



LATEIN UND GRIECHISCH in Nordrhein-Westfalen

Mitteilungsblatt des Deutschen Altphilologenverbandes, Landesverband NRW



Themenheft:

Lieblingstexte

Einladung zur Mitarbeit am Themenheft 2/22	3
Lieblingstexte	7
Werkstattbericht zu einem Lektüreprjekt	57
Krise	61
Chronogramme 2018 bis 2022	62
Rezensionen	64
Einladung zur Landestagung NRW 2022	78
Programm Landestagung NRW 2022	79
Mitgliederversammlung 2022	82

prima kompakt



- ▶ modern, attraktiv, didaktisch auf der Höhe der Zeit
- ▶ kompakter Lehrgang in 22 Lektionen für den **später beginnenden Lateinunterricht** und für den **Lateinunterricht an Gesamtschulen**
- ▶ zahlreiche online vernetzte Unterrichtsmaterialien

Textband

ISBN 978-3-661-**41500**-0,

ca. € 24,80

Erscheint im 2. Quartal 2022

Begleitband

ISBN 978-3-661-**41501**-7,

ca. € 23,80

Erscheint im 2. Quartal 2022

Mehr Informationen auf
www.ccbuchner.de.



C.C. Buchner Verlag GmbH & Co. KG

www.ccbuchner.de

www.facebook.de/ccbuchner

Vorwort

Liebe Kolleginnen und Kollegen in den Fächern Latein und Griechisch!

Ich freue mich, Ihnen das neue Mitteilungsheft zum Thema „Lieblingstexte“ präsentieren zu dürfen.

Doch ein kurzer Bericht zu dem, was der DAV-NRW in diesem Halbjahr geschafft und für die Zukunft geplant hat: Da die digitale Fortbildung zur Texterschließung am 28. Aug. 2021 mit Edith SCHIROK, Marina KEIP und Moderator:innen sehr erfolgreich war, wurde sie 2022 am 5. Februar wiederholt und am 19. März durch eine Folgeveranstaltung ergänzt. Thema des nächsten LGNRW 2/22 wird dann auch „Texterschließung“ sein, für das Sie eine Aufforderung zur Mitarbeit in diesem Heft finden. Ansonsten haben wir wieder Abiturpreise für die besten Schüler:innen in Latein oder Griechisch vergeben und den Bundeswettbewerb Fremdsprachen bzw. den Wettbewerb „Aus der Welt der Griechen“ mit Geldspenden gefördert. Geplant ist außerdem die Förderung des Landeschülerwettbewerbs Alte Sprachen NRW – *Certamen Carolinum*.

Unser wichtigstes Vorhaben in diesem Jahr ist die Landestagung am 1. und 2. September in Münster, für die Sie sich immer noch anmelden können. Das Zimmerkontingent haben wir allerdings nur bis Ende Juni. Das kommentierte Programm und die Einladung finden Sie in diesem Heft.

Ihre Susanne ARETZ

Nun zu den „Lieblingstexten“: Die dieses Mal zuständige Redaktion (Dr. Thomas DOEPNER, Oliver KLEWER, Dr. Jochen SAUER und Dr. Susanne ARETZ) freut sich, dass so viele von Ihnen unserem Aufruf zur Mitarbeit nachgekommen sind und dass wir Ihnen einen bunten Strauß von fünf griechischen und zehn lateinischen Lieblingstexten bieten können.

Die fünf griechischen Lieblingstexte thematisieren unterschiedliche Gattungen, Autoren und Inhalte, wobei der Liebesschmerz überwiegt: Dieter BRAUN widmet sich in Odysseus' Abschied von Kalypso der Unerzwingbarkeit der Liebe und dem „Kalypso-Wesen“ der gegenwärtigen Liebe. Jens HESSE macht mit seiner Vorstellung des Sapphagedichts Δέδυκε μὲν ἃ σελάνα deutlich, dass das Verständnis der Einkapselung des Ichs nur durch die Lektüre des griechischen Textes kommt. Der tragische Lieblingstext zu EURIPIDES' *Medea* demonstriert die absolute Unversöhnlichkeit der

Ehepartner, die in Medeas Entschluss zum Rache-mord gipfelt. Nach der tragischen Liebe bietet Dr. Katrin STÖPPELKAMP mit HERODOTS skurriler „Gauerkomödie“ „Der Meisterdieb“ das passende Satyrstück. Vollends lachen kann man dann anhand Christiane SCHULZ' Xenophontext über „SOKRATES, den Schönen“.

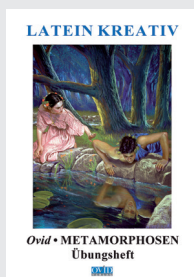
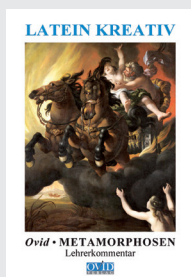
Die lateinischen Texte stehen dem nicht nach: Jürgen SCHULZ-KOPPE behandelt in einem Vergleich von SALLUSTS biographischer Reflexion in CATILINA und PLATONS *Siebten Brief* die grundsätzliche Zeitlosigkeit der politischen Reflexionen der Antike. VERGIL darf in diesem Kontext nicht fehlen, und Anna ERTUGRUL zeigt in den *Georgica* die poetische Umsetzung des Phänomens der täglichen Mühsal menschlichen Handelns auf, ein gerade auch in gegenwärtiger Zeit ein Mut machender Text. OVID ist gleich mehrfach vertreten, vielleicht deshalb, weil die Doppelbödigkeit dieses Autors so faszinierend ist: Dr. Tristan WINKELSEN zeigt, wie man bei Pyramus und Thisbe bei aller Tragik auch den „splatter“ nicht übersehen sollte, der einen Vergleich mit Quentin TARRANTINO nahelegt und Sabine HOMMEN befragt OVID bezüglich seines Potentials als „influencer“. Dr. Bente LUHT fokussiert auf den *male gaze* im Blick des lyrischen Ichs auf Corinna, Dr. Sarah BRAUCKMANN betrachtet das kommunikative Krisenmanagement von Narziss und Echo, während Dr. Hans-Joachim HÄGER Orpheus und Eurydike philologisch-motivanalytisch liest. Die große Menschheitsfrage, welche Güter uns glücklich machen, thematisiert Johannes GROSS in Auseinandersetzung mit einem MARTIAL-Epigramm.

Dr. Nikolaus MANTEL beleuchtet kompetenzorientiert die Frage nach dem Gemeinwohl in CICEROS *De officiis*, während Johannes Maximilian NIESSEN und Sebastian WENDT ein in der Schulpraxis erprobtes neues Format für ein Projekt der Übergangselektüre vorstellen.

Alle Autor:innen haben ihre Texte auch mit ihren Schüler:innen gelesen. Es sind nicht nur „Lieblingstexte“, sondern auch Texte, mit denen ein jeweils besonderer Moment in einer Griechisch- und Lateinstunde erreicht wurde, Texte, bei denen spürbar wurde, warum auch heute noch die Beschäftigung mit den Alten Sprachen einen einzigartigen Bildungswert hat.

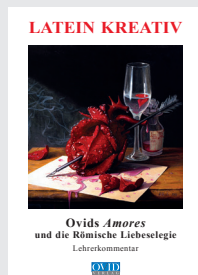
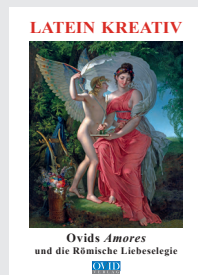
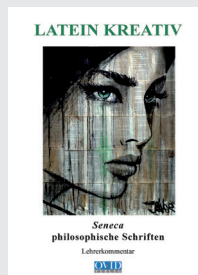
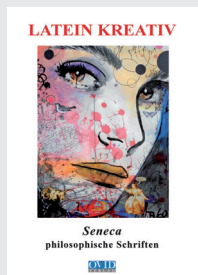
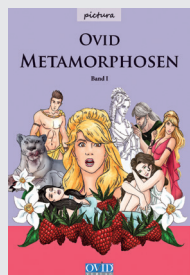
Susanne ARETZ, Thomas DOEPNER, Oliver KLEWER und Jochen SAUER





I: Ovid, Metamorphosen

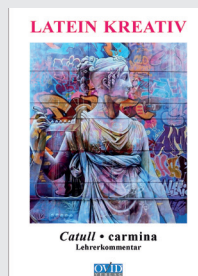
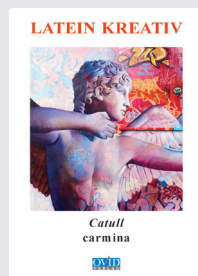
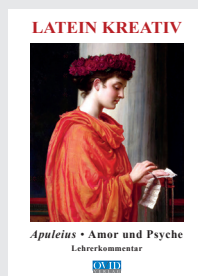
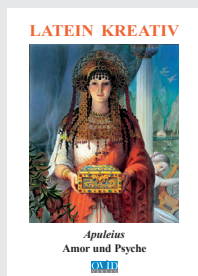
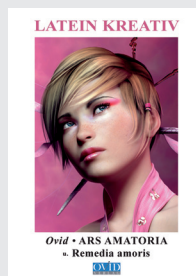
III: Vergil, Aeneis + „Laboratorium“ zu Vergil



► ergänzend zu den Metamorphosen

IV: Seneca, phil. Schriften

V: Ovid, Amores



II: Ovid, Ars amatoria

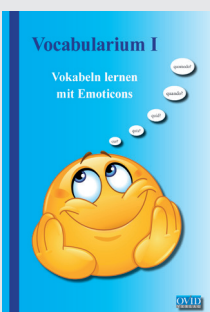
VI: Apuleius, Amor und Psyche

VII: Catull

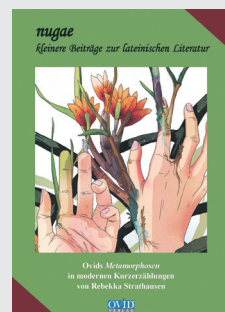
Reihe „Latein Kreativ“ – Textbände: 17,- €; Lehrerkommentare: 30,- €



Lernhilfen Grammatik



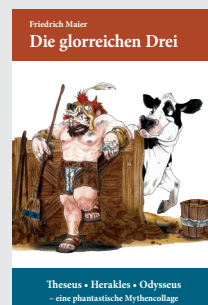
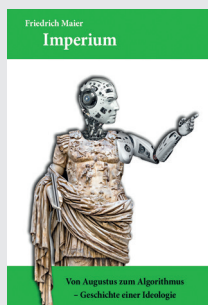
Lernhilfe Wortschatzerwerb



Reihe „nugae“



Lehrbuch Statio (für Latein III)



Essaybände von Prof. Fr. Maier

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	3
Einladung zur Mitarbeit am LGNRW-Themenheft 2/2022 „Texterschließung“	6
von Dr. Susanne Aretz, StD', Marina Keip, StD' und Dr. Thomas Kurth, StD	
<i>Et totidem, quot dixit, verba recepit</i> . Narziss und Echo: ein kommunikatives Krisenexperiment der Antike (OVID <i>met.</i> 3,279–391)	7
von Dr. Sarah Brauckmann	
HERODOTS Erzählung vom Meisterdieb (HDT. 2,121)	10
von Dr. Katrin Stöppelkamp, OStR'	
Corinna – Eine Erscheinung: Ov. <i>am.</i> 1,5 – Traum oder Wirklichkeit	14
von Dr. Bente Lucht	
Was macht unser Leben glücklich? Eine Unterrichtsidee zu MARTIAL 10,47	18
von Johannes Groß, OStR, M. Ed.	
CICERO, <i>De officiis</i> 1,85	20
von Dr. Nikolaus Mantel, StD i. R.	
Odysseus' Abschied von Kalypso: HOMER, <i>Odyssee</i> 5,201–227	22
von Dieter Braun, StD	
„Pyramus und Thisbe“: Rede und Tod des Pyramus bei OVID – Tragisch oder komisch, brutal oder ästhetisch?	26
von Dr. Tristan Winkelsen, OStR	
SOKRATES der Schöne (XEN. <i>symp.</i> 5,2–7)	29
von Christiane Schulz, StD'	
Antike versus moderne Lebenswelt: Publius Ovidius Naso – ein Influencer im Jahr 2022?	32
von Sabine Hommen, StR'	
SALLUST und PLATON: Historisch-politische Reflexionen und Diskussionen der Antike, immer wieder gegenwärtig	35
von Heinz-Jürgen Schulz-Koppe, StR i. R.	
VERGIL, <i>Georgica</i> 1 – <i>labor omnia vincit</i> : Ein Lehrgedicht über den Landbau als aktueller Text	38
von Anna-Kathrin Ertugrul, StR'	
Zeit für Lyrik – ein kleines Nachtlid	40
von Jens Heße, StD	
Wenn Liebe zum Verhängnis wird: Zur ovidischen Deutung der folgenschweren Entscheidung des Orpheus, sich trotz Verbots zu Eurydike umzuschauen (Ov. <i>met.</i> 10,50–63)	43
von Dr. Hans-Joachim Häger, StD	
Damit wir glücklich sind – Jason und Medea im 2. Epeisodion der Euripideischen <i>Medea</i>	51
von Dr. Susanne Aretz, StD'	
Werkstattbericht zu einem asynchronen und (in weiten Teilen) analogen Lektüre-Projekt für die Übergangsektüre (2020)	57
von Johannes Maximilian Nießen, StR, M. Ed. und Sebastian Wendt, StR, M. Ed.	
Krise	61
von Prof. em. Dr. Hellmut Flashar	
Chronogramme 2018 bis 2022	62
von Heinrich Hürfeld, OStD i. R.	
Rezensionen	64
Einladung zur Landestagung des Deutschen Altphilologenverbandes Nordrhein-Westfalen	78
Programm der Landestagung 2022 in Münster	79
Einladung zur Mitgliederversammlung des Deutschen Altphilologen-Verbandes Nordrhein-Westfalen	82
Impressum	84

Einladung zur Mitarbeit am LGNRW-Themenheft 2/2022 „Texterschließung“

von Dr. Susanne Aretz, StD',
Marina Keip, StD' und
Dr. Thomas Kurth, StD

DAV-NRW
vorstand@davnrw.de

Texterschließung ist der erste Schritt auf dem Weg zu einem Textverständnis und ermöglicht häufig schon einen ersten Zugang zur Interpretation.

Wer darin geübt ist, kann sich leicht einen Eindruck von Textinhalt und Textaussage verschaffen.

Der Kernlehrplan Sek I schreibt Texterschließungsaufgaben auch für die Leistungsbewertung vor.

Wir wünschen uns gute Beispiele aus Ihrer Unterrichtspraxis:

- Welche Voraussetzungen müssen Ihre Schülerinnen und Schüler mitbringen, damit Texterschließung gelingt?
- Wie führen Sie Ihre Schülerinnen und Schüler an Texterschließung heran?
- Welche Methoden setzen Sie am liebsten bei welchen Textsorten ein und warum?
- Nach welchen Kriterien entscheiden Sie

sich für Ihre Vorgehensweise?

- Gibt es Verfahren, die Ihre Schülerinnen und Schüler selbst durchführen?
- Haben sich Verfahren in Ihrer Unterrichtspraxis bewährt?
- Sind einige Methoden bei Ihren Schülerinnen und Schülern besonders beliebt?
- Welche Erfahrungen haben Sie bereits in Leistungsüberprüfungen damit gemacht?
- Muss jeder Text, der erschlossen wurde, auch noch übersetzt werden?
- Wie können Schülerinnen und Schüler Texte erschließen, ohne über ein großes Vokabular zu verfügen?

Gewünscht sind Beispiele gelungener Stunden mit Texterschließung und Beispiele gelungener Klassenarbeiten.

Oder sind Sie vielleicht sogar auf eine neuartige Methode gestoßen?

Die Beiträge sollten nicht länger als drei Seiten sein.

Wenn Sie an dem Themenheft „Texterschließung“ mitwirken möchten, senden Sie uns bitte formlos eine kurze E-Mail mit Ihrer Idee bis zum 22. Juni 2022 (vorstand@davnrw.de).

Et totidem, quot dixit, verba recepit. Narziss und Echo: ein kommunikatives Krisenexperiment der Antike (OVID *met.* 3,279–391)

von Dr. Sarah Brauckmann

Erich Kästner-Schule Bochum / WWU Münster
sarah.brauckmann@eks.bobi.net

Schlüsselwörter: OVID, Narziss und Echo, Gesprächsanalyse, Dialog, Lektüreunterricht

1. Narziss und Echo: ein Klassiker im Lateinunterricht

Kaum jemanden dürfte es wundern, dass OVIDS *Metamorphosen* in dieser Rubrik vertreten sind, hat sich doch kaum ein antiker Autor so scheinbar mühelos darauf verstanden, die großen Fragen des zwischenmenschlichen Zusammenlebens derart anschaulich und alltagsbezogen zu verhandeln, wie OVID es getan hat. Auch das Thema der Metamorphose „Narziss und Echo“ ist hoch aktuell¹: Kommunikation im Zeitalter digitaler Medien und sozialer Netzwerke wird immer häufiger zum Thema der alltäglichen Erfahrungswelt von Schüler:innen (und Lehrer:innen). Das reziproke Verhältnis zwischen medienspezifischen Codesystemen, Nachrichteninhalten und Sprachwandelprozessen gehört mittlerweile zu den Basisinhalten vieler Fächer der Sek II (siehe KLP Deutsch, Englisch u. a.) und bietet für Menschen in der Adoleszenz reichlich Anknüpfungspunkte zu ihren alltäglichen Handlungsrouniten. Die Frage nach den Inhalts- und Strukturmerkmalen einer Nachricht, die zwischen Sender und Empfänger zum Gelingen oder Misslingen der Kommunikation führt, ist damit aktueller denn je und darüber hinaus – das zeigt uns OVID – eine Frage, mit der sich Menschen seit jeher beschäftigen.

2. An den Grenzen der Kommunikation: eine Geschichte von zwei ‚Handicaps‘

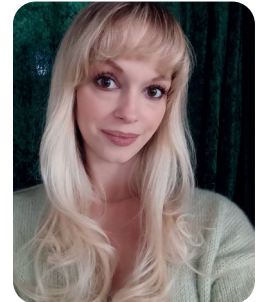
Die Geschichte von Narziss und Echo thematisiert auf der einen Seite die beiden Einzel-

schicksale der Protagonisten, ihre charakterlichen Verfehlungen und die Konsequenzen einer göttlich verhängten Bestrafung. Auf der anderen Seite jedoch verkettet der Text beide Einzelschicksale tragisch: Echo, die nach einer Bestrafung durch Juno dazu verdammt ist, nur noch die letzten Worte ihres Gegenübers wiederholen zu können, verliebt sich unsterblich in den schönen jungen Narziss, der sich jedoch seinen Mitmenschen gegenüber unnahbar, kalt und herzlos zeigt. Lediglich sich selbst hält er für begehrenswert. Die Chance der beiden auf eine gelingende Kommunikation erscheint damit denkbar gering. Wo der einen das nötige Werkzeug fehlt, ihre Gefühle und Bedürfnisse mitzuteilen, mangelt es dem anderen an nötiger Bereitschaft, sich mit der Botschaft seines Gegenübers auseinanderzusetzen.

Aus den Befunden einer ersten Annäherung an den Text zeigt sich das Scheitern der Kommunikation als ein gleich doppeltes. Die unglückliche wie auch persönlich tragische Verkettung beider ‚Kommunikationshandicaps‘ verhindert einen progressiven und kohärenten Gesprächsaufbau. Die ‚Unterhaltung‘ der beiden Figuren wirkt – und hier könnte eine erste Erwartung an den Text durch die Schüler:innen ansetzen – mehr wie ein Nebeneinander monologischer und bruchstückhafter Gesprächsfragmente, hinter denen ‚Bedeutung‘ und ‚Sinn‘ allerdings zurücktreten. Und genau an dieser Stelle lohnt sich ein zweiter Blick in den Text.²

3. Die leisen Zwischentöne

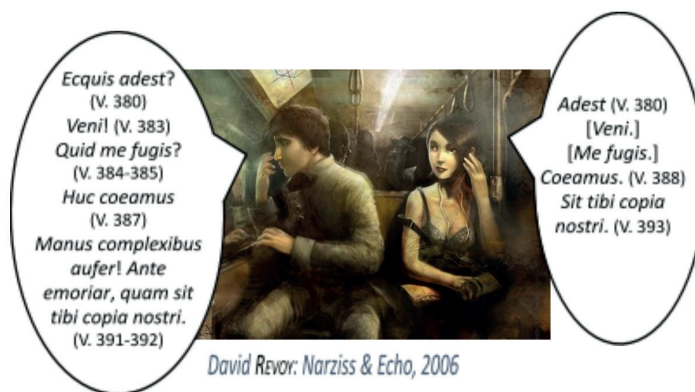
Das Zusammentreffen zwischen Narziss und Echo gestaltet sich nämlich bei genauerer Betrachtung um einiges vielschichtiger und komplexer als es zunächst den Anschein macht, vor allem mit Blick auf die Modellierung des ‚Gesprächs‘ (V. 279–391). Ausgehend von der Vermutung der Schüler:innen, dass ein Treffen



¹ Zweifelsohne bietet OVIDS Metamorphose „Narziss und Echo“ viele weitere thematische Anknüpfungspunkte, die auch für eine unterrichtliche Beschäftigung lohnend sind, beispielsweise die Frage nach der Verhältnismäßigkeit von Straftat und Strafmaß.

² Bemerkenswert ist, dass das Gespräch zwischen Narziss und Echo in der einschlägigen didaktischen Literatur eher selten zum Thema einer unterrichtlichen Auseinandersetzung gemacht wird, bietet es doch zahlreiche Anknüpfungspunkte (vgl. HENNEBÖHL [2012], 17–19; VON ALBRECHT / GLÜCKLICH [2011], 52–54).

der beiden Figuren höchstwahrscheinlich keinen progressiven und kohärenten Gesprächsaufbau hervorbringen wird, kann das Augenmerk zunächst auf das Gerüst des Gesprächs gelenkt werden: die wörtliche Rede. Sie bildet nicht nur den sprachlichen Kern des ersten Zusammentreffens, sondern offenbart vor allem auch die beidseitigen Kommunikationshandicaps, an denen die Schüler:innen ihre These überprüfen können. Der Gesprächsverlauf zwischen Narziss und Echo lässt sich also folgendermaßen rekonstruieren:³



Mithilfe dieser Rekonstruktion liegt es nun an den Schüler:innen, textliche Kohärenz aufzuspüren und die Nachrichten von Sender und Empfänger in einen Bedeutungszusammenhang zu stellen. Ein besonderes Augenmerk fällt hier schnell auf die semantischen Vagheiten und morphologischen Ambiguitäten, die sich aus der Abfolge der jeweiligen Sprechakte ergeben. Zwei Beispiele: Aus metrischen und semantischen Gründen muss das *veni* (V. 383) der wörtlichen Rede als ein Imperativ übersetzt werden. Der Erzählerkommentar (*vocat illa vocantem*, V. 383) lässt es jedoch unbeantwortet, ob dies auch bei Echos Antwort der Fall sein muss. Hier ließe sich *veni* etwa auch als die 1. Person Perfekt rekonstruieren und damit als Sprechakt unmittelbar an den von Narziss anschließen. Eine vergleichbare Beobachtung lässt sich auf semantischer Ebene für die Übersetzung von *coeamus* (V. 387–388) treffen. Ein Blick in die Übersetzung des Textes – sofern man sich für eine synoptische Text-

erschließung entschieden hat⁴ – kann auch für die Schüler:innen hier Aufschluss geben: FINK übersetzt *coeamus* mit „Lass uns zusammenkommen“⁵ und hält sich dabei ausdrücklich offen, ob hier lediglich ein räumliches oder sogar ein körperlich-erotisches ‚Zusammenkommen‘ gemeint ist – eine Doppeldeutigkeit, die für die Erschließung des Gesprächs unbedingt genutzt werden kann und auch im Lateinischen in der Konnotation von *coire* angelegt ist: Was Narziss als Aufforderung intendiert, sich einander unverbindlich bekanntzumachen, verwandelt Echo in den Wunsch, miteinander körperlich intim zu werden.

Nun lohnt sich ein Blick zurück auf unsere Ausgangshypothese. Denn: Auch wenn Echo hier ganz offensichtlich ihrer Bestrafung nicht enttrinnen kann, gelingt es dem Text doch auf subtile Art und Weise über verschiedene Mittel der Kohärenzbildung einen progressiven Gesprächsaufbau zu schaffen. Und mehr noch: Ist man dazu bereit, hinter Echos Worten mehr zu sehen als nur die *repetitio*, sind ihre Bedürfnisse und Wünsche erstaunlich klar formuliert: Sie ist dem fliehenden (*fugis*) Narziss gefolgt (*veni*), weil sie erotische Gefühle für ihn hegt (*coeamus*) und seiner Anziehung kaum mehr widerstehen mag (*tibi copia nostri*). Zum Beweis dafür nimmt sie all ihren Mut zusammen und zeigt sich (*adest*). Die Tragik der Situation resultiert nun folglich nicht daraus, dass Echo nicht dazu in der Lage wäre, die Rolle der Senderin in diesem Gespräch zu übernehmen, sondern vielmehr aus Narziss‘ Unvermögen und Unwillen, als Empfänger zu fungieren. Für die leisen Zwischentöne, die subtilen Avancen und Selbstauskünfte von Echo ist er sinnbildlich taub, weil er nicht dazu bereit ist, seine eigenen Worte jenseits der eigenen Sprecherintention zu deuten – eine Interpretation, die am Ende sogar gewisse Parallelen zwischen Narziss‘ selbstgerechter Haltung und unseren anfänglichen Erwartungen an den Text aufdeckt, sodass auch uns als Rezipient:in sinnbildlich der Spiegel vorgehalten wird. Trotz Handicap ist es Echo gelungen, aktiv am Bedeutungsaufbau des Gespräches mitzuwirken,

3 An dieser Stelle bietet es sich an, die Ergebnisse der Schüler:innen mit dem Stundeneinstieg (hier David REVOYS „Narziss & Echo“) zu verzahnen. Das dient sowohl der didaktischen Reduktion und Ausschärfung der Textgrundlage als auch der Transparenz des Lernzuwachses innerhalb der Stunde.
 4 Für die Erschließung und Interpretation des ‚Gesprächs‘ zwischen Narziss und Echo eignet sich aus gleich mehreren Gründen das synoptische Lesen. Zum Ersten kann der Text niedrigrschwellig als ‚Textganzes‘ erfasst und der Erzählerkommentar von den Schüler:innen in wörtliche Rede umgeformt werden. Zum Zweiten fängt der unmittelbare Vergleich zwischen lateinischem Text und deutscher Übersetzung den interpretatorischen Fokus und ein zentrales Lernziel der Unterrichtsstunde auf und lenkt den Blick auf die sprachliche Raffinesse des lateinischen Textes (Vagheiten, Ambiguitäten etc.).
 5 FINK (2004), 382.

mehr noch: Im Gegensatz zu Narziss geht sie auf ihr Gegenüber ein, schafft textliche Kohärenz, wo Narziss lediglich Imperative, Vorwürfe und Einzelfragen formuliert.⁶

4. Von den (wahren) Grenzen der Kommunikation

Mit dieser Erkenntnis zum Bedeutungsaufbau des Textes gelingt es den Schüler:innen, ihre zu Beginn aufgestellte Hypothese zu modifizieren und sich selbst in der Figur des Narziss wiederzuerkennen. Getreu dem Motto „Zu jeder Kommunikation gehört das Wohlwollen des anderen“ (Max FRISCH) sind die Grenzen der Kommunikation weniger durch sprachliche Barrieren oder körperliche Handicaps gesetzt, sondern vielmehr durch Vorurteile, unflexible Erwartungshaltungen und zwischenmenschliches Desinteresse. Ohne dies jedoch *expressis verbis* als Erzählerkommentar zu artikulieren, gelingt es OVID, dass seine Leser:innen diesen Erkenntnisprozess selbst durchlaufen und dadurch die Chance haben, aus Narziss' Fehlern zu lernen. Die sprachliche Finesse, mit der OVID dabei vorgeht, begeistert Schüler:innen immer wieder, so wie auch die darin inhärente Kritik an Verhaltensmustern, die auch heute wieder aktuell auf den Prüfstand gestellt werden. Oberflächliche und unreflektierte Selbstinszenierung ist in Zeiten von *Instagram* und *TikTok* konstitutiver Bestandteil einer Medienlandschaft, die der Realität einen buchstäblichen Filter überzieht.⁷ Auch Narziss hat seiner Welt eine Art ‚Filter‘ übergestülpt, der ihn am Ende jedoch daran gehindert hat, hinter den Filter zu blicken und mehr als nur sich selbst zu sehen.

5. Narziss und Echo: ein antikes Krisenexperiment?

Im Fokus dieser Texterschließung und Textinterpretation illustriert OVIDS Metamorphose von Narziss und Echo ein bemerkenswert modernes Verständnis von Kommunikation, das ‚Bedeutung‘ auch jenseits der Denotation einzelner Begriffe sucht. Nicht nur für Schüler:innen der Oberstufe lohnt sich ein Blick in aktuelle Ansätze zur Analyse von Kommunikationsregeln und impliziten Ordnungssätzen

menschlicher Interaktion (siehe hierzu beispielsweise GARFINKELS Krisenexperimente). GARFINKELS Ansatz besteht vor allem darin, Kommunikation als einen Prozess zu verstehen, der nach bestimmten impliziten Regeln und Ordnungsmustern strukturiert ist. Auch wenn uns diese Regeln, werden wir nach ihnen gefragt, nicht als solche bewusst sind, tragen sie maßgeblich zum Bedeutungsaufbau und zur Kohärenzbildung in Gesprächen bei. Indem auch Narziss eine solche Regel verletzt, wird die unsichtbare Regel plötzlich sichtbar. Die Metamorphose von Narziss und Echo vor diesem Hintergrund als ein literarisches Krisenexperiment der Antike zu bezeichnen, mag der (vor allem auch empirischen) Komplexität des Krisenexperimentes nach GARFINKEL vielleicht nicht ganz gerecht werden. Und doch ist eines unbenommen: OVIDS feinsinnige und zeitlose Geschichten von menschlicher Interaktion begeistern einfach immer wieder und leiten dazu an, auch in der eigenen Gegenwart nach solchen Geschichten und den dahinterstehenden Konzepten Ausschau zu halten.

Literatur und Internetquellen

- ALBRECHT, M. von / GLÜCKLICH, H.-J.: Interpretationen und Unterrichtsvorschläge zu Ovids Metamorphosen. Göttingen 2011.
- FINK, G.: Ovid. Metamorphosen. Berlin 2004.
- GARFINKEL, H.: Studies of the routine grounds of everyday activities. In: DERS.: Studies in Ethnomethodology. Prentice-Hall 1967, 35–75.
- HENNEBÖHL, R.: Ovid. Metamorphosen (plus Lehrerkommentar). Bad Driburg 2012.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Kernlehrplan für die Sekundarstufe II an Gymnasien/Gesamtschulen. Lateinisch, Frechen 2014.

Bildnachweis:

- REVOY, D.: Narziss & Echo, 2006.

⁶ Diese Interpretation verknüpft Sprach-, Text- und Kulturkompetenz miteinander und zeigt damit, wie eng verwoben alle drei Bereiche im Lateinunterricht sind (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung [2014], 20–25).

⁷ An dieser Stelle lohnt sich mit den Schüler:innen ein Blick zurück auf das Einstiegsbild, dessen Transfer in die Moderne vor allem auch die Nutzung von Medien kritisch in den Blick nimmt. Eine medienkritische Diskussion kann sich daran anschließen.

Herodots Erzählung vom Meisterdieb (Hdt. 2,121)



von Dr. Katrin **Stöppelkamp**, OStR'

Stadtgymnasium Dortmund
stoe@stadtgymnasium.com

Schlüsselwörter: (griechische) Geschichtsschreibung, Rezeption, historische Kommunikation, Fake News, Gaunerkomödie oder Meisterdieb



Einführung

Was macht HERODOT als Schulautor so charmant? Die Antwort auf diese Frage liefert uns CICERO: Er ist **Geschichtsschreiber** und **Geschichtenerzähler** zugleich (vgl. CIC. leg. 1,5: [...] *apud Herodotum patrem historiae* [...] *sunt innumerabiles fabulae.*). HERODOT, der seit Jahren zum festen Abiturkanon gehört, ist an Vielseitigkeit kaum zu überbieten: Neben dem historischen Schwerpunkt (die Auseinandersetzung zwischen den Griechen und den Persern) lassen sich theologische, philosophische und psychologische, dramatische und komische/anekdotische Themen in Hülle und Fülle finden.

Was die Glaubwürdigkeit seiner ‚Quellen‘ anbelangt, nimmt er es nicht immer so genau:

ἐγὼ δὲ ὀφείλω λέγειν τὰ λεγόμενα, πείθεσθαι γὰρ μὲν οὐ παντάπασι ὀφείλω. –

„Ich fühle mich dazu verpflichtet, das, was mir erzählt wird, wiederzugeben; dies aber auch zu glauben – dazu fühle ich mich ganz und gar nicht verpflichtet!“

Und so finden sich neben historisch und naturwissenschaftlich belegbaren Berichten auch solche über kuriose Sitten unterschiedlicher Völker oder phantastische Tierarten wie

goldschürfende, hundsgröße Killer-Ameisen (HDT. 3,102), Kamele mit vier Hinterbeinen (HDT. 3,103) oder Schafe, deren Schwänze so lang sind, dass sie auf kleinen Holzwägelchen festgebunden werden, damit sie beim Laufen nicht über den Boden schleifen (HDT. 3,113).

In diese skurrilen Anekdoten, die bei Schülern wie Lehrkraft unweigerlich Assoziationen mit *Käpt'n Blaubärs Seemannsgarn* (*Sendung mit der Maus*) wecken, lässt sich auch die Erzählung vom Meisterdieb einreihen, die hier in aller Kürze vorgestellt werden soll. Wenn ich meine Schüler am Ende ihrer „Griechisch-Karriere“ befrage, welcher Text ihnen in Erinnerung bleiben wird, wird tatsächlich überdurchschnittlich häufig die Erzählung vom Meisterdieb genannt. Diese Geschichte, die HERODOT von ägyptischen Priestern gehört haben will, und von der er im Rahmen des Ägypten-Logos berichtet, ist ebenso unglaublich wie genial und bietet gleich in mehrfacher Hinsicht eine Fundgrube für historische Kommunikation.

2. Inhaltsangabe mit zwei Passagen im Original samt Übersetzung¹

Der ägyptische König Rhampsinit ließ sich eine Schatzkammer bauen, um seine unermesslichen, in Gefäßen aufbewahrten Reichtümer in Sicherheit zu wissen. Der kluge Architekt jedoch baute eine „Geheimtür“ in Form eines herausnehmbaren Steinblocks ein (**List des Baumeisters = 0**) und verriet dieses Geheimnis auf dem Sterbebett seinen beiden Söhnen, um deren finanzielle Unabhängigkeit zu sichern. Und in der Tat machten diese regen Gebrauch von der Geheimtür ... (**1. List der Diebe = 1A**).

Als der König verwundert das stetige Zusammenschumpfen seiner Schätze feststellte, obwohl keinerlei Einbruchsspuren zu entdecken waren, ließ er Fallen aufstellen (**1. Versuch des Rhampsinit, die Diebe zu fassen = 1B**).

¹ Da der griechische Text mehrere Seiten umfasst, beschränke ich mich auf eine knappe Inhaltswiedergabe und gebe lediglich zwei mir besonders zentral erscheinende Passagen in Original und Übersetzung wieder.

τῶν δὲ φαρῶν ὡσπερ ἐν τῷ πρὸ τοῦ χρόνῳ ἐλθόντων καὶ ἐσδύντος τοῦ ἐτέρου αὐτῶν, ἐπεὶ πρὸς τὸ ἄγγος προσήλθε, ἰθέως τῇ πάγῃ ἐνέχεσθαι. ὡς δὲ γινῶναι αὐτὸν ἐν οἴῳ κακῷ ἦν, ἰθέως καλέειν τὸν ἀδελφεὸν καὶ δηλοῦν αὐτῷ τὰ παρεόντα, καὶ κελεύειν τὴν ταχίστην ἐσδύντα ἀποταμῆν αὐτοῦ τὴν κεφαλὴν, ὅπως μὴ αὐτὸς ὀφθεῖς καὶ γνωρισθεῖς ὡς εἶη προσαπολέσει κάκεινον. τῷ δὲ δόξει εὖ λέγειν, καὶ ποιῆσαι μιν πεισθέντα ταῦτα, καὶ καταρμόσαντα τὸν λίθον ἀπέναι ἐπ' οἴκου, φέροντα τὴν κεφαλὴν τοῦ ἀδελφεοῦ.



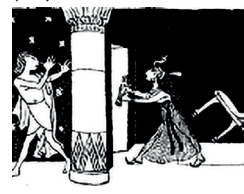
Als aber die Diebe wie zuvor kamen und der eine von ihnen einstieg, verfiel er sich, als er zum Gefäß ging, sogleich in der Falle.² Wie er aber erkannte, in welcher schlimmer Lage er sich befand, rief er sofort seinen Bruder, zeigte ihm das vorliegende „Problem“ und befahl ihm, so schnell wie möglich einzusteigen und ihm den Kopf abzuschneiden, damit er nicht, wenn er erblickt und erkannt würde, wer er sei, auch jenen mit ins Verderben stürze. Dem aber schien das Gesagte gut und er tat es, nachdem er sich davon hatte überzeugen lassen. Dann fügte er den Stein wieder ein und ging nach Hause, den Kopf seines Bruders in den Händen. (2. List der Diebe = 2A)

Als der König die kopflose Leiche fand, ließ er den Körper unter schwerster Bewachung an der Stadtmauer aufhängen, in der Hoffnung, auf diese Weise die trauernden Familienangehörigen anlocken und damit dem Mittäter auf die Schliche kommen zu können (2. Versuch des Rhampsinit, den Dieb zu fassen = 2B).

Tatsächlich befahl die trauernde Mutter ihrem noch lebenden Sohn, den Leichnam zu beschaffen – andernfalls werde sie ihn verraten. Also trieb der Sohn einen mit Weinschläuchen bepäckten Esel zu den Wachen und löste dort die Zipfel der Schläuche, so dass der Wein in Strömen herausfloss. Die Wächter eilten dem sich verzweifelt gebarenden „Händler“ zu Hilfe, erhielten zum Dank einen Großteil des Weines, nach dessen Genuss sie volltrunken einschliefen, so dass der Dieb unbemerkt den Leichnam bergen und heimbringen konnte (3. List des Diebes = 3A).

Daraufhin ließ der von Zorn und Ehrgeiz gepackte König seine Tochter prostituieren: Wer ihr seine klügste und zugleich frevelhafteste Tat verrate, der dürfe eine Nacht mit ihr verbringen. Wenn sich aber der Dieb auf diese Weise zu erkennen gebe, solle die Prinzessin ihn festhalten (3. Versuch des Rhampsinit, den Dieb zu fassen = 3B).

ὡς δὲ τὴν παιδα ποίειν τὰ ἐκ τοῦ πατρὸς προσταχθέντα, τὸν φῶρα πυθόμενον τῶν εἵνεκα ταῦτα ἐπρήσσετο, βουληθέντα πολυτροπή τοῦ βασιλέως περιγενέσθαι ποίειν τάδε· νεκροῦ προσφάτου ἀποταμόντα ἐν τῷ ὄμῳ τὴν χεῖρα ἰέναι αὐτὸν ἔχοντα αὐτὴν ὑπὸ τῷ ἱματίῳ. ἐσελθόντα δὲ ὡς τοῦ βασιλέως τὴν θυγατέρα καὶ εἰρωτώμενον τὰ περ καὶ οἱ ἄλλοι, ἀπηγγέσασθαι ὡς ἀνοσιώτατον μὲν εἶη ἐργασμένος ὅτε τοῦ ἀδελφεοῦ ἐν τῷ θησαυρῷ τοῦ βασιλέως ὑπὸ πάγῃς ἀλόντος ἀποτάμοι τὴν κεφαλὴν, σοφώτατον δὲ ὅτι τοὺς φυλάκους καταμεθύσας καταλύσειε τοῦ ἀδελφεοῦ κρεμάμενον τὸν νέκυν. τὴν δὲ ὡς ἤκουσε ἄπτεσθαι αὐτοῦ. τὸν δὲ φῶρα ἐν τῷ σκοτεινῷ προτείνειν αὐτῇ τοῦ νεκροῦ τὴν χεῖρα· τὴν δὲ ἐπλαβομένην ἔχειν, νομιζούσαν αὐτοῦ ἐκείνου τῆς χειρὸς ἀντέχεσθαι· τὸν δὲ φῶρα προέμενον αὐτῇ οἴχεσθαι διὰ θυρῶν φεύγοντα.



