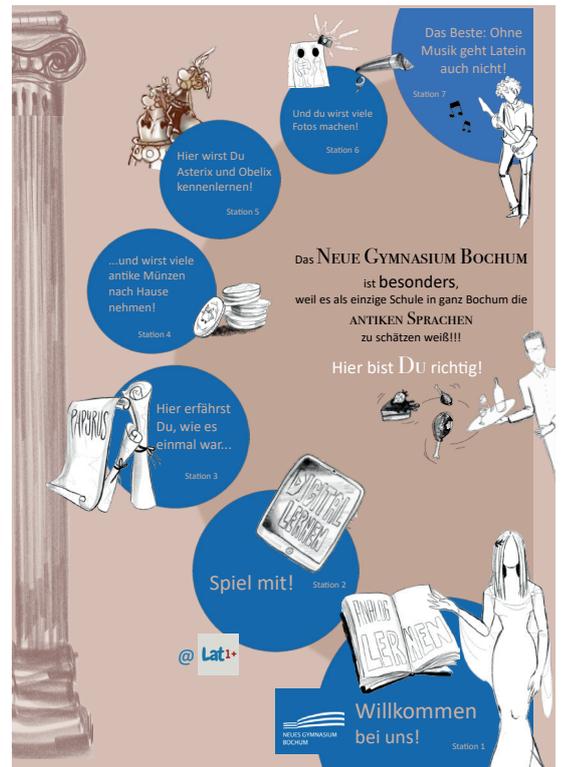


Abb. 2: Laufzettel. s. QR-Code, Quelle: Kamai KAPRIC, 2024.

## 3. Ausführung

Die Stationen waren aufgrund unserer Erfahrung und unserer Ausstattung folgende:

1. Unterricht analog;
2. Escape digital;
3. Beschriften von Papyri;
4. Herstellen von Münzen;
5. Aufnahme eines Polaroid-Fotos mit einer Götter-Guckloch-Stellwand;
6. Werfen von Hinkelsteinen mit Asterix und Obelix;
7. Gemeinsames Singen von *Ebrio quid faciamus nauta* (*What shall we do with the drunken sailor*) bzw. von *We will rock you* (*nos vos convellemus*) auf Latein.

Die Stationen können alle Lesenden für ihre bzw. seine Schule anpassen. Anregungen dazu findet man in unserem alten Themenheft (s. o.) oder beim *Römershop*. Außerdem gab es römisches Fingerfood und etwas zu trinken. Das Escape Room-Spiel wurde mit einer Traumreise eröffnet, und beendet durch einen ‚echten‘

<sup>1</sup> BÜTTNER (2020), S. 11.

Römer, der *Reenactment* (neudeutsch für „Inszenierung konkreter geschichtlicher Ereignisse in möglichst authentischer Art“ laut *wikipedia*) praktiziert: Caius Iulius Baccus alias Michael NOLTE. Die insgesamt über 80 Grundschulkin- der wurden in Fünfergruppen durch Legionäre der sechsten Klasse eskortiert. An den Stationen befanden sich wiederum Römer:innen in Gestalt von Lehrer:innen, älteren Schüler:innen und Eltern. Die Eltern wurden mit den Kindern in der Aula begrüßt und dann – von ihren Kindern allein gelassen – durch eine *Powerpoint*, Einzelberatung und Flyer informiert.

Um so viele Eltern und Schüler:innen in unser Gymnasium zu bewegen, bedurfte es allerdings einer gezielten Öffentlichkeitsarbeit. Mit einem Design-Programm wurden ein auf unsere Schule zugeschnittener Flyer und ein Plakat erstellt.<sup>2</sup> Die Eltern unserer Schule schrieben die Eltern ihrer alten Grundschule (teilweise über die Elternvertretungen) an, wir verteilten per E-Mail und auf dem Postweg die Flyer und das Plakat an alle Grundschulen und setzten einen Artikel auf die Homepage.<sup>3</sup> Wie sich nachher herausstellte, war auch der Hinweis, dass man sich mit Namen des Kindes und der Schule per E-Mail anmelden musste, sehr wichtig. Dadurch erreichte man u. a. eine Verbindlichkeit und das Gefühl, dass man schnell sein musste.



Abb. 3: Papyri. Quelle: Kamai KAPRIC, 2024.

### 3. Details

Zur Legionärs-Eskorte und dem Römer: Die Kleidung für die Schüler:innen haben Eltern vor 15 Jahren in Eigenarbeit hergestellt. Unser Römer betreibt *Reenactment* in seiner Freizeit und engagiert sich völlig selbstlos bei uns, indem er immer wieder neue 5er:innen oder 6er:innen in Schildkrötenformation anführt oder in Scharmützeln gegen Asterix und Obelix

kämpfen lässt. Dieses Mal waren die einheitlich als Legionäre verkleideten Schüler:innen Eskorte für die Kleinen, indem sie die Gruppen nach vorgegebenen Laufwegen und Zeiten zu ihren Stationen führten. Sie hatten Tüten für Erinnerungen (inkl. Laufzettel) an den Römer- tag dabei, auf denen sie die Namen der Kinder notierten. Die Laufzettel der Kinder wurden von ihnen ebenfalls abgezeichnet. Erst wenn alle Stationen absolviert waren, wurde man ja wieder in die Gegenwart katapultiert. Die Einteilung der Gruppen hatte eine Mutter übernommen, die auch allen Ankömmlingen eine Nummer für ihre Gruppe von I bis XII zuteilte. Im Vorfeld wurden die Eltern informiert, dass sie und ihre Kinder gerne verkleidet kommen und dass sie, wenn Kinder in eine Gruppe wollten, zusammen ankommen sollten. Natürlich kamen mehr als angemeldet, sodass wir teilweise zehn Gruppenmitglieder hatten. Die Gruppen verteilten sich dann zuerst auf zwei analoge und zwei digitale Unterrichtsräume. So waren pro Raum waren 15 bis 30 Kinder anwesend, die 15 Minuten Schnupperunterricht bzw. ein digitales Escape Room-Spiel auf dem *iPad* bewältigen durften (s. QR-Code). Danach gab es noch einmal einen Wechsel analog-digital/digital-analog, so dass schon 40 Minuten vorbei waren, bevor die Kinder zu den vier Spielstationen gelangten. An diesen hatten die Gruppen je zehn Minuten Zeit, Münzen, Papyri oder Fotos herzustellen oder Süßigkeiten beim Hinkelsteinwurf zu gewinnen. Diese Produkte wurden fleißig in den Tüten gesammelt. Nach weiteren 40 Minuten saßen dann alle mit ihren Eltern in der Aula, sangen und wurden wieder in die Gegenwart katapultiert.



Abb. 4: Plakat und Flyer für das NGB, Quelle: Susanne ARETZ, 2024.

<sup>2</sup> Das Programm heißt *Canva*. Alle Materialien finden Sie unter dem QR-Code.

<sup>3</sup> Früher haben wir auch schon einmal Schüler:innen an unserem pädagogischen Tag in ihre alten Grundschulen mit *Buddybooks* (vgl. ARETZ [2020], S. 17-21) geschickt, um dort in den vierten Klassen Schnupperunterricht zu halten. Das stieß aber auf wenig Gegenliebe bei den Grundschulen und den anderen weiterführenden Schulen.

## 4. Bericht von Kamai: Zeitreisen? Es ist möglich – Am Neuen Gymnasium Bochum!

Das *Neue Gymnasium Bochum* (NGB) ist besonders, weil es die einzige Schule im Raum Bochum ist, die sich der Förderung der Alten Sprachen widmet. Es ist kein Zufall, dass genau dieses Gymnasium am 8. Oktober 2024 eine fantastische Veranstaltung unter der Leitung eines Teams von Fachlehrer:innen (Fr. Dr. ARETZ, Hr. Dr. OTTE, Hr. ANTRECHT, Hr. EBERWEIN, Fr. Dr. BECKER) organisiert hatte.