Als aber das Mädchen den Auftrag des Vaters ausführte, und der Dieb erfuhr, weshalb dies getan wurde, wollte er an Schlaueit den König noch übertreffen und tat Folgendes: Von der frischen Leiche (seines Bruders) schnitt er an der Schulter den Arm ab und ging mit ihm unter dem Mantel los. Als er aber zur Tochter des Königs kam und dasselbe gefragt wurde wie auch die anderen, erzählte er, seine frevelhafteste Tat sei gewesen, als er seinem Bruder, der im Schatzhaus des Königs in einer Falle saß, den Kopf abgeschnitten habe, seine klügste aber, als er die Wachen betrunken gemacht und die aufgehängte Leiche seines Bruders losgeküpft habe. Als sie dies aber hörte, packte sie ihn, der Dieb aber streckte ihr im Dunkeln den Arm des Toten hin. Sie aber griff nach ihm und hielt ihn fest, in dem Glauben, sie halte seinen Arm fest. Der Dieb aber überließ ihr (den Arm) und entfloh rasch durch die Tür. (4. List des Diebes = 4)

Schließlich gab er sich jedoch freiwillig zu erkennen, nachdem der König, seine Niederlage eingestehend, ihm das Leben und obendrein die Hochzeit mit seiner Tochter versprochen hatte (Happy End, Win-Win-Situation = 5).

3. Didaktische Überlegungen

Die Lektüre der Meisterdieberzählung findet idealerweise in der Qualifikationsphase ihren Platz, in der HERODOT Zentralabiturautor ist. Vom ionischen Dialekt abgesehen, besteht die einzige sprachliche Herausforderung darin, dass die gesamte mehrseitige Erzählung als *oratio obliqua* wiedergegeben wird. Die damit verbundenen Regeln können also anhand des griechischen Textes optimal eingeübt bzw. wiederholt werden, wobei auf die konsequente Wiedergabe im Deutschen in der Regel aber verzichtet wird.

Aufgrund der Textlänge bieten sich neben der (Detail-)Rekodierung verschiedene Methoden kursorischer Lektüre an, die abschlie-

2 Die im griechischen Text verwendete indirekte Rede wird in der Übersetzung zu Gunsten der Lesbarkeit aufgegeben.

ßend von den Schülern im Hinblick auf ihre Effizienz evaluiert werden können. Ich habe beispielsweise für die einzelnen Schritte des Katz- und Mausspiels (s. o.) folgende Methoden gewählt: textsyntaktische Dekodierung (0), Textreduktion und -vereinfachung (1A), Dekodierung mittels Erstellen einer Strukturskizze (1B), text- und bildgelenkte Texterschließung (2A), Lückentext (2B), synoptische Lektüre (3A), leitfragengelenkte Texterschließung (3B), Übersetzungspuzzle (4) sowie klassische Dekodierung/Rekodierung (5).

Den Einstieg in die Reihe bildet die Analyse moderner Gaunerfilme: Die Schüler arbeiten auf der Grundlage ihrer Kenntnisse oder ggf. nach gemeinsamen Anschauen eines Filmes³ die typischen Elemente und Merkmale dieser so genannten Caper- oder Heistmovies heraus (vgl. Schülerplakat). Im Anschluss an die Lektüre der Herodoteischen Meisterdieberzählung



Abb.: Schülerplakat.

stellen die Schüler fest, dass sich fast alle gängigen Motive moderner Caper- und Heistmovies bereits bei HERODOT finden lassen: Sympathie und Identifikation des Lesers mit dem „Bösewicht“, Katz- und Mausspiel zwischen dem Gauner und dem Widersacher (König), der stets einen Schritt hinterher ist, oder auch die innere Entwicklung der bzw. des Täters: Während die Täter anfangs aus purer Lust an der Bereicherung in das Schatzhaus einsteigen, handelt nach dem Tod des einen Täters der Bruder aus der Notwendigkeit heraus, sein eigenes Leben zu retten. Als dies jedoch gelungen ist, geht es für beide Seiten längst nicht mehr um Leben und Tod, sondern das Duell wird zu einem „Spiel“, einem „Kampf“ um die geistige Überlegenheit.

Und wie im Kinofilm darf auch bei HERODOT zu guter Letzt ein bisschen Liebe für das Happy End nicht fehlen.

Thematisch spannend sind außerdem ethische Fragestellungen: Ist die Ermordung des eigenen Bruders gerechtfertigt, um durch die Unkenntlichmachung der Leiche das eigene Überleben und die Sicherheit der Familie zu gewährleisten? In diesem Zusammenhang können moralische Dilemmata im Allgemeinen thematisiert, (moderne) rechtliche Grundlagen (z. B. § 34 StGB: Rechtfertigender Notstand oder § 216 StGB Tötung auf Verlangen) herangezogen und auf dieser Grundlage eine Gerichtsverhandlung nachgestellt werden. Ebenso Anlass für rege Diskussion bietet die ethische Beurteilung der Tat des Rhampsinit, der seine Tochter zur Prostitution nötigt, um dem Täter auf die Schliche zu kommen: Wie weit darf man gehen, um einen Täter zu fassen? Darf der Zweck die Mittel heiligen? Liegt beim Pharaon zu diesem Zeitpunkt überhaupt eine Notlage vor (wie zuvor beim Dieb), die ein solches Handeln rechtfertigen würde? Auch diese Frage hat nichts an ihrer Aktualität eingebüßt: Welche Mittel (z. B. Folter, elektronische Fußfessel o. Ä.) sind heutzutage legitim, um Verbrecher zu fassen bzw. ein Verbrechen zu verhindern (Stichwort: Menschenrechte, Menschenwürde)?⁴

Des Weiteren lässt sich auch anhand der Meisterdieberzählung die Intention der Herodoteischen im Gegensatz zur heutigen Geschichtsschreibung herausarbeiten: Was hat diese bunte Mischung aus Märchen, Drama, Krimi, Action und Seemannsgarn in HERODOTS *Historien* zu suchen?

Abschließend soll noch in aller Kürze auf die reichhaltige Rezeption der Meisterdieberzählung hingewiesen werden, die sich – wie die oben behandelte filmische Rezeption – gut zu Vergleichszwecken heranziehen lässt: Zu nennen sind hier das Märchen „Der Meisterdieb“ von den Gebrüdern GRIMM (1843), das Gedicht „Rhampsinit“ von Heinrich HEINE (1851) oder der Jugendroman „Der Schatz des Rhampsinit“ von Egon HILLGENBERG (1951).

³ Eine Liste geeigneter Filme in alphabetischer Reihenfolge: *After the sunset* (2004), *Catch me if you can* (2002), *Hudson Hawk – Der Meisterdieb* (1991), *The Italian Job – Jagd auf Millionen* (2003/1969), *Der Meisterdieb und seine Schätze* (2017), *Ocean's Eleven* (2001), *Ocean's Twelve* (2004), *Ocean's Thirteen* (2007), *Ocean's Eight* (2018), *The Saint – Der Mann ohne Namen* (1997), *The Score* (2001), *Thomas Crown Affair* (2022/1999/1968), *Topkapi* (1964), *Verlockende Falle* (1999).

⁴ Vgl. z. B. Artikel 104 (1) GG: „Die Freiheit der Person kann nur auf Grund eines förmlichen Gesetzes und nur unter Beachtung der darin vorgeschriebenen Formen beschränkt werden. Festgehaltene Personen dürfen weder seelisch noch körperlich misshandelt werden.“ (Verfügbar unter: <https://www.bundestag.de/gg> [Zugriff am: 11.04.2022]) und Artikel 5 der UN-Menschenrechte: „Niemand darf der Folter oder grausamer, unmenschlicher Behandlung oder Strafe unterworfen werden.“ (Verfügbar unter: <https://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf>, [Zugriff am: 11.04.2022], S. 2)

Besonders empfehlenswert ist der geniale, 1882 verfasste Comic „Schlau, schlauer, am schläusten“ von C. M. SEYPPEL, der sich perfekt für die bildgelenkte Texterschließung verwenden lässt.⁵

Zum Abschluss der Reihe erstellen die Schüler (ggf. in Kleingruppen) eine kreative Eigenrezeption der Erzählung, wie z. B. filmische Umsetzungen (*TikTok*, Stop-Motion-Film mit Legofiguren), Comics (digital z. B. mit www.storyboardthat.com), Foto-Love-Stories, Sketchnotes, Nacherzählungen mit alternativem Ende u. v. m.

Literatur

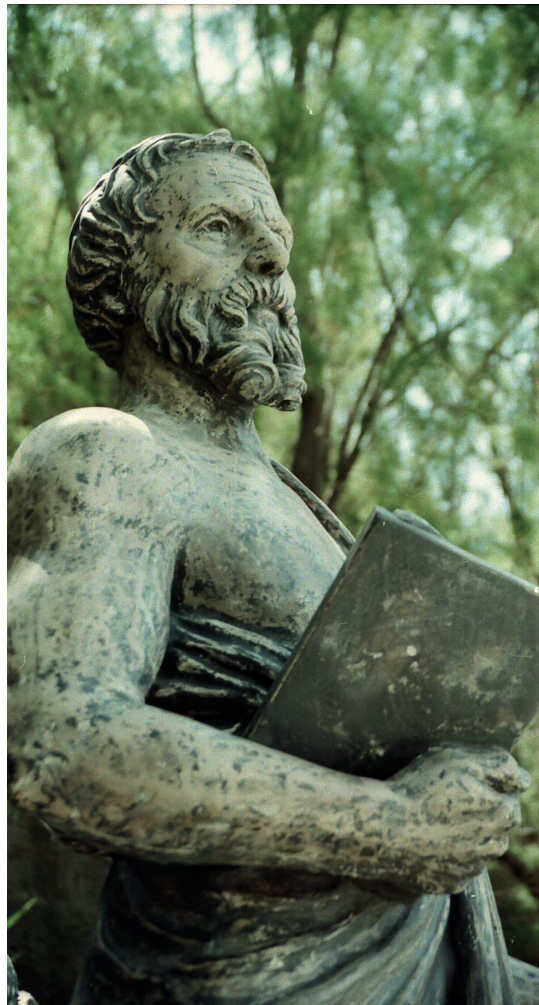
HORN, H. J.: Der König und der Dieb. Spuren sophistischen Denkens in der Novelle vom Schatzhaus des Rhampsinit (Herodot II 121). In: PUSTER, R. W. (Hrsg.): *Veritas filia temporis? Philosophiegeschichte zwischen Wahrheit und Geschichte*. Festschrift für Rainer Specht zum 65. Geburtstag. Berlin / New York 1995, 137–146.

MIKASCH, R.: Herodots Novelle vom Meisterdieb (2,121): mehr als eine Gaunertragedie. In: *Pegasus-Onlinezeitschrift* 3 (2002). Verfügbar unter: http://www.pegasus-onlinezeitschrift.de/alte_seite/erga32002mikasch.htm bzw. <https://doi.org/10.11588/pegas.2002.3.35728> (Zugriff am: 15.3.2022).

MÜLLER, C. W.: Das Schatzhaus des Rhampsinit oder die Überlistung des Todes. Zu Herodots ägyptischer Reise und der Authentizität seiner Quellenangaben. In: MÜLLER, C. W. / SIER, K. / WERNER, J. (Hrsg.): *Zum Umgang mit fremden Sprachen in der griechisch-römischen Antike*. Stuttgart 1992, 37–62.

NEITZEL, H.: Prinzessin und Meisterdieb bei Herodot (2,121e). In: *WJA N. F.* 19 (1993), 215–238.

VISSER, E.: Herodots Rhampsinitgeschichte (II 121) als Zwischenlektüre. In: *Scrinium* 37,3 (1992), 3–8.



HERODOT. © Heinz-Jürgen SCHULZ-KOPPE.

⁵ Das GRIMM-Märchen ist online z. B. zu finden unter https://www.grimmstories.com/de/grimm_maerchen/der_meisterdieb (Zugriff am: 11.04.2022); das HEINE-Gedicht unter: <https://www.textlog.de/heine-gedichte-rhampsinit.html> (Zugriff am: 11.04.2022) bzw. im u. g. Comic (S. 61–63); HILLGENBERG, E.: *Der Schatz des Rhampsinit. Eine Erzählung aus dem alten Ägypten*. Lengerich 1951; SEYPPEL, C. M.: *Schlau, schlauer, am schläusten. Ägyptische Humoreske*. Düsseldorf 1882 (neu hrsg. von STAEHELIN, E.: *Dialog mit der Antike* Bd. 3. München 1974). Die hier verwendeten Bilder stammen aus dieser Ausgabe (S. 4, 24, 36 und 40).

Corinna – Eine Erscheinung: Ov. am. 1,5 – Traum oder Wirklichkeit



von Dr. Bente Lucht

WWU Münster
bente.lucht@wwu.de

Schlüsselwörter: *Corinna, Elegie, Erotik, Traum, Genderstudies*

1. Ov. am. 1,5

- 1 *Aestus erat, mediamque dies exegerat horam:
apposui medio membra levanda toro.*
- 3 *pars adaperata fuit, pars altera clausa fenestrae;
quale fere silvae lumen habere solent,*
- 5 *qualia sublucent fugiente crepuscula Phoebō
aut ubi nox abiit, nec tamen orta dies.*
- 7 *illa verecundis lux est praebenda puellis,
qua timidus latebras speret habere pudor.*
- 9 *ecce Corinna venit, tunica velata recincta,
candida dividua colla tegente coma,*
- 11 *qualiter in thalamos formosa Semiramis isse
dicitur et multis Laïs amata viris.*
- 13 *deripui tunicam: nec multum rara nocebat,
pugnabat tunica sed tamen illa tegi,*
- 15 *cumque ita pugnaret, tamquam quae vincere nollet,
victa est non aegre proditione sua.*
- 17 *ut stetit ante oculos posito velamine nostros,
in toto nusquam corpore menda fuit.*
- 19 *quos umeros, quales vidi tetigique lacertos!
forma papillarum quam fuit apta premi!*
- 21 *quam castigato planus sub pectore venter!
quantum et quale latus! quam iuvenale femur!*
- 23 *singula quid referam? nil non laudabile vidi
et nudam pressi corpus ad usque meum.*
- 25 *cetera quis nescit? lassique quiescimus ambo:
proveniant medii sic mihi saepe dies!*¹

2. Übersetzung Ov. am. 1,5

Es war drückend heiß und die Zeit der Mittagsruhe; / ich lag mitten auf dem Bett, um meine Glieder auszuruhen. / Der eine Fensterladen war offen, der andere geschlossen; / Licht, wie man es in etwa von Wäldern gewohnt ist, / Zwielicht, wie es dämmt, wenn Phoebus sich zurückzieht, / oder sobald die Nacht entschwindet, der Tag jedoch noch nicht ganz da ist. / Derartiges Licht sollte schüchternen Mädchen gegönnt sein, / ein Licht, in dem scheue Zurückhaltung auf ein Versteck hofft.

Plötzlich erscheint Corinna, gehüllt in eine entgürtete Tunika, / ihr Haar umspielt links und rechts ihren weißen Nacken, / wie die schöne Semiramis in das Schlafgemach getreten sein soll und Laïs, die von Männern viel Geliebte. / Gerissen vom Leib habe ich ihr die Tunika: Und nur wenig widersetzte sich der zarte Stoff; / sie allerdings sträubte sich und versuchte, sich mit der Tunika zu bedecken; / und da sie sich sträubte, als wolle sie gar nicht siegen, wurde sie mühelos besiegt, wobei sie sich selbst preisgab.

Als sie nun hüllenlos vor unseren Augen stand, / war nirgends auf dem ganzen Körper ein Makel zu sehen. / Welch Schultern, was für Arme erblickte und berührte ich! / Die Form der Brüste: Wie lud sie zum Berühren ein! / Wie ebenmäßig der Leib unter der festen Brust! / Wie lang und bemerkenswert die Hüften! Welch jugendliche Beine! / Was soll ich Einzelheiten aufzählen? / Ausschließlich Lobenswertes habe ich gesehen und sie in ihrer Nacktheit eng an meinen Körper herangezogen. / Was dann geschah, wer wüsste es nicht? Erschöpft erholten wir uns beide. / Ach, wenn doch nur häufig meine Mittagsstunden so von statten gingen!

[Eigene Übersetzung]



Abb. 1: Venus von Fréjus. Römische Kopie nach einem Original aus dem späten fünften Jahrhundert v. Chr., vielleicht von KALLIMACHOS. Paris, Louvre.

© Virtuelles Antikemuseum Göttingen.

¹ Ov. am. 1,5 zitiert nach RAMÍREZ DE VERGER (2006).

3. Relevanz des Textes

Die Elegie *Amores* 1,5 ist aus verschiedenen Gründen und auf unterschiedlichen Ebenen eine zentrale und viel besprochene Elegie im Gesamtkorpus der *Amores* des Dichters OVID: Corinna, die Angebetete des elegischen Liebhabers, wird das allererste Mal mit Namen genannt und beschrieben; es handelt sich um eine der seltenen – da für die Gattung Elegie untypischen – Darstellungen einer (erfolgreichen) sexuellen Vereinigung von *amator* und *puella*² –, um zunächst nur zwei Gründe zu nennen.

Bereits durch das Setting (Vv. 1–8) erzeugt der Dichter eine erotische Atmosphäre: die Hitze zur Stunde des Pan;³ die Ermattung des elegischen Ichs; die ausführliche Beschreibung des dämmerigen Lichts, die den Raum als eine Art *locus amoenus* darstellt. In diesem Moment betritt Corinna die Bühne (in dramatischem Präsens). Die Art und Weise, wie das elegische Ich Corinnas Erscheinen (Vv. 9–16) und ihre Erscheinung (Vv. 17–24) durch seine Augen hindurch beschreibt, erinnert stark an eine antike (männliche?) Idealvorstellung: das offene Haar, das zarte und gelöste Gewand, dessen der *amator* die *puella* nach einem kurzen (Schein-)Kampf (*militia amoris*) entledigt, ihr weiß-glänzender Hals, der von oben bis unten (Schultern – Arme – Brüste – Bauch – Taille – Beine) makellose Körper (Vv. 9–16).⁴ Nachdem der Leser / die Leserin die *puella* durch die Augen des elegischen Ichs von Schulter bis Schenkel zu sehen bekommen hat, gibt sie sich ihrem *amator* ganz und gar hin – worüber der Dichter (gönnnerhaft) den ‚Mantel des Schweigens‘ legt (V. 25). Das Gedicht endet mit dem Wunsch des befriedigten und zufriedenen elegischen Ichs (V. 26), ihm möge doch bitte häufig eine derartige Siesta zuteilwerden.

Natürlich kann man diese Elegie als zeitloses, erotisches Kleinod genießen; gleichzeitig jedoch gilt – insbesondere im Kontext des La-

teinunterrichts – zu bedenken: Die Darstellung der erotischen Vereinigung des elegischen Liebhabers mit seiner Angebeteten ist geprägt durch den *male gaze*⁵, Corinna wird auf ihre Physis reduziert, objektifiziert, idealisiert und abstrahiert. Wir lernen die Situation im Ganzen und Corinna im Speziellen ausschließlich durch die Augen, den Filter des männlichen elegischen Ichs kennen. Sie erhält keine Stimme, ja nicht einmal ein Gesicht: Abgesehen vom gelösten Haar lässt das elegische Ich das Gesicht bzw. den Kopf der Geliebten in seiner Beschreibung außen vor. Diese Abstrahierung, Idealisierung, Reduzierung und Objektifizierung der *puella* durch einen *amator*, der mit all seinen potentiellen Makeln selbst zwar unsichtbar bleibt, aber eine Stimme und Urteilskraft erhält, muss vor allem angesichts der heutigen verschärften Situation von Schönheitsidealen kritisch reflektiert werden; nicht zuletzt, da dieses Ideal mittlerweile eine rasche Verbreitung über die Massen- und sozialen Medien erfährt.⁶

Ein weiterer Aspekt, der in der Literatur bisher erstaunlich wenig Gewicht erhalten hat,⁷ ist die Frage, ob es sich bei *Ov. am.* 1,5 um die Darstellung einer tatsächlichen Vereinigung von *amator* und *puella* oder um einen Auswuchs der Phantasie, einen Tagtraum des elegischen Ichs handelt. Das Setting zur Mittagsruhe, die Atmosphäre, die Konzentration auf das Visuelle⁸ (*visio* – Erscheinung), die gesichtslose, unpersönliche Abstraktion der Geliebten, noch dazu die erfolgreiche Verbindung der Liebenden entgegen der Motivik der Gattung ‚Elegie‘ lassen durchaus zu, an einem ‚tatsächlichen‘ Zusammentreffen der beiden Protagonisten zu zweifeln. Somit handelte es sich bei der Elegie gar nicht um das erste Kennenlernen von Leserschaft und Corinna, sondern letztendlich (nur) um eine idealisierte Phantasiegestalt, geboren aus der erotisierten Vorstellungskraft des elegischen Ichs.

2 Die einzige weitere Darstellung findet sich in *PROP.* 2,15.

3 Siehe ROSCHER (1897–1902), 1396–1397, s.v. Pan: „5) PAN ALS ERFINDER DER ONANIE. Während solcher trägen Mittagsruhe regen sich aber bei jungen kräftigen Naturen, wie es einsame Hirten und Jäger zu sein pflegen, erfahrungsgemäß leicht wollüstige Gefühle (vgl. *Catull.* 32,3; 61,114; *Ov. am.* 1,5,1 u. 26), und es entsteht der Drang, diesen auf natürliche oder unnatürliche Weise zu befriedigen. So wird die geschlechtliche Verirrung der Onanie ausdrücklich für eine Gewohnheit der Hirten während ihrer trägen und einsamen Mittagsruhe erklärt und ihre Erfindung auf das [sic!] Prototyp der Hirten, den Hirtengott Pan, zurückgeführt.“

4 Hoher Wuchs und weiße Haut werden bereits bei HOMER als Ideal genannt (*HOM. Od.* 18,195–196); die weitere (kopflose) Beschreibung der Corinna erinnert an eine antike Statue; Darstellungen der Venus / Aphrodite (z. B. die Venus von Fréjus [Abb. 1] oder die Knidische Aphrodite) galten als idealtypisch: „The perfect body was defined by sculptors: [...] the Aphrodite of Cnidus by Praxiteles [...] for women. Romans, especially, substituted these idealized bodies for their own in portrait statues. [...] While the bodies would be in the style of the classical period, the heads would be realistic portraits, making for a jarring contrast“ (YOUNGER [2011], 64). Siehe auch D'AMBRA (2007), passim. Vgl. MART 6,13.

5 Zum Begriff des (*epic*) *gaze* siehe LOVATT (2013). Zum (*male*) *gaze* in *Ov. am.* 1,5 siehe GREENE (1998), 77–84.

6 Auch Karl-Heinz NIEMANN (2013) regt eine Beschäftigung mit *Ov. am.* 1,5 im Lateinunterricht an. Allerdings findet der *male gaze* in der Leserführung und die damit einhergehende Objektifizierung von Corinna keine Erwähnung.

7 Prägnante Ausnahmen bilden hier PAPANGHELIS (1998), HINDS (1988), BRETZIGHEIMER (2001) und GRUND (2018).

8 *ecce* (V. 9), *ante oculos ... nostros* (V. 17), *vidi* (V. 19; 23), die Ausrufe eingeleitet durch *quos / quam / quantum* (Vv. 19–22).

4. Erste didaktische Überlegungen

Ansatz 1 – Textorientierung

Aufgabe:

Gliedern Sie den Text anhand seiner Sachfelder.

1. Setting: *locus amoenus* (Vv. 1–8);
2. Eigennamen Frauen (Vv. 9–12) → Charakterisierung Corinnas;
3. (Schein-)Kampf (Vv. 13–16) → *militia amoris*;
4. Körperteile → *male gaze* (Vv. 17–24);
5. (Angedeuteter) Sex und Wunsch (Vv. 25–26).

Ansatz 2 – Gattungsorientierung

Martin OPITZ: Gesammelte Werke 2.1. Hrsg. von George SCHULZ-BEHREND. Stuttgart 1978, 366–367 (Orthographie modernisiert):

„In den Elegien hat man erstlich nur traurige Sachen [sc. Kampf, Krieg, Tod], nachmals auch Buhlergeschäfte, Klagen der Verliebten, Wünschung des Todes, Briefe, Verlangen nach der Abwesenden, Erzählung seines eigenen Lebens und dergleichen geschrieben, wie denn die Meister derselben, [die antiken Autoren] Ovidius, Propertius, Tibullus – [oder die neulateinischen Autoren] Sannazar[o], Secundus, Lotichius und andere auswiesen.“

Aufgabe:

Erörtern Sie, inwiefern OVID in *Amores* 1,5 die vom Barockautor Martin OPITZ genannten thematischen Schwerpunkte der Gattung ‚Elegie‘ weiter entwickelt / mit ihnen spielt.

Ansatz 3 – *visio / φαντασία*

QUINT. *inst.* 6,2,29–31 (Übersetzung: Helmut RAHN):

„Jeder, der das, was die Griechen φαντασία nennen – wir könnten *visiones* (Phantasiebilder) dafür sagen –, wodurch die Bilder abwesender Dinge so im Geiste vergegenwärtigt werden, daß wir sie scheinbar vor Augen sehen und sie wie leibhaftig vor uns haben: jeder also, der diese Erscheinung gut erfaßt hat, wird in den Gefühlswirkungen am stärksten sein. Manche nennen den εὐφαντασίωτος (phantasievoll), der sich Dinge, Stimmen und Vorgänge am wirklichkeitsgetreuesten vorstellen kann, und das kann uns, wenn wir wollen, leicht gelingen. Umgeben uns doch schon in Zeiten der Muße, wenn wir unerfüllten Hoffnungen nachhängen und gleichsam am hellen Tage träumen, solche Phantasiebilder so lebhaft, als ob wir auf Reisen wären, zu Schiffe führen, in der Schlacht ständen, zum Volke reden oder über Reichtümer, die wir nicht besitzen,

verfügten, und das alles nicht nur in Gedanken, sondern wirklich täten. Sollen wir aus dieser Schwäche nicht einen geistigen Gewinn machen? Ich habe Klage zu führen, ein Mann sei erschlagen. Kann ich da nicht all das, was dabei, als es wirklich geschah, vermutlich vorgefallen ist, vor Augen haben? Wird nicht plötzlich der Mörder hervorbrechen? Nicht das Opfer voll Angst aufschrecken? Wird es schreien, bitten oder fliehen? Werde ich nicht den Schlag fallen, das Opfer zusammenbrechen sehen? Wird sich nicht sein Blut, seine Blässe, sein Stöhnen und schließlich sein letzter Todesseufzer meinem Herzen tief einprägen?“

Aufgaben:

1. Fassen Sie die Kernaussage QUINTILIANS in eigenen Worten zusammen.
2. Erörtern Sie auf Grundlage des QUINTILIAN-Zitates, ob es sich bei Ov. *am.* 1,5 um die Darstellung einer ‚reellen‘ Begegnung im fiktiven Text zwischen elegischem Ich und Corinna handelt, oder ob es sich um eine Fantasie, einen Tagtraum handelt.
3. Diskutieren Sie, inwiefern sich Ihr Ergebnis auf die Sinnenebene des Textes auswirkt.

Ansatz 4 – Genderstudies

Laura MULVEY (1975), 393:

„In einer Welt, die von sexueller Ungleichheit bestimmt ist, wird die Lust am Schauen in aktiv/männlich und passiv/weiblich geteilt. Der bestimmende männliche Blick projiziert seine Phantasie auf die weibliche Gestalt, die dementsprechend geformt wird. In der Frauen zugeschriebenen exhibitionistischen Rolle werden sie gleichzeitig angesehen und zur Schau gestellt, ihre Erscheinung ist auf starke visuelle und erotische Ausstrahlung zugeschnitten, man könnte sagen, sie konnotieren »Angesehen-werden-Wollen«. Die Frau als Sexualobjekt ist das Leitmotiv jeder erotischen Darstellung: von Pin-ups bis zum Striptease [...]. Der Blick ruht auf ihr, jedenfalls für das männliche Verlangen, das sie bezeichnet.“

Aufgabe:

Das von MULVEY beschriebene Leitmotiv findet sich in der (feministischen) Film- und Literaturtheorie unter dem Begriff des *male gaze*.

1. Arbeiten Sie das Motiv des *male gaze* aus Ov. *am.* 1,5 heraus.
2. Bewerten Sie die Zeitlosigkeit dieses Motivs, indem Sie Ihre Ergebnisse auf Ihren gegenwärtigen Alltag beziehen.

Literatur

- BRETZIGHEIMER, G.: Ovids *Amores* – Poetik in der Erotik. Tübingen 2001.
- D'AMBRA, E.: Roman Women. Cambridge 2007.
- GREENE, E.: The Erotics of Domination. Male Desire and the Mistress in Latin Love Poetry. Baltimore / London 1998.
- GRUND, S.: *Ante oculos nostros* – Fokalisierung in Ovids *Amores* 1,5 und die Frage der Ambiguität. In: POLLEICHTNER, W. (Hrsg.): Literatur- und Kulturtheorie und altsprachlicher Unterricht. Speyer 2018, 147–232.
- HINDS, St.: Generalising About Ovid. In: BOYLE A. J. (Hrsg.): The Imperial Muse: Ramus Essays on Roman Literature of the Empire. Victoria 1988, 4–31.
- LOVATT, H.: The Epic Gaze - Vision, Gender and Narrative in Ancient Epic. Cambridge 2013.
- MULVEY, L.: „Visuelle Lust und narratives Kino“ (1975). Aus dem Englischen übersetzt von Karola Gramann. In: ALBERSMEIER F.-J. (Hrsg.): Texte zur Theorie des Films. Stuttgart 2003, 389–408.
- NIEMANN, K.-H.: *Vincit amor* – Ovids *Amores* im Unterricht. In: AU 56,4+5 (2013), 12–25.
- PAPANGHELIS, Th. D.: About the Hour of Noon: Ovid, *Amores* 1,5. In: Memnosyne 42 (1989), 54–61.
- RAMÍREZ DE VERGER, A. (Hrsg.). P. Ovidius Naso - *Carmina Amatoria: Amores, Medicamina Faciei Femineae, Ars Amatoria, Remedia Amoris*. Editio Altera. München / Leipzig 2006.
- ROSCHE, W. H. (Hrsg.): Ausführliches Lexikon der Griechischen und Römischen Mythologie, Bd. 3,1 (Nabaiothos – Pasicharea). Leipzig 1897–1902.
- YOUNGER, J.: Sexual Variations: Sexual Peculiarities of the Ancient Greeks and Romans. In: GOLDEN, M. / TOOHEY, P. (Hrsg.): A Cultural History of Sexuality in the Classical World 1. Oxford 2011, 55–86.

Was macht unser Leben glücklich?

Eine Unterrichtsidee zu MARTIAL 10,47



von Johannes Groß, OStR, M. Ed.

Lessing-Schule Bochum-Langendreer
johannes.gross@lessing-schule.de

Schlüsselwörter: *Martial, existenzielle Interpretation, Lyrik, Epigramm, historische Kommunikation*

Am Ende des Schuljahres, wenn die großen Unterrichtsvorhaben abgeschlossen und die letzten Klausuren geschrieben sind, kehre ich mit fortgeschrittenen Kursen gerne zu MARTIAL zurück oder mache Mittelstufengruppen mit dessen *Epigrammen* erstmals bekannt. Am Ende dieser Einheit, oft in der letzten Stunde vor den Ferien, lesen wir MARTIALS Gedicht 10,47, das in diesem Rahmen schon häufiger zu einem Lieblingstext der Schülerinnen und Schüler erkoren wurde. Es bildet einerseits einen Schlusspunkt: manchmal lediglich des Schuljahres, manchmal aber auch des Lateinunterrichts und manchmal – kurz vor dem Abitur – sogar der Schulzeit. Andererseits öffnet es den schulisch oft engen Horizont und bietet so einen Ausblick auf das Leben, fungiert also als Auftakt für Kommendes.

Stundeneröffnung

Was macht unser Leben wertvoll, lebenswert und glücklich? Diese als Stundeneröffnung gestellte Frage lässt die Einfälle und Ideen der jungen Menschen nur so sprudeln: Gute Freunde, Gesundheit, Frieden, eine gelungene Klassenfahrt, eine gute Beziehung, wenig Stress, genügend Geld. All das und viel mehr wird in einer Mindmap festgehalten und dient in der folgenden Phase dazu, die katalogartige Aufzählung MARTIALS (V. 3–11) zu erschließen. Die beiden Eingangsverse mit dem eröffnenden *vitam* und beschließenden *beatiorum* erklären sich nach der Einstiegsfrage von selbst. Ein kurzer Hinweis klärt, dass die vom Dichter angeredete Person ebenfalls Martial heißt.¹ Und mit wenigen Hilfen und etwas Wörterbucharbeit gelingt in einer Gruppenphase bereits eine gründliche Arbeitsübersetzung, wobei Übersetzung und Problematisierung des letzten Verses häufig knapp ausfallen.

Die asyndetische Reihung von Substantiven im Mittelteil kommt schwächeren Schülerinnen und Schülern entgegen und lässt sich in der anschließenden Analyse gut aufgreifen.

Analyse

Wir erkunden im Anschluss den Aufbau des Textes und setzen nach der Sichtung des je zweizeiligen Rahmens insbesondere die sprachliche Einfachheit des Mittelteils in Bezug zum geschichteten einfachen und (nach Eckard SCHÄFER) „machbaren Lebensglück“². Besonders schön gelingt das Herausarbeiten des Gedichtkerns ganz in der Mitte des Textes: Sehr wichtig sind offenbar Freunde (*pares amici*, V. 7). Um diese Aussage gruppieren sich alle anderen genannten angenehmen Kennzeichen des guten Lebens.

Um die Verbindungen zwischen den Gedichtzeilen und den genannten Lebensfreuden aus der Einstiegsphase zu verdeutlichen, bringe ich Karten mit, auf welche wir das jeweilige lateinische Zitat schreiben. Die Karten werden anschließend an der Tafel befestigt und setzen so unsere Gedanken in Beziehung zum Gedichttext.

Rückbezug zur Stundeneröffnung

Wir finden die meisten Aussagen vom Beginn der Stunde im Gedicht wieder, vom lateinischen Text ausgehend werden manchmal zusätzliche Aspekte ergänzt. Am Ende der Stunde steht die Erkenntnis, dass die Vorstellungen von glücklichem Leben zwischen Antike und Gegenwart in diesem Fall eng beieinander liegen und dass es – so lautet häufig eine Schlussfolgerung – vielleicht gar nicht so viel braucht, um zufrieden zu sein. Insbesondere der ständige Vergleich des eigenen Lebensstandards über soziale Medien wird an dieser Stelle von den Schülerinnen und Schülern klug erkannt und problematisiert.

Erfahrungen

Mittlerweile habe ich diesen Text etwa fünf Mal mit ganz unterschiedlichen Schülergruppen gelesen und ihn außerdem einmal während der Pandemie als Podcast aufbereitet.

¹ JULIUS MARTIALIS war einer der engsten Freunde des Dichters. Vgl. die Ausgabe von BARIÉ / SCHINDLER (2002), 1366 zu MART. 10,47,2.
² Zitiert nach OFFERMANN (2002), 69.

Dabei wurde immer deutlich: Das Gedicht trifft einen Nerv im Lebensgefühl der Jugendlichen und lässt sie nachdenklich, kreativ und lebensfroh werden. Viele fassen die vom Dichter genannten Aspekte als gute Wünsche für sich selbst auf und freuen sich darüber, einen so lebensnahen Text kennengelernt zu haben, der ihnen Gelassenheit (*mens quieta*, V. 5) und persönliche Authentizität (*quod sis esse velis*, V. 12) als erstrebenswert vermittelt.

Entwicklungsmöglichkeiten

Steht das Gedicht nicht am Ende einer Reihe oder gar am Ende des Schuljahres, sind im Anschluss an die Lektüre des Gedichts einige Vertiefungen denkbar: Gestaltungsaufgaben als Kunstwerk oder eine eigene sprachliche Verarbeitung, ähnlich den z. B. in der MARTIAL-Ausgabe von Helmut OFFERMANN abgedruckten Gedichten von Bertolt BRECHT und Fritz GRASSHOFF,³ werden von den Schülerinnen und Schülern gern angenommen. Weiterdenken lässt sich diese an der Gegenwart und der Lebenswelt junger Menschen orientierte Interpretationsstunde auch mit einer Einheit zum epikureischen Gedankengut des Gedichts oder einem Vergleich der Vorstellungen von menschlichem Glück bei SENECA und MARTIAL. Auch ein intertextueller Vergleich zwischen 10,47 und dem ebenfalls an Julius MARTIALIS gerichteten Epigramm 5,20 böte sich an: Die Wortzahl beider Gedichte stimmt fast genau überein, Schülerinnen und Schüler werden aufgrund der ähnlichen Wortfelder sicher weitere Parallelen entdecken können. Gute Anregungen zur Weiterarbeit finden sich in der Ausgabe von OFFERMANN und im zugehörigen Lehrerkommentar.⁴

Eine Schülerin beschrieb im Rahmen ihrer mündlichen Abiturprüfung ihr Erstaunen über die Zeitlosigkeit der von MARTIAL in 10,47 ge-

nannten Lebensaspekte und setzte sie in Beziehung zu einer OVID-Stelle sowie ihren eigenen Lebensplänen. Ein schönes Beispiel für gelungene historische Kommunikation!

Text und Übersetzung

*Vitam quae faciant beatiorem,
iucundissime Martialis, haec sunt:
res non parta labore sed relictas;
non ingratus ager, focus perennis;
lis numquam, toga rara, mens quieta;
vires ingenuae, salubre corpus;
prudens simplicitas, pares amici;
convictus facilis, sine arte mensa;
nox non ebria sed soluta curis;
non tristis torus et tamen pudicus;
somnia qui faciat breves tenebras:
quod sis esse velis nihilque malis;
summum nec metuas diem nec optes.*⁵

Das Leben machen folgende Dinge glücklicher, mein liebster Martial: Ein Vermögen, das nicht durch mühevollen Arbeit erworben, sondern geerbt wurde; ein nicht unergiebiges Feld, ein nie erlöschendes Herdfeuer; niemals ein Prozess, selten die Toga, ein ruhiger Geist; Kräfte eines Freigeborenen, ein gesunder Körper; kluge Einfachheit, gleichgesinnte Freunde; ungezwungene Tischgemeinschaft, Mahlzeiten ohne Kunsterei; die Nacht ohne Rausch, aber frei von Sorgen; kein freudloses Lager und dennoch ehrbar; Schlaf, der die Finsternis kurz werden lässt: Was du bist, wünsche zu sein, und wünsche nichts darüber hinaus; den letzten Tag fürchte nicht noch sehne ihn herbei.

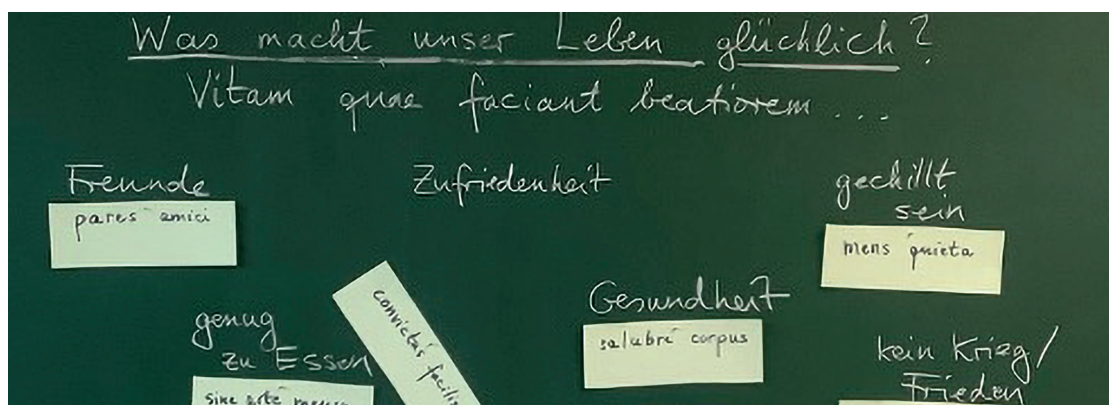
Literatur und Internetquellen

M. Val. MARTIALIS Epigrammata recensit W. M. LINDSAY. Oxford ²1929 (Nachdr. 1981).

M. Valerius MARTIALIS: Epigramme. Lateinisch-deutsch. Herausgegeben und übersetzt von P. BARIÉ und W. SCHINDLER. Düsseldorf / Zürich ²2002.

MARTIAL: Epigramme. *Parcere personis, dicere de vitiis*. Bearbeitet von H. OFFERMANN. Bamberg 2002.

OFFERMANN, H.: Martial. Epigramme. *Parcere personis, dicere de vitiis*. Lehrerkommentar. Bamberg 2003.



³ OFFERMANN (2002), 69–70.

⁴ Vgl. OFFERMANN (2002), 69 und OFFERMANN, (2003), 104–107 zu MART. 5,20; außerdem OFFERMANN (2003), 107–109.

⁵ Der Text folgt der Ausgabe von LINDSAY (²1929).

CICERO, *De officiis* 1,85



Dr. Nikolaus Mantel, StD i. R.

Essen
nikolausmantel@web.de

Schlüsselwörter: Schullektüre, Oberstufenunterricht, Staatstheorie, Gemeinwohl, Gerechtigkeit, politische Interessen, Platon, römische Republik, Cicero

Omnino qui rei publicae praefuturi sunt, duo Platonis praecepta teneant, unum, ut utilitatem civium sic tueantur, ut, quaecumque agunt, ad eam referant obliti commodorum suorum, alterum, ut totum corpus rei publicae curent, ne, dum partem aliquam tuentur, reliquas deserant. Ut enim tutela, sic procuratio rei publicae ad eorum utilitatem, qui commissi sunt, non ad eorum, quibus commissa est, gerenda est. Qui autem parti civium consulunt, partem neglegunt, rem perniciosissimam in civitatem inducunt, seditionem atque discordiam; ex quo evenit, ut alii populares, alii studiosi optimi cuiusque videantur, pauci universorum.¹
(89 Wörter)

Generell sollen alle künftigen Staatslenker zwei Vorschriften PLATONS einhalten, zum einen, den Nutzen der Bürger so zu bewahren, dass sie alle ihre Unternehmungen danach ausrichten, ohne an ihre eigenen Vorteile zu denken, zum anderen, für die Gesamtheit des Staates zu sorgen und nicht nur auf einen Teil zu schauen und den Rest im Stich zu lassen. So, wie nämlich eine Vormundschaft, muss auch die Staatsverwaltung zum Nutzen der Anvertrauten, darf aber nicht zum Nutzen der Vertrauenspersonen geführt werden. Diejenigen aber, die nur für einen Teil der Bürger sorgen und einen anderen nicht beachten, bringen den größten Schaden, Unruhe und Spaltung, in die Gesellschaft hinein. Daraus ergibt sich, dass einige als Freunde des Volkes und andere als Anhänger der Oberschicht gelten, aber nur wenige als Vertreter der Allgemeinheit.

Bei der Lektüre und Interpretation dieser zwei Texte erwerben die Schüler folgende Kompetenzen:

1. Kompetenzen

1.1 Textkompetenz

Die Schüler können:

- verschiedene literarische Übersetzungen desselben Primärtextes vergleichen und dazu wertend Stellung nehmen;
- Originaltexte anhand immanenter Kriterien im Hinblick auf Inhalt, Aufbau, ge-

dankliche Struktur und formal-ästhetische Gestaltung (sprachliche, metrische, stilistische und kompositorische Gestaltungsmittel) selbstständig analysieren und den Zusammenhang von Form und Funktion nachweisen;

- lateinische Texte mit Hilfe unterschiedlicher Interpretationsansätze (historisch, biographisch, soziologisch) vertieft interpretieren.

1.2. Sprachkompetenz

Die Schüler

- erklären die Form und Funktion lektürespezifischer Elemente der Morphologie und Syntax (z. B. mit Hilfe einer Systemgrammatik) und
- analysieren auf dieser Grundlage auch komplexe Satzstrukturen selbstständig.

1.3. Kulturkompetenz

Die Schüler

- bewerten die Vorstellung einer bestmöglichen Staatskonzeption – auch unter Berücksichtigung moderner politischer Entwicklungen;
- erläutern zentrale politisch-ethische Leitbegriffe der Römer und weisen ihre Bedeutung für römisches Selbstverständnis exemplarisch nach.

2. Didaktische Skizze

CICEROS *De officiis* gehört kaum noch zur Standardlektüre des Oberstufenunterrichts. Das ist bedauerlich, da CICERO, fern der eher abstrakten Staatstheorien, als Tugendlehre ein Kompendium seiner Wertvorstellungen mit praktischen Beispielen entfaltet, das zu einer vielfältigen Auseinandersetzung beiträgt und die Schüler dazu anregt, ihre eigenen Wertvorstellungen dem gegenüberzustellen.

Wie bei der Aufzählung der Kompetenzen klar wird, können bei der Lektüre des Textes alle Kompetenzbereiche umfassend vertieft werden. Eine Analyse des Satzbaus und der Stilistik führt den harmonischen, geradezu musikalisch-symmetrischen Aufbau des Ab-

¹ Zitiert nach: M. Tullius CICERO: *De Officiis*. With An English Translation by Walter MILLER. Cambridge (Mass.) / London 1913. Verfügbar unter: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Cic.+Off.+1.85&fromdoc=Perseus%3Atext%3A2007.01.0047> (Zugriff am: 11.04.2022).

schnitts mit dem abschließenden Trikolon als Fazit vor Augen. Einschlägige Begriffe wie *seditio*, *populares*, *optimus quisque* gehören ins Repertoire der römischen Politikersprache und sind nicht 1:1 in einer modernen Sprache wiederzugeben. Ein Vergleich unterschiedlicher Übersetzungen ist gerade bei diesem Text mit Sicherheit aufschlussreich.

Das Erlebnis von zwei Jahren Corona-Pandemie, das alle Mitglieder der Schulgemeinde miteinander geteilt haben, gebietet und ermöglicht bei diesem Text eine intensive existentielle Interpretation: Die Frage des Gemeinwohls steht zur Debatte. Sind allgemeine Zugangssperren, Kontaktverbote oder eine wenigstens partielle Impfpflicht im Interesse des Gemeinwohls vertretbar, wenn dabei Grundrechte einzelner Bürger eingeschränkt werden? Wesentliche politische Werte auch unserer Zeit werden angesprochen: Gerechtigkeit, Uneigennützigkeit, Zusammenhalt der Gesellschaft; ebenso politische Gegenpositionen auch heutiger Bürger: eine Regierung verletzt Grundrechte, ist unsozial, spaltet die Gesellschaft und bedient heimlich die Interessen reicher und mächtiger Gruppen im Hintergrund. Alles dieses kann am Beispiel der Corona-Pandemie konkret behandelt werden. Natürlich gibt es weitere aktuelle Probleme der Politik, auf die diese Auseinandersetzung mit Gewinn übertragbar ist.

Eine solche Interpretation ermöglicht es auch, CICEROS Ansatz selbst zu problematisieren: Ist Politik nach CICEROS Modell heute möglich? Wie ist Gemeinwohl zu ermitteln, und wer legt den Inhalt des Gemeinwohls fest? – Das ist ein zentrales Problem auch neuzeitlicher Politikkonzeptionen, z. B. in ROUSSEAUS *Contrat social*. – Welche Bedeutung haben die Parteien, Wirtschaftsinteressen und poli-

tischen Ideologien? Wie wägt man die entgegengesetzten Interessen verschiedener Schichten der Bevölkerung ab? Welche Folge hat es, wenn Politik nicht mehr von einer aristokratischen Stadtregierung in einem überschaubaren städtischen Raum, sondern durch im Wettbewerb stehende demokratische Parteien in einem sehr bevölkerungsreichen Flächenstaat gemacht wird, der noch dazu in übernationale Institutionen eingebunden ist? Was ist mit dem Rückgriff auf PLATONS Philosophie verbunden? Aus PLATONS Sicht hätte man sich in der Corona-Zeit wohl eher eine Regierung bestehend aus Experten, vergleichbar der Besetzung einer beliebigen öffentlich-rechtlich ausgestrahlten Talkshow, mit einem Moderator an der Spitze vorstellen können.

Auch für CICEROS eigene Zeit werfen seine Thesen Fragen auf. Diese Schrift hat er beinahe schon auf der Flucht vor seinem Todfeind ANTONIUS in aller Eile als sein Testament verfasst; ihre Prinzipien galten offenbar in der römischen Republik seiner Zeit nicht mehr. CICERO glorifizierte die alte Republik in einer Weise, die historisch nicht vertretbar ist, und sah am liebsten sich selbst in den Rollen des alten SCIPIO AFRICANUS, des alten CATO, des guten Königs seiner *De re publica*. Auf solche Elemente von CICEROS Reden und Schriften stützte sich mit unvergleichbar mehr Erfolg AUGUSTUS bei seinem Unternehmen, seine eigene Despotie dem Volk mit der Staffage einer angeblichen Erneuerung der Republik vorzuführen. Hat der Text also wirklichkeitsfernen, utopischen Charakter? Worin liegt die Faszination, die von diesen Sätzen ausgeht? Liegt sie in ihrer unmittelbaren, leichten Eingängigkeit? Oder werden hier doch unabdingbare Grundsätze eines gelingenden menschlichen und staatlichen Zusammenlebens erfasst?

Odysseus' Abschied von Kalypso: HOMER, *Odyssee* 5,201–227

von Dieter Braun, StD

Beethoven-Gymnasium Bonn
braun.diet@web.de

Schlüsselwörter: *Kairos der Entscheidung, Unerzwingbarkeit der Liebe, Kalypso und Dido, Liebe im Exil, „zeitlose Glückszeit“ (Krechel), das Wesen des Odysseus, die Frau „nach dem Herzen“, Beckmanns Liebespaar, didaktisches Potential*

Text

Αὐτὰρ ἐπεὶ τάρπησαν ἐδητύος ἠδὲ ποτήτος,
τοῖς ἄρα μύθων ἤρχε Καλυψώ, δια θεάων·
„Διογενὲς Λαερτιάδη, πολυμήχαν' Ὀδυσσεύ,
οὕτω δὴ οἰκόνδε φίλην ἐς πατρίδα γαίαν
αὐτίκα νῦν ἐθέλεις ἵεναι; σὺ δὲ χαῖρε καὶ ἔμπης.
Εἴ γε μὲν εἰδείης σῆσι φρεσὶν ὅσα τοι αἶσα
κῆδε' ἀναπλήσαι, πρὶν πατρίδα γαίαν ἰκέσθαι,
ἐνθάδε κ' αὐθι μὲνων σὺν ἐμοὶ τόδε δῶμα φυλάσσοις
ἀθάνατός τ' εἴης, ἰμειρόμενός περ ἰδέσθαι
σὴν ἄλοχον, τῆς τ' αἰὲν ἐέλδαι ἡματα πάντα.
Οὐ μὲν θην κείνης γε χερσίων εὐχομαι εἶναι,
οὐ δέμας οὐδὲ φυήν, ἐπεὶ οὐ πῶς οὐδὲ ἔοικεν
θνητὰς ἀθανάτησι δέμας καὶ εἶδος ἐρίζειν.“
Τὴν δ' ἀπαμειβόμενος προσέφη πολύμητις Ὀδυσσεύς·
„Πότνα θεά, μὴ μοι τόδε χῶεο: οἶδα καὶ αὐτὸς
πάντα μάλ', οὐνεκα σείο περίφρων Πηνελόπεια
εἶδος ἀκιδνοτέρη μέγεθός τ' εἰσάντα ἰδέσθαι·
ἢ μὲν γὰρ βροτὸς ἐστί, σὺ δ' ἀθάνατος καὶ ἀγήρω.
Ἀλλὰ καὶ ὡς ἐθέλω καὶ ἐέλδομαι ἡματα πάντα
οἰκαδὲ τ' ἐλθέμεναι καὶ νόστιμον ἡμᾶρ ἰδέσθαι.
εἰ δ' αὖ τις ῥαίησι θεῶν ἐνὶ οἴνοπι πόντῳ,
τλήσομαι ἐν στήθεσσι νύκτων ταλαπενθέα θυμόν·
ἦδη γὰρ μάλα πολλὰ πάθον καὶ πολλὰ μόγησα
κύμασι καὶ πολέμῳ· μετὰ καὶ τόδε τοῖσι γενέσθω.“
Ὡς ἔφατ', ἥελιος δ' ἄρ' ἔδω καὶ ἐπὶ κνέφας ἦλθεν·
ἐλθόντες δ' ἄρα τῷ γε μυχῶ σπειοῦς γλαφυροῖο
τερπέσθη φιλότῃ, παρ' ἀλλήλοισι μένοντες.

Aber nachdem sie sich an der Speise gelabt und am Tranke, / da begann mit den Reden Kalypso, die herrliche Göttin: / „Zeus' Spross, Sohn des Laertes, erfindungsreicher Odysseus, / so willst du denn wirklich nach Hause ins teure Land deiner Väter / jetzt auf der Stelle ziehn? So lebe mir wohl denn, trotz allem! / Kennstest du freilich das Maß der Leiden, das zu erfüllen / dir das Schicksal bestimmt, bevor du gelangst in die Heimat, / bliebst du wohl hier am Ort und würdest dies Haus mit mir hüten und unsterblich sein, wie sehr du begehrst, deine Gattin / wiederzusehn, nach der du dich sehnst stets alle die Tage. / Sicherlich bin ich ihr nicht unterlegen, so darf ich mich rühmen, / nicht an Gestalt, nicht an Wuchs, da sich's für sterbliche Frauen / durchaus nicht ziemt, mit unsterblichen sich zu messen im

Aussehn.“ / Ihr antwortet drauf der einfallsreiche Odysseus: / „Mächtige Göttin, sei mir deshalb nicht böse: Ich weiß ja / selber ganz genau, dass die kluge Penelopeia / minder an Aussehn und Größe erscheint für den, der sie ansieht. / Sie ist ja sterblich, du unsterblich, und nie wirst du altern. / Aber ich wünsche auch so und sehne mich alle Tage / heim nach Hause zu gehn und den Heimkehrtag zu erleben. / Wollt' aber wieder ein Gott auf dunklem Meer mich zerschmettern: / Dulden will ich's, denn leidgestählt ist das Herz in der Brust mir! / Denn schon gar viel hab' ich gelitten, schon viel mich geschunden / auf den Wogen und auch im Krieg; so gescheh' denn auch das noch!“ / So sprach er, und die Sonne ging unter, und hoch stieg das Dunkel. / Und sie gingen beide ins Innre des Grottengewölbes / und genossen die Liebe, beieinander verweilend. (Übers. STEINMANN [2007])

Interpretation

Was macht diesen Text zu einem „Lieblingstext“? Es ist die Präganz, die in der Abschiedsszene liegt, in der Grenzsituation des Übergangs, der sich hier als Kairos der Entscheidung vollzieht. Odysseus hat die Wahl zwischen zeitloser Unsterblichkeit in Kalypsos Armen oder der Heimkehr zu Penelope, mit der er das Schicksal des Alterns und der Vergänglichkeit teilt; mit der ihm versagt war, das Jungsein zu genießen und zur Schwelle des Alters zu gelangen (HOM. *Od.* 23,210–212: Penelope spricht:

„Die Götter bescherten uns Jammer, / die uns beiden missgönnten, dass, beieinander wir bleibend, / wir die Jugend genossen und kamen zur Schwelle des Alters.“; Übers. STEINMANN [2007]).

„Du könntest hier unsterblich sein“ – das provoziert naturgemäß zum Gedankenexperiment – Gedankenexperimente generieren Problembewusstsein und fordern zu denkender Exploration und Stellungnahme heraus. Solche Gelegenheiten lasse ich im altsprachlichen Unterricht ungern verstreichen: „Wie würdest du dich in einer solchen Situation entscheiden und aus welchen Gründen? Was würde aus dieser Entscheidung folgen?“

Das atemberaubende Angebot der Kalypso ist durchaus kein billiger Verführungversuch, es drückt etwas für die Kalypso-Gestalt Wesentliches aus; sie ist die, in deren Armen man sich als ewig jung erleben kann. Innerhalb der

Erzählung bedeutet es den letzten Versuch der göttlichen Frau, das Ja des Odysseus zu erhalten, den sie auf höheren Befehl loslassen muss. Sie hat dem gestrandeten Odysseus auf Ogygia ideale Umstände bereitet und es ihm an nichts fehlen lassen:

„Ja, den hab' ich gerettet, wie rittlings er auf dem Kiel saß, / er allein; auf dem weinfarbenen Meere hatte Zeus ja getroffen / mit dem flammenden Blitz sein schnelles Schiff und zertrümmert. / Da gingen alle anderen Gefährten zugrunde, / ihn aber trugen Wind und Woge und trieben ihn an hier. / Ihn nahm ich gastlich auf, ernährte ihn und versprach ihm, / unsterblich ihn zu machen, nicht alternd über die Jahre“
(HOM. *Od.* 5,130–136; Übers. STEINMANN [2007]).

Doch nie hat sie das Herz des begehrten Mannes erlangen können; und darin liegt ihre Tragik – mehr als im Befehl des Zeus, auf Odysseus zu verzichten („Grausam seid ihr, ihr Götter, und eifersüchtig vor allen / anderen, die ihr den Göttinnen neidet, bei Männern zu schlafen / offen, wenn eine sich einen zum lieben Gatten erwählt hat.“; HOM. *Od.* 5,118–120; Übers. STEINMANN [2007]).

Die göttliche Überlegenheit der Kalypso findet ihre Grenze in der Unerzwingbarkeit der Liebe; ein Thema, „das stets aktuell ist und jeden Menschen berührt“¹. Mit jungen Griechisch Lernenden lässt sich Empathie für Kalypso entwickeln, deren Liebesverlangen einseitig und daher unerfüllt bleibt, denn Odysseus liegt „nicht wollend bei ihr, die es wollte“ (παρ' οὐκ ἔθέλων ἔθελοῦση; HOM. *Od.* 5,155; Übers. STEINMANN [2007]). Und es lässt sich die eigentümliche Ambivalenz der Liebe entdecken und herausarbeiten, die Freiheit und Risiko zugleich bedeutet und deren glückliche Erfüllung auf das freie und unverfügbare Ja der geliebten Person angewiesen ist. Die tragische Seite der Kalypso, die die menschliche Grunderfahrung des Liebesleids deutlich werden lässt, kann darüber hinaus im Vergleich mit dem Dido-Aeneas-Disput in VERGILS *Aeneis* (4,259–396) tiefer bearbeitet und verstanden werden.²

Und Odysseus? Er trifft in dieser Szene eine wirkliche Wahl, die seinem Heimkehrer-Wesen entspricht. Denn er erkennt einerseits an, dass Kalypso in ihrer unvergänglichen Jugendschönheit jeder sterblichen Frau und also auch seiner Penelope überlegen ist. Aber er wählt in

klarem Bewusstsein dieser Tatsache Penelope, die Frau, die ihm κατὰ θυμόν ist, wie es im 23. Gesang heißt (HOM. *Od.* 23,232: „Weinend hielt er die sorgende Gattin, die Frau seines Herzens“; Übers. STEINMANN [2007]). Nun gibt es im vorliegenden Text für diese Entscheidung keine explizite Begründung, sondern nur ein „Aber dennoch will ich“ („Aber ich wünsche auch so und sehne mich stets alle Tage / heim nach Hause zu gehn und den Heimkehrtag zu erleben.“; HOM. *Od.* 5,219; Übers. STEINMANN [2007]). Fasst man dieses „Aber auch so...“ als argumentative Leerstelle auf, zeigt sich ihr didaktisches Potential, denn man kann sie im Unterricht von den Lernenden füllen lassen: Odysseus ist derjenige, der heimkehren will, so wie Penelope diejenige ist, die seine Heimkehr ersehnt – νόστος ist das zentrale Motiv der *Odyssee*. Die Entscheidung des Odysseus zeigt hier das Wesen des Odysseus.

Gleichwohl entsteht die Frage nach seiner Treue zu Penelope, die ja ihrerseits keinen Mann an sich heranlässt und stattdessen den Belagerungszustand durch die Freier in ihrem Palast erduldet. Wie ist es denkbar, dass Odysseus – trotz seiner Sehnsucht nach Penelope – mit Kalypso geschlafen hat (und nicht nur mit ihr)? Es lohnt sich, diese Irritation nicht vorschnell zu glätten, sondern sie als Anreiz zu nutzen und im Sinne der historischen Kommunikation den Wertbegriff der Treue zu untersuchen, auch hinsichtlich der unterschiedlichen Geschlechterrollen: Galten und gelten hinsichtlich der ehelichen und sexuellen Treue für Männer andere Kriterien als für Frauen? Wie steht es mit unserem modernen Begriff von Treue und ist dieser überhaupt auf das homerische Epos anwendbar? Und wie lassen sich in diesem Zusammenhang die Verse 5,226–227 verstehen, die eine Abschieds-Liebesnacht der beiden vorführen, in der jede Anspannung sich gelöst hat und ein einvernehmlicher Dual eine letzte wirkliche Liebesbegegnung sichtbar werden lässt.

Empathisches Verständnis für einen Odysseus, der in Kalypsos Armen liegt, lässt sich mit dem Roman „Landgericht“ von Ursula KRECHEL (⁵2012) entwickeln: Ein jüdischer Jurist muss unter der Naziherrschaft seine deutsche Heimat verlassen. In der Einsamkeit seines kubanischen Exils verliebt er sich in eine

1 Joachim KAHL (o. J.), o. S.; genauere Abgabe s. unten.

2 Vgl. hierzu NIEMANN (2020), 64–75.

junge Kubanerin und beginnt mit ihr eine Liebesbeziehung. Der Weg zu dieser Beziehung wird im Roman einfühlsam und mitreißend erzählt. Seine Ehefrau lebt in Berlin, wartet auf ihn in der Ungewissheit seiner Rückkehr; ihre beiden Kinder leben im britischen Asyl. Die Liebesbeziehung auf Kuba wird als zeitlose erfahren:

„Die Zeit mit Charidad verflog, verflog, sie alterte nicht, auch der Mann, der die Zeit – Jahreszeiten, Mondzeiten, Hitzezeiten, Hurrikanzeiten – erlebte als eine Glückszeit, ein Himmels Geschenk, glaubte nicht zu altern ...“³

Ich möchte die Eigenart einer solchen Beziehung, die sich auf dem Hintergrund einer schicksalhaften Trennung der ursprünglichen Liebes- und Ehepartner entwickelt, das „Kalypso-Wesen“ nennen, in der das augenblickliche Glücksempfinden zu einem veränderten Zeitbewusstsein führt, das nur Gegenwart erleben lässt. Poetisch kraftvoll bringt KRECHEL die bodenlose Ambivalenz dieser Beziehung zum Ausdruck:

„1. Wie weit ist die Entfernung zwischen konträren Empfindungen? Schuldgefühl auf der einen Seite und bedingungslose Nähe auf der anderen? 2. Und wie multipliziert sich die Liebe zu einer verlorenen Frau in Berlin mit der zu einer in Havanna gewonnenen, und wie ist die Wurzel zu ziehen aus Schmerz, dividiert durch Glück? 3. Und wie wäre (gesetzt den Fall) der Zinseszins aus zehn Jahren Vermissten, multipliziert mit der Ahnung eines weiteren Vermissten? 4. Und wo ist der Nabel der Welt zu orten, wenn die eine Ordnung das Wurzelziehen nicht kennt, die andere die Macht des Begriffes Null negiert? Erläutern Sie die Diskussion in ganzen Zahlen oder Angleichungen an ungebrochene.“⁴

Schülerinnen und Schüler vermögen die Spuren der *Odyssee* in KRECHELS Text zu entdecken, dessen literarische Qualität zu genießen und KRECHELS Figuren in Beziehung zu HOMERS Gestalten zu setzen. Und sie haben Gelegenheit, Literatur als eine bedeutsame Ausdrucksform der Lebensbewältigung zu erleben und für sich zu begreifen.

Zu meinem Lieblingstext habe ich auch ein Lieblingsbild: Max BECKMANNS zuerst „Großes Liebespaar“, dann „Odysseus und Kalypso“ genanntes Gemälde, das in dessen Amsterdamer Exil 1943 entstanden ist.⁵

Das starke Bild thematisiert die ungleiche Liebesbeziehung, ohne eine Illustration des

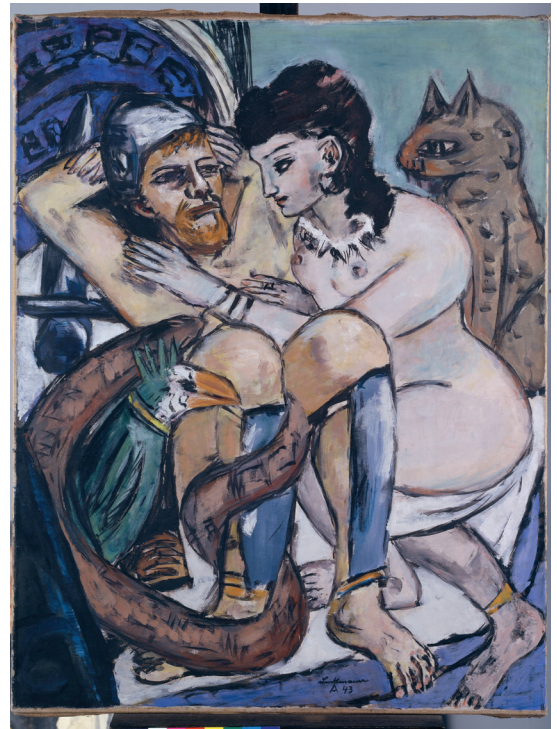


Abb. 1: Max BECKMANN: *Odysseus und Kalypso* (1943). Hamburg, Kunsthalle.

homerischen Textes sein zu wollen. Es drückt auf expressive Weise eine Grundproblematik menschlicher Existenz aus und steht in ausgesprochen produktiver Korrespondenz zum homerischen Text. Joachim KAHL hat zu BECKMANNS Bild eine ebenso informative wie einfühlsame „Meditation“ verfasst:

„Unser Bild handelt von Begehren und Verweigern, von festhalten Wollen und loslassen Müssen, von Nähe und Ferne, von Vertrautheit und Fremdheit, von Innenwelt und Außenwelt. Diese komplexen Sachverhalte verraten in ihrer Zusammengehörigkeit, dass hier eine realistische Sicht auf das Geschlechterverhältnis zugrunde liegt: eine solche, die auf überdehnte Glücksverheißungen verzichtet“⁶

Ich habe die Meditation in meinem Fachseminar den Referendarinnen und Referendaren vorgelesen, während diese dabei BECKMANNS Bild betrachteten. Es herrschte anschließend Einigkeit unter uns, dass man es genauso auch mit Schülerinnen und Schülern machen könnte und dass so ein intensives Erleben des Kunstwerks und der Thematik des dargestellten Paares möglich wäre.

Die reale Exilsituation BECKMANNS und die fiktive der Romangestalt in Ursula KRECHELS Roman koinzidieren in der dargestellten *Odyssee*-Szene, sie inspirieren zu einer erneuten

3 KRECHEL (2012), 346.

4 KRECHEL (2012), 344–345.

5 Vgl. KAHL (o. J.), o. S.

6 KAHL (o. J.), o. S.

Lektüre HOMERS, ohne dass es weiterer Worte bedarf. Das ist der Stoff, aus dem „Sternstunden“ entstehen.

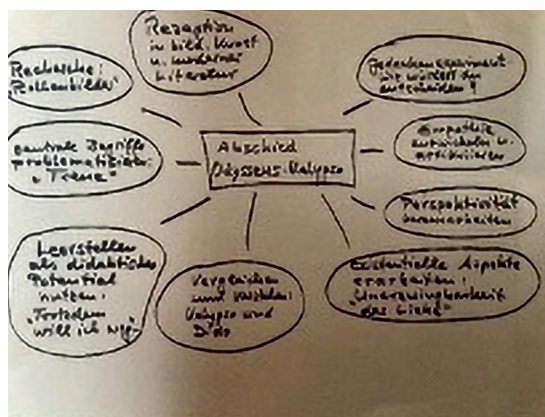


Abb. 2: Didaktisches Potential – Eine Ideensammlung (Dieter BRAUN).

Literatur und Internetquellen:

HOMER: *Odyssee*. Aus dem Griechischen übersetzt und kommentiert von K. STEINMANN. Nachwort von W. BURKERT. Mit 16 Originalillustrationen von A. CHRISTIAN. Zürich 2007.

KAHL, J.: *Grenzen der Liebe. Zwischen Begehren und Verweigern. Eine Bildmeditation zu Max Beckmanns „Odysseus und Kalypso“*. Verfügbar unter: www.kahl-marburg.privat.t-online.de/beckmann.pdf (Zugriff am: 08.04.2022).

KRECHEL, U.: *Landgericht*. Salzburg⁵2012.

NIEMANN, K.-H.: *Verstehen durch Vergleichen. Die Kalypso-Episode in der *Odyssee* (5,43–227) und der Dido-Aeneas-Disput in der *Aeneis* (4,259–396)*. In: *AU* 63,3+4 (2020), 64–75.

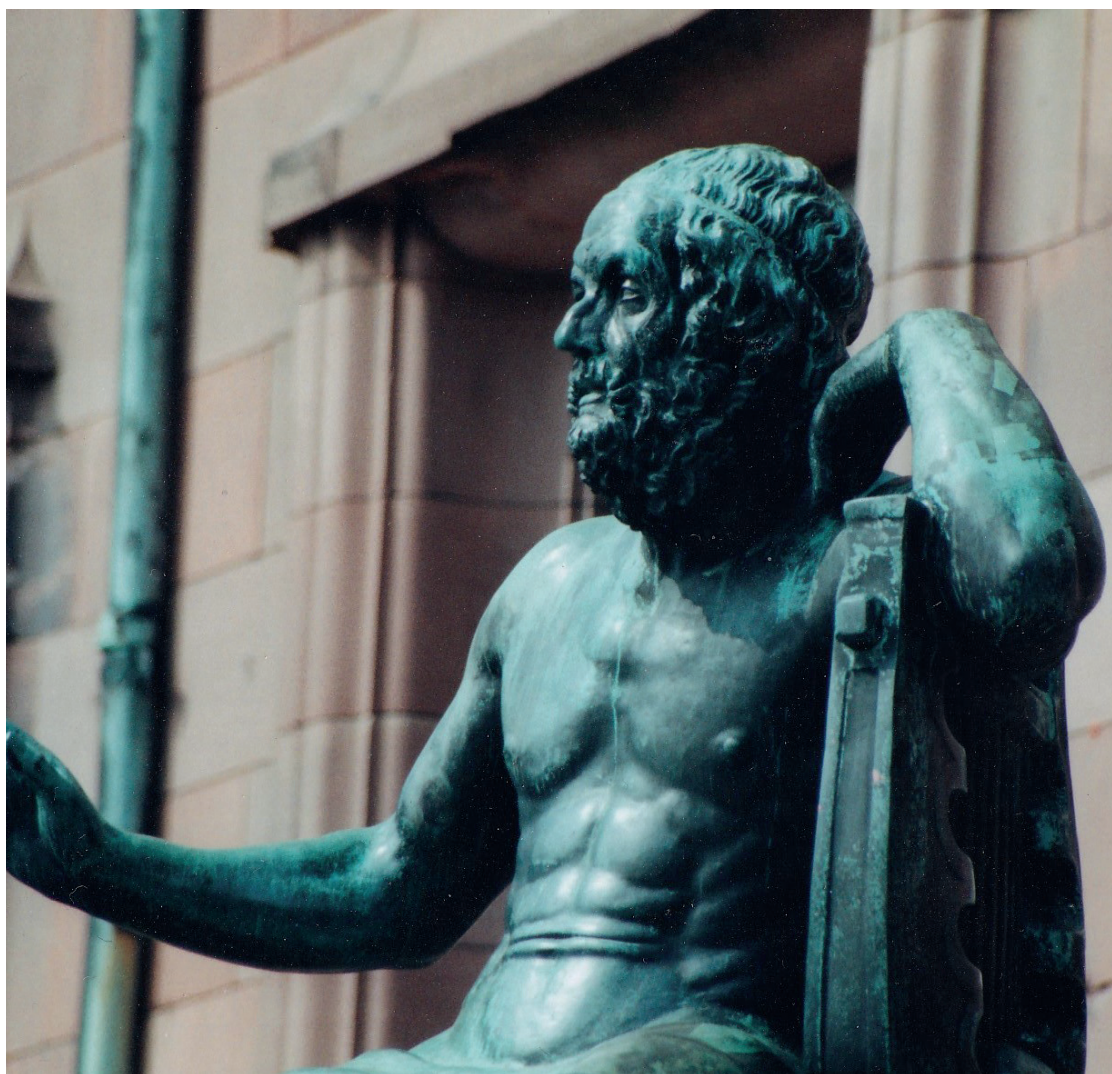


Abb. 3: HOMER. © Heinz-Jürgen SCHULZ-KOPPE.

„Pyramus und Thisbe“: Rede und Tod des Pyramus bei OVID – Tragisch oder komisch, brutal oder ästhetisch?



von Dr. Tristan Winkelsen, OStR
Wilhelm-Dörpfeld-Gymnasium, Wuppertal
tristan.winkelsen@wdgintern.de

Schlüsselwörter: Ovid, Metamorphosen, Pyramus und Thisbe, Tragödie, Komödie, (Rohrbruch-)Vergleich, Gewalt und Ästhetik

1. Der Gegenstand: Ov. met. 4,105–127

Der Mythos von Pyramus und Thisbe, den OVID uns in seinen *Metamorphosen* überliefert (Ov. met. 4, 105–127), wurde nicht nur in der Antike oft rezipiert, sondern findet sich auch in fast jeder modernen Schulausgabe. Das Thema einer Liebe, die vordergründig an äußeren, aber, wie wir sehen werden, besonders auch an inneren Gründen scheitert, hat bis heute an seiner Aktualität nichts verloren; und OVIDs feinfühlig Inszenierung bietet in ihrer Mehrdimensionalität von Tragik und Komik, von Ästhetik und Gewalt ungemein viele Anknüpfungspunkte für Schüler, sich mit dem Text auseinanderzusetzen und zu erkennen, was hohe Literatur und Kunst im Allgemeinen ausmacht.

Nach einer Vorstellung des Textes werde ich ihn didaktisch kommentieren, wobei der Fokus auf dem interpretatorischen Aspekt liegen soll; Hinweise zur Texterschließung werden eher spärlich geboten, da jede Lerngruppe ja eigene Bedürfnisse hat, die man am besten einschätzen kann, wenn man sie kennt. Aber vielleicht sollte dieser Text in bestimmten Lerngruppen auch gar nicht gelesen werden, da das Thema Suizid immer mit größter Vorsicht und Empathie behandelt werden sollte.

1.1 lateinischer Text

*Serius egressus vestigia vidit in alto
pulvere certa ferae totoque expalluit ore
Pyramus. Ut vero vestem quoque sanguine tinctam
repperit, „Una duos“ inquit „nox perdet amantes.
E quibus illa fuit longa dignissima vita,
nostra nocens anima est. Ego te, miseranda, peremi
in loca plena metus, qui iussi, nocte venires;
nec prior huc veni. Nostrum divellite corpus
et scelerata fero consumite viscera morsu,
o quicumque sub hac habitatis rupe, leones!*

*Sed timidi est optare necem.“ Velamina Thisbes
tollit et ad pactae secum fert arboris umbram;
utque dedit notae lacrimas, dedit oscula vesti,
„Accipe nunc“ inquit „nostrum quoque sanguinis haustus!“
Quoque erat accinctus, demisit in ilia ferrum.
Nec mora ferventi moriens e vulnere traxit.
Et iacuit resupinus humo; cruor emicat alte,
non aliter, quam cum vitiato fistula plumbo
scinditur et tenui stridente foramine longas
eiaculatur aquas atque ictibus aera rumpit.
Arbori fetus adspergine caedis in atram
vertuntur faciem, madefactaque sanguine radix
purpureo tingit pendentia mora colore.*

1.2 Übersetzung

Da Pyramus später aufgebrochen war, sah er im tiefen Sand die deutlichen Spuren eines wilden Tieres und erleichte im ganzen Gesicht. Aber als er auch den mit Blut benetzten Schleier fand, sprach er: „Eine Nacht wird zwei Liebende vernichten. Von uns beiden hat sie ein langes Leben mehr verdient, meine Existenz ist schuldbeladen. Ich habe dich, du Arme!, vernichtet mit meiner Aufforderung, du mögest des Nachts an einen Ort voller Angst kommen, und ich kam selbst nicht eher hierher. Zerreißt meinen Körper und verzehrt meine verbrecherischen Eingeweide mit eurem wilden Biss, o die ihr unter dem Felsen hier haust, ihr Löwen! Aber den Tod nur zu wünschen, das ist die Art eines Feiglings.“

Er hob Thisbes Schleier auf und nahm ihn mit in den Schatten des verabredeten Baumes; und während er dem wohlbekanntem Schleier Tränen, während er ihm Küsse gab, sprach er: „Empfange nun auch Schlucke meines Blutes!“ und stieß das Schwert, welches er umgürtet getragen hatte, in seine Eingeweide. Ohne zu zögern, zog er es sterbend aus der brennenden Wunde und sank rücklings auf den Boden: Das Blut spritzt hoch empor, nicht anders, als wenn ein Wasserrohr mit fehlerhaftem Bleimantel aufplatzt und aus dem dünnen Riss das Wasser hoch herausspritzt und sich in Stößen in die Luft ergießt. Die Früchte des Baumes nahmen unter den Blutfontänen eine rote Farbe an und die Wurzel färbte die herabhängenden und vor Blut triefenden Maulbeeren purpurfarben.

2. Didaktische Skizze

Pyramus und Thisbe sind ineinander verliebt, doch eine Rivalität ihrer Väter verhindert eine Beziehung. Beide kommunizieren durch einen feinen Riss in der Wand, die beider Elternhäuser voneinander trennt. So wird ein heimliches Treffen vereinbart. Thisbe schleicht sich abends aus der Stadt und kommt zuerst beim Treffpunkt, einem Maulbeerbaum mit weißen

Früchten, an. Während sie wartet, nähert sich eine Löwin, deren Maul von der Jagd blutig ist. Thisbe nimmt Reißaus und verliert dabei ihren Schleier. Die Löwin spielt ein wenig mit ihm, stillt dann ihren Durst an der nahen Wasserquelle und trollt sich wieder.

Als Pyramus nun etwas später zu dem vereinbarten Treffpunkt kommt, findet er nur Thisbes zerfetzten und blutigen Schleier. Direkt ist er sich sicher: „Thisbe ist tot, und ich bin schuld.“ Und es bricht aus ihm eine Rede heraus, die von Pathos nur so strotzt, um sich danach sein Schwert in den Bauch zu rammen. Das Blut spritzt wie bei einem Rohrbruch aus ihm heraus. Thisbe findet Pyramus, der noch einmal kurz aufblickt, bevor er verstirbt, und begeht ebenfalls Suizid. Ihre Väter lassen sie in einem Grab bestatten und der Baum kündigt mit seinen roten Früchten von nun an von der tragischen Verwicklung – eine Geschichte, die in *Romeo und Julia* und *West Side Story* prominente Rezeptionen erfährt.

Der Text eignet sich für Schüler der Jahrgangsstufe EF. Die Pyramus-Rede ist von mittlerem Schwierigkeitsgrad und kann durch Vokabelangaben, syntaktischen Hilfen (sicherlich notwendig in V. 109) oder durch Übersetzungen ganzer syntaktischer Einheiten (wie der gesamte Vers 114) vorentlastet werden. Sprachlich deutlich schwieriger ist der Rohrbruchvergleich: Er kommt zum einen inhaltlich äußerst überraschend und wirkt auf den ersten Blick deplatziert, zum anderen dürften viele Vokabeln nicht bekannt sein, weshalb es sich hier anbietet, V. 122–124 in Übersetzung vorzugeben und auch den Rest durch üppige Vokabelhilfen zu entlasten.