Einen besonderen Touch gaben dem Ganzen die begeisterten Schüler:innen des NGB, die den Lehrer:innen zur Seite standen und mit ihrem Engagement die Veranstaltung frisch, fröhlich und spielerisch machten.

Mehr als 80 Kinder und ihre Eltern nahmen an einem reichhaltigen Programm teil, das ihnen einen Vorgeschmack auf die lateinische Sprache auch durch Musik gab: Die Kinder schlossen Freundschaften, indem sie gemeinsam mit Herrn ANTRECHT Lieder in lateinischer Sprache sangen. Für ihre Eltern war dies eine schöne Überraschung. Zu sehen, wie die Kinder zusammen spielen, obwohl sie sich nicht kennen, und gemeinsam versuchen, Asterix und Obelix zu finden, war ein klares Bild dafür, wie Latein uns alle verbinden kann. Neben einem Lächeln und guten Gefühlen nahmen sie einen Papyrus, eine Escape-Room-Karte, ein Polaroidfoto und viele auf Latein an die Wände geschriebene Weisheiten mit nach Hause, die sie in ihrem Leben sicher noch oft hören werden.

Diademe, Tuniken und römische Sandalen liefen stolz durch unsere Schule und erinnerten uns daran, dass wir ohne unsere Geschichte nicht wissen, wohin wir gehen.

Manchmal heißt er Gaius, manchmal Michael: Er ist unser römischer Freund, der durch Leidenschaft zu uns kam.

Die Authentizität der Kostüme, die auch Lehrer:innen und Schüler:innen trugen, fesselte die neugierigen Blicke der Kinder, die sich in einer antiken Epoche umgeben von der Moderne wiederfanden.

Und das ist Latein am NGB: Ein Raum, in dem Gegensätze wie das Alte und das Moderne zusammenkommen und ihre Stärken finden, wodurch die Einzigartigkeit unserer Schule entsteht.

Wenn Bilder mehr als tausend Worte sagen:

Besuchen Sie uns auf *Instagram* unter *@lateinsplus*, sehen Sie, wie der Römer nachmittag war und lauschen Sie den kleinen Interviews, die die Eltern für Sie hinterlassen haben.

## Literatur und Internetquellen

ARETZ, S. / LAARMANN, M. / WIEBER, A. (Hrsg.): Latein und Griechisch in Nordrhein-Westfalen. Themenheft: Tag der offenen Tür = LGNRW 1,1 (2020). Verfügbar unter: <https://www.biejournals.de/index.php/lgnrw/article/view/3982/3975> (Zugriff am 12.10.2024).

ARETZ, S.: Informationen zu den Schnupperheften (Buddybooks). In: LGNRW 1,1 (2020). Verfügbar unter: <https://doi.org/10.11576/lgnrw-6155> (Zugriff am 12.10.2024).

BÜTTNER, B.: Der Römertag am Neuen Gymnasium Bochum. In: LGNRW 1,1 (2020). Verfügbar unter: <https://doi.org/10.11576/lgnrw-6150> (Zugriff am 12.10.2024).

Canva. Verfügbar unter: [https://www.canva.com/de\\_de/](https://www.canva.com/de_de/) (Zugriff am 10.10.24)



Abb. 5: Caius und Kamai, Quelle: Kamai KAPRIC, 2024.



# KI und die Zukunft der Didaktik der Alten Sprachen: Eine Position pro KI

von Rudolf Henneböhl, OStR i. R.

E-Mail: [info@ovid-verlag.de](mailto:info@ovid-verlag.de)

Vielen mag KI erscheinen wie eine fette invasive Kröte, die sich im Biotop ‚Schule‘ festgesetzt hat und kaum noch daraus zu vertreiben ist. Die Frage ist jedoch: Warum soll man sie vertreiben? Wen oder was verdrängt sie? Wem schadet sie?

Wohlgermerkt geht es bei dieser Formulierung einer Pro-Position – und damit dem Angebot zu einer öffentlichen Diskussion –, nicht um den Bereich der Technik allgemein, oder speziell um die Folgen der KI für das globale menschliche Leben, die Wirtschaft, das Militär, die Arbeitsplätze usw. Meine These bezieht sich ausschließlich auf den Lateinunterricht in Deutschland und auf didaktische Fragen. Kann KI uns helfen, einen ‚besseren‘, spannenderen, schülerorientierten Lateinunterricht zu entwickeln? Kann KI uns bei den Problemen helfen, die die Vermittlung des Lernstoffs mit sich bringen? Kann sie unseren Schüler:innen bei den Problemen des Verstehens und Memorierens eben dieses Stoffes weiterhelfen? Eröffnet KI ein neues didaktisches Potenzial?

Diese Fragen würde ich unbedingt und mit nur wenigen Einschränkungen (in Bezug auf den momentanen technischen Stand) mit „ja“ beantworten. Dabei gilt wie bei jeder Technik (und schon den bisherigen digitalen Lernangeboten) immer der Grundsatz, dass nur *der* Lehrende KI angemessen und zielführend verwenden kann, der auch ohne solche Medien sein fachliches und didaktisches Handwerk versteht. Ansonsten bleibt KI immer nur eine Krücke. Und dasselbe gilt analog für Lernende. KI wird also die Alten Sprachen nicht retten, wenn es nur um technische Spielereien geht und um ein paar witzige oder skurrile Bilder, die zum Lachen anregen.

Aber KI ist ein hervorragendes Mittel, das sich in sehr vielen Bereichen sehr flexibel anwenden lässt! KI-Tools verstehen fast ausnahmslos sehr genau die Intentionen der menschlichen Nutzer. Das heißt allerdings nicht, dass sie auch ‚automatisch‘ in der Lage sind, die Ergebnisse passend zu erstellen und

alle Fragen sicher zu beantworten. Es gilt also zu lernen, was solche Tools hervorragend können und wo sie eher nutzlos sind.

Künstliche Intelligenz ist in der Lage, sich an verschiedene Benutzer und an unterschiedlichste Aufgaben anzupassen. Das kreative Potenzial solcher Tools ist bereits jetzt ungeheuer groß und sehr spannend. Vor allem sind sie prinzipiell in der Lage, passgenaue Erklärungen und Übungen anzubieten (in Bezug auf einen bestimmten Grammatikstoff, ein bestimmtes Vokabular und vor allem: eine bestimmte Schülerklientel). Auf diese Weise ist es leichter und viel schneller als bisher möglich, spezifische Übungsformen für spezifische Lerngruppen bereitzustellen. Auch individuelles Tutoring wird in absehbarer Zeit möglich sein.

Im Umgang mit KI ist nach wie vor der denkende Mensch angesprochen. Aber eben auch: der Mensch *in* seinem Denken. KI fordert uns in unserem Selbstverständnis stärker heraus als jede andere Technik zuvor. Sie spiegelt unsere eigene Intelligenz und deren ‚Mechanismen‘, zeigt aber auch den größeren Freiheitsgrad einer menschlichen Seinsweise. Der Mensch braucht also einerseits die ‚Herausforderung KI‘ nicht zu scheuen; er bleibt in seinem Bewusstsein, seiner Sinn- und Zielorientierung und in seinem Urteilsvermögen das bestimmende Wesen. Insofern gilt: KI für sich alleine ist nichts, ein Mensch aber kann alles sein.

Es zeigt sich jedoch, dass gerade das Zusammenspiel von menschlicher Intelligenz und der durchaus anders gearteten maschinellen Intelligenz besonders fruchtbar ist und neue Möglichkeiten bietet – auch und gerade in der Pädagogik und Didaktik. Unsere Aufgabe ist es, diese Möglichkeiten zum Wohle unserer Schüler und zum Wohle unseres Faches zu nutzen. Die Alten Sprachen sind von ihrem Bildungsangebot (sprachreflektierender Unterricht; antike Philosophie und Literatur etc.) dazu sogar in besonderer Weise prädestiniert.

# Physik und Philosophie im Widerstreit. Gymnasiale Bildung herausgefordert

von Prof. em. Dr. Friedrich Maier

E-Mail: [friedrich@maier-puchheim.de](mailto:friedrich@maier-puchheim.de)

Vorab: Es geht mir in diesem Leserbrief nicht um eine Kritik oder um eine Einschätzung der Nutzung von digitalen Medien, speziell KI, im Unterricht der Alten Sprachen. Es geht mir um eine fundamentale Veränderung des Verhältnisses von Bildung und Bildungsmittel, die ich seit Jahren beobachte. Ich sehe die Gefahr für den AU in der Veränderung des gesellschaftlichen Bewusstseins für Bildung, eben auch für humanistische.

Der Atomphysiker und Nobelpreisträger Stephen WEINBERG hat 1977 in seinem Büchlein „Die ersten drei Minuten“ (1977) ernüchternd festgestellt:

„Je begreiflicher uns das Universum wird, um so sinnloser erscheint es uns. Das Leben des Menschen ist nur als eine aus einer Kette von Zufällen sich ergebende Farce zu verstehen.“

Dieser Pessimismus gegenüber der Sinnhaftigkeit des menschlichen Lebens auf der Erde musste die schroffe Reaktion der Philosophie fordern. Einem Physiker darf nicht die alleinige Deutung der Welt und des Lebens überlassen sein.

Schon die antiken Naturforscher, die sog. *physikoi*, mussten sich den Widerspruch des SOKRATES, „des Urknalls aller späteren Philosophie“, gefallen lassen. Sie seien „Toren“, „Dummköpfe“, wenn sie nur „die Dinge am Himmel“ als Gegenstände ernsthafter Betrachtung gelten ließen, sich aber „nicht um die Seele des Menschen kümmerten“. Auch Immanuel KANT setzt die Moral und ihre Lehre, die Ethik, gegen die kühne Eigenmächtigkeit der Physik. Deren Erfolge – zumal im Zuge der technologischen Revolution seit dem 17. Jh. – berechtigten sie gewiss zu einem erhöhten Selbstbewusstsein. Doch die völlige Disqualifikation der menschlichen Existenz auf Erden zu einer bloßen „Farce“ entzieht dem Glauben an die Würde des Menschen, an sein Geborgensein in einem geistigen, sittliche Normen setzenden Wesen, ob man es nun „Logos“, „Gott“ oder „Weltenschöpfer“ nennt, jede Grundlage. Wenn das Leben nur ein sinnloser Hokuspokus wäre, wäre jedes wertorientierte Engagement im

Zusammenleben absurd, jede Sorge um eine Gefährdung des Globus durch Klimakatastrophen oder technologische Superleistungen unberechtigt. Einer Farce trauert man nicht nach.

Dagegen zielt Hans JONAS' „Versuch einer Ethik für die technologische Revolution“ auf die Rettung des Menschen und seiner Umwelt gegen die rasant fortschreitende Technik, die „zunehmend ins Zentrum philosophischer Sorge“ gerate.

Mittlerweile hat die Technologie einen mächtigen Sprung gemacht. Die Transformation unserer Kultur ist längst im Gange. Ihre Protagonisten sind Computer, Roboter und KI-Maschinen. ‚Digitalisierung‘, das magische Wort des neuen Jahrhunderts, durchdringt das Leben, nimmt alle und alles in ihren Bann. Sie zwingt den Menschen in die Freizeit, die für ihn aber keine Freiheit bedeutet – jedenfalls keine innerliche Freiheit –, da sie ihn ihren verlockenden Angeboten, ihren Helfershelfern wie handy, smartphone, tablet, chatbot u. ä, neuerdings KI, unterwirft. Im Konflikt zwischen Mensch und Maschine wird der Ruf nach „einer Form digitaler Menschenwürde“ (Adrian KREYE, SZ) immer lauter. Diese zu bedenken und mit Nachdruck zu vertreten müsste die stärkste Herausforderung an die moderne Philosophie und auch an die universitäre und schulische Altphilologie sein. Denn in ihr erhält die Sinnhaftigkeit der menschlichen Existenz die sicherste Verankerung.

Ist jedoch solche Hoffnung nicht irrelevant? Trifft etwa WEINBERGS These von der „Farce“ doch zu, wenn der KI-Forscher Joscha BACH 2022 prognostiziert:

„Unsere Nachfahren werden nicht mehr unbedingt biologische Wesen sein“?

Zu hoffen bleibt dagegen, dass auch künftig eine durch KI gestützte gymnasiale Bildung unsere Nachfahren zu denkenden und empfindenden Wesen macht und dass die Schule als „Werkstätte der Menschlichkeit“ (A. COMENIUS) nicht völlig verkümmert. Je mehr Technologie im Unterricht, desto notwendiger seine humanistische Orientierung.

## Literatur und Internetquellen

WEINBERG, S.: Die ersten drei Minuten. München 1977.

## Rezensionen

UTZ, Clement / KAMMERER, Andrea (Hrsg.): *prima*. Göttingen: C. C. Buchner 2021, 208 Seiten, 26,40 EUR, ISBN 978-3-661-40501-8.

von Denise Keufen, M. A., M. Ed.  
Bergische Universität Wuppertal  
denise.keufen@uni-wuppertal.de

„Prima!“, will man rufen – denn der Buchtitel ist Programm: Von Clement UTZ und Andrea KAMMERER herausgegeben, richtet sich der hervorragende Sprachlehrgang „prima.“ an die gymnasiale Sekundarstufe I. Es existieren mehrere, jedoch nicht inhaltlich verschiedene Versionen des Lehrwerks: Im Folgenden wird der erste Band rezensiert, der auf 208 Seiten 14 Lektionen, Vokabelliste und Grammatikseiten umfasst (alternativ könnte man auch das Gesamtwerk von 28 Lektionen erwerben und das entsprechende Begleitwerk als zusätzlichen Band.). Eine ausführliche und übersichtliche Formentabelle und „Zeittafel zur römischen Geschichte“ am Ende des Lehrwerks vervollständigen den ersten „prima.“-Band.

Das Lehrwerk beginnt mit der Geschichte um den Wagenlenker Scopus und das Rennpferd Incitatus: Hiervon handelte zuletzt auch die *amazon*-Serie „Those about to die“ (wohl nach Suet. *Claud.* 21,6: *Have imperator, morituri te salutant!*). Historisch zwar nicht gänzlich korrekt, verifiziert sie dennoch in jedem Fall die Behauptung von C. C. Buchner, dass die im „prima.“ vorhandenen „modernen Text- und Bildarrangements die antike Welt als einen lebendigen Erfahrungsraum [ausweisen]“<sup>1</sup>. Näher am Puls der Zeit könnte ein Lehrwerk wohl kaum sein! Die Geschichte um Scopus und Incitatus erweist sich auch bei älteren Lernenden als Favorit – auch noch Jahre nach der Lektüre. Der Lernertrag ist hier besonders nachhaltig. Dies ist kein Zufall: Die ersten vier Lektionen, wie auch die übrigen, bestechen vor allen Dingen dadurch, dass sich Schüler:innen neue Grammatik mithilfe der Einführungstexte zu Beginn jeder Lektion häufig sogar induktiv aneignen könnten. Gezielte Beobachtungsaufträge, entsprechend markierte Verb- oder Substantivformen fallen Lernenden sofort auf. Entsprechend binnendifferenzierte Aufgaben

und Vertiefungstexte bereiten Schüler:innen gezielt auf längeres Übersetzen oder eine Klassenarbeit vor. Diese binnendifferenzierten Aufgaben sind in ausreichender Zahl vorhanden; im Schulalltag sind ohnehin nicht alle machbar. Wer dennoch auf der Suche nach mehr Übungsmaterial sein sollte, erhält bei C. C. Buchner viele weitere „prima.“-Begleithefte. Schüler:innen werden bei der Übersetzung von „prima.“-Texten neben den für die Kulturkompetenz relevanten Sachinformationen mit Erschließungsaufgaben unterstützt. Erschließung bleibt auf diese Weise keine Ausnahme, sondern wird (wie im NRW-KLP, 2019 für die Sekundarstufe I festgehalten) zur Regel. Interpretationsaufgaben am Ende jedes Textes ermöglichen den Schüler:innen zu Beginn der Spracherwerbsphase Inhalte umgehend textimmanent und historisch-pragmatisch zu analysieren. Dieser Schritt ist wichtig: Nicht nur, weil die Schüler:innen während der Sekundarstufe II mit deutlich herausfordernden Interpretationen beschäftigt sein werden, sondern auch, weil Inhalte des Faches Latein in der Lebenswelt der Schüler:innen omnipräsent sein müssen: In jeder Lektion lässt sich mühelos ein *quid ad nos* finden. Dass sich Kinder etwa von der übermäßigen Sorge ihrer Eltern häufig gestört fühlen, Eltern jedoch ihre Ängste um das Wohlergehen der Kinder nicht ablegen können, wird in der sechsten Lektion „Ikarus und der Traum vom Fliegen“ thematisiert – auf beiden Seiten ist das richtige Maß gefragt, bleibt den Schüler:innen als Resümee festzuhalten (kein falsches Versprechen also: „prima. holt [...] die Kinder und Jugendlichen bewusst in ihrer Lebenswelt ab.“<sup>2</sup>).