Eine Interpretation sollte zunächst die V. 105–120, also die Rede inklusive Einführung und dem Zücken des Schwertes, in den Blick nehmen. Beginnen kann sie, indem die Schüler die Selbstvorwürfe, die Pyramus erhebt, erläutern. So wird einerseits der Inhalt gesichert und andererseits der Blick auf die Gründe für Pyramus' Suizid geschärft. Wichtig ist es, in diesem Zuge zu klären, auf welcher Informationsbasis Pyramus eigentlich handelt: Er findet den blutigen Schleier, sieht Fußspuren eines Tieres und hebt sogleich zu seiner Klagerede an, an deren Ende direkt (*nec mora*, V. 120) der Sturz in das eigene Schwert steht. Selbstverständlich liegt aus Pyramus' Sicht die Vermutung nahe, dass Thisbe durch einen

Raubtierangriff ums Leben gekommen ist. Doch – und darauf kommen Schüler entweder von alleine oder durch Hinweise des Lehrers („Wieso kümmert sich Pyramus eigentlich nur um sich, obwohl er doch so verliebt in Thisbe ist?“) – ist es wirklich sicher, dass Thisbe tot ist? Kann sie nicht doch geflohen und nun verletzt sein, sodass sie weniger Pyramus' selbstreferentielle Ausrufe denn seine Hilfe braucht? Schließlich sind ja keinerlei Spuren eines Kampfes zu sehen.

Ein Blick auf die Stilistik der Rede unterstreicht das Gehabe des Liebenden: Entweder ist der Lerngruppe bereits der Begriff „Pathos“ bekannt oder er wird nun eingeführt, sodass der Arbeitsauftrag das Identifizieren pathetischer Aussagen sein kann. Leicht lassen sich die Antithesen *una duos* (V. 108) und *ego te* (V. 110) finden. Beide Stilmittel unterstreichen gleichzeitig die innere Verbundenheit und die physische Trennung der Liebenden. Die Anreden (*miseranda*, V. 110, und *o leones*, V. 114; sogar der Umhang wird direkt angesprochen, V. 118) sowie der überzeichnete Superlativ (*longa dignissima*, V. 109) lassen sich ebenfalls als pathetisch charakterisieren. Pyramus scheint sich in seinem eigenen Leid zu gefallen. Und wie kann man nun Pyramus' Handeln beschreiben? Mutig, konsequent, voreilig, dumm? Die Schüler werden hier zu unterschiedlichen Sichtweisen kommen, was dann zu der Frage führt, warum OVID mit Pyramus eine nicht eindeutig in eine Schublade passende Figur zeichnet. Offenbar wollte er Pyramus' Tat nicht als nur als melodramatisch oder tragisch darstellen.

Sind diese Fragen geklärt bzw. neu aufgeworfen, lohnt sich ein Blick auf den Rohrbruchvergleich, der erst einmal auf rein sprachlicher Ebene verstanden werden will, bevor man der Frage nachgeht, ob er an dieser Stelle, direkt nach dem tragischen Suizid eines Verliebten, überhaupt als passend angesehen werden kann. Deutlich wird, dass er in einem krassen Widerspruch zu der melodramatischen Rede zuvor steht. Das Geschehen erfährt durch seine Bildhaftigkeit und Grausamkeit eine Steigerung, erweckt gleichermaßen Faszination („Geht das wirklich?“) und Ekel. Eine Vertiefung dieses Motivs der ästhetisierten, überzeichneten und sich ins komische wendenden Gewaltdarstellung bietet sich in der Form von Filmsequenzen an. Bewährt hat sich eine Sze-

ne aus Quentin TARRANTINOS *Django Unchained* aus dem Jahre 2012, in der der ehemalige Sklave Django sich ganz am Ende des Films an seinen Peinigern rächt und die Ehefrau des Sklavenhalters mit einem coolen Spruch auf den Lippen erschießt: Sie fliegt förmlich nach hinten, was physikalisch unmöglich erscheint, da der Schuss halb von oben und von der Seite kommt – eine Szene, die gleichzeitig Abscheu und Lachen evoziert. Lachen? Kann man hier über Pyramus etwa auch lachen? Dieser Frage kann man nun mit der Lerngruppe nachgehen, und man wird je nach Zusammensetzung des Kurses auf unterschiedliche Ergebnisse kommen, eventuell ist eine Einigung überhaupt nicht möglich.

Spitzfindige Schüler möchten nun vielleicht auch wissen, wie man als Lehrperson die Sze-

ne interpretiert oder wie OVID Pyramus verstanden haben wollte. Aber da wir hier nichts Geringeres als ein Stück Weltliteratur vor uns liegen haben, gibt es darauf keine eindeutige Antwort, da die Vielschichtigkeit dieses Textes eine eindimensionale Deutung überstrahlt. Und genau deswegen liegt hier ein „Lieblingstext“ vor: Die Schüler blicken in der Distanz, im Sinne einer historischen Kommunikation auf ein Thema, mit welchem sie in ihrer aktuellen Lebenswelt entweder ganz persönlich oder über diverse Medien indirekt in Berührung kommen, und dies in einem sprachlich gut zu bewältigendem Text, der sich einer einfachen Deutung entzieht, dadurch zum Nachdenken anregt und uns Leser insofern bewegt, als wir (Vorsicht: Pathos!) nach der Lektüre nicht mehr die sind, die wir vorher waren.



Ihr komplett neu entwickeltes Lehrwerk für Latein als 2. Fremdsprache inkl. Binnendifferenzierung!

Henning Haselmann | Peter Jitschin | Francis Karas |
Günter Laser | Sabine Lösch

Salto Gesamtband inkl. Lernwortschatz
Lehrwerk für Latein als zweite Fremdsprache

2021. 306 Seiten, gebunden

€ 34,- D

ISBN 978-3-525-71781-3

Latein heute ist anders, die Lernvoraussetzungen haben sich geändert. Der neue Lateinlehrgang »Salto« unterstützt Sie bestmöglich dabei, einen modernen Lateinunterricht zu gestalten. Spannende Texte, punktgenaue Übungen und ein durchdachtes Konzept mit ansprechenden Fotos aufbereitet laden zum Lateinlernen 2.0 ein – so gelingt der »Salto« in Richtung Lateinkompetenz und der »Sprung« zwischen Antike und Gegenwart problemlos!

Sokrates der Schöne (XEN. symp. 5,2–7)

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

Schlüsselwörter: Sokrates, Xenophon, Symposion, Schönheit, Nutzen

Wenn ich eine Zeitreise unternehmen könnte, würde sie mich unbedingt auf die Agora Athens gegen Ende des 5. Jhdts. v. Chr. führen. Irgendwo dort würde ich hoffen, auf einen etwas kauzigen, aber charismatischen Menschen zu treffen und von ihm in ein Gespräch gezogen zu werden. Würde sich SOKRATES als ein ethisch vorbildlicher Intellektueller mit einem Hang zur Ironie erweisen? Oder stünde ich vor einem bodenständigen, lebenslustigen Handwerker mit Mutterwitz? Und wie sähe er aus?

Der vorliegende Textausschnitt aus XENOPHONS *Symposion* (XEN. symp. 5,3–7) nähert sich der Person des SOKRATES über das Äußere, geht über eine reine Beschreibung aber weit hinaus. Er eignet sich in vielerlei Hinsicht als Einstieg in die PLATON-Lektüre; seien es die *Apologie* oder einer der Dialoge. Die wesentlichen Aspekte seien hier kurz genannt:

Philosophie – das Schöne an sich (τὸ καλόν)

Die pragmatische Gleichung „schön = zweckmäßig“ wird an SOKRATES' Physiognomie ad absurdum geführt und bietet einen fruchtbaren Ausgangspunkt für philosophische Exkurse zur Ästhetik.

Gerichtsverhandlungen in Athen

Die von vornherein nicht ernst gemeinte Entscheidung darüber, ob SOKRATES oder Kritoboulos der schönere sei, ist einer Gerichtsverhandlung nachempfunden: Die Richter wurden vorher benannt und stimmen geheim mit Stimmsteinen (ψηφοί) ab. Als SOKRATES wie vorhersehbar verliert, beklagt er sich scherzhaft darüber, dass die Richter wohl vom reichen Gastgeber Kallias bestochen worden seien.

Kunstgeschichte – griechische Plastik

Vergleichspunkt ist insbesondere die an Malereien wie Statuen zu beobachtende „griechische Nase“ mit einer geraden Linie von der Stirn bis zur Nasenspitze (z. B. Apollon im Giebel des Zeustempels von Olympia). Vergleiche verschiedener SOKRATES-Büsten lenken die Aufmerksamkeit auf Details der Darstellung und die Aussagekraft darstellerischer Stereotypen (z. B. Bart, Stirnfalten).

Historizität und Literatur

Ausgehend von dem offensichtlich unterhaltenden Charakter des Textes lässt sich die Frage stellen, ob und wieviel historischer SOKRATES in diesem Text stecken könnte.

Sprache

Der insgesamt übersichtliche Text weist zahlreiche Spezifika des Griechischen auf: Ellipse, substantivierter Infinitiv, Iterativ der Gegenwart, Potentialis.

Zum Gesamttext:

Der Textausschnitt über SOKRATES' Aussehen ist charakteristisch für den Ton des Textes insgesamt: Im ersten Satz seines *Symposions* setzt XENOPHON das Leitthema des Werks: nicht nur die ernsthaft (μετὰ σπουδῆς) betriebenen Taten der guten Gesellschaft Athens (τῶν καλῶν κάγαθῶν ἀνδρῶν) seien erwähnenswert, sondern auch die scherzhaft-spielerischen (τὰ ἐν ταῖς παιδιαῖς). Der gesamte Text stellt sich mit seinen Anspielungen auf prominente Zeitgenossen und andere literarische Werke, seinen Schilderungen akrobatischer Kunststücke und den witzigen Reaktionen der Teilnehmer darauf als ein Stück Unterhaltungsliteratur für den gebildeten Leser des 4. Jahrhunderts dar.

Didaktische Überlegungen zur Textfassung

Zugunsten einer besseren Lesbarkeit und Übersichtlichkeit des Textes habe ich die Sprecher vor ihre Aussagen gesetzt, das ἔφη jeweils getilgt und die Zeichensetzung angepasst. Mit einer entsprechenden



Erweiterung des Einleitungstextes kann der Text auch erst ab Z. 14 einsetzen.

Sprachliche Vorbereitung des Textes

Wiederholung von Komparation (-τερος, -τατος und -ων, -ιστος sowie ἀγαθός), Possesivpronomina, substantiviertem Infinitiv.

Wiederholung Grundwortschatz, z. B.: δέομαι, δέχομαι, ἡ δίκη, ἐάω, ἔνεκα, ἐρωτάω, καλός, κτάομαι, οἶδα, οἶομαι, ὅμοιος, ὁράω, πότερον – ἤ.

Notwendige Angaben:

- Z. 1 ἡ ἀνάκρισις, εως: Voruntersuchung;
- Z. 8 ἡ ἀσπίς, ἴδος: Schild;
- Z. 8 τὸ ξίφος, ους: Schwert;
- Z. 8 τὸ δόρυ, ατος: Speer;
- Z. 20 τὸ κατ' εὐθύ: das, was vor ihnen liegt;
- Z. 21 τὸ ἐκ πλαγίου: das, was seitwärts liegt;
- Z. 22 ἐπιπόλαιος: vorstehend;
- Z. 23 ὁ καρκίνος: Krebs;
- Z. 30 ὄσφραίνομαι: riechen;
- Z. 31 ὁ μυκτήρ, ἦρος: Nasenloch;
- Z. 32 ἀναπέπταμαι: weit offenstehen;
- Z. 33 ἡ ὄσμη: Geruch;
- Z. 34 τὸ σιμὸν τῆς ῥίνος: Stupsnäsigkeit;
- Z. 36 ἀντιφράττω: (die Sicht) versperren;
- Z. 37 ὑψηλός: erhaben;
- Z. 38 ἐπηρεάζω: drohen;
- Z. 38 διατείχιζω: durch eine Mauer trennen;
- Z. 40 ὑφίεμαι: aufgeben;
- Z. 46 παχύς, παχεῖα, παχύ: dick;
- Z. 46 τὸ χεῖλος, ους: Lippe;
- Z. 47 μαλακός: weich;
- Z. 47 τὸ φίλημα, ματος: Kuss.

Ein Einstieg ist denkbar über einen Vergleich der SOKRATES-Büste aus Neapel mit dem Kopf des Apoll vom Zeustempel in Olympia. Dabei können auch die Vokabeln ὁ ὀφθαλμός, ἡ ῥίς und τὸ στόμα wiederholt bzw. eingeführt werden.

Einleitungstext

XENOPHONS *Symposion* schildert eine unbeschwerte Zusammenkunft im Haus des Atheners Kallias. Neben SOKRATES setzt sich die Gesellschaft vorwiegend aus Mitgliedern der High Society Athens zusammen, die nach dem Essen durch die musischen und akrobatischen Vorführungen einer Schaustellertruppe unterhalten werden.

SOKRATES regt an, dass darüber hinaus jeder zur Unterhaltung beitragen solle, was er für seine wertvollste Eigenschaft hält. Kritoboulos nennt seine Schönheit, die in anderen viel Gutes bewirke. SOKRATES behauptet, er sei schöner als Kritoboulos und initiiert zu einem späteren Zeitpunkt des Gesprächs eine Art Gerichtsverhandlung über diese Frage. Hier setzt der Textausschnitt ein, in dem ein ‚Verhör‘ zwischen SOKRATES und Kritoboulos stattfindet.

- ΣΩ Εἰς ἀνάκρισιν τοίνυν σε πρῶτον τῆς δίκης καλοῦμαι· ἀλλ' ἀποκρίνου.
- KP Σὺ δέ γε ἐρώτα.
- ΣΩ Πότερον οὖν ἐν ἀνθρώπῳ μόνον νομίζεις τὸ καλὸν εἶναι ἢ καὶ ἐν ἄλλῳ τινί;
- KP Ἐγὼ μὲν ναὶ Δία καὶ ἐν ἵππῳ καὶ βοῖ καὶ ἐν ἀνύχοις πολλοῖς. Οἶδα γοῦν οὖσαν καὶ ἀσπίδα καλὴν καὶ ξίφος καὶ δόρυ.
- ΣΩ Καὶ πῶς οἶόν τε ταῦτα μηδὲν ὅμοια ὄντα ἀλλήλοις πάντα καλὰ εἶναι;
- KP Ἄν νῆ Δία πρὸς τὰ ἔργα ὧν ἔνεκα ἕκαστα κτώμεθα εὐ εἰργασμένα ἢ ἢ εὐ πεφυκότα πρὸς ἃ ἂν δεώμεθα, καὶ ταῦτα καλὰ.
- ΣΩ Οἶσθα οὖν ὀφθαλμῶν τίνος ἔνεκα δεόμεθα;
- KP Δήλον ὅτι τοῦ ὁράν.
- ΣΩ Οὕτω μὲν τοίνυν ἤδη οἱ ἐμοὶ ὀφθαλμοὶ καλλίονες ἂν τῶν ὁσῶν εἴησαν.
- KP Πῶς δὴ;
- ΣΩ Ὅτι οἱ μὲν σοὶ τὸ κατ' εὐθὺ μόνον ὁρώσιν, οἱ δὲ ἐμοὶ καὶ τὸ ἐκ πλαγίου διὰ τὸ ἐπιπόλαιοι εἶναι.
- KP Λέγεις σὺ καρκίνον εὐοφθαλμότατον εἶναι τῶν ζώων;
- ΣΩ Πάντως δήπου· ἐπεὶ καὶ πρὸς ἰσχὺν τοὺς ὀφθαλμοὺς ἄριστα πεφυκότας ἔχει.
- KP Εἶεν, τῶν δὲ ῥινῶν ποτέρα καλλίων, ἡ σὴ ἢ ἡ ἐμή;
- ΣΩ Ἐγὼ μὲν οἶμαι τὴν ἐμήν, εἴπερ γε τοῦ ὄσφραίνεσθαι ἔνεκεν ἐποίησαν ῥίνας οἱ θεοί. Οἱ μὲν γὰρ σοὶ μυκτῆρες εἰς γῆν ὁρώσιν, οἱ δὲ ἐμοὶ ἀναπέπτανται, ὥστε τὰς πάντοθεν ὀσμάς προσδέχεσθαι.
- KP Τὸ δὲ δὴ σιμὸν τῆς ῥίνος πῶς τοῦ ὀρθοῦ κάλλιον;
- ΣΩ Ὅτι οὐκ ἀντιφράττει, ἀλλ' ἐὰ εὐθὺς τὰς ὄψεις ὁρᾶν ἃ ἂν βούλωνται. Ἡ δὲ ὑψηλὴ ῥίς ὥσπερ ἐπηρεάζουσα διατετείχικε τὰ ὄμματα.
- KP Τοῦ γε μὴν στόματος ὑφίεμαι. Εἰ γὰρ τοῦ ἀποδάκνειν ἔνεκα πεποιήται, πολὺ ἂν σὺ μείζον ἢ ἐγὼ ἀποδάκοις. Διὰ δὲ τὸ παχεῖα ἔχειν τὰ χεῖλη οὐκ οἶει καὶ μαλακώτερόν σου ἔχειν τὸ φίλημα;

Übersetzung:

SOKRATES: Nun rufe ich dich als ersten zur Voruntersuchung der Gerichtsverhandlung auf. Antworte aber!

KRITOBOULOS: Du aber befrage mich.

S.: Glaubst du denn, dass es das Schöne nur im Menschen gibt, oder dass es das auch in anderem gibt?

K.: Ich bin überzeugt, bei Zeus, dass es das Schöne auch im Pferd und im Rind und in zahlreichen un-belebten Dingen gibt. Ich weiß schließlich, dass es sowohl einen schönen Schild als auch Schwert und Speer gibt.

S.: Und wie ist es möglich, dass diese Dinge, die doch in nichts einander ähnlich sind, alle schön sind?

K.: Wenn sie, bei Zeus, für den Zweck, für den wir sie erworben haben, gut gemacht sind oder von Natur aus gut für was auch immer wir sie brauchen, dann sind sie schön.

S.: Weißt du denn, wofür wir Augen brauchen?

K.: Selbstverständlich zum Sehen.

S.: So sind offensichtlich schon meine Augen wohl schöner als deine.

K.: Wie das denn?

S.: Weil deine nur das sehen, was gerade vor ihnen liegt, meine auch das, was seitlich liegt, weil sie vorstehend sind.

K.: Meinst du etwa, dass der Krebs das Lebewesen mit den schönsten Augen ist?

S.: In jedem Fall. Schließlich hat er auch die Augen, die an Sehstärke am besten sind.

K.: In Ordnung. Aber von den Nasen ist welche schöner, deine oder meine?

S.: Ich glaube, dass meine schöner ist, wenn die Götter Nasen zum Riechen erschaffen haben. Deine Nasenlöcher schauen auf die Erde, meine stehen weit offen, sodass sie die Gerüche von überallher aufnehmen können.

K.: Wie kann denn deine Stupsnäsigkeit schöner sein als eine gerade Nase?

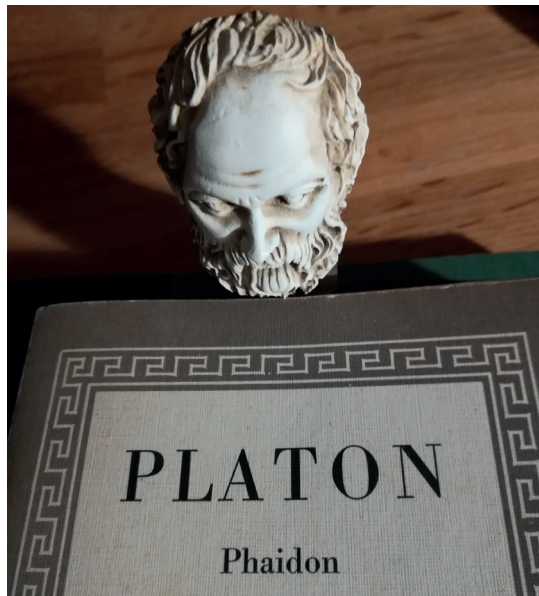
S.: Weil sie nicht die Sicht versperrt, sondern die Augen geradewegs sehen lässt, was immer sie wollen. Die erhabene Nase trennt wie drohend die Augen mit einer Mauer.

K.: Was den Mund angeht, gebe ich gleich auf. Wenn er für das Abbeißen gedacht ist, beißt du wohl viel besser ab als ich. Glaubst du nicht, dass durch deine dicken Lippen auch dein Kuss weicher ist?

Literatur

XENOPHONTIS opera omnia. Tomus II ed. E. C. MARCHANT. Oxford ²1921.

XENOPHON: Das Gastmahl. Griechisch/Deutsch. Hrsg. u. übers. v. Ekkehard STÄRK. Stuttgart 1998.



© Heinz-Jürgen SCHULZ-KOPPE.

Antike versus moderne Lebenswelt: Publius Ovidius Naso – ein Influencer im Jahr 2022?



von Sabine Hommen, StR'
 Franz-Meyers-Gymnasium Mönchengladbach
 sabine.hommen@fmg-mg.de

Schlüsselwörter: *Vorerschließung, Interpretation, existentieller Transfer, Medienkompetenz*

1. Der Text: OVID, *Ars Amatoria* 1,505–520 und 3,193–202

OVID und sein Werk wecken in einem Feed auf *Instagram* das Interesse unserer Schülerinnen und Schüler,¹ die wieder einmal auf der Suche nach den neuesten Styling- und Modetipps sind – unvorstellbar, oder?

Auf Socialmedia-Plattformen wird man täglich über die neusten Trends informiert und erhält Ratschläge, von Lifestyle über Ernährung bis hin zu Modetrends und Beautyroutinen. Wie können in dieser digitalen Alltagswelt lateinische Texte Heranwachsende begeistern?

Sed tibi nec ferro placeat torquere capillos, 505
Nec tua mordaci pumice crura teras.
Ista iube faciant, quorum Cybeleia mater
Concinitur Phrygiis exululata modis.
Forma viros neglecta decet; Minoida Theseus
Abstulit, a nulla tempora comptus acu. 510
Hippolytum Phaedra, nec erat bene cultus, amavit;
Cura deae silvis aptus Adonis erat.
Munditie placeant, fuscentur corpora Campo:
Sit bene conveniens et sine labe toga:
Lingula ne rigeat, careant rubigine dentes, 515
Nec vagus in laxa pes tibi pelle natet:
Nec male deformat rigidos tonsura capillos:
Sit coma, sit trita barba resecta manu.
Et nihil emineant, et sint sine sordibus ungues:
Inque cava nullus stet tibi nare pilus. 520

Und dir soll es nicht gefallen, deine Haare mit einer Schere zu locken, und du sollst deine Beine nicht mit einem rauen Bimsstein glatt reiben. Lass dies jene machen, deren Mutter Cybele mit phrygischen Melodien heulend angesungen wird. Eine nachlässige Schönheit steht Männern gut; Theseus riss Ariadne dahin, ohne am Kopf mit einer Haarnadel geschmückt gewesen zu sein. Phaedra liebte Hippolytus und er war auch nicht gut gepflegt; Venus' Liebbling war der Waldmensch Adonis. Dein Körper soll aufgrund seiner Sauberkeit gefallen und auf dem Marsfeld gebräunt werden; deine Toga soll gut pas-

send und ohne Fleck sein: Deine Schuhzungen sollen nicht starr sein und deine Zähne keinen Belag haben und dein Fuß soll nicht locker in einem weiten Schuh hin- und her rutschen: Dein Haarschnitt soll nicht die widerspenstigen Haare schlecht aussehen lassen: dein Haar und dein Bart sollen von geübter Hand geschnitten sein. Und deine Nägel sollen nicht hervorstehen und ohne Schmutz sein: und aus deinem Nasenloch soll kein Haar hervorstehen.

Quam paene admonui, ne trux caper iret in alas,
Neve forent duris aspera crura pilis!
Sed non Caucasea doceo de rupe puellas, 195
Quaeque bibant undas, Myse Caice, tuas.
Quid si praecipiam ne fuscet inertia dentes,
Oraque suscepta mane laventur aqua?
Scitis et inducta candorem quaerere creta:
Sanguine quae vero non rubet, arte rubet. 200
Arte supercilii confinia nuda repletis,
Parvaeque sinceras velat aluta genas.

Wie ich euch beinahe ermahnt hätte, dass der furchtbare Schweißgeruch nicht in eure Achseln gehen soll und eure Beine nicht von harten Härchen rau sein sollen! Aber ich belehre nicht Mädchen vom kaukasischen Felsen und die, die dein Wasser trinken, mysischer Caicus. Was, wenn ich euch befehle, dass eure Zähne nicht durch Faulheit braun werden und dass morgens eure Mäuler mit Wasser ausgespült werden sollen? Ihr versteht es, euch durch aufgetragene Kreide eine weiße Hautfarbe zu verschaffen: Die, die nicht durch ihre natürliche Gesichtsfarbe rot schimmert, soll durch Kunst rot schimmern. Durch Kunst füllt ihr die kahlen Stellen eurer Augenbraue auf und ein kleines Schönheitspflasterchen verhüllt eure echten Wangen.

2. Die Schönheitstipps aus der *Ars amatoria* als Lieblingstext

Als antiker Ratgeber erlaubt die *Ars amatoria* OVIDS in der EF im Sinne der Frage *quid ad nos?* eine vergleichende Betrachtung bzw. Analyse des Alltagslebens in Antike und Gegenwart und somit eine vertiefende Auseinandersetzung mit der fremden und eigenen Lebenswelt.

Gerade Jugendliche beschäftigen sich mit der Frage, wie sie auf andere wirken, wie sie sein wollen und was die Gesellschaft von ihnen erwartet.

¹ Im Folgenden abgekürzt als SuS.

Zu den Texten, die sie in dieser Phase besonders ansprechen, zählen deshalb die Schönheitstipps für den Mann (Ov. *ars* 1,505–520) und die Frau (Ov. *ars* 3,193–202). Diese Verse fordern die SuS inhaltlich durch eine kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Idealen damals und heute. Zudem haben sie einen literarischen Wert, da sie als Gründungstext für die Verbindung von Schönheitspflege und Kunst gelten.² Die Textauswahl gibt einen Einblick in die Tipps für beide Geschlechter und berücksichtigt sprachliche Schwierigkeiten.³

2.1 Der Stundenverlauf

Die Motivation der SuS für das Thema wird über eine selbst erstellte Instagram-Seite, in der OVID als ihr *interpres* zwischen Antike und Heute fungiert, geweckt. Die Profilbezeichnung und die Posts in der Story erinnern an bereits gelesene Textstellen.⁴



Abbildung 1: Instagram-Profil OVIDS.

Die Bezeichnung als *praeceptor exorandi* bereitet sie auf das grobe Thema der Stunde vor.

Ein eigens erstelltes Video, welches als Live-Video in der Story erscheint, konkretisiert das Thema. Durch die Kombination der Bilder⁵ und der vorgelesenen Verse sind die SuS in der Lage, erste Beobachtungen und so zunächst hypothesenartig die Frage der Stunde zu formulieren:

Ist OVID ein Influencer für Mode- und Schönheitstipps?



Abbildung 2: Bilder aus dem Live-Video.

Das von ihnen formulierte Stundenthema überprüfen sie im Zuge einer textlinguistischen Erschließung. In dieser Phase belegen die SuS das Thema u. a. durch die Markierung des Sachfeldes ‚Körper‘⁶ und sie erkennen, dass der Text auf syntaktischer Ebene als Ratgeber gestaltet ist. Sie betrachten zunächst wie durch eine ‚Kamera‘⁷ OVIDS Ratschläge näher, indem sie die lateinischen Textauszüge verstehen. Eine genaue Übersetzung kann erfolgen, muss aber nicht.⁸ Anschließend beschriften die SuS in Gruppen das gesamte Bild einer Frau/eines Mannes mit den Ratschlägen OVIDS. Indem sie seine Tipps⁹ auf ihre Übertragbarkeit prüfen, lassen sie sich mit ihren Empfindungen intensiver auf die Verse der *Ars amatoria* ein. Die ‚doppelte‘ Beschriftung (Antike – Moderne) ermöglicht eine Konfrontation der eigenen mit den fremden römischen Anschauungen und lässt sie konstante Verhaltensmuster/Ansichten erkennen, auch wenn nicht alle Tipps exakt auf heute übertragen werden können. Die Formulierung von *Hashtags* zur Zusammenfassung ihrer Ergebnisse ermöglicht eine Dokumentation und eine Vertiefung/Erweiterung des Textverständnisses.¹⁰

Beispiel

Ratschlag von OVID	möglicher Ratschlag heute
Der Mann soll seine Haare nicht mit einer Schere locken und er soll seine Beine nicht mit einem rauen Bimsstein glatt reiben.	Der Mann soll seine Haare natürlich stylen. Der Mann soll sich nicht die Beine rasieren.

Mit den *Hashtags* kann nicht nur die Eingangsfrage mit Anbindung an den lateinischen Text beantwortet werden, sondern die SuS set-

² Vgl. SAMMERN (2019), 52.

³ Die Textauswahl im Unterricht orientiert sich daran, dass in jedem Distichon ein Körperteil/der Körper selbst direkt genannt wird. Die mythologischen Beispiele werden weggelassen.

⁴ Ov. *ars* 1,79–88 (das Forum als ein Ort der plötzlichen Verliebtheit); 1,89–97 (sehen und gesehen werden im Theater); 1,139–162 (der Circus als Ort des Flirtens, der Aufnahme von Körperkontakt).

⁵ Zur Thematik Mode- und Schönheitstipps werden Gesichter von bekannten Persönlichkeiten von heute/ihre Schuhe mit Kleidungsstücken von Römern kombiniert. Die Männer erscheinen wie im Text natürlicher als die Frauen und die Frauen kaschieren „Mängel“, vgl. hohe Schuhe.

⁶ Z. B. *capillos, pes* oder *alas, crura, supercilia*; ein weiteres Sachfeld: Schönheit/Schönheitspflege.

⁷ Vgl. FINK (1983), 6.

⁸ Die SuS paraphrasieren den Text und überlegen, welchem Körperteil OVID diesen Ratschlag zuordnet.

⁹ Im Sinne eines existentiellen Transfers; vgl. DOEPNER (⁴2019), 153.

¹⁰ Wie z. B. für den Mann: #natürlichkeit #pflege #modernerstyle und die Frau: #makellos #perfekt #attraktiv.

zen sich auch mit ihrer Lebenswelt auseinander: Was sind die Konsequenzen von solchen Idealen/Ratgebern? Inwiefern ist unser Alltag von dem Streben nach dem „Perfekten“ geprägt? Welcher gesellschaftliche Druck entsteht daraus? Ist unsere Gesellschaft heute nicht offener, nicht diverser?¹¹

Zur tieferen sprachlichen und inhaltlichen Auseinandersetzung bietet es sich an, die SuS einen eigenen *Instagram* Post mit einer ziel-sprachengerechten Übersetzung ausgewählter Verse anfertigen zu lassen. In dem Post sollen sie sich kritisch zu der Frage nach OVID als modernem Schönheitsratgeber äußern und aktuelle Vorstellungen diskutieren.

2.2 Die Schönheitstipps von OVID – ein wahrer „Rosinentext“!

OVID fungiert in der *Ars amatoria* als Vermittler zwischen Antike und Gegenwart, hier als Vermittler zwischen lateinischem Text und modernem Blog. Seine Tipps bieten durch die Einbettung in den medialen Rahmen die Möglichkeit, den SuS Lust auf die Auseinandersetzung mit dem antiken Text und der lateinischen Sprache zu machen. Nur durch eine intensive Textarbeit sind sie in der Lage, sich am Ende der Stunde zur Aktualität der Tipps zu äußern. Sie schulen aktiv ihre Medienkompetenz durch das Erstellen eines Posts und reflektieren ihr eigenes mediales Verhalten im Alltag: Die Reflexion über Ideale, die vermittelt werden oder man selbst vermittelt, sind von großer Bedeutung, besonders bei einer Generation, deren Fokus, oft mehr auf dem virtuellen als dem realen, gesellschaftlichen Leben liegt. Der Mehrwert der ausgewählten Passagen liegt auf der Hand: #schönheitstipps #antikeundgegenwart #lustaufübersetzung #ovidalsantikerinfluencer #lateinbewegt #verändertesgesellschaftlichevorstellungen #reflexiondeseigenenverhaltens.

Literatur und Internetquellen

- DOEPNER, Th.: Interpretation. In: KEIP, M. / DOEPNER, Th. (Hrsg.): *Interaktive Fachdidaktik Latein*. Göttingen ⁴2019, 141–178.
- FINK, G.: Ovid als Psychologe – Interpretatorische Schwerpunkte bei der Lektüre der *ars amatoria*. In: *AU* 26,4 (1983), 4–11.
- JANKA, M.: Ovid lesen heute: der Doctor Amoris im Multimediazeitalter. In: *Pegasus-Onlinezeitschrift* 4,3 (2004), 8–31. Verfügbar unter: <https://journals.ub.uni-heidelberg.de/index.php/pegasus/article/view/35657/29306> (Zugriff am: 13.03.2022).
- KEIP, M.: Texterschließung. In: KEIP, M. / DOEPNER, Th. (Hrsg.): *Interaktive Fachdidaktik Latein*. Göttingen ⁴2019, 97–118.
- SAMMERN, R.: Ovid. Der Anschein von Natürlichkeit (1. Jh. n. Chr.). In: SAMMERN, R. / SAVIELLO, J. (Hrsg.): *Schönheit – Der Körper als Kunstprodukt. Kommentierte Quellentexte von Cicero bis Goya*. Berlin 2019, 49–58.



Abbildung 3: Deutsche Übersetzung von OVIDS *Ars amatoria* von 1644. Quelle: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Ovid_Ars_Amatoria_1644.jpg

¹¹ Diskussionsschwerpunkte: antikes Rollenbild von Mann/Frau und seine Aktualität, vgl. natürlich vs. makellos, veränderte Schönheitsideale (vgl. Frau: heller Teint [Antike] – gebräunter Teint [Moderne]).

SALLUST und PLATON: Historisch-politische Reflexionen und Diskussionen der Antike, immer wieder gegenwärtig

von Heinz-Jürgen Schulz-Koppe,
StR i. R.
Köln
schulzkoppe@gmail.com

Schlüsselwörter: Zwischen „Das hat ja eh keinen Zweck“ und „Fridays For Future“ – was können Platon und Sallust heutigen Jugendlichen sagen?

1. Zur Textauswahl

Bei dem Thema und der Textauswahl kommt es mir vor allem auf den **Gegenwartsbezug** an, der deutlich in den ausgewählten Textstellen zu erkennen ist.

1.1. SALLUST, *De coniuratione Catilinae* 3,3–4,2

[...] *Sed ego adolescentulus initio, sicuti plerique, studio ad rem publicam latus sum, ibique mihi multa advorsa sunt. Nam pro pudore, pro abstinentia, pro virtute audacia, largitio, avaritia vigeabant. Quae tametsi animus aspernabatur insolens malarum artium, tamen inter tanta vitia inbecilla aetas ambitione corrupta tenebatur; ac me, cum ab reliquorum malis moribus dissentirem, nihilo minus honoris cupido eadem, quae ceteros, fama atque invidia vexabat.*

(4) *Igitur ubi animus ex multis miseriis atque periculis requievit et mihi reliquam aetatem a re publica procul habendam decrevi, non fuit consilium socordia atque desidia bonum otium conterere, neque vero agrum colundo aut venando, servilibus officiis, intentum aetatem agere; sed a quo incepto studioque me ambitio mala detinuerat, eodem regressus statui res gestas populi Romani carptim, ut quaeque memoria digna videbantur, perscribere, eo magis, quod mihi a spe, metu, partibus rei publicae animus liber erat.*

Als ich anfangs als ganz junger Mensch, wie die meisten, durch Interesse an das Gemeinwesen herangeführt wurde, war mir dort vieles zuwider. Denn anstelle von Anstand, Enthaltbarkeit und Tugendhaftigkeit herrschten Wagemut, Bestechung und Habgier. Wenn mein Geist dieses auch ablehnte, da er den schlechten Verhaltensweisen fremd war, wurde dennoch unter so großen Lastern mein schwaches Lebensalter, durch Ehrgeiz verleitet, ergriffen; auch mich, obwohl ich von den schlechten Sitten der Übrigen abwich, quälte nichtsdestoweniger dieselbe Begierde wie die Übrigen durch Ruhmsucht und Neid. Sobald also mein Geist aus vielen Leiden und Gefahren wieder zur Ruhe gekommen war und ich

beschlossen hatte, die übrige Zeit fern vom Gemeinwesen verbringen zu müssen, war es nicht meine Absicht, die gute Muße durch Untätigkeit und Trägheit zu vertun und auch nicht durch Landwirtschaft und Jagd beschäftigt – sklavischen Aufgaben – die Lebenszeit zu verbringen; aber von diesem Anfang und Interesse hatte mich der schlechte Ehrgeiz abgehalten; ich beschloss, ebendorthin zurückkehrend, die Taten des römischen Volkes in Auswahl aufzuschreiben, wie sie mir jeweils der Erinnerung würdig schienen, und dies umso mehr, weil mir mein Geist von Hoffnung, Furcht und politischen Parteilichkeiten frei war.



1.2. PLATON, Der siebte Brief

„(324c) Als ich noch in meiner Jugend war, ging es mir wie vielen Jünglingen. Ich hatte im Sinne, sobald ich mein eigener Herr geworden war, mich an der Verwaltung des Staates zu beteiligen. Da kamen mir einige Verwicklungen im Staate dazwischen, und die waren folgender Art [...]“

(PLATON beschreibt im Folgenden das „Auf und Ab“ im politischen Leben seiner Heimatstadt Athen und die Auseinandersetzungen zwischen Aristokraten und Demokraten. Vor allem aber wurde er durch den Prozess gegen sein „Idol“ SOKRATES und das Todesurteil gegen diesen enttäuscht.)

„(325e) [...] Die Folge davon war, dass ich, der ich früher so voll Eifer für die Staatsgeschäfte war, beim Hinblick auf diese Zustände und beim Anblick eines gänzlichen Drunter- und Drübergehens der Dinge endlich (326a) gleichsam eine Art Schwindel bekam. Da entschloss ich mich, zwar nicht von der Theorie über die etwaige Verbesserung dieser politischen Zustände und der Staatsverfassung überhaupt abzulassen, in Bezug aber auf die praktische Tätigkeit in der Politik bis auf bessere Zeiten zu warten. Endlich kam ich zur Einsicht, dass alle jetzigen Staaten schlecht regiert sind und dass ihnen ihre Verfassungen (326b) in dem heillosen Zustände verbleiben ohne eine gewisse außerordentliche Kurmethode in Verbindung mit einem glücklichen Zufall. Ich musste nämlich zur Ehre der wahren Philosophie gestehen, dass nur aus dieser das ganze Heil des Staats- wie des Privat-Lebens zu erblicken ist, dass sonach die Menschheit von ihrem Elend nicht früher erlöst werde, bis entweder der Stand der wahrhaften Philosophen zum Regiment der Staaten kommt oder bis der Stand derjenigen, welche in den Staaten das Regiment in den Händen haben, in Folge einer göttlichen Fügung gründlich sich dem Studium der Philosophie ergibt.“¹

¹ PLATON: Die Briefe. Nach der Übersetzung von Dr. Wilhelm WIEGAND. In: DERS.: Platon's Werke. Fünfte Gruppe: Zweifelhafte und Unächt. 2 Bändchen. Stuttgart 1859. Verfügbar unter: <http://www.opera-platonis.de/Briefe.pdf> (Zugriff am: 13.02.2022).

2. Kommentar

Die beiden Texte aus der *coniuratio* und dem *siebten Brief* bieten sich wegen ihres Gegenwartsbezuges, ihrer, über die Zeitalter hinweg, Feststellung politischer und gesellschaftlicher Missstände und ihrer Orientierung auf die Jugend hin an. Auch heute gibt es Amtsmissbrauch, Korruption, Diskriminierung, ungerechte Herrschaft, Spaltung der Gesellschaft, ungleiche Besitzverteilung, Unterdrückung und, was in der Antike noch nicht im Zentrum stand, Umweltverschmutzung in großem Maßstab, Vermüllung, Auslöschen von Lebensräumen und Arten sowie die Herausforderung durch die Klimawende und leider und – entsetzlicher Weise – auch wieder Krieg. Auch heute gibt es viele Jugendliche, die sich für Politik interessieren, die glauben, nicht abseits stehen zu können, die wünschen, gehört zu werden und sich beteiligen wollen. Natürlich gibt es auch viele, die sich nicht oder nicht mehr engagieren wollen, weil sie vielleicht enttäuscht worden sind oder glauben, dass es ja „eh keinen Sinn hat“. Die beiden Texte nebeneinander zu stellen, bietet sich auch deswegen an, weil sie viele Parallelen aufweisen, und dies, obwohl sie in verschiedenen Jahrhunderten und an verschiedenen Orten entstanden sind. PLATON schrieb sein Werk im 4. Jh. v. Chr. in Athen, SALLUST seines im 1. Jh. v. Chr. in Rom, in einer Zeit, in der sich die Republik ihrem Ende näherte. Beide machen ähnliche Erfahrungen und schwanken zwischen Hingezogensein, Enttäuschung, erneuter Annäherung und endgültigem Sich-Entfernen.

Folgende Parallelen lassen sich feststellen:

- Beide sprechen von ihrer Jugendzeit und ihren politischen Interessen.
- Beide wollen sich am Staat, am Gemeinwesen beteiligen.
- Beide entdecken einerseits ihren Vorstellungen und Erwartungen Entgegenstehendes und kommen zur Ablehnung.
- Beide können sich aber auch andererseits nicht ganz vom Thema „Politik“ und „Staat“ lösen.
- Beide beschließen, sich vom Staat und der Politik fernzuhalten; PLATON mit zwischenzeitlichem Warten auf Besserung.
- Beide beschließen, sich intellektuellen Dingen zuzuwenden. SALLUST wendet sich der Geschichtsschreibung zu, da für

ihn „niedere Tätigkeiten“ nicht in Frage kommen, PLATON der politischen Theorie. Er stellt fest („Einsicht“), dass sich nichts ändert.

- Für SALLUST sind die Taten des römischen Volkes das geeignete Beschäftigungsfeld, für PLATON ist es die „wahre Philosophie“.
- SALLUST glaubt, für sein Vorhaben geeignet zu sein, PLATON sieht in der Philosophie die Lösung, und zwar sowohl für den Staat als auch für den Einzelnen.
- Die umfassende Lösung für PLATON kann man mit der berühmten Alternative zusammenfassen: Entweder werden die Herrscher Philosophen, oder die Philosophen regieren.
- Für das Verständnis des SALLUST-Textes und seine historische Kontextualisierung kann nicht weggelassen werden, dass SALLUST ja selber politisch tätig war und aus seiner Provinz als durchaus reicher Mann zurückgekehrt ist, während PLATON „nur“ Philosoph war; die von ihm geforderte Weisheit hat er beim Demos eher nicht gesehen. Seine Philosophenherrscher sind eher keine Demokraten, sondern aufgeklärte Aristokraten.

Im Zuge einer weiteren Textauswertung und -besprechung können folgende Fragen überlegt und in Stellungnahmen gewürdigt werden:

- Von welchen Erfahrungen gehen SALLUST und PLATON aus?
- Wo sind Parallelen und Unterschiede?
- Wie sehen die Lösungen aus, zu denen die beiden Autoren kommen?
- Sind diese überzeugend? Könnt Ihr/Können Sie als Schüler/Studenten, -innen diese Lösung nachvollziehen?
- Käme eine solche Lösung für Euch/Sie in Frage?
- Gibt es andere Lösungen/Antworten?
- Sind diese durchführbar, oder führen sie auch zu Enttäuschung und in eine Sackgasse?
- Ist es realistisch, dass Philosophen regieren oder Herrscher Philosophen werden? Gab es/gibt es dafür Beispiele?

3. Möglichkeit zum differenzierten Arbeiten: Eine moderne Platonübersetzung

Im Vergleich dazu eine moderne Übersetzung von 2010, und zwar von Peter DENKER, die man in die Kategorie „Text in leichter Sprache“ einordnen könnte:

„Als ich noch jung war, ging es mir wie vielen Jünglingen. Ich wollte mich politisch betätigen, sobald ich volljährig war. Doch verhinderten dies besondere politische Umstände, und zwar folgende [...] Mir, der ich früher so voll Eifer für die Staatsgeschäfte war, wurde schwindelig angesichts dieser Zustände und des gänzlichen Drunter- und Drübergehens der Dinge. Zwar blieb ich an der Theorie möglicher Verbesserungen der politischen Zustände und der Staatsverfassung interessiert, aber vor einer praktische[n] Tätigkeit in der Politik wollte ich doch auf bessere Zeiten [...] warten. Ich war zu der Einsicht gelangt, dass alle jetzigen Staaten schlecht regiert sind und dass ihre Verfassungen in heillosem Zustande verbleiben, solange nicht eine Radikalkur und ein glücklicher Zufall zu Hilfe kommen. Ich muss nämlich zur Ehre der wahren Philosophie gestehen, dass nur durch sie zu erkennen ist, was dem Wohl des Staats- und des Privat-Lebens wirklich dient.“²

Vergleiche zur letzten Passage des ausgewählten Textes (326b) die Parallelstelle aus der *Politeia* (474c–e) in der Übersetzung von SCHLEIERMACHER:

„Wenn nicht, sprach ich, entweder die Philosophen Könige werden in den Staaten oder die jetzt so genannten Könige und Gewalthaber wahrhaft und gründlich philosophieren und also dieses beides zusammenfällt, die Staatsgewalt und die Philosophie, die vielerlei Naturen aber, die jetzt zu jedem von beiden einzeln hinzunahen, durch eine Notwendigkeit ausgeschlossen werden, eher gibt es keine Erholung von dem Übel für die Staaten, lieber Glaukon, und ich denke auch nicht für das menschliche Geschlecht, noch kann jemals zuvor diese Staatsverfassung gedeihen und das Licht der Sonne sehen, die wir jetzt beschrieben haben.“³

Weil bei den PLATON-Texten unterschiedliche Übersetzer vorliegen, bietet es sich an, auch die sprachlichen Aspekte zu betrachten. Sinnvoll wäre es natürlich, den griechischen Originaltext hinzuziehen, weil eine Beschäftigung **nur** mit Übersetzungen nicht ausreicht. Inwiefern das heute überhaupt noch möglich ist, kann letztlich nur die einzelne Lehrperson entscheiden, beziehungsweise ist überhaupt erst möglich, wenn bei der Lerngruppe an der

Schule oder der Uni entsprechende Kenntnisse vorhanden sind.

Als Bearbeitungsfragen oder -aufgaben sind möglich:

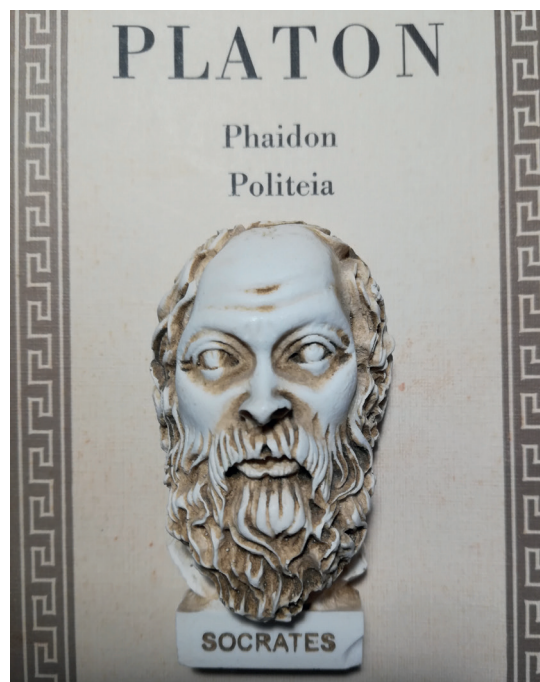
- Vergleiche/Vergleichen Sie die drei Übersetzungen in Hinsicht auf Wortwahl, Satzlänge und Verständlichkeit.
- Was fällt dir/Ihnen bei der Textversion von DENKER auf? Ist diese „besser“ oder „leichter“ als die Version von WIEGAND?
- (Welche trifft das Original am besten?) Eine entsprechende Bearbeitung ist natürlich nur bei den oben genannten Voraussetzungen möglich.

Literatur und Internetquellen

PLATON: Die Briefe. Nach der Übersetzung von Dr. Wilhelm WIEGAND. In: DERS.: Platon's Werke. Fünfte Gruppe: Zweifelhafte und Unächte. 2 Bändchen. Stuttgart 1859. Verfügbar unter: <http://www.opera-platonis.de/Briefe.pdf> (Zugriff am: 13.02.2022).

PLATON: Der siebente Brief. Brief an die Verwandten und Freunde Dions. Deutsche Bearbeitung von Peter DENKER. Verfügbar unter: <https://p-j-r.de/pdf/prosa/siebenterbrief.pdf> (Zugriff am: 13.02.2022).

PLATON: Phaidon, Politeia. Hamburg 1974.



© Heinz-Jürgen SCHULZ-KOPPE.

2 PLATON: Der siebente Brief. Brief an die Verwandten und Freunde Dions. Deutsche Bearbeitung von Peter DENKER. Verfügbar unter: <https://p-j-r.de/pdf/prosa/siebenterbrief.pdf> (Zugriff am: 13.02.2022).

3 PLATON: Phaidon, Politeia. Hamburg 1974, hier: 193.

Vergil, *Georgica* 1 – *labor omnia vicit*: Ein Lehrgedicht über den Landbau als aktueller Text



von Anna-Kathrin Ertugrul, StR'

Erich-Fried-Gesamtschule Herne

anna.ertugrul@rub.de

Schlüsselwörter: *Georgica*, Vergil, labor, artes, Landbau, Lehrgedicht, Theodizee

1. Der Gegenstand: VERGIL, *Georgica* 1,125–146

Warum muss ein frommer Mann so viele Mühen erleiden? Die Frage nach der mühseligen menschlichen Existenz stellt VERGIL in seiner *Aeneis* immer wieder: *Quem das finem, rex magne, laborum?* (VERG. *Aen.* 1,241). In den *Georgica*, einem Lehrgedicht über den Landbau, überträgt VERGIL die Sinnfrage konkret auf die Landarbeit: Warum lassen die Götter die Menschen mit Bedrohungen, Unwettern, Dürre, Mangel allein? In dieser Passage findet sich auch VERGILS Antwort auf die Theodizee, der Rechtfertigung Gottes angesichts des Leides und der Mühen in der Welt.

*Pater ipse colendi
haud facilem esse viam voluit, primusque per artem
movit agros, curis acuens mortalia corda
nec torpere gravi passus sua regna veterno.
Ille malum virus serpentibus addidit atris
praedarique lupos iussit pontumque moveri, 130
mellaque decussit foliis ignemque removit
et passim rivis currentia vina repressit,
ut varias usus meditando extunderet artis
paulatim et sulcis frumenti quaereret herbam,
ut silicis venis abstrusum excuderet ignem. 135
Tunc alnos primum fluvii sensere cavatas;
navita tum stellis numeros et nomina fecit
Pleiadas, Hyadas
[...]
Tum ferri rigor atque argutae lammina serrae
(nam primi cuneis scindebant fissile lignum),
tum variae venere artes. Labor omnia vicit 145
improbis et duris urgens in rebus egestas.
Quem das finem... 1,241*

Der Vater selbst wollte, der Weg des Landbaues solle nicht leicht sein, und ließ als erster die Felder durch Technik voranbringen, schärfte den menschlichen Geist durch Sorge und ließ sein Reich nicht in lastender Dumpfheit (*veterno*: Lethargie, Dumpfheit) erstarren.

Er verlieh den bösen Schlangen das schlimme Gift, hieß die Wölfe rauben und das Meer stürmen, schlug den Honig von den Blättern, verbarg das Feuer und ließ den Wein versiegen, der rings in

Bächen floss, damit das Bedürfnis durch Grübeln schrittweise vielerlei Künste hervortrieb, in den Furchen die Getreidepflanze zog und den Adern des Kiesels verborgenes Feuer entlockte.

Nun erst spürten die Flüsse gehöhlte Erlenstämme, nun gab der Seemann den Sternen Zahl und Namen, nannte sie Plejaden und Hyaden.

Nun kam das harte Eisen (der Pflug) in Gebrauch, auch Blätter der kreischenden Säge (die Urmenschen spalteten nämlich Stammholz mit Keilen), und damals fanden vielerlei Künste Eingang. Maßlose Mühsal meisterte alles und der drängende Mangel in harten Zeiten.⁴

2. Didaktische Skizze

2.1 Die *Georgica* im Kontext der Theodizee-Frage

Der Gedanke, dass Mühen den Menschen nicht in Lethargie versinken lassen, dass menschliche Arbeit nur über Widrigkeiten zu positiven Errungenschaften führt, wie der Erfindung von Technik, trägt die Passage aus den *Georgica*. Die Überwindung des Mangels durch Technik ist die naturgegebene und gewollte Folge aus den Mühen. Nur durch Mangel und Mühen vermag sich der Mensch entwickeln. Zudem verleiht die Arbeit, das Wachsen an den Mühen einem Menschen Würde.

Die kontextuelle Einbettung dieses Textes kann zum Beispiel durch eine Lektüre oder zumindest den Rückgriff auf die *Aeneis* erfolgen, die über weite Teile ja auch ein Flüchtlingsdrama ist: *tantae molis erat Romanam condere gentem* – das ehrwürdige Rom entstand aus den Mühen einer Flüchtlingskatastrophe, aus der Verbindung zweier unterschiedlichster Völker.

Quem das finem, magne rex, laborum? Konkret dürfen sich die Schüler zum Abschluss nun mit der Theodizee auseinandersetzen, der Frage, die zu jeder Zeit die Welt bewegte. Venus spricht hier mit Tränen in den Augen zu ihrem Vater und fragt den mächtigsten Gott, warum er die Trojaner so leiden lässt? Mit Hilfe der Übersetzung sollen die Schüler noch einmal nachempfinden, welche Gefühle, welches Leid, welche existentiellen Fragen ein Leben auf der Flucht aufwirft.

Wenn diese Gedanken den Schülern zugänglich gemacht werden können, vermag

4 SCHÖNEBERGER, Otto (Hrsg. u. Übers.): P. Vergilius MARO, *Georgica*, Stuttgart 1994.

die vergilische Lösung gerade auf Seiten der Schutzgewährenden, neue Perspektive auf die Herausforderungen unsere Zeit zu eröffnen. Integration, kulturelles Miteinander, das Zusammenleben unterschiedlichster Kulturen, all das bedeutet Mühen und es liegt an uns, ob wir diese Herausforderungen, wie in der *Aeneis*, für Entwicklung und Fortschritt nutzbar machen.

2.2 Arbeitsaufträge für Schülerinnen und Schüler

Wie lassen sich diese Überlegungen in einen interessanten und die Schülerinnen und Schüler motivierenden Lernprozess übersetzen? Unabhängig von den gewählten methodischen Entscheidungen sind es ein paar zentrale Arbeitsaufträge, die meiner Erfahrung nach sehr gut geeignet sind, Schülerinnen und Schüler eine selbstständige, denkende Auseinandersetzung mit dem Text zu ermöglichen:

1. Belege am Text, warum Gott (Jupiter) den Schlangen Gift verlieh, die Landarbeit so schwer gestaltete, das Meer wild stürmen ließ und das Feuer verbarg? Beschreibe auch die entsprechenden technischen Errungenschaften (*artes*) und übertrage sie in die Tabelle.
2. Erkläre, wozu Mangel (*egestas*) und Mühen (*labor*) dem Menschen nach VERGIL dienen?
3. Erkläre und interpretiere kurz, was laut VERGIL mit dem menschlichen Geist geschieht, der sich nie vor Herausforderungen gestellt sähe?
4. Übertrage den Gedanken SENECAS *per aspera ad astra* auf dein Leben. Beschreibe eine Situation, in der Du oder eine andere Persönlichkeit durch raue Zeiten gegangen und zu den Sternen gelangt seid.

Dabei kann ein Arbeitsblatt wie im Folgenden skizziert der Lerngruppe die Arbeit erleichtern:





<i>labor improbus</i>	Übersetzung	<i>artes</i> : Errungenschaften	Übersetzung (frei)
<p><i>pater ipse haud facilem esse viam voluit colendi</i></p> 		<p>I. <i>curis acuens mortalia corda</i></p> <p>II. <i>nec torpere gravi passus (est) sua regna veterno</i></p> <p>III.</p> <p>IV.</p>	
<p><i>malum virus serpentibus addidit atris</i></p> 			
<p><i>iussit pontum- que moveri</i></p> 		<p>I.</p> <p>II.</p>	
<p><i>ignem removit</i></p> 			

Tabelle 1: Arbeitsblatt für die selbstständige Textarbeit.

Zeit für Lyrik – ein kleines Nachtlid¹

von Jens Heße, StD
Gymnasium Adolphinum Moers
njhesse@arcor.de

Schlüsselwörter: Lyrik, Sappho, Griechischunterricht, Bildung, Übersetzung

1. „Die Entdeckung der Langsamkeit“

Auch Kritiker des altsprachlichen Unterrichts können die besondere Leistung der Griechen für die geistige und kulturelle Entwicklung Europas nicht bestreiten. Die Erfindung der Demokratie, die Entdeckung der Philosophie und vieler Einzelwissenschaften, die Ausformung der Mythologie, herausragende Schöpfungen der Literatur und bildenden Kunst sind auch heute nicht erledigt, sondern bleiben Themen ständig erneuerter Rezeption.

Doch ist es nicht vertane Zeit, so wenden Gegner des Griechischunterrichts (GU) ein, zur Annäherung an diese Gegenstände die griechische Sprache zu lernen? Damit weisen sie auf einen scheinbaren Standortnachteil des GU in der beschleunigten globalisierten Welt hin: Viel Mühe muss zum Erlernen des Vokabulars und der komplexen griechischen Grammatik aufgebracht werden, die man doch auf „Verwertbareres“ verwenden könnte. Und dann? Wie viele Wörter pro Stunde, wie viele Seiten pro Halbjahr kann man schon lesen?

Nur wer diese Fragen ernst nimmt, kann einen entscheidenden Vorteil des GU aufzeigen: Gerade der geringe Textumsatz, der Primat der mikroskopischen Originallektüre, wird zur Tugend, wenn man die Tiefe des Textverständnisses zur Richtschnur erhebt, die intensive Analyse sprachlicher Schöpfungen einem oberflächlichen Schnellzugriff entgegengesetzt. Nur dann wird der Mehrwert der Originallektüre auch den Schülerinnen und Schülern bewusst, ein auch aus der sprachlichen Formung des Originals erwachsender Lektüerertrag, der durch Lesen einer Übersetzung nicht zu erlangen wäre.

2. „Keine Zeit für Lyrik?“

Besonders lyrische Texte sind durch die Reduktion auf das scheinbar „Gesagte“, den „Sinngelalt“, nicht abgegolten, sondern müssen im Wechselspiel von Form und Inhalt erfasst werden. Erst in der Wahrnehmung der spezifischen sprachlichen und gestalterischen Ausdrucksmittel des Originals ist es möglich, den „Horizont des Fühlens“ (W. KILLY), den die Texte eröffnen, zu erfahren und so zu einem intensiven Texterleben zu gelangen.

Dichtung freilich stößt bei Schülerinnen und Schülern häufig auf Vorbehalte; sie wird als unzugänglich und „nur für die Schule“ empfunden. Wenn sich der Literaturunterricht auf eine mühselige Rohübersetzung und das Zählen von Stilmitteln beschränkte, würden wir diese Vorbehalte verstärken. Doch die Werke der Dichtung bilden immer wiederkehrende Grundbefindlichkeiten des Menschen ab, Liebe und Leiden, Einsamkeit und Sehnsucht, und verleihen Gefühlen, die auch die Schülerinnen und Schüler kennen, mit den Mitteln der Poesie sublimierten Ausdruck. Diese Welthaltigkeit ermöglicht durchaus eine Anbindung an die Lebenswirklichkeit, an das Erleben heutiger Jugendlicher.

3. Ein Nachtlid als Beispiel

Im Folgenden soll angedeutet werden, was Lyrikinterpretation im GU zu leisten vermag. Der vorgestellte Lieblingstext ist ein unscheinbares Liedchen, das SAPPHO zugesprochen wurde und immer wieder zu Nachdichtungen angeregt hat. Sprachlich sind die Verse wenig voraussetzungsreich, die beigefügte Rohübersetzung war von den Schülerinnen und Schülern schnell erarbeitet:

Δέδυκε μὲν ἃ σελάνα	Der Mond ist untergegangen
καὶ Πληϊάδες, μέσαι δέ	und auch die Plejaden.
νύκτες, παρὰ δ' ἔρχεται ὥρα,	Mitternacht, die Zeit geht vorbei.
ἐγὼ δὲ μόνα καθεύδω.	Ich aber schlafe allein.

4. Erste Eindrücke

Ein Lied aus vier Versen nur, das kommt so leicht daher und verklingt doch nicht. Mond, Sternennacht, Alleinsein: lyrische Grundbausteine, Zutaten des Kitsches auch in unzähl-

¹ Der Beitrag ist die geänderte Fassung eines Aufsatzes, der 2002 unter dem Titel *Keine Zeit für Lyrik. Ästhetische Sensibilisierung im Griechischunterricht der Oberstufe* in der Sammelschrift *Antike verbindet. Griechisch – Hebräisch – Latein*. Bönen 2002, erschienen ist.

gen anderen Liedern. Warum aber hat gerade dieses über Jahrtausende die Gefühle der Leserinnen und Hörer angerührt? Oder mit den Worten einer Schülerin: Was macht die Qualität dieses Gedichts aus? Eine Antwort finden wir vielleicht durch eine mikroskopische Durchleuchtung des Textes.

5. Die Suche nach dem Geheimnis – auf dem Weg zu einer Interpretation

„Wer das Gedicht für unnahbar hält, kommt ihm wirklich nicht nahe. In der Anwendung von Kriterien liegt ein Hauptteil des Genusses. Zerpfücke eine Rose und jedes Blatt ist schön.“

(Bertolt BRECHT, *Über das Zerpfücken von Gedichten*)

Zum Stimmungsgehalt des Gedichtes trägt seine Klangwirklichkeit bei, welche der Griechischkurs schon bei der Rezitation durch den Lehrer wahrnimmt. Es ist in gleichmäßigen Achtsilblern verfasst, akephalen Hipponakteen, doch die Benennung des Metrums bringt uns noch nicht weit. Auffälliger ist die dialektal ermöglichte Dominanz der weichen a-Laute in den ersten Versen – wohliger ließe es sich wohl ruhen, dort wo *σελάνα* herrscht. Doch diesen beruhigenden Klängen tritt der dem Ich gewidmete letzte Vers mit seinen dunklen o-Lauten entgegen, ein langgezogenes (klagendes?) Omega beschließt das Lied.

Eine Zerrissenheit scheint auf, die Sprache freilich, in der sie eingefangen ist, ist konventionell: Schmückende Attribute, überraschende Verknüpfungen, komplizierte Metaphern, all das, was man in der Schule häufig mit großer Dichtung assoziiert, fehlen. Und doch, so formulierte es eine Schülerin, habe dieses Lied etwas Einfaches, Vollendetes, das es besonders mache. Vielleicht kommen wir dem auf die Spur, wenn wir die einzelnen Bausteine betrachten, aus deren Gefüge das Ganze entsteht.

Beginnen wir mit den Partikeln, die so wichtig sind für die Strukturierung griechischer Texte: Die Schüler sind es gewohnt, zu einem *μέν* ein mögliches adversatives *δέ* zu suchen. In den Versen 2 und 3 haben die Partikeln eher weiterführende Funktion, hingegen lassen *μέν* und *δέ* als jeweils zweites Wort des ersten und letzten Verses einen Gegensatz erahnen, eine Grundbefindlichkeit scheint auf: Was immer da draußen ist (*μέν*), im Innern des Ichs (*ἐγώ*)

δέ) sieht es anders aus; das wuchtig betonte *ἐγώ* zu Beginn des Verses hat an der Ruhe der Außenwelt keinen Anteil, sein *καθεύδω* fügt sich nicht in die davor zu fühlende Stille der Natur, kein Schlaf nirgends, sondern Daliegen, ohne zur Ruhe zu kommen? Ein Schüler verwies darauf, dass diese Einkapselung des Ichs dadurch abgebildet werde, dass nur im letzten Vers Satz- und Versgrenze übereinstimmen.

Ganz in der leidvollen Gegenwart scheint die Gefühlswelt dieses Liedes gefangen, das Perfekt *δέδυκε* gibt den Ton vor, weist nicht in die Vergangenheit, sondern die Unwiederbringlichkeit für das Jetzt. Der Kosmos bietet keine Geborgenheit, tiefe Nächte herrschen, oder wie eine Schülerin empfand, „Nacht in mir“, ein Zustand, dessen bedrängende Faktizität durch die Ellipse des Verbs verstärkt wird. Nur an einer Stelle scheint Entwicklung, scheint Bewegung möglich, doch was da vorbeigeht, ist nicht ein Objekt der Sehnsucht, sondern nur (die Wortstellung bildet die Bitternis ab) die Zeit, die verrinnt. Ein Schüler fühlte sich erinnert an das Ticken einer Uhr in Stunden des Wartens, verpasste Möglichkeiten, die Verzweiflung über Unerfülltheit von Träumen wurden von anderen genannt.

Durch eine einfache Frage nach dem Genus der Nomina dringen die Schülerinnen weiter in die Atmosphäre des Gedichts: Alle vier Substantive sind feminin, auch der Mond, den die griechische wie viele andere Sprachen sich als Mondin vorstellt. Nun könnte man das als Zufall abtun, doch lenkt dieser grammatische Befund den Blick auf das prädikative *μόνα* im letzten Vers; durch seine ebenfalls feminine Endung wird deutlich, dass es sich beim Ich um eine weibliche Person handelt, die ihr Alleinsein besingt. Nach dieser Erkenntnis rückten die Schülerinnen und Schüler von vorherigen Vermutungen ab, legten sich fest: Nicht ein Kind jammert hier elternlos voll Angst in der Nacht, kein Soldat ruft in der Wildnis nach seinen Kameraden, das Schicksal einer Frau tut sich auf, der das Zusammensein mit dem/der von ihr Geliebten verwehrt ist.

Die Lerngruppe ging nun mit Hilfe von Sekundärliteratur der Frage nach, ob Mond und Plejaden außer durch ihr Genus in besonderer Beziehung zu dieser weiblichen Perspektive stünden. Selene, so entdeckten sie, ist eine Göttin, die in der Mythologie mit dem Sterblichen Endymion verbunden ist. Diesem

schenkte Zeus ewige Jugend in ewigem Schlaf, so dass die Mondgöttin für immer mit ihm zusammen sein und ihn, wenn sie ihren Wagen verlassen hat, in einer Höhle besuchen kann, wo sie den Schlafenden küsst. Die Plejaden waren die Töchter des Atlas, denen der Jäger Orion viele Jahre nachstellte, ohne seine Begierde erfüllen zu können; zuletzt werden sie von Zeus samt ihrem Verfolger als Sternbild in den Himmel versetzt, wo man sie sehen kann als Symbol unerfüllter Liebe. Dieser mythologische Hintergrund ließ uns von neuem in das Lied hineinhorchen, Bezüge erkennen, weitere Entdeckungen machen. Doch verlassen wir nun die ausgetretenen Pfade unserer Interpretation, die geneigte Leserin begeben sich selbst auf die weitere Spurensuche.

6. Was bleibt?

Zu Beginn dieser Ausführungen wurde nach dem Mehrwert der Originallektüre gefragt. Es sollen noch zwei Übersetzungen folgen, anhand derer Leserin und Leser urteilen mögen, ob es möglich ist, die Polyvalenz des griechischen Textes abzubilden. Die erste stammt aus der Feder des Dichters August VON PLATEN, die zweite wurde unter Berücksichtigung der

Interpretationsergebnisse im Griechischkurs erarbeitet, wobei nicht verhehlt werden soll, wie bewusst uns die Mängel unserer Übertragung waren:

„Schon flüchtet Selana, die reine, Untergegangen die Mondin,
Schon taucht ihr unter, Pleiaden, Auch das Siebengestirn, tiefe
Die Nacht und die Stunde laden: Nächte, vorbei zieht die Zeit.
Ich ruhe immer noch alleine.“ Ich aber, Einsame, liege hier.

Wozu Dichtung? Gegenüber den Forderungen nach praktischer Verwertbarkeit und Relevanz für das Berufsleben darf die Stimme derjenigen nicht verstummen, die Bildung verstehen als Menschenbildung, als Befähigung nicht nur zur Einsetzbarkeit in Produktionsprozessen und Partizipation an politischen, gesellschaftlichen und ethischen Diskursen, sondern eben auch an ästhetischen Modellen. Hier findet die Lektüre von Lyrik ihren Platz. In ihr begegnen wir Grundbefindlichkeiten des Menschen, die wir schon immer gekannt haben, aber *so* nicht ausgedrückt fanden. Bei der oben dargestellten Annäherung an ein Gedicht wurde mit dem Griechischkurs versucht, eine Brücke zu schlagen über 2500 Jahre hinweg.

„Was bleibet aber, das stiften die Dichter.“
(HÖLDERLIN, *Andenken*)

Wenn Liebe zum Verhängnis wird: Zur ovidischen Deutung der folgenschweren Entscheidung des Orpheus, sich trotz Verbots zu Eurydike umzuschauen (Ov. met. 10,50–63)

von Dr. Hans-Joachim Häger, StD

Humboldt-Universität zu Berlin
hans-joachim.haeger@hu-berlin.de

Schlüsselwörter: *Liebe und Tod als Gegenmächte, Tragik, männliche Emotionen, Kraft der Musik, Rezeptionsdialektik, vergleichendes Interpretieren (OVID – VERGIL)*

I. Zur überzeitlichen Bedeutung des Mythos von Orpheus und Eurydike

Die zentrale Figur in diesem Mythos ist Orpheus, Sohn des thrakischen Königs Oiagros und der Muse Kalliope. Orpheus gilt in der Antike als „Inbegriff des Sängers, Sehers und Dichters“ (VON ALBRECHT [2014], 123).¹ Auch in die *Metamorphosen* OVIDS findet Orpheus als *vates*, als Dichterprophet, Eingang, wobei hier sein persönliches Schicksal betrachtet wird (Ov. met. 10,1–154; 11,1–84): Am Tag ihrer Hochzeit wird seine junge Gattin Eurydike von einer Schlange in die Ferse gebissen und stirbt (Ov. met. 10,1–10). Orpheus ist vor Schmerz untröstlich und wagt schließlich das Äußerste, steigt in die Unterwelt hinab² und setzt sowohl seine musikalische als auch seine rhetorische Kunstfertigkeit ein, um Eurydike aus dem Reich des Todes zu befreien (Ov. met. 10,11–39). Die gesamte Unterwelt steht für einige Momente still und ist mitsamt ihren Herrschern Pluto und Proserpina gebannt von dem betörenden Gesang des Orpheus (Ov. met. 10,40–49). Doch dieser scheitert auf tra-

gische Weise an seiner eigenen Liebe, die nicht zulässt, dass er die unmenschlich anmutende Bedingung der Unterweltsgötter, sich auf dem Rückweg zur Oberwelt nicht nach seiner Eurydike umschauen zu dürfen, erfüllt (Ov. met. 10,50–63). Das Faszinosum dieses Mythos spiegelt sich in der Synergie aus der Kraft der Musik, die sogar den Tod zu überwinden vermag, und einer Liebe, welche die naturgegebenen Grenzen überschreitet, in den Lauf der Welt eingreift und am Ende dennoch – hier liegt die Tragik – an sich selbst scheitert.

Dieser Mythos, der bereits in der griechischen Antike bekannt war (vgl. EURIP. *Alk.* 357–362 und PLAT. *symp.* 179d–e),³ in der römischen Literatur zuerst von VERGIL verarbeitet wurde (vgl. VERG. *georg.* 4,453–527)⁴ und laut MAIER (2010, 199) als kulturgeschichtliches Gut zu gelten hat, zählt mit einigem Recht zu den bedeutendsten Stoffen des Abendlandes und hat über die Jahrhunderte hinweg bis in unsere Gegenwart hinein zahlreiche Rezeptionen erfahren – in Ballett, Oper, Literatur, Film und Kunst.⁵

II. Ov. met. 10,50–63 als Schlüsselszene

In der Systematik und Obligatorik der Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II in NRW fällt die unterrichtliche Beschäftigung mit dem Mythos von Orpheus und Eurydike unter die beiden Inhaltsfelder „Welterfahrung und menschliche Existenz“ und „Römische Rede und Rhetorik“. Inhaltliche Schwerpunkte sind hier die Funktion und Bedeutung der



1 Darüber hinaus gilt Orpheus in der griechischen Tragödie seit dem ausgehenden 6. Jh. v. Chr. als Kultstifter und Begründer von Mysterien, dem die Autorenschaft sogenannter orpheischer Hymnen und Theogonien zugeschrieben wird; vgl. dazu mit weiterführender Literatur GÖDDE (2021), 415. Zur Wirkungsgeschichte des Orpheus von der Antike bis in die Gegenwart vgl. VON ALBRECHT (2014), 123; 233–234 mit den dortigen Anm. 73–77. Vgl. dazu auch SCHMIDT-BERGER (1995), hier bes. 133–161 und HUSS (2008).

2 Zum Motiv des Abstiegs in die Unterwelt (*katábasis*), das als kulturübergreifender Topos epischen Sprechens zum konventionellen Motivinventar gehört, vgl. HERZOG (2006); JANKA (2007) und HASS (2021), 381. Zur Erforschung der literarischen *katábasis* des Orpheus vgl. NEUMEISTER (1986) und DÖRING (21997).

3 Vgl. dazu KLODT (2004), 56–57.

4 Vgl. dazu VON ALBRECHT (2014), 123–138 und zuletzt GÖDDE (2021), 415–416.

5 Einige wenige Schlaglichter auf die kaum überschaubare Rezeption dieses Mythos finden sich bei MAIER (1998), 76–83; vgl. zuletzt auch MAIER (2010), 198–199. Überdies finden sich zahlreiche rezeptionsdialektische Ansätze in der Lektüreausgabe von HENNEBÖHL (2007). Vgl. zuvor bereits REINHARDT (1997; 2001) und WÖHRMANN (1997). Besondere Erwähnung verdient aus rezeptionsdialektischer Perspektive STORCH (2010), der mit einer umfassenden und facettenreichen Sammlung von Texten zum Orpheus-Mythos aufwartet – eine Fundgrube für die konkrete unterrichtliche Arbeit.

Rede im öffentlichen Raum, das Überreden bzw. Überzeugen in Antike und Gegenwart, die Erfahrung der Lebenswirklichkeit und des Lebensgefühls sowie die Deutung von Mensch und Welt, u. a. flankiert mit ausgewählten Beispielen aus der Rezeptionsgeschichte.⁶

Werden die Schülerinnen und Schüler am Ende der Unterrichtssequenz gefragt, welche Textpassage sie für die Kernstelle des Mythos halten, so wird beinahe einhellig die Szene *Ov. met.* 10,50–63 genannt; in dieser wird das Schicksal des jungen Ehepaares besiegelt, da Orpheus sich auf dem gemeinsamen Rückweg an die Oberwelt trotz Verbots – aus Liebe (!) – zu seiner am Fuß verletzten Gattin umschauf und diese unverzüglich in die Unterwelt zurückgleitet. Diese dramaturgisch entscheidende Szene, in der das gesamte Ausmaß der dem Mythos innewohnenden Tragik greifbar wird, löst in den Lernenden – das zeigt die bisher stets gemachte unterrichtliche Erfahrung – eine paradoxe Spannung aus vorwurfsvollem Entsetzen und verständnisvollem Betroffenheit angesichts des fatalen, von Orpheus zu verantwortenden *Fauxpas* aus. Warum dreht sich Orpheus – so die zentrale Frage der Schülerinnen und Schüler – zu seiner Eurydike um, obgleich er sich darüber im Klaren sein muss, mit dieser Handlung das unmissverständlich kommunizierte Gebot der Unterweltsgötter Pluto und Proserpina (*Ov. met.* 10,50–52) zu übertreten?⁷ Zugleich ist mit den Schülerinnen und Schülern zu erörtern, inwiefern Orpheus tatsächlich Schuld am endgültigen Tod Eurydikens trägt. Diese Kernfragen können in der vertieften, mit einem existenziellen Transfer einhergehenden Sicherungsphase um die Frage erweitert werden, inwiefern es aus Sicht der Schülerinnen und Schüler verständlich ist, dass Orpheus sich auf dem nicht einfach zu beschreitenden Pfad nach seiner Gattin um-

schauf. Mit anderen Worten: In der unterrichtlichen, verdichteten Ausdeutung dieser Szene wird in letzter Konsequenz die Gerechtigkeit des Todes und dessen Endgültigkeit diskutiert. Dies wiederum unterstreicht mit einigem Nachdruck, welche Komplexität und welche existenzielle Tiefe der Orpheus-Mythos in sich trägt. Diese Erkenntnis hat zugleich direkte Auswirkungen auf die konkrete Unterrichtsplanung. So wird es nämlich bei der Beantwortung dieser zentralen Fragen darum gehen müssen, sich im Zuge einer philologisch-motivanalytischen Interpretation unter Nutzung wichtiger Parameter der jüngeren Emotionsforschung mit der männlichen Psyche des Orpheus auseinanderzusetzen, um dessen Emotionen und vor diesem Hintergrund seine fatale Entscheidung, sich trotz Verbots zu seiner Gattin umzuschauen, zu verstehen. Diese für die Schülerinnen und Schüler erfahrungsgemäß spannende und dadurch motivierende Aufgabe geht mit der bei der Unterrichtsplanung zu bedenkenden Verpflichtung einher, insbesondere die Textpassage *Ov. met.* 10,50–63 in statarisch-mikroskopischer Lektüreform in Angriff zu nehmen. Dies ist zusätzlich dadurch legitimiert, dass die auf diesem Wege gewonnenen philologisch-motivanalytischen Erkenntnisse gewinnbringend genutzt werden können, um sie – nicht zuletzt mit Blick auf das für den Lateinunterricht noch immer gültige Postulat des vergleichenden Interpretierens (vgl. NICKEL [1993]) – für einen autorenübergreifenden Vergleich mit Vergil fruchtbar zu machen (vgl. *VERG. georg.* 4,485–498). In diesem Zusammenhang ist es von hoher Evidenz, die unterschiedlichen Intentionen der beiden Dichter herauszuarbeiten und diese miteinander in Vergleich zu setzen. Letzteres dient dem übergeordneten didaktischen Ziel, vernetztes Lernen anzubahnen.

⁶ Vgl. dazu den Kernlehrplan für die Sek. II am Gymnasium / Gesamtschule in NRW: Lateinisch (2013), 22; zur didaktischen Relevanz der ovidischen *Metamorphosen* im lateinischen Lektüreunterricht vgl. mit einem angenehm kritischen Blick KIPF (2021), bes. 295. Vgl. zuvor bereits MAIER (1998), 3–4. Zur Bedeutung OVIDS als eines Dichters der Moderne vgl. kenntnisreich JANKA (2017), 7–28 und SCHWINDT (2021).

⁷ Die Auffassung der Schülerinnen und Schüler, wonach diese Frage eine zentrale Bedeutung innerhalb des Mythos einnimmt, wird in der Ovidforschung geteilt; vgl. dazu exemplarisch OLBRICH (1982); VON ALBRECHT / GLÜCKLICH (32007), 117 und MAIER (2010), 204–210.