Es mag bei dem überschwänglichen Lob pedantisch wirken, jedoch erschließt sich nicht, warum die Herausgeber die Vertreibung der Tarquinier in die zehnte Lektion setzen, obwohl in der neunten Lektion bereits die römischen Heldenfiguren der frühen Republik, Horatius Cocles und Cloelia, behandelt werden. Historisch betrachtet hätte es umgekehrt sein müssen. Dieser Zeitsprung verwirrt bei dem ansonsten chronologischen Vorgehen ab der fünften Lektion – allerdings eher Leh-

1 <https://www.ccbuchner.de/reihe/prima-492> (Zugriff am 03.10.2024).

2 <https://www.ccbuchner.de/reihe/prima-492> (Zugriff am 03.10.2024).

rende als Lernende, da ohnehin auf genauere Zeitangaben bei der Einführung neuer Inhalte verzichtet wurde. Dies mag der didaktischen Reduktion geschuldet sein.

„prima.“ imponiert durch ansprechendes und vielseitiges Lernmaterial, das viele Lehrkräfte durch das breite Angebot an methodischer Varianz und vertiefender Aufgaben erfreuen und – nicht minder wichtig – auch im Arbeitsalltag merklich entlasten wird. Die Schüler:innen werden es danken: Sie profitieren von einem schüler:innenorientierten, mediengestützten und übersichtlichen Lehrwerk. Ihm sei eine große Verbreitung an möglichst vielen Schulen gewünscht, sodass ein interessanter und für die Zukunft unserer Schüler:innen gewinnbringender Lateinunterricht zur Norm werden kann.

SPEER, A. (Hrsg.): *Thomas von Aquin: Quaestiones disputatae: De electione humana. Wissenschaftliches Streitgespräch über die Frage der menschlichen Wahl. Lateinisch / Deutsch. Übers. u. hrsg. v. A. SPEER (RUB 14471 / Great Papers Philosophie), Ditzingen: Reclam 2024, 130 Seiten, 7,40 EUR, ISBN: 978-3-15-014471-8.*  
 von StR Johannes Maximilian Nießen, M. Ed. Städtisches Kaiser-Karls-Gymnasium Aachen  
[johannes.niessen@mail.aachen.de](mailto:johannes.niessen@mail.aachen.de)

Die zweisprachige Textausgabe enthält die sechste Frage (*Quaestio*) der um 1270 verfassten „Wissenschaftlichen Streitgespräche über das Böse“ (*Quaestiones disputatae de malo*) des THOMAS VON AQUIN (1225 bis 1274), nämlich

„ob der Mensch die freie Wahl hinsichtlich seiner Handlungen besitzt oder aus Notwendigkeit wählt (*utrum homo habeat liberam electionem suorum actuum, aut ex necessitate eligat*)“ (6–7).

Unterrichtliche Anknüpfungspunkte lassen sich in den derzeit gültigen Abiturvorgaben für NRW entsprechend bei SENECAS Überlegungen zum stoischen Fatalismus (etwa in SEN. *epist.* 16,4–6 oder *De providentia*) oder – noch bis zum Abitur 2025 – AUGUSTINS Einlassungen zur Prädestination (etwa in AUG. *civ.* 1,35) finden, sofern man es nicht im Sinne fächerübergreifenden Arbeitens wagen möchte, THOMAS als lateinischsprachigen Autor, der „eingefrorene Deutungsschemata aufbricht“ (72), auch im Philosophieunterricht etwa mit der Konzeption J.-P. SARTRES oder den Ant-

wortangeboten auf die Teilfrage nach Freiheit und Determinismus (vgl. dazu 119–121) im Kontext des sog. ‚Mind-body-problem‘ zu vergleichen.

Die wie der lateinische Text auf jeder Seite um eine Zeilennummerierung ergänzte, deutsche Übersetzung der THOMAS-*Quaestio* stammt von dem Philosophen und ausgewiesenen Kölner Thomas-Experten Andreas SPEER (S.). Texte des THOMAS zu vergleichbaren Fragestellungen (*Summa theologiae* I, q. 19; q. 82–83; q. 86, art. 1, ad 2; I–II, q. 8–10; q. 13–14; vgl. dazu S.s Nachwort, 83 sowie den Lexikonartikel von MÜLLER [2016], 25) bietet mit deutscher Übersetzung bisher – neben den Bänden 2 und 6 aus den 1930er Jahren – allenfalls der 2021 erschienene, in der Bibliographie der *Reclam*-Ausgabe jedoch nicht berücksichtigte umfangreiche Doppelband 9A/B der *Deutschen Thomas-Ausgabe: Ziel und Handeln des Menschen*. Übers. u. komm. v. K. JACOBI. I–II. 1–21. Berlin/Boston 2021.

Die Textauswahl der *Reclam*-Ausgabe ist demgegenüber insofern für Einsteiger:innen gelungen, als sie eine zusammenhängende Frage (*quaestio*) des THOMAS ohne weitere Unterfragen (*articuli*) bietet. Die klare Strukturierung der *Quaestio* in 24 Einwände (*argumenta* bzw. *obiecta* = 6–23 in der *Reclam*-Ausgabe), drei Argumente für THOMAS' Position (*sed contra* = 22–23), Antwort (*responsio* bzw. *corpus articuli* = 22–41) und 24 Gegenargumente des THOMAS zur Widerlegung der Einwände (*ad* 1–24 = 40–57) erleichtert allen an mittellateinischen Texten der Scholastik Interessierten die Texterschließung *en gros* und *en detail* durch eine Vielzahl an textlinguistischen Gliederungsmerkmalen und Rekurrenzen.

Methodisch gewinnbringend insbesondere für den Latein-Unterricht ist, dass S. in seiner Textausgabe das Übersetzen als präzise Begriffsarbeit vorführt, etwa wenn er über seine Wiedergabe der Begriffe *ratio* und *intellectus* Rechenschaft ablegt (vgl. 60); etwas irritieren mag die unterschiedliche Wiedergabe von *violentum* mit „gewaltsam“ im Text und mit „Zwang“ im Nachwort.

Der lateinische Text der *Reclam*-Ausgabe basiert dabei auf dem Text des Bd. 23 der kritischen *Editio Leonina*, Rom/Paris 1982. Zu S.s begrüßenswertem Anliegen, diesen in „klassischer lateinischer Schreibweise“ (59) zu bie-

ten,<sup>3</sup> gehören eine eindeutige „Auflösung der *e caudata*“ (59) sowie ein „Verzicht auf Sonder-schreibweisen“ (59), was aber nicht durchgehend eingelöst wird: so finden sich etwa noch die Schreibweise *Metaphysice* für *Metaphysicae* sowie *Dionisium* oder *Boetium*. Zumal da S. bei der Interpunktion stellenweise ohnehin von der *Editio Leonina* abweicht, wäre eine möglichst einheitliche Abtrennung von (*ni*)*si*-, *quod*- und Relativsätzen durch Kommata wünschenswert gewesen, um Anfänger:innen den Zugang zum lateinischen Text noch mehr zu erleichtern.

Nicht nur die Übersetzung, sondern auch das Nachwort (vgl. 71–121) richtet sich nämlich ausdrücklich an mit der Philosophie (insbesondere des Mittelalters) nicht vertraute Leser:innen und bietet neben einer argumentationsanalytischen Interpretation des Textes – alle Verweise beziehen sich dabei auf die Seiten- und Zeilenangaben in der *Reclam*-Ausgabe – eine allgemeinverständliche Einführung zum historischen Kontext der Schrift und zur *disputatio* als universitäre Lehrpraxis sowie Textgattung im Mittelalter. Durch seinen Vergleich gegenwärtiger Debatten zum Thema ‚Determinismus/Indeterminismus‘ mit der Scholastik (vgl. 80–81, 119–121) fordert S. seine Leser:innen heraus und bleibt zugleich anschlussfähig an die philosophische Fachdiskussion. Für Fachkreise lassen Nachwort und Bibliographie des Bändchens allerdings einige neuere oder einschlägige Titel aus der Forschungsliteratur vermissen,<sup>4</sup> insbesondere solche zur Thematik der „Wahl“ (*electio*) und deren genaue Verhältnis zum „Urteil“ (*iudicium*).<sup>5</sup>

HOMER: *Ilias. Die berühmtesten Stellen. Übers. v. Roland HAMPE. Ausgew. u. hrsg. v. Marion GIEBEL (RUB 14236). Ditzingen: Reclam 2023, 133 Seiten, 7,00 EUR, ISBN: 978-3-15-014236-3.*

Dietrich Hunold, M. A.  
Vorsitzender Deutsch-Griechische Gesellschaft  
Aachen e. V.  
vorstand@dgg-ac.de

In der nachfolgenden Literaturbesprechung geht es um eine kleine Zusammenstellung signifikanter Stellen aus HOMERS *Ilias*, ausgewählt und herausgegeben von der bekannten Altphilologin Marion GIEBEL 2023 im *Philipp Reclam jun. Verlag*. Die 133 Seiten im bekannten handlichen *Reclam*-Taschenbuchformat sind auch digital als E-Book erhältlich.

Mit insgesamt 15 Kapiteln strukturieren die ausgewählten Gesänge das kleine Heftchen – angefangen vom Streit Achills und Agamemnon, über Kämpfe um Schiffe und Stadtmauern, Achills Trauer um seinen Gefährten Patroklos bis hin zu Hektors Tod.

In einem ausführlichen Vorwort werden die Leser:innen in die Vorgeschichte – die Entführung der Helena aus Sparta und der Kriegszug der Griechen an die Küste Trojas, um Helena zurückzuholen – eingeführt. Darüber hinaus werden auch Rolle und Einfluss der Götter beschrieben, die mit den kriegerischen Auseinandersetzungen zwischen Griechen und Trojanern ihre eigenen Streitigkeiten ausfechten. Nicht zuletzt enthält das Vorwort eine künstlerische Einordnung der dichterischen Leistung HOMERS:

„[...] wirkte er durch seinen genialen Kunstgriff, eine Episode herauszugreifen und das Gesamtgeschehen in Vorblicken und Rückblenden, in Spiegelung, Parallelisierung und Steigerung einzubeziehen.“ (12)

Es sei eine neue, differenzierte Art der Dichtung. Die ausgewählten Verse stammen aus der Übersetzung Roland HAMPES in deutsche Hexameter. Vor oder auch zwischen den Versen beschreiben Kommentare sozusagen in ‚Klar-

3 Vgl. dazu und zu einer Kritik an der „Historisierung“ des Thomas-Textes durch eine „mittelalterliche“ Orthographie“ in den jüngeren *Leonina*-Bänden etwa KLUXEN, W.: Die geschichtliche Erforschung der mittelalterlichen Philosophie und die Neuscholastik. In: KLUXEN, W.: Aspekte und Stationen der mittelalterlichen Philosophie. Paderborn 2012, 411–440 und KLUXEN, W.: Leitideen und Zielsetzungen philosophiegeschichtlicher Mittelalterforschung. In: KLUXEN, W.: Aspekte und Stationen der mittelalterlichen Philosophie. Paderborn 2012, 441–456.

4 Zu nennen wären etwa die Dissertation von S.s. ehemaligem Doktoranden Im, K.: Praktische Vernunft bei Thomas von Aquin. Eine vergleichende Untersuchung mit Aristoteles in Bezug auf Synderesis, Gewissen, Wille und Klugheit. Würzburg 2019, die Dissertation von NISTERS, Th.: Akzidentien der Praxis. Thomas von Aquins Lehre von den Umständen menschlichen Handelns. Freiburg/München 1992, die Habilitationsschrift von RHONHEIMER, M.: Praktische Vernunft und Vernünftigkeit der Praxis. Handlungstheorie bei Thomas von Aquin in ihrer Entstehung aus dem Problemkontext der aristotelischen Ethik. Berlin 1994 sowie der Aufsatz von DARGE, R.: ‚Wie einer beschaffen ist, so erscheint ihm das Ziel.‘ Die Rolle des Habitus bei der Beurteilung des Handlungsziels nach Thomas von Aquin. In: Theologie und Philosophie 72,1 (1997), 53–76.

5 Etwa der Lexikonartikel von MÜLLER, J.: Mittelalter. In: KÜHLER, M. / RÜTHER, M.: Handbuch Handlungstheorie. Grundlagen, Kontexte, Perspektiven. Stuttgart 2016, 20–33 sowie der Aufsatz von PERKAMS, M.: Aquinas on Choice, Will, and Voluntary Action. In: HOFFMANN, T. / MÜLLER, J. / PERKAMS, M. (Hrsg.): Aquinas and the *Nicomachean Ethics*. Cambridge 2013, 72–90.

schrift‘ die Handlungen und Charaktere. Das ist für diejenigen, die sich mit dem Verständnis der Versform schwer tun, eine willkommene Erleichterung.

Man kann sicherlich vortrefflich darüber streiten, ob es sich bei den zitierten Gesängen wirklich um die berühmtesten Stellen der *Ilias* handelt. Das ist aber wohl auch nicht die vorrangige Intention dieser kleinen Publikation. Es geht nach meiner Meinung vielmehr darum, diesen Klassiker antiker Dichtung nicht nur einem Fachpublikum näher zu bringen, sondern auch neue Leserschaften anzusprechen und zu begeistern. Und diesen Zweck erfüllt es auf wunderbare Weise.

Kurz gesagt: Das *Reclam*-Heftchen macht Lust auf (HO)MER. Dafür sprechen auf der letzten Seite auch zehn weitere Lektüretipps zum Thema *Ilias* und Troja – für diejenigen, die sich intensiver damit beschäftigen wollen.

UTZ, Clement / KAMMERER, Andrea / MÜLLER, Stefan (Hrsg.): *prima. Reise in die Römerzeit*. Bamberg: C. C. Buchner 2021, 64 Seiten, 12,20 €, 978-3-661-40523-0.

von StR Johannes Groß, M. Ed.  
*Lessing-Gymnasium Bochum-Langendreer*  
[johannes.gross@lessing-schule.de](mailto:johannes.gross@lessing-schule.de)

Zu den gängigen Lateinlehrwerken erscheinen mittlerweile zahlreiche Zusatzmaterialien, deren Zielsetzung zumeist in Vertiefung und Übung von Grammatik oder Textverständnis besteht. Das vorliegende Heft zum Lehrwerk *prima* aus dem C. C. Buchner Verlag reiht sich in diese Art von Veröffentlichungen ein, beabsichtigt jedoch im Gegensatz zu den üblichen Arbeitsheften eine besondere Stärkung der inhaltlichen Schwerpunkte des Lehrwerks, indem es jeweils auf die kulturellen Kontexte der 28 Lektionen von *prima* Bezug nimmt.