III. Lateinischer Text mit eigener literarischer Übersetzung

50	<i>Hanc simul et legem Rhodopeius accipit Orpheus, ne flectat retro sua lumina, donec Avernas exierit valles; aut inrita dona futura. Carpitur adclivis per muta silentia trames, arduus, obscurus, caligine densus opaca.</i>
55	<i>nec procul abfuerunt telluris margine summae: hic, ne deficeret, metuens avidusque videndi flexit amans oculos: et protinus illa relapsa est brachiaque intendens prendique et prendere certans nil nisi cedentes infelix adripit auras.</i>
60	<i>iamque iterum moriens non est de coniuge quicquam questa suo (quid enim nisi se quereretur amatam?) supremumque 'vale', quod iam vix auribus ille acciperet, dixit revolutaque rursus eodem est.</i>

(50) Diese empfing Orpheus vom Rhodopegebirge zusammen mit der gesetzlichen Auflage, seine Augen nicht rückwärts zu wenden, bis er die Täler des Avernus verlassen habe; ansonsten werde das Geschenk zunichte. Der Pfad wird durch die Totenstille bergauf beschränkt; steil ist er, dunkel und in dichten Nebel gehüllt. (55) Schon waren sie nicht mehr weit vom Rand der Erdoberfläche entfernt: Dieser, in Sorge, sie könne ermatten, und begierig darauf, sie zu sehen, blickte sich aus Liebe um: Und sofort glitt jene wieder zurück. Die Arme ausstreckend und in dem verzweifelten Bemühen, sich ergreifen zu lassen und selbst zu ergreifen, erhascht sie, die Unglückselige, doch nichts außer flüchtige Lüfte. (60) Und schon zum zweiten Mal sterbend, beklagte sie sich mit keinem Wort über ihren Gatten (denn worüber hätte sie auch klagen sollen außer darüber, dass sie geliebt wurde?) und sprach ein letztes Lebewohl, das jener kaum noch vernehmen konnte, und sank wieder ebendorthin zurück.

IV. Philologisch-motivanalytische Interpretation der Schlüsselszene

Der Fokus der interpretatorischen Beschäftigung mit dem Ovidtext liegt auf der psychischen und emotionalen Disposition des Protagonisten: *hic, ne deficeret, metuens avidusque videndi flexit amans oculos* (Ov. met. 10,56–57a). OVID nennt zwei Gründe, die zu dem fatalen Fauxpas führen: Sorge und Sehnsucht, ein eher rationales und ein eher emotionales Motiv. Doch OVID harmonisiert diese beiden Gründe, indem er sie als Belege für

die unerschütterliche Liebe des Orpheus ausweist (vgl. Ov. met. 10,57a: *amans*; vgl. auch später Ov. met. 10,61 mit Blick auf Eurydike: *quid enim nisi se quereretur amatam?*). Es ist frappant, wie sehr der Orpheus-Mythos einer griechischen Tragödie ähnelt: Ein Mensch (in unserem Fall: Orpheus) verstrickt sich unlösbar in sein Schicksal und bestimmt dadurch den Ablauf der Handlung entscheidend (in unserem Fall: Eurydike verstirbt ein zweites Mal). Der tragische Moment bzw. die Peripetie besteht in dem Umschauen des Orpheus, der von seinem aus sorgen- und sehnsuchtsvoller Liebe motivierten Drang überwältigt wird – trotz des ausdrücklichen Verbots, das er kennt und akzeptiert hat (vgl. Ov. met. 10,50: *Hanc simul et legem Rhodopeius accipit Orpheus.*). Doch die Liebe des Orpheus besiegt, in enger Anlehnung an VERGILS Sentenz *omnia vicit amor* (VERG. ecl. 10,69), den eigenen Verstand, bricht aber damit – und das ist das Verhängnisvolle – das göttliche Gesetz. Orpheus kann seine Liebe nicht zügeln,⁸ obwohl er weiß, damit sich und zuvorderst seiner Ehefrau fundamental zu schaden (vgl. sinnbildlich das durch das Subjekt und Prädikat umzingelte und dadurch chancenlos anmutende substantivierte Partizip *amans* in Ov. met. 10,57a) – exakt hier liegt die Tragik in unserem Mythos begründet:

„Gerade darin, dass er Eurydike liebt, scheitert er! Weil die Liebe als Sehnsucht unstillbar ist und der Mensch sie nicht aufgeben kann, ist das Scheitern des Orpheus im echten Sinne tragisch zu nennen (Schuldlosigkeit und Schuldgleich).“ (HENNEBÖHL [2007], 196)

Orpheus scheitert nicht etwa an der Missgunst der in seinem Fall empathisch auftretenden Unterweltsgötter, sondern vielmehr an einem göttlichen Gesetz (Ov. met. 10,50: *legem*), das jeder Mensch akzeptieren muss. Dies aber vermag Orpheus – im Gegensatz zu seiner Gattin – in letzter Konsequenz nicht, er verzweifelt daran. Hier spielt OVID – ähnlich wie in seinen Elegien – mit den tradierten Geschlechterkonzeptionen und dreht auf der Folie der Emotionen und Gefühle der Protagonisten die traditionellen Geschlechterrollen um: Denn während Orpheus sich in seiner Trauer ergeht, seinen Emotionen freien Lauf lässt (vgl. Ov.

⁸ Die jüngere Ovidforschung betont, wie stark der Orpheus-Mythos von ambivalenter Erotisierung geprägt ist; vgl. dazu exemplarisch HASS (2021), 382–383. Demnach sei das buchstäblich grenzenlose Verlangen des Orpheus nach Eurydike zugleich die Grundlage der Macht seines dichterischen Gesangs und seiner Ohnmacht gegenüber den eigenen Trieben. Letzteres wird von OVID mehrfach parodiert; vgl. dazu NEUMEISTER (1986). So wird beispielsweise die sexuelle Enthaltsamkeit des Orpheus nach dem zweiten Tod Eurydikens als homosexuelle Neuorientierung reinterpretiert (vgl. dazu Ov. met. 10,78–85). Vgl. in der Forschung VON ALBRECHT (2014), 136–137; GÖDDE (2021), 416 und HASS (2021), 382–383.

met. 10,64–77)⁹ und jeglicher Frauenliebe entsagt (vgl. *Ov. met.* 10,78–85), akzeptiert Eurydike das Schicksal gemäß der Darstellung OVIDS klaglos und trauert dem Vergangenen nicht hinterher, wobei ihr Verhalten mehr von Ethos als von Pathos getragen ist (*Ov. met.* 10,60–63: *iamque iterum moriens non est de coniuge quicquam quæsta suo – quid enim nisi se quereretur amatam? –) supremumque ‚vale‘, quod iam vix auribus ille acciperet, dixit revolutaque rursus eodem est.*):

„Dies ist die eigentliche metaphysische Lehre und Botschaft dieses Mythos. Denn letzten Endes stellen der Unterweltsgang und der Rückblick des Orpheus eine Metapher dar für das Hängen des Menschen am Verlorenen und Vergangenen, für den verbotenen Rückblick in der Zeit und für die Unmöglichkeit, das Vergangene wieder ans Tageslicht der Wirklichkeit zu holen.“ (HENNEBÖHL [2007], 197)

Hinsichtlich der zentralen Frage, warum sich Orpheus zu seiner Gattin verbotenerweise umschaut, lohnt ein autorenübergreifender Vergleich mit VERGIL (*VERG. georg.* 4,485–498).¹⁰ Zwar begründen beide Dichter das Umdrehen des Orpheus mit dessen Übermaß an Liebe, doch akzentuieren sie diese unterschiedlich: Bei VERGIL wird der Liebesfurore betont, der Orpheus in Besitz nimmt und unbedacht handeln lässt (vgl. *VERG. georg.* 4,488: *incautum dementia cepit amantem*; vgl. auch *VERG. georg.* 4,494: *quis et me, inquit, miseram et te perdidit, Orpheu, quis tantus furor?*); bei OVID ist dies deutlich abgemilderter, wobei die Liebe eher als zärtliche, von Sehnsucht begleitete Fürsorge erscheint (vgl. *Ov. met.* 10,56–57: *ne deficeret metuens [...] flexit amans oculos*):

„Erstens wird der vergilische *amor-furor*-Komplex [scil.: bei OVID] entdramatisiert [...]; die ovidisch-orpheische Poetik operiert vielmehr als freier Gebrauch von «Ur-Spuren der Tradition» im intertextuellen Feld [...], die den Ansatzpunkt für ein eigenes kreatives «Um- und Fortschreiben» bieten.“ (Hass [2021], 383)¹¹

Einig sind sich beide Dichter in ihrer Bewertung, da sie dem Verhalten des Orpheus nicht nur Verständnis entgegenbringen, sondern

dieses sogar entschuldigen (vgl. *VERG. georg.* 4,489: *ignoscenda*; vgl. *Ov. met.* 10,61: *quid enim nisi se quereretur amatam?*).

Zusammenfassend bleibt festzuhalten: Beide Dichter interpretieren den Orpheus-Mythos unterschiedlich und ordnen ihn in ihr jeweiliges Weltbild ein: VERGIL präsentiert Orpheus als Menschen, der – getrieben vom Liebesfurore – in die vorgegebene Ordnung eingreifen will. OVID erweitert diese Inszenierung im Sinne seines dichterischen Anspruchs, als *tenerorum lusor amorum* wahrgenommen zu werden, und setzt dabei eigene Akzente: Er inszeniert seinen Orpheus zum einen als menschliches Symbol für die Kraft der Musik bzw. die Macht der Rhetorik, zum anderen als Exemplum eines Ehemannes, dessen Liebe gegenüber seiner *uxor* von sehnsuchtsvoller Hingabe und zärtlicher Fürsorge geprägt ist und sogar in der Lage zu sein scheint, den Tod zu überwinden. Ferner versteht es der von OVID als leidenschaftlicher *maritus* dargestellte Orpheus, seine männlichen Gefühle und Emotionen in offener und schonungsloser Weise zu bekunden.¹²

V. Einbindung der Schlüssel-szene in eine Unterrichtsreihe (Einführungsphase, Sek. II)

Der Mythos von Orpheus und Eurydike (*Ov. met.* 10,1–63) soll gewissermaßen als Höhepunkt der thematischen Auseinandersetzung mit den ovidischen *Metamorphosen* im zweiten Halbjahr der Einführungsphase (Eph) gelesen werden. Dabei gliedert sich die Sequenz in folgende Einheiten:

1. Ein schicksalhafter Hochzeitstag und seine Folgen (*Ov. met.* 10,1–17a) inkl. des Einstiegs über ein Zitat PROPERZENS (*PROP.* 2,27,11–16);
2. Orpheus’ Katábasis: Die Rede des Orpheus in der Unterwelt – Teil I (*Ov. met.* 10,17b–29a);
3. Orpheus’ Katábasis: Die Rede des Orpheus in der Unterwelt – Teil II (*Ov. met.* 10,29b–39);

⁹ Zur emotionsgeladenen Trauerarbeit des Orpheus vgl. konzise HENNEBÖHL (2007), 197.

¹⁰ Zu einem aufschlussreichen Vergleich der Charakteristika des ovidischen Orpheus im Abgleich mit dem Vorgängertext VERGILS vgl. ANDERSON (1982); OLBRIK (1982) und SEGAL (1989), 73–94. Vgl. in der jüngeren Forschung SIMONS (2006), 41; HOLZBERG (2007), 84–85; VON ALBRECHT (2014), 123–138; GÖDDE (2021), 415–416 und HASS (2021), 382–383. Didaktisch aufbereitet u. a. von SIMONS (2006) und HENNEBÖHL (2012), 68; vgl. dazu auch sehr anregend SCHMIDT-BERGER (1995).

¹¹ Die in der Ovidforschung einhellig konstatierte unterschiedliche Akzentuierung der Liebe in den Versionen der beiden augusteischen Dichter erläutert VON ALBRECHT (2000), 109 treffend mit dem Spannungsverhältnis von Pathos (bei VERGIL) und Ethos (bei OVID). Vgl. auch VON ALBRECHT (2014), 135.

¹² Zum unterschiedlichen Weltbild der beiden Dichter vgl. SPEISER (1992), 17–18; als übergeordnete Lernziele können im Zuge dieser autorenübergreifenden Synopse die folgenden gelten: Die Schülerinnen und Schüler sollen im Vergleich der Darstellungen der beiden Dichter VERGIL und OVID erkennen, dass Orpheus sich in beiden Fällen aus Liebe zu Eurydike umschaut, und mittels eines motivanalytisch geprägten Textvergleichs erschließen, dass die Liebe jeweils unterschiedlich akzentuiert ist. Darüber hinaus sollen die Schülerinnen und Schüler die beiden Begründungsansätze hinsichtlich deren Überzeugungskraft bewerten.

4. Die Wirkung der rhetorischen *suasoria* des Orpheus: Rückgabe der Eurydike mit Bedingung (Ov. *met.* 10, 40–52);
5. Die Peripetie im Orpheus-Mythos: Der fatale Fauxpas des Orpheus auf dem Rückweg an die Erdoberfläche und der erneute Verlust Eurydikes (Ov. *met.* 10,53–63);
6. Produktionsorientierte Interpretation zu Ov. *met.* 10,53–63: Innerer Monolog aus Sicht des Orpheus (→ existenzieller Transfer!);¹³
7. Die Trauerarbeit des Orpheus nach dem zweiten Tod Eurydikes einschließlich eines Lied-Text-Vergleichs unter Bezugnahme auf den Titel „Der Weg“ (getextet und gesungen von Herbert GRÖNEMEYER);
8. Orpheus und Eurydike in der Version VERGILS – in synoptischer Lektüre (VERG. *georg.* 4,453–527) einschließlich eines SuS-Referats zu folgenden Aspekten: Leben, Werk und dichterisches Programm VERGILS;
9. Was treibt Orpheus dazu, sich trotz Verbots nach Eurydike umzuschauen? – Begründungsansätze bei OVID (Ov. *met.* 10,53–63) und VERGIL (VERG. *georg.* 4,485–498) als Beispiel für vergleichendes Interpretieren;
10. Zur Rezeption des Orpheus-Mythos:
- 10.1 Interpretation anhand der römischen Kopie des griechischen sog. Hermes-Marmorreliefs (entstanden ca. 420 v. Chr.) unter bes. Berücksichtigung des Symbols der Hand und mit abschließendem Bild-Text-Vergleich (= die künstlerisch-ästhetische Darstellung des Reliefs im Vergleich zu den literaturästhetischen Darstellungen OVIDS und VERGILS); vgl. dazu den Anhang!
- 10.2 Beschäftigung mit musikästhetischen Rezeptionsdokumenten (hier bes. mit den beiden Opern GLUCKS und MONTEVERDIS) mit einem abschließenden Abgleich der sowohl bei OVID bzw. VERGIL als auch in den Opern verarbeiteten Motive;¹⁴
11. Evaluation der Unterrichtseinheit.

VI. Kompetenzbezug

Vor dem Hintergrund der unter Kap. IV angezeigten philologisch-motivanalytischen, von emotionslinguistischen Aspekten geprägten Interpretation der Schlüsselszene (Ov. *met.* 10,50–63) und eingedenk der zuletzt von KIPF (2015) und SCHMITZER / KIPF (2021) postulierten Anbahnung einer Literaturkompetenz, die diesen Namen auch verdient, ist es die Hauptintention der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit dem Orpheus-Mythos, die Schülerinnen und Schüler auf dem Wege einer intensiven Textarbeit die sprachlich-stilistische Schönheit des Textes – hier insbesondere die oben nachgewiesene psychologisch verdichtete Darstellungsweise OVIDS – erschließen zu lassen. Ferner ist es in diesem Kontext die Aufgabe der Lateinlehrkraft, die Lernenden im Sinne der für den altsprachlichen Unterricht nachdrücklich zu fördernden historischen Kommunikation in einen variabel angelegten, auf Rezeptionsdialektik und existenziellen Transfer basierenden Dialog mit dem antiken Text treten und dabei ihren Blick für fremde Handlungsoptionen und -maßstäbe schärfen und auf dieser Folie die eigene Position bestimmen und ggf. hinterfragen zu lassen. Diese Vorüberlegungen führen zu der Entscheidung darüber, welche Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in dieser Unterrichtssequenz vordringlich zu fördern bzw. auszuschärfen sind:

Die Schülerinnen und Schüler können

- die sprachlich-stilistische Durchformung und metrische Gestaltung als durchgängige Prinzipien dichterischer Sprache nachweisen,
- die zustimmende, ablehnende bzw. kritische Haltung des Textes bzw. des Autors zu seiner Zeit und das Selbstverständnis des Autors erläutern,
- Grundkonstanten und Bedingtheiten der menschlichen Existenz identifizieren,

¹³ Einige schöne Beispiele werden von HENNEBÖHL (2007), 194–195 exemplarisch präsentiert; vgl. dazu auch SCHLINGMEYER (2014), 39, die neben der Anlage innerer Monologe auch die Gestaltung von sog. Standbildern empfiehlt. Des Weiteren ist gemäß HENNEBÖHL (2012), 66 u. a. der methodische Einsatz von Bewegungsübungen und Rollengesprächen geeignet.

¹⁴ In Christoph Willibald GLUCKS Oper (uraufgeführt im Jahre 1762) wird für den *vates* eine versöhnliche Lösung gefunden; nach seiner Androhung, sich selbst töten zu wollen, erscheint Eros und verkündet Orpheus ein neues Leben an der Seite seiner Gattin; auch in Claudio MONTEVERDIS Oper *L'Orfeo* (uraufgeführt im Jahre 1607) wird dem Sänger ein hoffnungsvolles Ende zuteil. Orfeo, welcher der Liebe so hingegeben ist, dass er irdischem Begehren nicht entsagen kann, wird schlussendlich zwar nicht mit seiner geliebten *uxor* zusammengeführt, darf aber das ewige Leben an der Seite seines göttlichen Vaters Apollo verbringen, von wo aus er Eurydikes Antlitz in den Sternen betrachten kann. Zu diesen musikästhetischen Rezeptionen und der Möglichkeit, sie gewinnbringend in den lateinischen Lektüreunterricht einzubinden, vgl. OLBRICH (1982), 382–384; MAIER (1998), 79–83; MAIER (2010), 206–210 und – mit konkreten, sinnhaften Arbeitsaufträgen aufwartend – HENNEBÖHL (2012), 69.

- die in den Texten zum Ausdruck kommende Welt- und Lebensauffassung mit ihrer eigenen Lebenswirklichkeit vergleichen und dazu wertend Stellung nehmen,
- das Fortwirken eines Themas oder Motivs anhand ausgewählter Beispiele aus Kunst, Musik oder Poesie erläutern.

VII. Fazit

Sämtliche Evaluationen in den bislang unterrichteten Lerngruppen haben ergeben, dass der Mythos von Orpheus und Eurydike jüngere Oberstufenschülerinnen und -schüler deshalb besonders anspricht, da in diesem Mythos die Liebe in einem kaum vergleichbaren Facettenreichtum präsentiert wird. Sie sprengt im wahrsten Sinne des Wortes alle Ketten, versteht es, naturgegebene Gesetze ins Wanken zu bringen und scheitert am Ende doch. Überdies wird das die eigene menschliche Existenz zutiefst betreffende Motiv von Trauer und Verlust angesichts des (frühen) Todes einer geliebten Person von den Schülerinnen und Schülern für zentral erachtet. In diesem Kontext fühlen sich die Lernenden durch die psychologisierende Darstellungsweise OVIDS dazu motiviert, selbst zu Psychologinnen und Psychologen zu werden, um die Gedanken- und Gefühlswelt des Orpheus durchdringen und analysieren zu können. Diese von den Lernenden geäußerte Anziehungskraft des Mythos korreliert mit der Feststellung Friedrich MAIERS:

„Eine solch bittere Erfahrung, der jeder Mensch ausgeliefert ist, ist ohne allen Zweifel an Zeit und Grenzen nicht gebunden. Eben deshalb wird das Lied von Liebe und Tod, wie wir es im Mythos von Orpheus und Eurydike vernehmen, weiter zu allen Zeiten gesungen und gehört werden. Beide Gestalten bleiben auf ewig präsent.“ (MAIER [2010], 210)¹⁵

VIII. Literatur

Richtlinien und Lehrpläne:

MSW NRW: Kernlehrplan für die Sekundarstufe II: Latein. Gymnasium/Gesamtschule in NRW. Frechen 2013.

Primärliteratur:

P. Ovidii Nasonis Metamorphoses ed. W. S. ANDERSON. Leipzig 1977.

P. Vergili Maronis Opera ed. R. A. B. MYNORS. Oxford 1969.

Lektürehefte:

HENNEBÖHL, R.: Ovid – Metamorphosen. Bad Driburg ²2007.

Lektüreprоекte:

HENNEBÖHL, R.: Ovid – Metamorphosen. Begleitheft zur szenischen Interpretation. Bad Driburg 2012.

SCHLINGMEYER, K.: Ovid – Orpheus und Eurydike. Ein kompetenzorientiertes Lektüreprjekt mit Binnendifferenzierung. Göttingen 2014.

Sekundärliteratur:

ALBRECHT, M. von: Interpretationen und Unterrichtsvorschläge zu Ovids „Metamorphosen“ mit einem Abbildungsverzeichnis von F. M. SCHERER. Göttingen ²1990.

ALBRECHT, M. von: Das Buch der Verwandlungen. Ovid-Interpretationen. Düsseldorf / Zürich 2000.

ALBRECHT, M. von: Orpheus – Der Dichter als Liebender. In: DERS.: Ovids Metamorphosen. Texte, Themen, Illustrationen. Heidelberg 2014, 123–138.

ALBRECHT, M. von / GLÜCKLICH, H.-J.: Interpretationen und Unterrichtsvorschläge zu Ovids „Metamorphosen“. Göttingen ³2007.

ANDERSON, W. S.: The Orpheus of Virgil and Ovid: flebile nescio quid. In: WARDEN, J. (Hrsg.): Orpheus. The Metamorphoses of a Myth. Toronto / Buffalo / London 1982, 25–50.

DÖRING, J.: Ovids Orpheus. Basel / Frankfurt ²1997.

FRICEK, A.: Welche Erkenntnisse kann der Schüler aus Ovids Metamorphose „Orpheus und Eurydike“ für sein künftiges Leben gewinnen? In: MDAV 30,3 (1987), 86–88.

GÖDDE, S.: Orpheus – zwischen Bacchus und Apollon. In: MÖLLER, M. (Hrsg.): Ovid-Handbuch: Leben – Werk – Wirkung. Unter Mitarbeit von Chr. BADURA. Berlin 2021, 415–423.

HASS, Chr. D.: Zwischen Ober- und Unterwelt: Ceres und Proserpina; Orpheus und Eurydice. In: MÖLLER, M. (Hrsg.): Ovid-

¹⁵ Zur Anziehungskraft des Orpheus-Mythos auf Schülerinnen und Schüler vgl. noch immer gültig und zutreffend FRICEK (1987).

- Handbuch: Leben – Werk – Wirkung. Unter Mitarbeit von Chr. BADURA. Berlin 2021, 381–385.
- HERZOG, M. (Hrsg.): Höllen-Fahrten. Geschichte und Aktualität eines Mythos. Stuttgart 2006.
- HOLZBERG, N.: Ovids Metamorphosen. München 2007.
- HUSS, B.: Orpheus. In: MOOG-GRÜNEWALD, M. (Hrsg.): Mythenrezeption. Die antike Mythologie in Literatur, Musik und Kunst von den Anfängen bis zur Gegenwart (= DNP Supplemente 5). Stuttgart 2008, 522–538.
- JANKA, M.: Ovids Unterwelten im Wandel: Die Katabaseis der *Metamorphosen* zwischen Imitation und Innovation. In: DERS. / SCHMITZER, U. / SENG, H. (Hrsg.): Ovid, Werk – Kultur – Wirkung. Darmstadt 2007, 195–237.
- JANKA, M.: Ovid zum Vergnügen. Stuttgart 2017.
- KIPF, S.: ... und wo bleibt die Literatur? Gedanken zum Kompetenzerwerb im altsprachlichen Unterricht. In: FC 58,2 (2015), 70–83.
- KIPF, S.: Ovid im Schulunterricht. In: MÖLLER, M. (Hrsg.): Ovid-Handbuch: Leben – Werk – Wirkung. Unter Mitarbeit von Chr. BADURA. Berlin 2021, 293–295.
- KLODT, C.: Der Orpheus-Mythos in der Antike. In: MAURER ZENK, C. (Hrsg.): Der Orpheus-Mythos von der Antike bis zur Gegenwart. Die Vorträge der interdisziplinären Ringvorlesung an der Universität Hamburg im Sommersemester 2003. Frankfurt am Main 2004, 37–98.
- MAIER, F.: Europa – Ikarus – Orpheus. Abendländische Symbolfiguren in Ovids Metamorphosen. Lehrerkommentar. Bamberg 1998.
- MAIER, F.: Meisterwerke der lateinischen Literatur. Bamberg 2010.
- NEUMEISTER, Chr.: Orpheus und Eurydike. Eine Vergil-Parodie Ovids. In: WJA N. F. 12 (1986), 169–181.
- NICKEL, R.: Vergleichendes Interpretieren. In: AU 36,4+5 (1993), 37–53.
- OLBRICH, W.: Warum hat Orpheus sich umgedreht? Variationen zu einem klassischen Thema. In: Anregung 28 (1982), 378–384.
- REINHARDT, U.: Orpheus und Eurydike – Bilder zum Text. In: AU 40,3 (1997), 80–96.
- REINHARDT, U.: Neue Bildobjekte zu „Orpheus und Eurydike“ (nach Met. 10). In: DERS.: Ovids Metamorphosen in der modernen Kunst. Eine visuelle Ergänzung für die Schullektüre. Bamberg 2001, 103–127.
- SCHMIDT-BERGER, U.: Metamorphosen des Orpheus. Eine Leitgestalt europäischer Kulturgeschichte in einem fächerübergreifenden Projekt. In: AU 38,4+5 (1995), 128–162 [mit Bibliographie].
- SCHMITZER, U. / KIPF, S.: Literaturkompetenz. In: JESPER, U. / KIPF, S. / RIECKE-BAULECKE, Th. (Hrsg.): Basiswissen Lehrerbildung: Latein unterrichten. Hannover 2021, 133–143.
- SCHWINDT, P. J.: Ovid als Autor der Moderne. In: MÖLLER, M. (Hrsg.): Ovid-Handbuch: Leben – Werk – Wirkung. Unter Mitarbeit von Chr. BADURA. Berlin 2021, 484–493.
- SEGAL, C.: Orpheus. The Myth of the Poet. Baltimore / London 1989.
- SIMONS, B.: Orpheus bei Vergil und Ovid. In: AU 49,2+3 (2006), 36–43.
- SPEISER, M.: Orpheusdarstellungen im Kontext poetischer Programme. Diss. Innsbruck 1992.
- STORCH, W.: Mythos Orpheus. Texte von Vergil bis Ingeborg Bachmann. Stuttgart / Leipzig 2010.
- WÖHRMANN, J.: Ein für alle Male ist's Orpheus, wenn es singt. Eine mythisch-mythologische Gestalt in Text und Bild. In: AU 40,3 (1997), 21–35.

IX. Anhang

Ein besonders lohnenswerter didaktisch-methodischer Impuls besteht in der vergleichenden Auseinandersetzung mit dem oben unter Kap. V.10.1 bereits genannten sog. Hermesrelief (entstanden ca. 420 v. Chr.; beheimatet nunmehr im Archäologischen Nationalmuseum in Neapel).¹⁶ Auf dem Relief ist die Peripetie im Orpheus-Mythos eingefangen – der Moment, in dem Orpheus sich umschaut und Eurydike in die Unterwelt zurückgezogen wird. Letzteres wird von Hermes vollzogen, der die Hand der im Zentrum der Komposition positionierten Eurydike ergreift, um die beiden Liebenden zu trennen und die *uxor* in das Totenreich zurückzuführen. Dieses bedeutende archäologische Zeugnis ist in vielerlei Hinsicht für die konkrete unterrichtliche Beschäftigung von Wert, da zum einen mit diesem Medium symboldidaktisch gearbeitet, zum anderen



Abb.: Hermesrelief. Archäologisches Nationalmuseum, Neapel.

ein fundierter Text-Bild-Vergleich vorgenommen werden kann.¹⁷ Letzterer ist deshalb so ergiebig und für die Schülerinnen und Schüler reizvoll, da Hermes als Seelenbegleiter in den bisher im Unterricht behandelten Versionen der Szene (*Ov. met.* 10,53–63; *VERG. georg.* 4,485–498) nicht erscheint und somit im ersten Moment eine kognitive Dissonanz in den Lernenden auslöst. Einzig das in ein Passiv gekleidete Prädikat *feror* in der vergilischen Interpretation (*VERG. georg.* 4,497) lässt darauf

schließen, dass Eurydike nicht freiwillig, sondern gemäß der Reliefdarstellung von Hermes in das Totenreich zurückgezogen wird.

Ein intensiver Text-Bild-Vergleich sensibilisiert die Schülerinnen und Schüler – abgesehen von der Figur des Hermes – für die motivische Verwandtschaft zwischen Text- und Bildmedium, denn ganz augenscheinlich orientieren sich der für das Relief verantwortliche Künstler und der einige Jahrhunderte später schreibende OVID an einer gemeinsamen

mündlichen Vorlage. Von einem Liebesfuror, den VERGIL Orpheus zuschreibt, ist im Relief nichts zu erkennen; im Gegenteil: Die Szene lebt von ihrer stillen, innigen Zuneigung zwischen Orpheus und Eurydike, die mit der linken Hand zärtlich die Schulter ihres *maritus* berührt, während dieser – schuldbewusst und mit traurig gesenktem Kopf – nach ihrem Arm greift. Hier ist ein Vergleich mit dem ovidischen, mit einem verbalen Polyp-

toton einhergehenden Wortspiel in *Ov. met.* 10,58 (*prendique et prendere*) dringend angezeigt. Zusammengefasst bedeutet das: Für die Schülerinnen und Schüler wird ersichtlich, wie nah sich die literarische (OVID) und die bildende Kunst (Relief) kommen, insbesondere hinsichtlich der Darstellung Eurydikes, die sich in diesen beiden Interpretationen klaglos in ihr Schicksal ergibt und ihrem Gatten – im Gegensatz zur vergilischen Version (*VERG. georg.* 4,494–498) – keinerlei Vorwürfe macht.

¹⁶ Die Abbildung des Hermesreliefs ist folgender Website entnommen worden: <https://www.projekt-gutenberg.org/ubell/phidias/chap010.html> (Zugriff am: 13.03.2022).

¹⁷ Zu den mannigfachen Ansätzen, den Orpheus-Mythos im schulischen Lektüreunterricht rezeptionsdialektisch in Wort und Bild vertieft zu erschließen, vgl. REINHARDT (1997; 2001), WÖHRMANN (1997) und STORCH (2010).

Damit wir glücklich sind – Jason und Medea im 2. Epeisodion der Euripideischen *Medea*

von Dr. Susanne Aretz, StD'

Neues Gymnasium Bochum
aretzsusanne@gmail.com

Schlüsselwörter: *Tragödie, Euripides, Medea, Glück, Frau – Mann, Vernunft – Leidenschaft, archaische – sophistische Wertvorstellungen, Griechen – Barbaren*

Meine Lieblingsgattung ist die Tragödie, mein Lieblingsautor EURIPIDES, eines meiner Lieblingswerke ist die *Medea*, eine meiner Lieblingstextstellen ist die Jasonrede des zweiten Epeisodion, zu dem ich schon oft eine Unterrichtsreihe gehalten habe.

Warum eine griechische Tragödie?

Wie Otto SEEL¹ bin ich der Ansicht, dass schon allein die Existenz der griechischen Tragödie und ihre Rezeption den Griechischunterricht legitimieren. Durch die Beschäftigung mit einer griechischen Tragödie lernen Schüler:innen verstehen, dass sich Aufführungsbedingungen ändern, nicht aber die existentiellen Konflikte und die paradigmatischen Situationen menschlichen Handelns, welche die Lesenden zur Selbstreflexion anregen.

Warum Euripides?

EURIPIDES ist ein Sinnsucher.

Die Zeit des EURIPIDES wurde in ihren überlieferten Wertvorstellungen, dem Polisgefüge und dem tradierten Götterapparat durch die sophistische Aufklärung erschüttert. EURIPIDES' Stücke zeigen nicht mehr das einheitliche Weltgesetz der aischyleischen *Dike*, nicht die fromme Haltung eines SOPHOKLES gegenüber unverstänlich gewordenen Göttern, sondern bezeugen den Riss zwischen Mythos und Logos, die Diskrepanz zwischen kultischer Tragödie und modernem Schauspiel. Die *Deus ex machina*-Notlösungen als Happy End stehen im Kontrast zur entlarvenden Wirklichkeit der Stücke. EURIPIDES weist auf Zerstörung hin, ohne zu heilen, sucht Sinn und stößt auf lächerliche Sinnlosigkeiten.

EURIPIDES ist zeitlos.

Im Vergleich zu seinen Kollegen war er recht unbeliebt beim heimischen Publikum, aber seine Tragödien wurden seit der antiken Zeit sehr oft wieder aufgeführt und bis in unsere Zeit vielfach rezipiert.

EURIPIDES ist ein Kenner der menschlichen Seele.

Der sogenannte „Entdecker der Psychologie“ erwidert dem sokratischen Glauben an die Einheit von Wissen und Tun des Guten mit der erschreckenden Einsicht, dass die menschlichen Handlungen oft gerade der besseren Einsicht widersprechen: τὰ χρήστ' ἐπιστάμεσθα καὶ γινώσκομεν, / οὐκ ἐκπονοῦμεν δ' (Phaedra in EUR. *Hipp.* 380–381).

Und noch ein Grund: EURIPIDES ist einfacher zu übersetzen als die anderen Tragiker.

Warum Medea?

431 belegte EURIPIDES mit der *Medea* zwar den letzten Platz bei den Dionysien, aber es handelt sich wohl um das bekannteste und am häufigsten rezipierte Stück. Deshalb eignet sich gerade dieser Mythos zum fächerübergreifenden Unterricht, zum Einsatz vieler Medien und leitet Schüler:innen dazu an, Texte als Dialog zu verstehen, auf die sie in selbsttätiger Produktion Antworten geben können.

Der *Medea* liegen vier Gegensatzpaare als Themen mit existentieller Bedeutung zu Grunde:

1. Vernunft vs. Leidenschaft: Bei allen Handlungsentscheidungen scheint die Vereinseitigung in beide Richtungen schlecht und führt zur Instrumentalisierung der anderen Seite: Medea stellt ihre *Sophia* in den Dienst der Rachegeleüste, Jasons Gefühle dagegen gehorchen seinen Vernünfteilen.

2. Sophistische vs. archaische Wert- bzw. Glücksvorstellungen: Das Spannungsfeld archaische Unbedingtheit der *Medea* vs. pragmatische Kompromissbereitschaft des Jason eröffnet die Möglichkeit, im Unterricht ethische Wertmaßstäbe und unterschiedliche Glücksvorstellungen zu diskutieren. Die he-



¹ Vgl. SEEL (1959), 16–41.

ranwachsenden Schüler:innen müssen sich entscheiden, ob sie ihren Idealen folgen und in der Realität leiden oder sich in der Welt der Kompromisse einrichten.

3. Griechen vs. Barbaren: An diesem aktuellen West-Ost-Gegensatz kann eines der wichtigsten Lernziele des Gymnasialunterrichts verfolgt werden, die Fähigkeit zu Toleranz und sozialer Verantwortung: Die fremde Medea bestätigt nicht die Vorurteile gegenüber den Barbaren, Jason entspricht nicht den Ansprüchen, die sein Griechentum an ihn stellt.

4. Mann vs. Frau: In allen Lebensbereichen gibt es immer wieder die Diskussion um die Rollenverteilung. Bei EURIPIDES wird Medea mit Worten, Taten und Handlungsmaximen zum Mann, während der Kompromissheld Jason über Frauen und Kinder Ruhm und Ansehen erlangen will.

Warum die Unterrichtsreihe „Damit wir glücklich sind – Jason und Medea im zweiten Epeisodion“?

Die erste Auseinandersetzung der beiden Protagonisten bildet den dramatischen Höhe- und Wendepunkt der euripideischen *Medea*. Hier wird durch das Aneinandervorbeireden der Ehegatten die Endgültigkeit der Trennung deutlich und die tragische Konsequenz vorbereitet. Betrachtet man die Wiederaufnahme dieser Szene in der Literatur, wird die unterschiedliche Interpretation der Charaktere besonders deutlich. Die oben genannten existentiellen Themen finden hier ihre deutlichste Ausprägung:

1. Glücksvorstellungen nach Vernunft und Leidenschaft: Die Schüler:innen haben vielleicht schon anlässlich der herodoteischen Kroisosgeschichte über Glück nachgedacht. Medeas Glück ist an die Beziehung zu Jason gebunden, Jasons Glück an äußere Sicherheit: In der Mitte der Auseinandersetzung gipfeln die Ausführungen Jasons bezüglich seiner Lebens- und Glücksvorstellung in das Stichwort εὐδαιμονίην (EUR. *Med.* 565). ELMSLEY konjizierte εὐδαιμονοῖμεν. Der Singular bringt in einem „FREUD’schen Versprecher“ brutal zum Ausdruck, dass Jasons Kosten-Nutzen-Rechnung einen jämmerlichen Egoismus verbrämt. Der Plural würde dem Ziel der Überredung Medeas eher dienlich sein. Ein Abschreibfeh-

ler wäre an dieser Stelle möglich, weil Jason zuvor natürlicherweise vom Plural in den Singular wechselte. Auf jeden Fall sollte diese zentrale Passage mit den Schüler:innen diskutiert werden.

2. Archaische – sophistische Wertvorstellungen: Medeas solonische Handlungsmaximen, den Freunden Gutes und den Feinden Böses zu tun, sind mit den Schüler:innen zu problematisieren, welche das Gegenargument der nie abreißen Rachedaten selbst finden dürften. Einen Gegensatz dazu, nämlich Medeas Willen zur Versöhnung, findet man in der Arie der Medea bei Luigi CHERUBINI.

Jason vertraut dagegen auf vernünftige Überlegungen und die Rhetorik. Wenn dieser pragmatische Utilitarist in seiner Rede traditionelle Vorstellungen, wie z. B., dass die Götter die Menschen unterstützen oder dass die Griechen über die Barbaren herrschen, benutzt, dann destruiert EURIPIDES gerade durch diese Heldenfolie seinen Kompromisshelden. Jason wird bei ihm zur Karikatur.

In ANOUILHS *Medea* findet sich dieser Konflikt – allerdings mit deutlicher Sympathie für Jason – wieder in der Antithese zwischen der Welt der Jasager und Neinsager, der der Kompromissler und Nonkonformisten. Jason trennt sich von Medea, weil er „ein Mensch sein“, das Leben seiner Väter leben und illusionslos ein bescheidenes Glück genießen will. Er lehnt das Chaos von Medea ab, die bedingungslos gegen alles ankämpfen will.

3. Rollentausch Griechen – Barbaren: *Barbaroi* war ursprünglich ein neutraler Sammelname für Völker außerhalb der griechischen Kultur. Die Umwertung erfolgte durch die Perserkriege und die griechischen Tragiker: Man entwickelte ein Bewusstsein der kulturellen Überlegenheit, das sich in Adjektiven wie „frei“, „demokratisch“, „zivilisiert“ und „heroisch“ spiegelt.

Bei EURIPIDES ist Medea eine Barbarin im Prolog und Exodos, aber im zweiten Epeisodion offenbart sie den Freiheitsdrang und Heroismus, den man bei Jason vermisst. Jason dagegen bricht den göttlichen Eheid und sieht tatenlos zu, wie seine Frau aus dem Land gejagt wird. Medea wird abgeschoben, während sich Jason, der sich eine Greencard durch Hochzeit besorgte, als der bessere Mensch geriert.

4. Rollentausch Mann – Frau: Medea orientiert sich hier an der männlich-heroischen

Freund-Feind-Ethik und tötet, indem sie sich in dieser Szene zum Kindsmord entschließt, die Frau in sich: Je mehr sie zum Mann wird, umso mehr wird Jason entmannt.