Die Themenkreise des Lehrbuchs und damit auch dieses Begleitmaterials betreffen die üblichen Gegenstände moderner Lateinbücher: Römisches Alltagsleben, die Götterwelt und Mythologie der Antike, die römische Geschichte in ihren wesentlichen Phasen, rö-

mische Küche, ein wenig Literaturgeschichte (hier OVID und SENECA), römisches Theater sowie Ausflüge in das frühe Christentum und (in der letzten Lektion) die Rezeption der Antike.

Der Aufbau der lektionsbezogenen Doppelseiten ist im gesamten Band gleich: Nach einer prägnanten Überschrift werden die recht kurzen deutschen Texte in Kästen abgedruckt, jeweils durch eine durchlaufende Pfeillinie miteinander verbunden. Die Texte in der ersten Hälfte des Hefts sind aus der Perspektive verschiedener Personen verfasst, z. B. „Mercur erzählt vom Parisurteil“ (14–15), was gute Identifikationsmöglichkeiten für die jüngeren Schülerinnen und Schüler liefert und so eine Tür zur historischen Kommunikation weit aufstößt. In den Lektionen 15–28 werden die Texte abstrakter und etwas anspruchsvoller, überfordern aber sicherlich niemanden aus der angesprochenen Zielgruppe. Innerhalb der Texte selbst sind thematisch wichtige Fachbegriffe oder Eigennamen rot hervorgehoben. Ergänzt werden die Einheiten durch passend ausgewählte Abbildungen: Fotografien heute noch existenter antiker Stätten oder Kunstwerke, Realien, Landkarten oder Zeittafeln. Aufgaben gibt es im gesamten Heft keine. Hier muss die Lehrkraft entweder selbst passende Aufgabenstellungen entwerfen oder die Verzahnung mit den Materialien aus dem Textband nutzen. Die eingesprochenen Texte lassen sich über einen QR-Code erreichen, der zur Homepage des Verlags führt, wo Audio-Dateien in hoher Aufnahmequalität bereitstehen. Angenehme Stimmen und ein maßvolles Sprechtempo sorgen für einen hohen Grad an Verständlichkeit.

Es ist gut vorstellbar, die Texte gemeinsam mit der Klasse zu lesen, einzelne Themenblöcke als Referate vorstellen zu lassen oder auf die eingesprochenen Audio-Dateien zurückzugreifen.

Fazit: Das Heft eignet sich gleichermaßen hervorragend für selbstständiges Arbeiten und den Klassenunterricht und stellt so abwechslungsreiches und motivierendes Ergänzungsmaterial für den Unterricht mit dem Lehrwerk *prima* zur Verfügung.

# Nachruf auf LRSD'in a. D. Dr. Ingrid Hesekamp-Gieselmann

von Dr. Antje Hellwig, LRSD' a. D.

Köln

Die Nachricht vom Tode meiner hochgeschätzten Kollegin im November 2023 kam wie ein Blitz aus heiterem Himmel und hat mich tief getroffen, weil ich von ihrer schweren Krankheit nichts gewusst hatte.

Viele Jahre haben wir zusammengearbeitet, zunächst in der Lehrerfortbildung, dann in der Schul- und Fachaufsicht, seit 2005 in der Entwicklung der Aufgaben für das Zentralabitur in Latein und Hebräisch, in der Entwicklung des Kernlehrplans Latein Sekundarstufe I und bei allen nur denkbaren Fragen des *Latinums* (Anerkennung von vergleichbaren Nachweisen aus dem Ausland, Verfahren bei Auslandsaufenthalt, Vorversetzung u. a. m.). Vor allem die Tatsache, dass wir beide in unserer jeweiligen Bezirksregierung für die gymnasiale Oberstufe zuständig waren, hat uns viele gemeinsame Termine im Ministerium beschert. Dabei zogen wir immer an einem Strang, vor allem wenn es galt, die alten Sprachen vor nivellierenden Regelungen zu schützen. Besonders intensiv war die Arbeit an den Aufgaben für das erste Zentralabitur im Fach Latein, als wir zu Dritt zusammen mit der damaligen

Vorsitzenden der Aufgabenkommission Latein in den Sommerferien als einzige im Landesinstitut in Soest gearbeitet haben und von der Kantinenchefin liebevoll versorgt wurden.

Nach ihrer Pensionierung hat sich Frau HESEKAMP einen langgehegten Wunsch erfüllt und eine Dissertation in Angriff genommen. Das Thema hatte ihr Herr Professor Markus SCHAUER (Bamberg, vorher Köln) vorgeschlagen, der in den ersten Jahren des Zentralabiturs die Aufgaben im Fach Latein wissenschaftlich begutachtet hatte. Die Arbeit an der Dissertation („Das Bild von ›Africa‹ in der augusteischen Dichtung“), die mit einem Promotionspreis der Universität Bamberg ausgezeichnet worden ist, habe ich aus der Ferne verfolgen können.

Ich habe Frau Dr. Ingrid HESEKAMP-GIESELMANN als eine sehr gewissenhafte, kritische und akribisch arbeitende Kollegin kennen und schätzen gelernt. Auch nach ihrem Ausscheiden aus dem aktiven Dienst hatten wir weiterhin Kontakt, allerdings in den letzten Monaten vor ihrem Tode nicht mehr.

Gerne denke ich an die lange und vertrauensvolle Zusammenarbeit mit meiner Kollegin zurück, die leider viel zu früh verstorben ist. *Requiescat in pace!*

**Folgende Rezensionsexemplare können bei der Redaktion von LGNRW  
(vorstand@davnrw.de oder johannes.niessen@mail.aachen.de)  
gegen Zusage einer Besprechung angefordert werden:**

**C. C. Buchner:**

BAUER, J. / LOY, J. (Bearb.): Kaleidoskop der Kaiserzeit. Martial, Epigramme (Laurea). Bamberg 2024, 52 Seiten, 11,60 EUR, ISBN: 978-3-661-43302-8.

BUHL, J. (Bearb.): In Vielfalt geeint. Roms Erbe – Zukunft Europas (Laurea). Bamberg 2025, ca. 12. EUR, ISBN: 978-3-661-43308-0 [erscheint im 3. Quartal 2025].

BUHL, J. / KÖRBER, M. (Bearb.): Texte zur Übergangselektüre (Laurea). Bamberg 2023, 48 Seiten, 11,60 EUR, ISBN: 978-3-661-43301-1.

FÄRBER, B. / JOST, J. (Bearb.): Von Fakten und Fake News Cäsar, Bellum Gallicum (Laurea). Bamberg 2023, 64 Seiten, 12,60 EUR, ISBN: 978-3-661-43303-5.

FÄRBER, B. / ZEHNTNER, T. (Bearb.): Show-down vor Gericht. Cicero, Prozessreden (Laurea). Bamberg 2025, 12,80 EUR, ISBN: 978-3-661-43304-2 [erscheint im 2. Quartal 2025].

Lesebuch Latein Oberstufe – Ausgabe A [im Erscheinen].

Life-Coach der Römer [im Erscheinen].

**Cornelsen:**

VON SCHEVEN, E. (Hrsg.) / WEIDMANN, D. (Hrsg.) / DAHMEN, J. / COBAN, M. / GRUBERT, K. / HEDWIG, D. / JACOB, M. / KOCH, C. / MERTENS, P. / MÜLLENMEISTER, B. / RISSMANN, L. / SCHÖLZEL, M. / ZIMMERMANN, St. (Hrsg.): tibi. Latein für Dich. Schulbuch. Mit digitalen Medien (Allgemeine Ausgabe. Band 1). Berlin 2024, 200 Seiten, ca. 26,99 EUR, ISBN: 978-3-06-123194-1 [erscheint im Dezember 2024].

**Herder/WBG/Theiss:**

RUBEL, A.: Migration in der Antike. Von der Odyssee bis Mohammed (wbg Academic). Darmstadt 2024, 160 Seiten, 22,00 EUR, ISBN: 978-3-534-61013-6.

SCHULZ, R.: Die Antike und das Meer. Von

Händlern, Söldnern und Piraten. Darmstadt 2024, 224 Seiten, 40,00 EUR, ISBN: 978-3-534-61014-3.

STRAUSS, B.: Die Geburt des römischen Kaiserreichs. Antonius, Kleopatra, Octavian und die Schlacht bei Actium. Übers. v. C. HARTZ. Darmstadt 2023, 392 Seiten, 34,00 EUR, ISBN: 978-3-8062-4538-7.

**Klett:**

BEHRENS, J. / Bothe, M.-L. / BÖTTCHER, E. / GOTTWALD, I. / GUTHIER, B. / HELLWIG, A. / SCHUBERT, W. / SCHÜCKER-ELKHEIR, D. / SIEWERT, W. / STRUCKEN-PALAND, Ch. / WEEBER, K.-W.: Pontes. Gesamtband. Stuttgart / Leipzig 2020, 296 Seiten, 31,25 EUR, ISBN: 978-3-12-623301-9.

**Lit:**

BACHHIESL, Ch. / HANDY, M. / MAURITSCH, P. / PETERMANDL, W. (Hrsg.): Gier, Korruption und Machtmissbrauch in der Antike (Antike Kultur und Geschichte 20). Berlin / Münster / Wien / Zürich / London 2019, 568 Seiten, ISBN: 978-3-643-50901-7.

GRENSEMANN, H.: Natura sit nobis semper Magistra. Über den Umgang mit Patienten, die Diät bei akuten Erkrankungen, Sterilität von Mann und Frau, Augenleiden. Vier mittelalterliche Schriften (Hamburger Studien zur Geschichte der Medizin 2). Berlin / London / Münster / Wien / Zürich 2001, 262 Seiten, 30,90 EUR, ISBN: 978-3-8258-5081-1.

HILCHEN, D.: Sub velis poeticis. Lateinische Gedichte. Hrsg., übers. u. komm. v. K. VINDING u. M. KLÖKER. Mit einer Einl. v. K. VINDING u. M.-K. LOTMAN (Baltische literarische Kultur 3). Berlin / London / Münster / Wien / Zürich 2021, 248 Seiten, 29,90 EUR, ISBN: 978-3-643-14590-1.

MUELLER-GOLDINGEN, Ch.: Griechische Tragödie. Autoren, Themen, Perspektiven (Aktuelle Antike 4). Berlin / London / Münster / Wien / Zürich 2010, 152 Seiten, 19,90 EUR, ISBN: 978-3-643-10631-5.

Regula Magistri. Die Regel des unbekanntes Magisters. Editio critica. Nach den handschriftlichen Textzeugen hrsg. v. K. ZELZER (Spiritualität im Dialog 13). Berlin / London / Münster / Wien / Zürich 2023, 263 Seiten, 29,90 EUR, ISBN: 978-3-643-51163-8.

SOLFEN, V.: Ovid mal anders. Erprobung der narratologischen Interpretation im Lateinunterricht (Klassische Philologie 2). Berlin / London / Münster / Wien / Zürich 2023, 380 Seiten, 34,90 EUR, ISBN: 978-3-643-15390-6.

VAKONAKIS, N.: Einführung in das neutestamentliche Griechisch. ἐλλενίζειν (Einführungen: Theologie 5 = Introductions: Theology 5). Berlin / London / Münster / Wien / Zürich 2014, 224 Seiten, 19,90 EUR, ISBN: 978-3-643-12228-5.

### Narr Francke Attempto:

VITI, Carlotta (Ed.): Ancient Greek and Latin in the linguistic context of the Ancient Mediterranean, Tübingen 2024, 460 Seiten, 90,00 EUR, ISBN: 978-3-8233-8585-1.

### Reclam:

ARISTOTELES: Politik. Schriften zur Staatstheorie. Übers. u. komm. v. Franz F. SCHWARZ. Hrsg., vollständig durchgesehen u. überarb. sowie mit einem Nachwort versehen v. Gernot KRAPINGER. Ditzingen 2024, 622 Seiten, 14,80 EUR, ISBN: 978-3-15-014556-2.

ÄSOP: Die schönsten Fabeln. Griechisch/Deutsch. Ausgew. u. hrsg. v. C. RITTER. Übers. v. Th. VOSKUHL. Mit historischen Illustrationen v. R. HEIGHWAY. Ditzingen 2024, 192 Seiten, 16,00 EUR, ISBN: 978-3-15-011487-2.

OVID: Metamorphosen. Lateinisch/Deutsch. Übers. u. hrsg. v. M. VON ALBRECHT. Mit

30 Radierungen von P. PICASSO. Mit einem kunsthistorischen Nachwort v. E. LEUSCHNER. Ditzingen 2024, 1116 Seiten, 48,00 EUR, ISBN: 978-3-15-011494-0.

PHAEDRUS: Die schönsten Fabeln. Lateinisch/Deutsch. Ausgew., übers. u. hrsg. v. C. RITTER. Mit historischen Illustrationen v. S. FOKKE. Ditzingen 2024, 190 Seiten, 16,00 EUR, ISBN: 978-3-15-011488-9.

SCHLOSSER, F. (Hrsg.): Cantate Latine. Lieder und Songs auf Lateinisch. Übers., illustr. u. hrsg. v. F. SCHLOSSER (RUB 14604). Ditzingen 2024, 118 Seiten, 8,00 EUR, ISBN: 978-3-15-014604-0.

SONNABEND, H. (Hrsg.): Von harter Arbeit und fairen Löhnen. Texte aus der Antike. Ausgew., hrsg. u. übers. v. H. SONNABEND (RUB 14603). Ditzingen 2024, 144 Seiten, 8,00 EUR, ISBN: 978-3-15-014603-3.

WEEBER, K.-W.: Latein und Griechisch für jeden Tag. 365 Aha-Erlebnisse (RUB 14606). Ditzingen 2024, 440 Seiten, 10,00 EUR, ISBN: 978-3-15-014606-4.

### Vandenhoeck & Ruprecht:

MÜLLER, H. (Hrsg.): Alltagsleben im alten Rom (clara. Kurze lateinische Texte 37). Göttingen 2015, 32 Seiten, 12,00 EUR, ISBN: 978-3-525-71739-4.

SIKIRIC, Dea Lara: Der Tod des Germanicus. Ein lateinisches Krimidinner. Göttingen, 144 Seiten, 23,00 EUR, ISBN: 978-3-647-71160-7.

SPAL, Andreas: Horror & Stupor. Lateinische Grusel und Schaudergeschichten (explica! binnendifferenzierte Lektüre zum Falten). Göttingen, 32 Seiten, 14,00 EUR, ISBN: 978-3-525-70343-4.

# Impressum

Die Zeitschrift „Latein und Griechisch in Nordrhein-Westfalen“ (LGNRW) ist das Mitteilungsblatt des Landesverbandes NRW des Deutschen Altphilologenverbandes und setzt das seit 1952 erschienene „Mitteilungsblatt des Deutschen Altphilologenverbandes, Landesverband Nordrhein-Westfalen“ (MittBl DAV-NRW) fort. Die in „Latein und Griechisch in Nordrhein-Westfalen“ veröffentlichten Beiträge sind im Internet unter folgender Adresse abrufbar <https://www.davnrw.de/>

**Herausgeberin:** Die Vorsitzende des Deutschen Altphilologenverbandes in Nordrhein-Westfalen <https://www.davnrw.de/>, StD' Dr. Susanne Aretz, Zu den Kämpfen 12d, 44791 Bochum, [aretzsusanne@gmail.com](mailto:aretzsusanne@gmail.com).

**Gastherausgeber** des Themenhefts „Existentielle Themen“:  
StD' Dr. Susanne Aretz, [aretzsusanne@gmail.com](mailto:aretzsusanne@gmail.com);  
Rudolf Hennebühl, OstR i. R. [info@ovid-verlag.de](mailto:info@ovid-verlag.de).