Diese Problematik interessierte besonders Christa WOLF in ihrem Roman „*Medea. Stimmen*“. Christa WOLF scheint die Tatsache der emotionalen Abhängigkeit Medeas von Jason gestört zu haben. Deshalb schreibt sie nach früheren Sagenversionen den Mythos um: Medea flieht aus ihrer Heimat nicht der Liebe wegen, sondern wegen der politischen Zustände. Jason ist der starken und weisen Frau dagegen rettungslos verfallen. Eine solche Medea könnte nie ihre Kinder töten. Im Roman arbeitet WOLF auch den Ost-West- bzw. Barbaren-Griechen-Konflikt auf: Medea entkommt der erstarrten kolchischen Gerontokratie, um feststellen zu müssen, dass auch die Korinther mit Iphinoe eine Leiche im Keller haben.

Grundintention der Unterrichtsreihe und Material

Die Schüler:innen sollen am Beispiel der Charaktere Jason und Medea im zweiten Epeisodion der euripideischen *Medea* gegensätzliche Vorstellungen von *Eudaimonie* kennenlernen und über ihre eigenen Lebensziele reflektieren. Einen Gesamteindruck erhalten sie durch die zweisprachige Reclam-Ausgabe von ELLER. Mein Lieblingstext bildet das Zentrum des zweiten Epeisodions. Zum besseren Verständnis werden die insgesamt sechs Unterrichtseinheiten (abwechselnd 90 und 45 Minuten) kurz beschrieben.²

1. Skizzierung der Positionen (EUR. Med. 446–519)

Alle wichtigen Züge von Jasons Charakter kündigen sich hier schon an: Sein vernünftiger Ton in der Sentenz am Anfang, die Rhetorisierung in der Gliederung und der Ich-Du-Antithese, die Verurteilung von Medeas Leidenschaftlichkeit als *Moria*, seine Gleichgültigkeit, sein materieller Zweckoptimismus und seine gefühllose Selbstgerechtigkeit: Jason gibt Medea die Schuld an der Verbannung, hält ihren Trotz für dumm, bezeichnet sich als ihr Freund, obwohl er sie lediglich mit γύναϊ (EUR. Med. 460) begrüßt. Seine Ziele sind die

gesellschaftliche Reputation und materieller Besitz. Medea dagegen beschimpft Jason, hebt ihre Verdienste als Drachentöterin und Pe-liasmörderin hervor. Sie bereut, ihn gerettet zu haben (Sie zischt zweimal ἔσωσά σε, EUR. Med. 476, 515) und für ihn ihren Vater und ihre Heimat verraten zu haben. Jason dankt es ihr damit (Oxymoron καλὸν ὄνειδος, EUR. Med. 514), dass er trotz der Kinder und des Eheversprechens eine andere Frau heiratet: Ihre Freunde sind ihr zu Feinden geworden (vgl. SOLON, *Musenelegie*, V. 5), nun ist sie unglücklich und allein.

2. Die Destruktion eines Helden (EUR. Med. 526–544)

Die Jasonrede kann folgendermaßen gegliedert werden: EUR. Med. 522–525: Einleitung, EUR. Med. 526–567: Dihegesis (a) EUR. Med. 526–544: gegenseitige Verdienste, (b) EUR. Med. 545–567: Jasons Pläne, EUR. Med. 568–575: Schluss. Der erste Teil der Ausführungen (a) lässt sich so zusammenfassen: Medea hat Jason als Gotteswerkzeug geholfen, und Jasons Verdienste gegenüber Medea sind größer, weil er sie von den Barbaren nach Griechenland gebracht hat. Jason äußert hier die traditionelle homerische Vorstellung der Unterstützung der Helden durch Götter, macht aber gleichzeitig sein Heldentum durch die sophistische Rhetorisierung (s. die Praeteritiones EUR. Med. 529–530; 532) und die Nützlichkeitsprüfung unglaubhaft. Jason verbrämt mit dem „Nutzen“ Medeas (EUR. Med. 533) zwei von ihm gebilligte Morde. Er glaubt wie fast alle Griechen, dass die Griechen etwas Besseres als die Barbaren sind (vgl. ARISTOT. *pol.* 1, 1252b5; Zitat aus EUR. *Iph. A.* 1400).

Medeas Situation gleicht der politischer Flüchtlinge, die abgeschoben werden, aber eigentlich nicht wieder in ihre Heimat zurück können. Wenn Jason hier behauptet, Medea sei durch ihn in den Genuss kultureller Vorteile gekommen, wirkt dies peinlich, weil er seine Behauptung zu einer heimatlosen Verbannten spricht. Auch die Einzelaussagen über die griechischen Gesetze und das Ansehen Medeas dürften in ihrer ironischen Bedeutung entlarvt werden. Nachdem die Lächerlichkeit von Jasons Heldengebaren gezeigt worden ist,

² Die Grundlage dieses Aufsatzes bildet ein Vortrag aus dem Jahr 2008. Das Material für das zweite Epeisodion einschließlich der Rede an die Korintherinnen, des Medeamonologs und der Abschlussstichomythie zwischen Jason und Medea mit Einführung in die griechische Tragödie (basierend auf LATA CZ), des Lernvokabular und der Literaturliste können gerne auf Anfrage als pdf verschickt werden.

können die Schüler:innen grundsätzlich über den Begriff „Held“ und über die Destruktion von Heldentum diskutieren.

3. ὡς εὐδαιμονοῖμεν oder Jasons Lebensziele (EUR. Med. 545–567)

Der zweite Teil der Rede – mein Lieblingstext – fängt mit einer triadischen Klimax wichtiger platonischer Kardinaltugenden an: Jason beschreibt sich als σοφός, σώφρων und als μέγας φίλος. Die Tapferkeit als vierte Kardinaltugend kommt hier bemerkenswerterweise gerade nicht vor. Jason will das Beste, will seine Familie finanziell und gesellschaftlich absichern und erteilt der impulsiv aufbegehrenden Medea Mundverbot (vgl. EUR. Med. 548–550).

Die Übersetzung der nachfolgenden Verse wird durch eine Texterschließung über die Satzarten, Gliederungspartikel und die Verbformen entlastet. Auffällig sind die rhetorischen Fragen in EUR. Med. 553–554 und 565 bzw. 567. Die rhetorische Frage am Anfang mit der *figura etymologica* (EUR. Med. 553–554: εὐρημα ἤϋρον) wird vorher übersetzt:

Was hätte ich denn für einen glücklicheren Glücksfund finden können als diesen, nämlich als die Tochter des Königs zu heiraten, obwohl ich ein Flüchtling bin?

Die Begründung für die Hochzeit als Glücksfund ist durch Gliederungsworte eindeutig gegliedert: οὐχ, EUR. Med. 555, οὐδ' , EUR. Med. 557 und ἀλλ' , EUR. Med. 559. Unter den Stichworten „nicht wie Du denkst, sondern damit“ lassen sich Schüler:innenhypothesen bilden. Zuletzt führt eine Betrachtung der auffälligen Verbformen beider Abschnitte (Partizipien bzw. Optative) zu den wichtigsten Punkten der Rede (s. Tafelbild).

Text:

τοσαῦτα μὲν σοι τῶν ἐμῶν πόνων πέρι 545
 ἔλεξ': ἀμιλλαν γὰρ σὺ προύθηκας λόγων.
 ἃ δ' ἐς γάμους μοι βασιλικούς ἀνείδισας,
 ἐν τῷδε δείξω πρῶτα μὲν σοφὸς γεγώς,
 ἔπειτα σώφρων, εἶτα σοὶ μέγας φίλος
 καὶ παισὶ τοῖς ἐμοῖσιν -- ἀλλ' ἔχ' ἤσυχος. 550
 ἐπεὶ μετέστην δεῦρ' Ἰωλκίας χθονὸς
 πολλὰς ἐφέλκων συμφορὰς ἀμηχάνους,
 τί τοῦδ' ἂν εὐρημ' ἠϋρον εὐτυχέστερον
 ἢ παῖδα γῆμαι βασιλέως φυγὰς γεγώς;
 οὐχ, ἢ σὺ κνίζη, σὸν μὲν ἐχθαίρων λέχος 555
 καινῆς δὲ νύμφης ἡμέρω πεπληγμένος
 οὐδ' εἰς ἀμιλλαν πολύτεκνον σπουδὴν ἔχων·

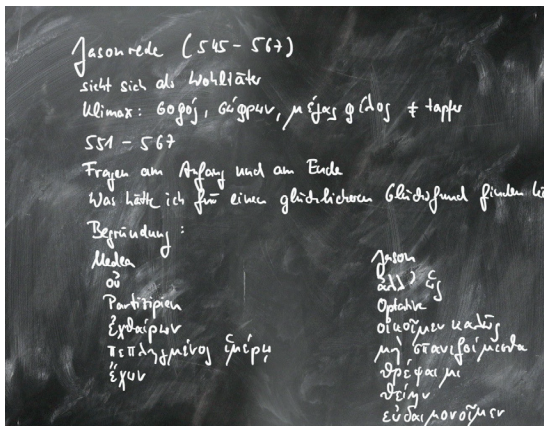
ἄλις γὰρ οἱ γεγῶτες οὐδὲ μέφομαι·
 ἀλλ' ὡς, τὸ μὲν μέγιστον, οἰκοῖμεν καλῶς 560
 καὶ μὴ σπανιζοίμεσθα, γινώσκων ὅτι
 πένητα φεύγει πᾶς τις ἐκποδῶν φίλον,
 παῖδας δὲ θρέψαμι' ἀξίως δόμων ἐμῶν
 σπείρας τ' ἀδελφοὺς τοῖσιν ἐκ σέθεν τέκνοις
 ἐς ταῦτ' οὐ θέην, καὶ ξυναρτήσας γένος
 εὐδαιμονοίην. σοὶ τε γὰρ παίδων τί δεῖ; 565
 ἐμοὶ τε λύει τοῖσι μέλλουσιν τέκνοις
 τὰ ζῶντ' ὄνησαι. μῶν βεβούλευμαι κακῶς;

Übersetzung:

So viel muss ich Dir über meine Anstrengungen sagen; denn den Redewettstreit hast Du begonnen. Was aber das anbetrifft, dass Du mir Vorwürfe wegen der Hochzeit mit der Königstochter machst, da werde ich Dir in diesem Punkte zuerst beweisen, dass ich weise bin, dann besonnen und außerdem Dir und meinen Kindern ein großer Freund – aber sei ruhig. Nachdem ich hierhin übersiedelte aus Jolkos und dabei viel nicht zu bewältigendes Unheil mitschleppte, was hätte ich denn für einen glücklicheren Glücksfund finden können als diesen, nämlich als die Königstochter zu heiraten, obwohl ich ein Flüchtling bin? Ich heiratete nicht, wie Du argwöhnst, weil ich Dein Bett hasse und aus Sehnsucht nach der neuen Braut ergriffen worden bin, auch nicht weil ich den Ehrgeiz habe, möglichst viele Kinder zu bekommen; denn genug sind die, die da sind, und ich kann mich nicht beklagen; sondern ich heiratete, damit wir, und das ist die Hauptsache, standesgemäß leben und keinen Mangel leiden, in der Erkenntnis, dass ein jeder Freund dem Bettler aus dem Weg geht, und damit ich die Kinder würdig meiner Herkunft erziehen kann, und damit ich, wenn ich Deinen Kindern Brüder gezeugt habe, sie einander gleichstelle, und damit ich, wenn ich das Geschlecht verknüpft habe, glücklich bin.

Denn was brauchst Du noch Kinder? Mir aber nützt es, mit den zukünftigen Kindern den Lebenden zu nützen. Bin ich etwa schlecht beraten?

Tafelbild:



Für Jason spielen Gefühle keine Rolle (Liebe und Hass zu Medea werden in drei Participia Coniuncta ohne Hauptverb abgetan), sondern vernünftige Überlegungen (fünf Optative beschreiben seine Ziele: standesgemäßes Leben, finanzielle Absicherung, würdevolle Erziehung, königliche Stellung der Kinder und Glückseligkeit). Glück ist für ihn gesellschaftliches Ansehen, garantiert durch finanzielle Sicherheit, adelige Stellung und durch Kinder. Festgehalten wird, was Jason wichtig ist und was nicht, um dann – vielleicht auch unter Verweis auf die häufigsten Substantive (Kinder) – zu bestimmen, wie er Glück definiert. In meinem Text habe ich die Lesart der Codices εὐδαιμονοίην gewählt, während der Reclam-Text die Konjektur ELMSLEYS εὐδαιμονοίμεν bietet. Eine ergebnisoffene Diskussion darüber, ob Jason es gut meint, ob er Medea überzeugen will oder ob sich hier sein Egoismus in einer FREUD'schen Fehlleistung offenbart, dient dem Verständnis Jasons und bietet den Schüler:innen gleichzeitig einen kleinen Einblick in die Textüberlieferung.

4. Was bedeutet ein glückliches Leben? – Interpretation einer Passage aus Jean ANOUILHS *Médée*³ und Vergleich mit EURIPIDES

Wichtig ist, dass die Schüler:innen eine prinzipielle Ähnlichkeit in der gefühlsbetonten Unbedingtheit beider Medeen bzw. in der pragmatisch-kompromisslerischen Vernünftelei Jasons feststellen. Aber ANOUILH verteilt die Sympathien nicht so deutlich wie EURIPIDES. Am Ende stehen zwei Lebensformen gegeneinander, entweder die Akzeptanz der Wider-

sprüche oder der Kampf gegen die Welt. Meine Erfahrung zeigt, dass die Schüler:innen heutzutage weniger wie die Medea bei EURIPIDES oder ANOUILH (ver)zweifeln, sondern ähnlich wie der Jason ANOUILHS das Bedürfnis haben, „Ja“ zur Kompromisswelt der Väter zu sagen.

5. Medeas Frauenrolle bei Euripides und Christa WOLF (EUR. *Med.* 598–608 und *Medea. Stimmen*, Kapitel 9)

Die Interpretation der Abschlusszene hält noch einmal die Unversöhnlichkeit der Lebensziele, der Motivationen (Gefühl – Verstand) und der Prinzipien (Ehrenkodex – Utilitarismus) der beiden Eheleute fest. Medea formuliert in einer chiastischen Antithese den Widerspruch zwischen äußerem Glück und innerem Unglück (EUR. *Med.* 598–599), den Jason durch den Parallelismus der Glieder verneint (EUR. *Med.* 601–602). Medeas Vorwürfe, dass sie sich verlassen und verraten fühlt, werden von Jason als eigene Schuld Medeas abgetan. Die Ankündigung der Rache (EUR. *Med.* 608) muss hier als erste Ankündigung des Kindermordes verstanden werden. Indem Medea einem männlichen Ehrenkodex folgt, vernichtet sie sich selbst als Frau und Mutter. Diese emotional abhängige Medea des EURIPIDES wird zum Abschluss gespiegelt an der starken Medea Christa WOLFS. Bei ihr ist Medea frei und Jason unfrei und emotional abhängig. In der 9. Stimme offenbart er die typische Mitläufermentalität eines Karrieristen, mit dessen Ohnmacht eine überlegene Medea Mitleid hat. Als Epilog könnten die Schüler:innen gebeten werden, einen Brief oder ein Gedicht aus Medeas Sicht an Jason zu schreiben, um durch die Produktion einer eigenen Interpretation zu erfahren, was Autor:innen an der Rezeption von Stoffen reizt.

6. Lernerfolgskontrolle

Die Lernerfolgskontrolle greift die Thematik der Frauenrolle auf und enthält zentrale Stellen der euripideischen *Medea*, und zwar aus Medeas Rede an die Korintherinnen (EUR. *Med.* 230–231 und EUR. *Med.* 248–251) und aus dem nicht gelesenen Ende der Jasonrhesis (EUR. *Med.* 573–575):

3 Die Passage erstreckt sich vom Ende der Begegnung der beiden Hauptdarsteller (Medea fragt dumpf: „Warum bist du so lange bei mir geblieben?“) bis zur Entgegnung Jasons („Leb wohl, Medea. Ich kann dir nicht wünschen: Sei glücklich [...] Sei du selbst.“) Er ist gegangen. Medea murmelt: „Ihr Glück [...]“.

Medea: Von allem, was beseelt ist und Verstand hat, sind wir Frauen das unglücklichste Gewächs; [...] Sie sagen über uns, dass wir ein ungefährliches Leben im Haus führen, sie aber mit dem Speer kämpfen; dabei sind sie unverständig; Ich möchte lieber dreimal unter die Waffen treten als auch nur einmal gebären. [...] Jason: Es wäre nämlich nötig, dass die Menschen sich von anderswoher ihre Kinder zeugten, es das weibliche Geschlecht aber nicht gäbe. Und so gäbe es kein Unheil unter den Menschen.

Medea beklagt sich darüber, dass Frauen wie eine Ware an Ehemänner verschachert werden, ihr $\sigma\omega\mu\alpha$ einen Mann zum $\delta\epsilon\sigma\pi\acute{o}\tau\eta\varsigma$ hat und ihnen, wenn sie einen schlechten Mann erwischt haben, Auswege wie Scheidung oder Ablehnung aufgrund des Verlusts der öffentlichen Reputation verboten sind. Sie findet es unerträglich, dass Frauen nirgendwo den Beruf Ehefrau erlernen können, dass es Glückssache ist, ob die Ehe Himmel oder Hölle auf Erden ist. Während Männer sich nach draußen wenden und trösten, sind Frauen abhängig. Die Rede der ersten Emanze des Abendlandes kulminiert in der chiastischen Bemerkung über die gesellschaftliche Achtung der beiden Lebensbereiche und die Wahl des männlichen Lebens. Frauen sind für Jason Gebärmaschinen (EUR. *Med.* 574: neutraler Ausdruck $\theta\eta\lambda\upsilon\gamma\acute{\epsilon}\nu\omicron\varsigma$), aber sie haben leider den technischen Fehler, Gefühle zu zeigen und den Männern, die für ihn mit Menschen gleichzusetzen sind (EUR. *Med.* 573: $\beta\rho\tau\omicron\upsilon\varsigma$, EUR. *Med.* 575: $\alpha\upsilon\theta\rho\acute{\omega}\pi\omicron\upsilon\varsigma$), Ärger zu machen. Jason wünscht sich, Kinder woanders her zu beschaffen und von Frauen unabhängig zu sein. Medea beneidet die Männer um ihre Ehre, Jason die Frauen ums Kinderkriegen. In der Klausur wird die Rollenproblematik einmal durch eine Frage zur gesellschaftlichen Stellung der Frau im antiken Griechenland beleuchtet und durch einen Vergleich mit der Aussage Apolls in ARCHYLOS' *Orestie* (658–660) verdeutlicht:

Die man wohl Mutter heißt, ist des Gezeugten Zeugerin nicht, ist Amme nur des frisch gesetzten Keims. Es zeugt, der sie befruchtet; sie hütet Anvertrautes nur, dem Gut des Gastfreunds gleich.

Fazit: Obwohl die Tragödie im Moment nicht Zentralabiturthema des Grundkurses ist, ist es möglich und lohnt es sich, diese schlanke „Lieblingsstelle“ in den Griechischunterricht einzubauen.

Literatur

- EURIPIDES Medea. Ed. with Introduction and Commentary by D. L. PAGE. Oxford 1938 (reprinted 1988).
- EURIPIDES, Medea. Griechisch/Deutsch. Übers. und hrsg. v. K. H. ELLER. Stuttgart bibliogr. erg. Ausgabe 1992 (ND 1996) [mit Anmerkungen, interpretierenden Erläuterungen, einem ausgezeichneten Nachwort zur Rezeption und wertvollen Literaturangaben].
- MEDEA – Euripides, Seneca, Corneille, Cherubini, Grillparzer, Jahn, Anouilh, Jeffers, Braun, hrsg. v. J. SCHONDORFF mit einem Vorwort von K. KERENYI. München 1963.
- MYTHOS Medea – Texte von Euripides bis Christa Wolf. Hrsg. v. L. LÜTKEHAUS. Stuttgart 2002 (ND 2007).
- SEEL, O.: Über die griechische Tragödie oder vom Sinn des Griechisch-Unterrichts, In: AU 4,1 (1959), 16–41.
- WOLF, C.: Medea. Stimmen. Gütersloh 1996.

Werkstattbericht zu einem asynchronen und (in weiten Teilen) analogen Lektüre-Projekt für die Übergangsektüre (2020)

von Johannes Maximilian Nießen,
StR, M. Ed.

Städtisches Kaiser-Karls-Gymnasium Aachen-
johannes.niessen@mail.aachen.de

und Sebastian Wendt, StR, M. Ed.

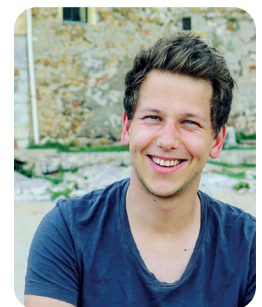
Europaschule Herzogenrath
Städtische Gesamtschule
wendt@europaschuleherzogenrath.de

als Diskussionsbeitrag weniger zu den Kriterien für methodische, als vielmehr denjenigen für fachlich-inhaltliche Entscheidungen über die Gestaltung des Altsprachlichen Distanzunterrichts. Anlass für diesen Bericht ist der Aufruf gewesen, zu einem Themenheft „Lieblingstexte“ beizutragen.



2. Legitimation und Gelingensbedingungen

Die Begründung dafür lautet, dass das dargestellte Lektüre-Projekt die Beantwortung der Frage nach den antiken „Lieblingstexten“ im Sinne der Schülerorientierung konsequent an die Schülerinnen und Schüler selbst delegiert hat. Abgesehen davon ist das einzige didaktische Regulativ das Desiderat Unterrichtender wie Unterrichteter nach unterrichtlicher Individualisierung gewesen:



„Eine Lernmotivation, die nicht den Prinzipien des individuellen Selbst entspricht, z. B. weil sie von außen aufoktroziert wird, beeinträchtigt die Effektivität des Lernens und behindert zugleich die Entwicklung des individuellen Selbst.“³

Methodisch hat das Lektüre-Projekt Elemente digitalen und analogen Lernens sowie asynchronen Unterrichtens umfasst. Die Schulschließungen im Jahr 2020 haben ‚unseren‘ Lateinkurs der neunten Klasse in der Übergangsektüre ereilt. Das Lektüre-Projekt ist entsprechend an einem Innenstadtgymnasium im G8-Bildungsgang durchgeführt worden, ließe sich mit ein wenig entsprechender gedanklicher Flexibilität aber auch auf andere Bildungsgänge, Schulformen, Altersstufen sowie die Fächer Griechisch oder Hebräisch übertragen.

Der Kernlehrplan Latein für den G8-Bildungsgang

„eröffnet [...] Lehrerinnen und Lehrern weitgehende Freiheiten für die inhaltliche, thematische und methodische Gestaltung von Unterrichtsabläufen“⁴.

Schlüsselwörter: Distanzunterricht, Individualisierung, Interpretation, Kooperation, Lektürekanon, Lieblingstexte, Projektarbeit, Übergangsektüre

1. Anlass

Die Unterrichtspraxis ist mit Beginn der pandemiebedingten Schulschließungen bekanntlich schnell in den digitalen Raum emigriert. Auch in der Altsprachlichen Fachdidaktik haben sich dank des Engagements vieler Fachleute, Praktikerinnen und Praktiker erfreulicherweise sehr schnell gute Begründungen und gelungene Praxisbeispiele für die Umsetzung eines solchen Vorgehens finden lassen.¹ Vielleicht können diese Ideen sogar Vorbildcharakter für andere Fächer beanspruchen. Die Ergebnisse einer unter Fachlehrerinnen und Fachlehrern durchgeführten Befragung lassen schließlich erwarten, dass digitale Unterrichtselemente, -methoden oder -formate auch nach der aktuellen Krisenzeit weiter etabliert bleiben.²

Vielleicht ist es gerade dem beherzten Vorgehen engagierter Fachkolleginnen und Fachkollegen zu verdanken, dass die Frage nach Veränderungen inhaltlicher Vorgaben, wie etwa einer den anhaltenden pandemischen Unterrichtsbedingungen angemessenen Revision eines expliziten oder impliziten Lektürekansons, bisher nicht gestellt zu werden brauchte. Der vorliegende Werkstattbericht zu einem im Jahr 2020 asynchron und dennoch weitgehend analog durchgeführten Lektüre-Projekt in der Mittelstufe versteht sich daher

¹ Einen exemplarischen Einblick liefern die Beiträge des Themenhefts „Digitalisierung“ von LGNRW 1 (2/2020).

² Vgl. SAUER (2020), 8–12, hier: 9.

³ DECI / RYAN (1993), 235.

⁴ Ministerium für Schule und Weiterbildung (2008), 20.

Vorausgesetzt werden muss zudem, dass den Unterrichtenden auch seitens des schulinternen Curriculums ein entsprechender Freiraum zugestanden wird und dass zwischen den Schülerinnen, Schülern und Unterrichtenden eine vertrauensvolle Atmosphäre herrscht, um mit der Lektüreauswahl passgenau an die Interessen und Bildungs-



© Natalie Susanne HUNDT.

biographien der einzelnen Schülerinnen und Schüler anschließen zu können. Schließlich sollten die Schülerinnen und Schüler mit grundlegenden Fachmethoden des Altsprachlichen Unterrichts zur Texterschließung und insbesondere

interpretation hinreichend vertraut sein. Für die an dem Lektüre-Projekt beteiligte Lerngruppe lässt sich hinzufügen, dass sich die Schülerinnen und Schüler in der vorangegangenen Unterrichtsreihe bereits mit großer Begeisterung an selbst erstellten Aufgaben für ihre Mitschülerinnen und Mitschüler versucht hatten.

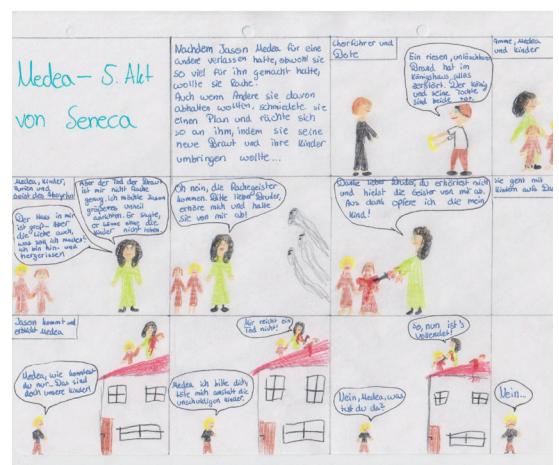
3. Durchführungsschritte und Reflexion

Um den ‚Kanon‘ der den Schülerinnen und Schülern zur Wahl zu stellenden Autoren bzw. Texte festzulegen, sind die Lehrkräfte – unter Aussparung fragmentarisch überlieferter Autoren oder Werke – in entsprechenden Übersichten zur römischen Literaturgeschichte fündig geworden.⁵ Dieser vorab festgelegte ‚Lektürekanon‘ ist von den Schülerinnen und Schülern mithilfe einer Umfrage dann dahingehend modifiziert worden, dass sie nach einer kleinen Recherche die ihres Dafürhaltens nach für ihre Mitschülerinnen und Mitschüler besonders interessant erscheinenden Autoren bzw. Texte ihren Mitschülerinnen und Mitschülern zugeordnet haben (vgl. M 1).

M 1 – Impuls zur Textauswahl:

Unter ‚Ressourcen‘ findet Ihr eine fast leere Tabelle mit den anonymisierten Initialen Eurer Mitschülerinnen und Mitschüler. Wir sind davon überzeugt, dass Ihr Euch untereinander besser kennt als wir Euch. Bitte versetzt Euch in möglichst alle Eure Mitschülerinnen und Mitschüler hinein und überlegt, welcher lateinische Autor oder sogar welches Werk – aus welchen Gründen auch immer – zu der Person passen oder für diese interessant sein könnte. Ihr kennt noch nicht genug lateinische Autoren? Kein Problem! Neben den gängigen Suchmaschinen gibt es unter ‚Ressourcen‘ fünf Links zur römischen Literaturgeschichte mit einem groben Überblick (Zeitraum, Name, Werkittel und Textsorte).⁶ Lasst Euch von der Menge bitte nicht abschrecken. Lest die Übersichten vielleicht einmal quer, schaut, welcher Textsorten oder welche Name vielleicht ansprechend klingen, recherchiert ein bisschen (nicht zu viel, Wikipedia reicht!) und entscheidet dann, welche Eurer Mitschülerinnen und Mitschüler sich für welchen lateinischen Autor begeistern könnten – Ihr müsst nicht begründen warum! Bitte lasst, wenn Ihr mit den Übersichten arbeitet, die unvollständig (= fragmentarisch) überlieferten Autoren weg, denn das ist für das weitere Vorgehen nicht sinnvoll. Füllt die Tabelle so weit wie möglich aus und ladet sie hoch.

Die endgültige Zuordnung des individuellen Lektürepensums erfolgte dann durch die Auswertung der überraschend eindeutigen Umfrageergebnisse bzw. im Falle uneindeutiger Voten möglichst im Sinne der ‚betroffenen‘ Schülerinnen und Schüler durch die Lehrkräfte. Im Folgenden findet sich die Auflistung der getroffenen Textauswahl, welche naturgemäß in keinerlei Weise repräsentativ sein kann (vgl. M 2).



5 Besonders hilfreich erwiesen sich dazu neben der bewährten römischen Literaturgeschichte von Michael VON ALBRECHT (32012) die auf den Homepages des Instituts für Klassische Altertumskunde an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel <https://www.klassalt.uni-kiel.de/de/Lehre/allgemeine-materialien-1/lateinische-autoren-bis-boethius/view> (Zugriff: 09.01.2022) oder des Instituts für Klassische Philologie der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster von Alexander Henry ARWEILER (o. J.) zur Verfügung gestellten Übersichten zur römischen Literaturgeschichte: <https://www.uni-muenster.de/KlassischePhilologie/Institut/Arweiler/Lehre.html> (Zugriff: 09.01.2022). Eine alternative Orientierung für eine Vorauswahl in den Fächern Latein und Griechisch bieten auch die literaturhistorisch systematisierten Textvorschläge bei DENTICE (2019), 9–14.

6 Siehe oben, Anmerkung 5.

M 2 – Finale Textauswahl für die Schülerinnen und Schüler nach Autoren in alphabetischer Reihenfolge:

- CAT. 64;
- CIC. *fam.* 9;
- CIC. *off.* 1,1–60;
- CIC. *Sest.* 1–17;
- LUCAN. 1;
- LUCR. 6 (Pest in Athen);
- Ov. *epist.* 16 (Paris an Helena);
- Ov. *epist.* 17 (Helena an Paris);
- Ov. *met.* 15;
- Ov. *trist.* 5,10;
- PETRON. (*Cena Trimalchionis*);
- PHAEDR. 1;
- PLAUT. *Men.* (1. Akt);
- PLIN. *epist.* 6,20;
- R. *Gest. div. Aug.*;
- SEN. *epist.* 90;
- SEN. *Med.* (gesamte Tragödie);
- TAC. *dial.* 1–10;
- TAC. *Germ.* 1–27;
- VERG. *Aen.* 4;
- VERG. *eccl.* 5;
- Vulg *Cant. cant.*

Konkret ist dann jede Schülerin und jeder Schüler mit einem individualisierten Text-Konvolut mit lateinisch-deutschem Text postalisch (!) versorgt worden. Die Schülerinnen und Schüler haben zunächst den ausschließlichen Arbeitsauftrag bekommen, ‚ihre‘ Texte in Ruhe (zweisprachig) zu lesen. Nachdem die Schülerinnen und Schüler signalisiert hatten, dass sie ihren Text gelesen hatten, sind sie aufgefordert worden, selbst eine Interpretationsaufgabe zu erstellen (vgl. M 3).

M 3 – Eine Interpretationsaufgabe erstellen lassen:

1. Bitte formuliert ausgehend von ‚Eurem‘ Text kurz ein interpretatorisches Problem und begründet, warum dieses Euer Interesse geweckt hat.
2. ‚Belegt‘ Euer Problem am lateinischen Originaltext (lateinische Zitate und Belege).
3. Erstellt eine Aufgabe, die eine vertiefende und sinnvolle Auseinandersetzung mit den Inhalten des lateinischen Originaltextes verlangt. Formuliert Eure Aufgabe so, dass Eure Mitschülerinnen und Mitschüler sie gut verstehen können.
4. Überlegt, wie eine kreative Umsetzung dieser Aufgabe möglich wäre.

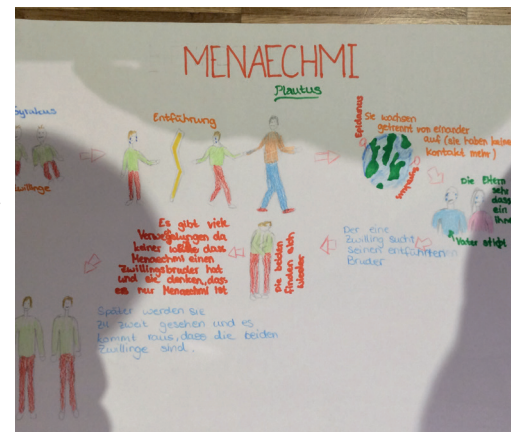
In der Rückschau hätten die Ergebnisse dieses Projektelements unterrichtlich noch besser eingeholt werden können. Sodann sollten die Schülerinnen und Schüler zu ‚ihrem‘ Text analog eine persönliche Seite für ein digitales Ebook gestalten (vgl. M 4). Ihre Ergebnisse

sollten sie fotografieren und ihren Mitschülerinnen und Mitschülern digital zur Verfügung stellen. Die Schülerinnen und Schüler waren hinsichtlich der Gestaltung ansonsten frei und arbeiteten sehr unterschiedlich, wie die beiliegenden Beispiele veranschaulichen.

M 4 – Impuls zur Interpretation:

1. Bitte nehmt Euch ein weißes Blatt Papier, am besten weder kariert noch liniert, und nutzt dieses, um ‚Euren‘ antiken Originaltext Euren Mitschülerinnen und Mitschülern vorzustellen. Ihr dürft Euch auf den ganzen Text beziehen oder auf ein für Euch relevantes Einzelthema. Ihr seid in der Gestaltung völlig frei.
2. Ladet Euer gestaltetes Blatt Papier in möglichst guter Qualität hoch, indem Ihr dieses einscannet oder ein Foto macht.

Schließlich erhielten die Schülerinnen und Schüler einen (digitalen) Impuls zu Wortschatz und Grammatik, Übersetzung sowie Übersetzungsvergleich: Die Schülerinnen und Schüler sollten einen Satz ihrer Wahl aus dem lateinischen Original auf Sachfelder oder Kohärenzmerkmale untersuchen, grammatisch analysieren, ggf. stilistisch kommentieren, möglichst übersetzen und schließlich mit seiner deutschen Übersetzung vergleichen (vgl. M 5):



M 5 – Impulse zur sprachlichen Analyse, Übersetzung und Übersetzungsvergleich:

1. Sucht Euch aus Eurem lateinischen Text einen (nicht zu langen und nicht zu kurzen, nicht zu schwierigen und nicht zu leichten) interessanten Satz heraus und vergleicht diesen mit seiner deutschen Übersetzung.
2. Formuliert (ggf. auch unter Beachtung der Kohärenzmerkmale) eine kurze Einführung zu diesem Satz im Gesamtzusammenhang Eurer Lektüre in wenigen Sätzen (mit anderen Worten: Wo im ‚Gesamtwerk‘ kommt dieser Satz eigentlich vor?).
3. Fertigt für diesen Satz eine möglichst genaue inhaltliche und grammatische Analyse an (z. B. wie üblich nach dem Vorerschließungsverfahren zu Sachfeldern, Kohärenzmerkmalen usw.; Einrückmethode; farbige Gestaltung grammatikalischer Zusammenhänge; ...). Wer kann und möchte, kann den Satz auch stilistisch untersuchen.
4. Fertigt, wenn Ihr könnt und wollt, eine eigene Übersetzung mit Euren eigenen Worten an. Vergleicht diese mit der gedruckten Übersetzung.

Am Ende des Projekts gab es seitens der Mitschülerinnen, Mitschüler und Lehrkräfte

individualisierte Rückmeldungen zu jedem Projektergebnis. Außerdem wurde das fertige Ebook über das Content Management System der Schule mit allen Mitschülerinnen und Mitschülern des Lateinkurses geteilt und mithilfe eines erneuten Fragebogens auf Grundlage der sehr persönlich gestalteten Seiten eine abschließende digitale Umfrage zum ‚beliebtesten‘ Text durchgeführt (vgl. M 6).

M 6 – Abschlussevaluation und Abstimmung:

1. Notiert stichpunktartig, warum die jeweilige Darstellung Euer Interesse geweckt hat, und ergänzt gegebenenfalls weiterführende Fragen.
2. Ladet Eure Stichpunkte hoch.
3. Wählt die Darstellung, die Euer Interesse am meisten geweckt hat, indem Ihr folgenden Link abrufen: https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=b_359ZsLR0KfPCTBa3ACE1tZ9od-LRRMgVKnyWOpqHdUMVI-00VBSV0daMldCTzY3T01VSVExTFBYOC4u

Die Wahl fiel letztlich übrigens auf PLINIUS‘ Schilderung des Vesuvausbruchs (PLIN. *epist.* 6,20) und die Übergangslektüre konnte beginnen.

Literatur und Internetquellen

ALBRECHT, M. von: Geschichte der römischen Literatur. Von Andronicus bis Boethius und ihr Fortwirken. 2 Bde. Berlin / New York / Darmstadt ³2012.

ARWEILER, A. H.: Übersichten zur lateinischen Literatur. Übersicht I: Von den Anfängen bis Sulla, o. J. Verfügbar unter: https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/klassischephilologie/mitarbeiter-dokumente/aarweiler/literaturuebersichten/literatur__bersicht_i_neu.pdf (Zugriff am: 08.01.2022).

ARWEILER, A. H.: Übersichten zur lateinischen Literatur. Übersicht II: Von Cicero bis Ovid, o. J. Verfügbar unter: https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/klassischephilologie/mitarbeiter-dokumente/aarweiler/literaturuebersichten/literatur__bersicht_ii_neu.pdf (Zugriff am: 08.01.2022).

ARWEILER, A. H.: Übersichten zur lateinischen Literatur. Übersicht III: Von Hygin bis Nemesian, o. J. Verfügbar unter: https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/klassischephilologie/mitarbeiter-dokumente/aarweiler/literaturuebersichten/literatur__bersicht_iii_neu.pdf (Zugriff am: 08.01.2022).

ARWEILER, A. H.: Übersichten zur lateinischen Literatur. Übersicht IV: Von Nemesian bis Gregor dem Großen, o. J. Verfügbar unter: https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/klassischephilologie/mitarbeiter-dokumente/aarweiler/literaturuebersichten/literatur__bersicht_iv_neu.pdf (Zugriff am: 08.01.2022).

www.uni-muenster.de/imperia/md/content/klassischephilologie/mitarbeiter-dokumente/aarweiler/literaturuebersichten/literatur__bersicht_iv_neu.pdf (Zugriff am: 08.01.2022).

DECI, E. L. / RYAN, R. M.: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39,2 (1993), 223–238. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2017/11173/pdf/ZfPaed_1993_2_Deci_Ryan_Die_Selbstbestimmungstheorie_der_Motivation.pdf (Zugriff am: 09.01.2022).

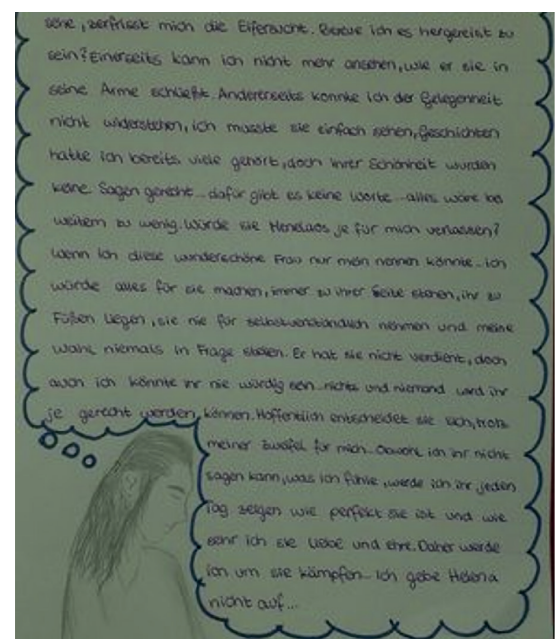
DENTICE, St.: *Graece et latine legere*. Ein dritter Weg neben Kanon- und Themenlektüre. In: Mittbl DAV NRW 67,3 (2019), 4–21.