Die Redaktion von „Latein und Griechisch in Nordrhein-Westfalen“ gliedert sich in folgende Bereiche:

1. **Hauptredaktion:** StD PD Dr. Matthias Laarmann, [matthias.laarmann@web.de](mailto:matthias.laarmann@web.de), StR Johannes Maximilian Nießen, M. Ed., [johannes.niessen@mail.aachen.de](mailto:johannes.niessen@mail.aachen.de),
2. **Rezensionen, Anzeigenverwaltung:** StR Johannes Maximilian Nießen, M. Ed., [johannes.niessen@mail.aachen.de](mailto:johannes.niessen@mail.aachen.de),
3. **Hochschule:** StR i.H. Dr. Jochen Sauer, [jochen.sauer@uni-bielefeld.de](mailto:jochen.sauer@uni-bielefeld.de),
4. **Didaktik:** StD' Marina Keip, [Marina.Keip@t-online.de](mailto:Marina.Keip@t-online.de),
5. **Latein außerhalb des Gymnasiums:** OstR' Dr. Anja Wieber, [anja.wieber@wkdo.info](mailto:anja.wieber@wkdo.info),
6. **Schulpolitik:** LRSD Dr. Thomas Doepner, [th.doepner@t-online.de](mailto:th.doepner@t-online.de).

Die mit Namen gekennzeichneten Artikel geben die Meinung des Verfassers, nicht unbedingt die des DAV-NRW-Vorstandes wieder. © Die Artikel dieser Ausgabe sind freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).  
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

**Bezugsgebühr:** Von den Mitgliedern des DAV-NRW wird eine Bezugsgebühr nicht erhoben.

Zuschriften und Beiträge sind zu richten an: [vorstand@davnrw.de](mailto:vorstand@davnrw.de)

**Layout und Satz:** Clemens Liedtke, M. A., [mail@clemensliedtke.de](mailto:mail@clemensliedtke.de).

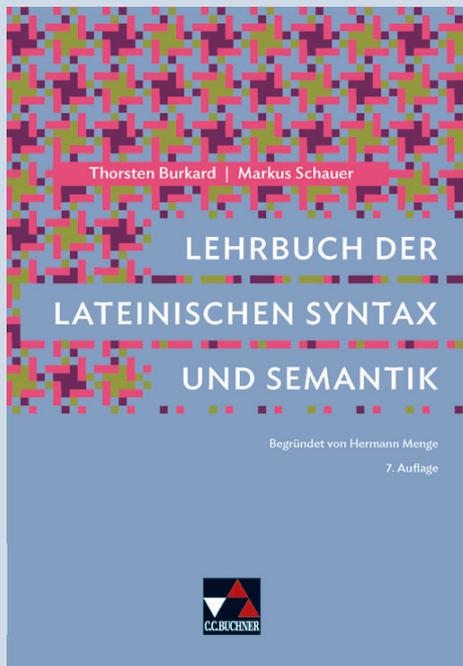
Die jeweiligen Autor:innen dieser Ausgabe sind für die Auswahl der Bilder und der entsprechenden Bildrechte selbst verantwortlich.

ISSN: 44791 Bochum, NRW, Deutschland/Germany

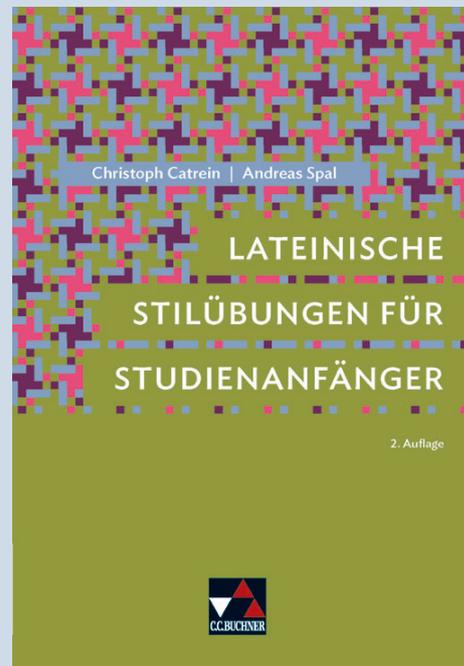
Latein und Griechisch in Nordrhein-Westfalen	ISSN (Print)	2700-3531
Latein und Griechisch in Nordrhein-Westfalen	ISSN (online)	2700-3566

DOI: 10.11576/lgnrw-7622

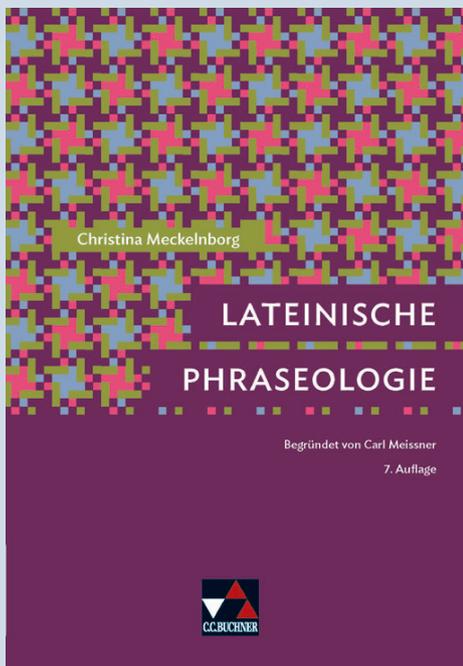
**Kassenwarte** (zuständig für Ein- und Austritte, Adressänderungen und Anmeldungen zur DAV-NRW-Landestagung):



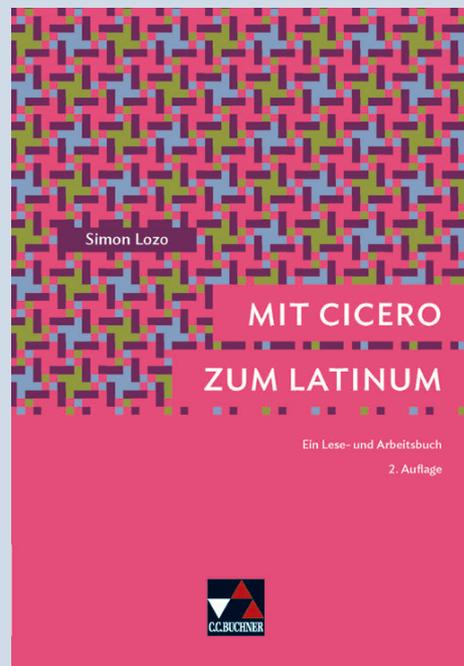
978-3-7661-7597-7



978-3-7661-7598-4



978-3-7661-7599-1



978-3-7661-7596-0

## Buchners Uni-Bibliothek

Die unentbehrlichen Klassiker der lateinischen Philologie für Studium und Lehre haben in „Buchners Uni-Bibliothek“ ein neues Zuhause gefunden – in zeitgemäßer Gestaltung und von einer erfahrenen Fachredaktion betreut.

**NEU**  
bei  
C.C. Buchner



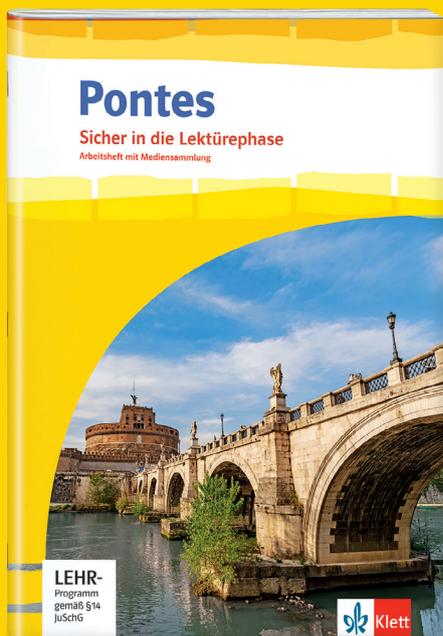
C.C. Buchner Verlag GmbH & Co. KG  
service@ccbuchner.de  
www.ccbuchner.de  
www.facebook.com/ccbuchner



Mehr Infos:  
[www.ccbuchner.de/reihe/2666](http://www.ccbuchner.de/reihe/2666)

# 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  
.....

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

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

 **NAVIGIUM**  
*...macht Latein zum Lieblingsfach*

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