Lateinische Autoren bis Boethius. Verfügbar unter: <https://www.klassalt.uni-kiel.de/de/Lehre/allgemeine-materialien-1/lateinische-autoren-bis-boethius/view> (Zugriff am: 09.01.2022).

Ministerium für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Latein [G8]. Düsseldorf 2008. Verfügbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gymnasium_g8/gym8_latein.pdf (Zugriff am: 08.01.2022).

SAUER, J.: Lateinunterricht in Corona-Zeiten. Eine Befragung von Lehrer*innen der Alten Sprachen zum Abschluss des Schuljahres 2019/20. In: LGNRW 1,2 (2020), 8–12.

Themenheft „Digitalisierung“ = LGNRW 1,2 (2020). Verfügbar unter: <https://www.biejournals.de/index.php/lgnrw/article/view/3983/3974> (Zugriff am: 08.01.2022).



Krise

von Prof. em. Dr. Hellmut Flashar

Ruhr-Universität Bochum
hellmutflashar@gmx.de

Schlüsselwörter: *Krise, Epos, Tragödie, Medizin, Gericht*

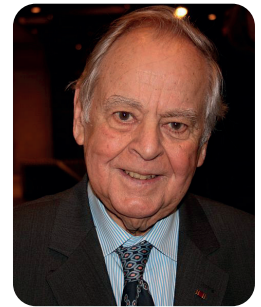
Krise ist ein griechisches Wort. Es kommt aber zuerst – im homerischen Epos – nicht als Substantiv vor, sondern als Verb. „krínein“ heisst im homerischen Epos „erkennen“, „auswählen“, „entscheiden“, doch nicht speziell im Hinblick auf bedrohliche Situationen oder Rechtsfälle. Das Substantiv „Krise“ ist zuerst belegt bei PINDAR (PIND. O. 3,21; PIND. N. 10,32) und meint die Entscheidung bei Kampfspielen. „Krisis“ ist auch ein Titel einer nicht erhaltenen Tragödie des SOPHOKLES (*Tragicorum Fragmenta* 361), wo es um eine Entscheidung zwischen Lust und Vernunft geht. Krisis heisst also „Entscheidung“, und

in diesem Sinn kommt das Wort häufig vor, so z. B. als Bezeichnung einer Gerichtsentscheidung.

Krisis ist aber auch ein Terminus in antiker und moderner Medizin zur Bezeichnung des Zeitpunktes, an dem die Veränderung eine Krankheit erkennen lässt, ob ein guter oder schlechter Ausgang einer Krankheit zu erwarten ist. Das gilt auch für die entsprechenden Verbformen „krínein“ oder „diakrínetai“, die in diesem Sinne in den hippokratischen Schriften mehrfach verwendet werden.

Krisis heisst dann auch ganz allgemein „Erörterung“ und wird in diesem Sinne – wohl zuerst bei PLATON – mehrfach verwendet (PLAT. *Gorg.* 523e; PLAT. *Phaidr.* 249a).

Schließlich ist Krisis ein Terminus im Neuen Testament, wo dieses Wort „Gericht“ heisst, im Sinne eines Urteils von Mensch zu Mensch, oft auch bei Schmähungen des Menschen der Gottheit gegenüber.



Weisheiten für den Griechisch- und Lateinunterricht

Platon
Menon
Griechisch / Deutsch

Reclam

*Tugend übt, wer die Sünde flieht; Abkehr
von Torheit ist der Weisheit Anfang.*

Horaz

Was ist Tugend?
Kann man Tugend lehren?
Platon lässt seinen Lehrer
Sokrates diese philosophi-
schen Kernfragen im *Menon*
grundlegend erörtern.

167 S. · € 5,80
ISBN 978-3-15-014197-7

Bitterböse, amüsant,
zeitlos: Erasmus' von
Rotterdam Kritik an der
Torheit wirkt noch heute
provozierend aktuell.

311 S. · € 8,80
ISBN 978-3-15-014198-4

Erasmus von Rotterdam
Moriae encomium
Das Lob der Torheit
Lateinisch / Deutsch

Reclam

Unser gesamtes Griechisch-
Programm finden Sie hier:



Unser gesamtes Latein-
Programm finden Sie hier:



Chronogramme 2018 bis 2022

von Heinrich Hürfeld, OStD i. R.

geb. 22.08.1935,

27 Jahre Schulleiter des *Gymnasium Canisianum Lüdinghausen*, unterrichtet nach seiner Pensionierung Latein an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster

1. Chronogramm auf das Jahr 2018:¹

ILLI PRINCIPIES REI PUBLICAE QUI INSATIABILI
 AVIDITATE
 POTENTIAE ATQUE PECUNIAE IRRITATI NOXII
 EXSTITERUNT
 BELLI OPPRESSIONIS INOPIAE INGENTIS
 CONDITIS VNT VT VERBIS SALLUSTII
 SCRIPTORIS VTAR
 PESTI TOTIVS ORBIS

Die weltbekannten Staatspräsidenten, die von unersättlicher Gier nach Macht und Reichtum getrieben Schuld und Verantwortung tragen für Krieg, gewaltsame Besitznahme und unsägliche Not, sind, um mit den Worten des Geschichtsschreibers SALLUST zu sprechen, „zum Unheil der Welt gezeugt worden.“

2. Chronogramm auf das Jahr 2019:²

SIALIAE QVOQVE NATIONES EUROPAE VNITAE
 BRITANNIS EXFOEDERE SPONSIONEQVE ARBITRATV
 SVO EGRESSIS
 SOCIETATI QVAESTVOSAE DEERVNT NEQVE SIBI
 CONSTAVNT
 LVDIBRIO ERIT POPVLIS OIBVS PRAEVALENTIBVS
 EUROPA

Wenn nach der eigenwilligen Entscheidung Großbritannien, aus dem Vertragsbündnis auszutreten, noch weitere Staaten der Europäischen Union der förderlichen Gemeinschaft ihren Beistand versagen und nicht mehr zur Seite stehen,

wird Europa zum Spielball der Großmächte. If after the wayward decision of Great Britain to leave the contractual alliance and more states of the European Union refuse to support this beneficial community and no longer side with it then the big powers will be able to manipulate Europe.

3. Chronogramm zur Corona-Krise:³

INGENTIRABIE VIRVS
 OMNIA MVTAT

Mit verheerender Wucht verändert das Virus alles.

4. Chronogramm auf das Jahr 2020:⁴

QVO VSQVE ISTE FERVS VANILOQVVQVE
 TRVMP
 ILLI NERONI VESANO FLAGITIOSQVE
 FACIE VVLTV LASCIVIA AEQVALIS
 ARBITRATV SVO INSOLENTER AGITABIT
 ATQVE CIVITATES EUROPAE VNIVERSAS
 RVSTICIS INEPTIIS INVLTVS VEXABIT

Wie lange noch wird der ungehobelte Prahlschamane TRUMP, jenem wahnsinnigen und schmachvollen NERO durch sein Gebaren, seine Miene und Zügellosigkeit wesensverwandt, nach Lust und Laune dreist Unruhe stiftend und sämtliche Staaten Europas durch plumpe Posen und Torheiten ungestraft drangsalieren?

5. Chronogramm auf das Jahr 2021:⁵

VIRVS VESPERTILIONIS CAPITALE QVOD
 FORTVITO
 TRANSIT IN PECVSAVT CVLPA PANDORAE
 SINENSIS
 EXTVTELA INTERIORE QVOQVOVERSVS
 EFFVGIT

1 Erstveröffentlicht in Pro Lingua Latina 19 (2018) sowie den „Westfälischen Nachrichten“.

2 Erstveröffentlicht in LION sowie den „Westfälischen Nachrichten“.

3 Erstveröffentlicht in LION sowie den „Westfälischen Nachrichten“ Nr. 118 vom 21.05.2020.

4 Erstveröffentlicht in den „Westfälischen Nachrichten“.

5 Erstveröffentlicht in LION (Dezember 2021), 9, den „Westfälischen Nachrichten“ sowie Pro Lingua Latina 23 (2022), IX.

QVASI VS VRPATOR IVS GVBERNATOR TOTIVS
ORBIS
OSTENTA VIT VITA TVTA FRVIVNLLA RATIONE
LICERE
NISI CONVENIENTER NATVRAE

Das hochgefährliche Fledermausvirus,
das entweder zufällig auf ein Säugetier
übergegangen
oder durch Verschulden einer chinesischen
Pandora
aus einem Sicherheitslabor irgendwohin
entwichen ist,
hat gleichsam als autokratischer Weltregulator
aufgezeigt, dass ein für das Fortbestehen
gesichertes
Leben nur im Einklang mit der Natur möglich ist.

6. Chronogramm auf das Jahr 2022:⁶

VARIIATIONES CAELI GRAVES INGRAVESCENT
CONIVNCTIS ELVVIONIBVS INGENIBVS
VENTIS SAEVIS AESTV SICCIATIBVS
EGENTI INOPIA
NISI NOBIS INTENTIONE VNIVERSA CONTINGET
NATVRAE RERVM CONVENIENTER VIVERE

Die gravierenden Klimaschwankungen werden uns
in Zukunft in Verbindung mit gewaltigen
Überschwemmungen,
heftig wütenden Stürmen, Hitze,
Dürre und gänzlicher Verarmung noch mehr belasten,
sofern es uns nicht durch gemeinsamen Einsatz gelingt,
in Harmonie mit der Schöpfung zu leben.

7. Chronogramm anlässlich des Überfalls auf die Ukraine im Jahr 2022:⁷

AESOPVS FABVLA DE LVPO AGNOQVE
PRAECLARA
EXPONIT QVA RATIONE PVTIN INFENSVS ATQVE
INFESTVS
CVIVS CONATVS NEFARII TRPESQVE INNATAE
RAPACITATI
LVPI FABVLARIS AEQVARI POSSVNT
NLLA PROBABILICA VSA BELLI HORRIBILIS
FICTIS CAVSIS IVS FASQVE ASPERNATVS
VI GRASSETVR IN CONSANGVINEOS

7.1 Übersetzung

Der antike Fabeldichter ÄSOP zeigt in seiner
bekannten Fabel „Der Wolf und das Lamm“⁸,
wie der feindselige und aggressive PUTIN,
dessen frevelhaftes und widerliches Vorhaben mit
der angeborenen Raubgier
des in der Fabel auftauchenden Wolfes
gleichgesetzt werden kann,
ohne einen triftigen Grund für seine
fürchterlichen Kriegshandlungen zu haben,
mit vorgeschobenen falschen Behauptungen unter
Missachtung des Menschen- und Völkerrechts
gewaltsam in das Nachbarland eindringt, in die
Heimat seiner Blutsbrüder.

7.2 Kommentar

Das Geschehen wird in der Fabel des ÄSOP in äußerster Kürze abgehandelt, das bittere Ende nur mit einer einzigen Zeile, wo es heißt: „der Wolf ergreift unvermutet das Lamm und zerreißt es in nicht gerechtfertigtem Mord (*iniusta nece*)“.

Was ist der Anlass für diese Tierfabel? Ich zitiere die beiden letzten Verse der Fabel (lateinisch und deutsch):

*Haec propter illos scripta est homines fabula,
qui fictis causis innocentes opprimunt.*

„Diese Fabel wurde wegen der Menschen geschrieben, die unter dem Vorwand falscher Beweggründe unschuldige Menschen überfallen.“

ÄSOPS Fabel liefert im vorliegenden Fall die Schablone für willkürliche Anschuldigungen zur Rechtfertigung eines Angriffs.

Das folgende Gedicht hat Herr HÜRFELD anlässlich des runden Geburtstags des Großvaters einer Fünftklässlerin verfasst:

*Avē, avē grandis natu,
lieber Opa, recht viel Glück,
multos dies, multos annos,
blick' nach vorne, nicht zurück.
Tibi, avē, vinum bonum
cor benignum relaxet,
denn ein Gläschen Wein ist Balsam,
stimmt stets heiter, mild und nett.
Mögest Du noch lange leben,
mundi deum imploro,
Gesundheit Dir und Gottes Segen
ex corde meo intimo!*

6 Erstveröffentlicht in LION (Dezember 2021), 9, den „Westfälischen Nachrichten“ sowie Pro Lingua Latina 23 (2022), IX.

7 Erstveröffentlicht in den „Westfälischen Nachrichten“.

8 Hier „vermenschlicht“ in unsere Gegenwart projiziert.

Rezensionen

JESPER, U. / KIPF, St. / RIECKE-BAULECKE, Th. (Hrsg.): *Basiswissen Lehrerbildung: Latein unterrichten*. Hannover: Klett – Kallmeyer 2021, 221 Seiten, 21,95 EUR, ISBN: 978-3-7727-1396-5.

von Dr. Thomas Kurth, StD
ZfSL Köln
thomas.kurth@zfsl-k.de

In den vergangenen Jahren sind mehrere Latein-Didaktiken erschienen, die den ersten Platz der *Interaktiven Fachdidaktik Latein* (hrsg. von M. KEIP und Th. DOEPNER, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2019) zumal in ihrer überarbeiteten vierten Auflage, niemals haben gefährden können, auch wenn manche sinnvolle Ergänzung z. B. in der von M. KORN herausgegebenen *Latein-Methodik* (Berlin: Cornelsen 2018) doch zu finden ist. Für die Unterrichtspraxis und besonders die Praxis des Vorbereitungsdienstes sind Anspruch und Konzeption der *Interaktiven Fachdidaktik Latein* unerreicht. Nun ist ein Band erschienen, der mit sehr hohen Ansprüchen antritt, „zentrale Grundlage im Vorbereitungsdienst“ (7) zu sein und „neue Wege“ (7) zu gehen.

Neu ist die Kombination von fachdidaktischen Perspektiven mit solchen der Bildungswissenschaften, konkret die Einbeziehung entwicklungspsychologischer Erkenntnisse und solcher der empirischen Unterrichtsforschung, um den in anderen Fächern längst erfolgten Diskursanschluss zu ermöglichen. Die in der Lehr-Lernforschung derzeit stark diskutierte praktische Wende zur Tiefen-Didaktik und die Unterscheidung von Sicht- und Tiefenstrukturen im Unterricht, die prominent mit dem Tübinger *Hector-Institut*, aber in NRW auch mit dem *Referenzrahmen Schulqualität* in Verbindung gebracht werden kann, sollte an einer altsprachlichen Fachdidaktik auf Augenhöhe nicht einfach spurlos vorbeigehen. Neu ist zudem ein Kompetenzmodell, „das zwischen Basis- und Superkompetenzen unterscheidet und alle Bereiche des Lateinunterrichts neu erfasst“ (Umschlagtext). Die gängigen Kompetenzdomänen werden schließlich anders systematisiert und hierarchisiert.

Die Herausgeber-Trias, allen voran Stefan KIPF, ist fraglos besonders berufen, hierbei kenntnisreich und innovativ zu wirken.

Vier Teile umfasst der Band: Grundlagen des Lateinunterrichts, Basiskompetenzen im Lateinunterricht, Superkompetenzen im Lateinunterricht, Die Zukunft des Lateinunterrichts.

Ausgangspunkt ist der Befund, dass es aktuell an einem einheitlichen Kompetenzbegriff mangelt, der einen geeigneten Bezugspunkt für eine Positionierung unseres Faches darstellen könnte und müsste. Also wird in Kapitel 2 zunächst die Konstruktion eines Kompetenzmodells versucht, das für die weitere Darstellung den Rahmen vorgibt. Das ist hochinteressant, auch wenn die Konstruktion alles andere als zwingend ist und erst noch eine überfachliche Gegenprobe überstehen muss. Die Einführung eines neuen Begriffs „Superkompetenz“ im Zuge der Modellierung zeugt vom großen Selbstbewusstsein der Hauptautorin, Andrea BEYER. In den NRW-Kernlehrplänen von 2008 war etwas bescheidener von „Transferkompetenzen“ (17, Gym) die Rede, die in der Version von 2019 zwar begrifflich fehlen, aber nicht konzeptuell.

Die Kompetenzorientierung wird als Chance herausgestellt, die schon von Wilhelm von HUMBOLDT propagierte allgemeine Menschenbildung zu verfolgen. Es geht also auch um Ganze und welche Rolle der Lateinunterricht dabei spielen kann. Innovativ ist die explizite Einbeziehung der Entwicklungspsychologie in die Lateindidaktik in Kapitel 3 – ein besonderer Vorzug dieses Bandes –, der durchaus ganz konkrete praktische Konsequenzen hat, wie an Beispielen gezeigt wird (39). Im Kern plädiert Ulf JESPER hierbei für eine möglichst starke Entwicklungssensibilität und Individualisierung, nichts völlig Neues, aber hiermit besser begründet. Die Empfehlung, möglichst zeitig aus der zu stark normierenden Lehrwerksarbeit auszusteigen, ist einer von vielen anregenden Impulsen des Bandes. Für sich genommen verdientvoll im Rahmen einer Latein-Didaktik ist das Kapitel 4, „Unterrichtsqualität“ von Thomas RIECKE-BAULECKE, der zumindest kompakt auf die Veröffentlichungen in unserem Fach verweist, die Ansatzpunkte bieten, weiter an den Tiefenstrukturen zu arbeiten. Das ist noch wenig, aber diese Einsicht ist schon wertvoll.

Eine Ausnahme stellt das Kapitel 5 („Latein-

unterricht planen und reflektieren“) dar. Das zu Lesende findet sich auch anderenorts, weniger bedeutungsreich, sprachlich weniger gespreizt und v. a. weniger prospektiv im Detail. Das kurz vorgestellte „Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen“ (Kapitel 6) ist auch für den Lateinunterricht zukunftsweisend, wenn auch eingeständenermaßen „noch nicht vollständig umsetzbar“ (91).

Immer wieder – und das ist ausdrücklich lobend gemeint – wird auf Desiderate hingewiesen, z. B. mit Blick auf ein fehlendes Kompetenzstufenmodell, darauf, dass die Basisdimension *Konstruktive Unterstützung* bisher kaum in Bezug auf den Lateinunterricht ausgeschärft worden ist, auf die Frage *Was ist ein Fehler bei der Übersetzung?*, auf Diagnostik, auf ein klares Bild, wie der Spracherwerb im Lateinunterricht verläuft, auf den Umgang mit archäologischen Zeugnissen, auf ein konsequentes didaktisches Konzept literarischen Lernens auch im Lateinunterricht, auf die systematische Kooperation mit den anderen sprachlichen Schulfächern – aber es werden die z. T. verstreut vorliegenden Ansätze, Konzepte und Modelle für einen zeitgemäßen Lateinunterricht strukturiert präsentiert. Bisweilen reichen die Verweise aber nur bis zum eigenen Tellerrand. Außerhalb des Kapitels 5 über Unterrichtsqualität wird nirgends Bezug genommen auf z. B. LIPOWSKY, F. / BLECK, V.: „Was wissen wir über guten Unterricht? – Ein Update“. In: STEFFENS, U. / MESSNER, R. (Hrsg.): Unterrichtsqualität: Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens. Grundlagen der Qualität von Schule, Bd. 3. Münster 2019, 219–249.

Teil 2 schreitet die Kompetenzbereiche ab, die z. T. anders als in NRW systematisiert werden: Text- vs. Literaturkompetenz, Kultur- vs. Rezeptionskompetenz, wodurch die Spezifika deutlicher hervortreten. Manches davon gehört vor allem in die Ausbildung von Lehrern, im Idealfall in fachdidaktische Veranstaltungen der ersten Phase an den Universitäten. Es zeigt aber auch dem Praktiker in der Schule anhand von konkreten Beispielen, was gemeint ist. Das ist sehr hilfreich. Kapitel 8 zur Wortschatzkompetenz ist ein Glanzstück des gesamten Bandes. Die Verfasserin weist zu recht darauf hin, dass es für den Praktiker unerlässlich sei, über entwicklungspsychologische und sprachwissenschaftliche Kenntnisse

(Stichwort: mentales Lexikon) zu verfügen. Das gilt eben nicht nur bei offensichtlichen Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler beim Lernen, Behalten und Anwenden von Vokabeln. Die Darstellung überzeugt hierbei durch eine klare Struktur und konzise Erklärungen. Und es werden stringent Handlungsfolgen für den Unterricht beschrieben, bis hin zu der Frage nach einem aktiven Wortschatz. Die kurze Zusammenfassung „Prinzipien einer wortschatzsensiblen Planung“ (123) ist eine vorzügliche Checkliste und Ergänzung zur *Interaktiven Fachdidaktik Latein*. Was Stefan KIPF in Kapitel 9 zu einer Modifikation des gängigen Textkompetenzbegriffs schreibt, nämlich dass die bekannten Erschließungsverfahren für lateinische Texte auch auf deutsche Sachtexte anzuwenden wären, ist völlig richtig und sollte deswegen auch noch auf die Begleitgrammatiken ausgeweitet werden. Die sind für unsere Schülerinnen und Schüler viel zu oft unverständlich. Die weiteren Kapitel sind sehr heterogen: So ist Kapitel 10.1 (Literaturkompetenz) sehr eng an nur einem lateinischen Textbeispiel entlang aufgebaut; in Kapitel 11 wird zwar wohlgeordnet an einem Beispiel Kulturkompetenz im definierten Sinne durchdekliniert, für interkulturelle Kompetenz dann aber kurzerhand auf die Literatur verwiesen. Rezeptionskompetenz (Kapitel 12) wird als eine Schule des Sehens präsentiert, als „zusätzliche visuelle Medienkompetenz“ (154). Das ist nun in der Unterrichtsrealität längst angekommen, Veröffentlichungen finden sich vielfach z. B. in den *RAAbits*-Materialien, beispielsweise „Öffentlichkeitsarbeit der Antike – eine Analyse des Konstantinsbogens“ von 2017 oder „Die Ara Pacis Augustae – die PR des Princeps entschlüsseln“ von 2015. Nichts aus diesem Sammelwerk wird je erwähnt – ein verblüffender blinder Fleck des gesamten Bandes, der doch eine Öffnung des Horizonts verfolgt. Andererseits hat der fachspezifische Anspruch auf „ikonographisches Wissen“ (160) mit den Möglichkeiten heutigen Lateinunterrichts kaum mehr etwas zu tun: Auch wenn es für die Lehrpersonen sehr hilfreich ist, für die Lernenden ist dieser Anspruch zu hoch.

Kommen wir zu den Superkompetenzen im dritten Teil: Das Kapitel zur Translationskompetenz enttäuscht, denn dort wird nichts Neues gewonnen außer ein erhöhtes Maß an systemischer Komplexität, d. h. Differenzie-

rung in Super-, Basis- und Teilkompetenz beim Übersetzungsvorgang. Die Kritik an den bisher verwendeten Konzepten, dass Übersetzungen viel zu stark dazu genutzt würden, um z. B. die Kenntnis von grammatischen Einzelformen zu überprüfen (175), ist – wo wäre das noch derart? – genauso herbeigeholt wie die Behauptung unzutreffend, im Leitgedanken der Äquivalenz läge der Anspruch auf eine einzige zutreffende Übersetzung. Interessanter ist Kapitel 14 („Fähigkeit zum Lerntransfer“), in dem Ann-Catherine LIEBSCH vorschlägt, G. SCHNEIDERS Transfermodell aus der Geschichts-Didaktik für den Lateinunterricht nutzbar zu machen, bedauerlicherweise ganz ohne Konkretionen. Über die dritte Superkompetenz, das Meta-Lernen, liest man wie in einem Lexikonartikel verästelte Definitionen, die den fachdidaktischen Diskurs so kaum wesentlich bereichern dürften.

Kapitel 16 blickt in die Zukunft, sortiert das Legitimationsfeld und fordert nochmals „fachbezogene Grundlagenforschung“ (195). Noch ein Hinweis zur Übersicht der Kompetenzmodelle in den Bundesländern: Für NRW – wie z. B. auch für Rheinland-Pfalz – gibt es laut dieser Tabelle (199) keinerlei Kompetenzdimensionen im KLP von 2019. Ein Blick auf Seite 13 ebd. hätte dies sofort korrigiert.

Mit dem versprochenen innovativen Kompetenzmodell ist es also vielleicht nicht so weit her. Dazu bleiben dieses Modell und die Beiträge zur Unterrichtsqualität zu wenig verknüpft. Aber es gibt sehr sinnvolle Kapitel, etliche Anregungen und einen geschärften Blick auf die Desiderate. Es bleibt demnach noch viel zu tun.

FLASHAR, H.: *Frühgriechische Philosophie*. Wien: Passagen Verlag 2021, 104 Seiten, 12,20 EUR, ISBN: 978-3-7092-0478-8.

von Dr. Susanne Aretz, StD'
Neues Gymnasium Bochum
aretzsusanne@gmail.com

Mit dem kleinen Bändchen „Frühgriechische Philosophie“ setzt F. seine im Passagen Verlag erschienenen Einführungen in die griechische Philosophie fort. Ziel dieser Einführungen ist ein Überblick für interessierte Laien. Ihm gelingt es wieder eindrucksvoll, die gesamte Philosophie „vor Sokrates-Platon“ prägnant und

kenntnisreich auf knapp hundert Seiten darzustellen.

Aber „Vorsokratiker“ will er sie nun gerade nicht nennen, um ihnen nicht ihre Eigenständigkeit zu nehmen. Genauso wie in der „Hellenistischen Philosophie“ (2020) oder bei „Platon – Philosophieren im Dialog“ (2021) geht er chronologisch vor und spannt einen Bogen von der Schildbeschreibung in der *Ilias* bzw. bei HESIOD bis zur Sophistik bzw. der Rezeption der frühgriechischen Philosophie:

Milesier, XENOPHANES, PYTHAGORAS, HESIOD, HERAKLIT, PARMENIDES, ZENON, MELISSOS, EMPEDOKLES, ANAXAGORAS – und die weniger bekannten ARCHELAOS, DIOGENES – die Atomisten und die Sophisten werden der Reihe nach besprochen. Dabei werden sowohl ihre wesentlichen Facetten (Gedanken, Lebensumstände, Einflüsse) als auch die wichtigsten Quellen umsichtig und trotzdem flüssig lesbar und verständlich vorgestellt.

Das Buch eignet sich hervorragend als Quelle z. B. für Schülerreferate, aber auch die Lehrenden finden in jedem Kapitel spannende Details, so z. B. zu EMPEDOKLES als „Erfinder der Hautatmung“ (53–54). Hervorzuheben ist das letzte Kapitel zur Rezeption. Dort gelingt es F. wie immer kenntnisreich und adressatengerecht, gleichzeitig die Rezeption durch PLATON, die Brunnen Geschichte des THALES und das Ende des EMPEDOKLES, die erste Ausgabe der Fragmente, Opern, neuzeitliche Philosophiegeschichten und HEIDEGGER zusammenzubringen.

MAIER, F.: *Sophia. Morgenröte der Vernunft. Die Karriere der Philosophie*. Bad Driburg: Ovid-Verlag 2021, 168 Seiten, 10,00 EUR, ISBN: 978-3-938952-41-2.

von Heinz-Jürgen Schulz-Koppe, StR i. R.
Köln
schulzkoppe@gmail.com

„Sophia (σοφία, etwa: »Weisheit«) ist einer der wichtigsten Wert-Begriffe des Griechentums. Anf. bezeichnete S. ein »Sich-Verstehen-Auf«, ...“¹¹

So beginnt der Artikel im Lexikon, um dann wenige Zeilen später mit der Bemerkung „Die Geschichte dieses Begriffes ist die Geschichte seiner Sublimierung.“ fortzufahren (vgl. ebd.). Diesem Begriff und seiner Geschichte also widmet sich MAIER (= M.) mit seinem Buch,

1 DÖRRIE, H.: Art. „Sophia“, in: KIP 5 (1975), 270.

das seine Dissertation von 1970 aufgreift und erweitert und, nach seinen eigenen Worten, das Ergebnis langer Forschungsarbeit darstellt. Allerdings hatte seine Arbeit vor gut 50 Jahren nur die Entwicklung des *sophos*-Begriffes von HOMER bis EURIPIDES erfasst. Das jetzt vorliegende Buch geht darüber weit hinaus, indem es die griechische Philosophie, Rom, das Frühchristentum, das Mittelalter und die beginnende Neuzeit mit Francis BACON einbezieht. M. führt die Untersuchung des *sophos*-Begriffes bin an die Gegenwart heran, in der der „sich rasant beschleunigende technologische Fortschritt [...] die menschliche Vernunft [...] vor die bislang brisanteste Herausforderung“ (151) stellt. Das Buch beansprucht damit auch einen Aktualitätswert.

M. untersucht im längsten Teil seines Werks den Begriff *sophos* detailliert vom ersten Auftreten quer durch die Schriften der „alten Griechen“ bis hin zu EPIKUR und den Stoikern, um sich dann abschließend Rom, den Spuren der antiken Stoa im Christentum („Augustinus schließt nachweislich an die Substanz der traditionellen *sophia* an“, 139) und F. BACON zuzuwenden, der in seinem Werk *Novum Organum Scientiarum* im Jahre 1620, „einem entscheidenden Punkt der Geschichte“ (147) eine große Erneuerung (*Instauratio Magna*) der Wissenschaften vornimmt, womit „sich wieder ein revolutionärer Akt anbahnt“ (147). Das Spektrum reicht also von der Antike bis zur Neuzeit. M. hat also „Ursprung und Werden dieses Kernbegriffes *sophia* – und damit auch der *philosophia* – aus den Texten der überlieferten Autoren Schritt für Schritt“ (5) herausgearbeitet, was er als „ein schwieriges, aber lohnenswertes Unterfangen“ (147) bezeichnet.

„Wie ein winziger Splitter lässt sich in der ersten Schöpfung der abendländischen Literatur das Wort *sophia* auffinden, ein ganz einfaches ‚Können‘, eine ‚Kunstherrlichkeit‘ bezeichnend. Von der ‚Ilias‘ aus greift der Begriff zügig um sich, setzt sich rasant in allen entstehenden Literaturgattungen zusammen mit seinem Grundwort *sophos* und dessen Ableitungen *sophisma* und *sophizesthai* fest. Seine Ausbreitung nimmt geradezu epidemische Züge an.“ (144)

M. untersucht die Entwicklungsgeschichte des Begriffes in 13 Kapiteln, die unterschiedlich lang sind. Mit Abstand am längsten (39 Seiten) ist das Kapitel 6, das mit „**Helios nahe dem Zenit**. Klugheit ist nicht Weisheit“ überschrieben ist; hier kommen die drei großen

Tragiker zu Wort. Im Kap. 7 „**In der Mittags-hitze**“ (93–106) steht die Komödie, genauer ARISTOPHANES, im Mittelpunkt. Jedes der 13 Kapitel enthält ein Fazit, das teilweise sehr lang ist, wodurch es zu Wiederholungen kommt. Immer geht es M. darum, den genauen Begriffsinhalt, aber auch die Entwicklung und Veränderung zu erfassen. Ein Schlüsselwort hierbei ist die Nuance; aber auch Nuancierung, „Sinnnuancen“ (so schon im Vorwort auf Seite 4 zweimal) und Bedeutungsnuance kommen häufig vor. Ein weiteres wichtiges Wörtchen ist „erstmal“, das – logischerweise – immer dann benutzt wird, wenn eine bestimmte Sinnrichtung erstmals auftritt. Auch der „ambivalente Sinngehalt des *sophos*-Begriffes“ (145) wird natürlich immer wieder herausgestellt.

Es ist nicht Aufgabe dieser Rezension, all die Stellen aufzuführen und die Entwicklung im Detail anzugeben; das macht ja die Untersuchung des M. Dennoch seien einige Stationen genannt. Bei HOMER (einmaliges Auftreten von *sophos*), HERODOT (zweimal) und im Hermes-Hymnus (auch zweimal) finden sich die „schmalen, aber richtungsweisenden Ansätze im Bedeutungsspektrum des *sophos*-Begriffes, die sich am Anfang seiner Geschichte fassen lassen“ (10). Bei ARCHILOCHUS erfährt der Begriff „eine Aufwertung“ (12), SOLON weitet den Begriff auf „Kraft, Redegabe, Intelligenz“ (13) aus, während das Wort bei ALKAIOS „erstmal [...] einen leicht negativen Akzent“ (13) erhält. Bei SAPPHO wird die *sophia* „zum ersten Mal einer Frau“ (13) zugewiesen. Bei THEOGNIS stellt M. mit Schlaueit, Verschlagenheit einen „ins Negative changierende[n] Sinn“ (15) fest. „Xenophanes gilt als der ‚Entdecker‘ der politischen *sophia*, ...“ (19), gleichzeitig erfährt der Begriff einen „Aufstieg“ (24), HERAKLIT verknüpft die *sophia* mit dem *logos*, wobei sich seitdem der *sophos*-Begriff „für ganz extreme Positionen offen“ (28) erweist. Ab der 2. Hälfte des 5. Jhs. treten in Gestalt der Sophisten die „*sophia*-Träger“, die „*sophia*-Lehrer“ (30) auf. „... in den Händen dieser *sophia*-Lehrer [hat sich der Sinnbegriff] völlig ins Negative verschoben“ (145). Bei SOKRATES hat sich die *sophia* mit der *philia* verbunden, wobei seine *sophia* von dem „Wissen um den Menschen“ (35) geprägt ist. War die politische Dimension von *sophia* schon bei SOLON angelegt, so sieht HERODOT in ihr „schlechthin die integrierende Eigenschaft der Griechen, insbesondere der

Athener“ (45). Sie ist einer „der bestimmenden Wesenszüge des griechischen Volkes“ (45; vgl. 50). Bei THUKYDIDES hingegen ist mit Kleon als dem „Exponenten sophistischer Machtideologie“ (48) und dem Melierdialog die *sophia* verkommen, entwertet worden und abgestiegen. Bei EURIPIDES sind *sophos* und *sophia* (rund 60mal) zu „Lieblingswörtern“ (73, 88) geworden. Bei ARISTOPHANES „begegnet der *sophos*-Begriff massenhaft“ (94), vor allem als „ätzende Veräppelung“ und „Verballhornung menschlicher Erfindungsklugheit“ (94). Bei PLATON „erreicht der *sophos*-Begriff den Zenit“ (108). *Sophia* ist „offensichtlich der oberste Leitbegriff“ (108). ARISTOTELES besitzt „ein völlig anderes Verhältnis zum Wert und Begriff *sophia* ...“ (117), sie ist für ihn Methode der Forschung, Wissen und „zweckfreie Wissenschaft“ (118; vgl. 122). In der Philosophie danach verstehen sich vor allem die Stoiker „als die ‚Weisen‘ (*sophoi*) und werden auch als solche angesprochen“ (129). Bei ihnen hat sich die „Selbstfindung der Vernunft“ (130) vollzogen. Vor allem in Rom hat die Stoa „bald hohes Ansehen“ (132) gefunden. „Die Stoiker treffen den Nerv der patriotischen Römer“ (135). *Sophia* wird im Lateinischen mit *sapientia* wiedergegeben; M. weist darauf hin, dass diese Wiedergabe „nichts von der Inhaltsfülle des griechischen Begriffes mit seinen oft gegensätzlichen Nuancen spüren“ (133) lässt. Für die eher negative Seite der *sophia* „bietet das Lateinische ein eigenes Wort: *prudentia*“ (133).

Mit BACONS Kritik schließlich „am bisherigen, vom Streben nach *sophia* getragenen Wissenschaftskult“ (148) und seiner Forderung nach einer *naturalis philosophia* und einem induktiv-experimentellen Vorgehen wird die menschliche Weisheit „in den Hintergrund“ (148) gedrängt.

„Hier erfolgt der Startschuss zur sog. technologischen Revolution. Das Zeitalter der Industrialisierung beginnt und in ihm die totale Veränderung der Welt – in einem so rasanten Tempo, dass die geistig-psychische wie auch die moralische Bewältigung des Fortschritts kaum damit Schritt halten können.“ (148–149)

Ihren gegenwärtigen Höhepunkt hat diese Entwicklung in der Digitalisierung und der Künstlichen Intelligenz gefunden. „Beide mit totalitärem Anspruch“ (151), wie M. hervorhebt, was mit dem von B. BRECHT im *Galileo Galilei* beschworenen „universalen Entset-

zensschrei“ (149) enden könnte; eine „zeitgemäße *sophia* ist das größte Desiderat“ (149).

Neben der gelehrten und detaillierten Untersuchung zahlreicher Textstellen lebt das Buch auch von der Bebilderung, zu der R. HENNEBÖHL, der Inhaber des Ovid-Verlags, beigetragen hat und anmerkt, dass die „in der Kapitelgliederung verwendete Symbolik des Sonnenlaufes [...] im begleitenden Bildprogramm aufgegriffen“ (160) wird. Dazu passen auch die Kapitelüberschriften, z. B. „**Lichtfunken im dämmernden Morgen**“ zu Kap. 1 (2 bzw. 7). Das Buch enthält Abbildungen von 29 Gemälden (etliche Male ganzseitig an den Anfang von Kapiteln gesetzt), drei Mosaiken (aus Pompeji) und einem Relief aus Boscoreale. Viele der Maler kennt man, z. B. FRAGONARD, MIGNARD, RUNGE, v. KLENZE, J.-L. DAVID, aber KERSTING, BATONI, GLEYRE oder KOKULAR sind wahrscheinlich weniger bekannt. Als Illustrierung der Künstlichen Intelligenz dient ein Foto „eines der roboterhaften Geschöpfe“ (153; aus China?), das „stolz den Namen Sophia“ (153) trägt. Das Titelbild zeigt eine Collage: Sonnenaufgang mit den Köpfen von THALES, SOKRATES, PLATON und ARISTOTELES.

Obwohl auch M. die heutige Dominanz der technisch-rationalen Vernunft mit ihren Gefahren und Abgründen sieht und feststellt, fällt bei ihm nicht Max HORKHEIMERS Begriff der „instrumentellen Vernunft“, der für eine Vernunft steht, die lediglich auf die Mittel, z. B. der Unterwerfung und Beherrschung der Natur, abhebt, aber nicht die Ziele des Handelns reflektiert, selbst dann nicht, wenn die Zwecke unvernünftig, irrational und sogar schädlich sind. Eine solche Vernunft ist nur noch Instrument. Um es mit EURIPIDES zu sagen: *to sophon ou sophia*, wofür M. verschiedene Übersetzungen vorschlägt: „Klugheit ist nicht Weisheit“ (53, Teil der Kapitelüberschrift; 114); „Das Klugsein ist nicht Weisheit“ (91) und „Verstand ist nicht Vernunft“ (85).

Letztlich ist M. der Meinung, dass der *sophos*-Begriff „auch heute nicht aus der Zeit gefallen [ist]. Dies ist ein Hoffnungsfunkel!“ (155).

Und so endet das Buch auch nicht mit einem Zitat des Begründers der Frankfurter Schule oder der Radierung „Der Schlaf der Vernunft gebiert Ungeheuer“ von GOYA (um 1799 entstanden), sondern positiv mit dem Gemälde „**Aurora triumphans**“ (ca. 1886) der Präraffaelitin E. DE MORGAN und dem Satz:

„Auch am Morgen danach wird die Göttin Eos, – Aurora, die Morgenröte – am Horizont aus dem Meer steigend gewiss die *sophia* beleuchten, jene göttlichste aller Tugenden.“ (155)

Obwohl – ganz der Schluss ist das noch nicht. Den stellen tatsächlich erst (vor einigen Seiten **Literaturverzeichnis** und einem **Verzeichnis der genannten griechischen und lateinischen Autoren** auf den Seiten 162–168) zwei Abbildungen von SOKRATES und PLATON mit drei Zitaten von V. D. HANSON, A. N. WHITEHEAD und K. JASPERS auf den Seiten 156 und 157 dar.

Und dem von M. ausführlich behandelten F. BACON möchte ich abschließend das Zitat eines anderen Engländers hinzufügen:

„But if we are to continue to exist, we will require more than intelligence. We will require wisdom.“⁴²

Das gelungene, lesenswerte und ansprechende Buch kann sehr empfohlen werden.

Catull, carmina. Hrsg. v. A. SIRCHICH VON KIS SIRA (tango – Antike zum Anfassen). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2021, 32 Seiten, 12,00 EUR, ISBN: 978-3-525-71158-3.

von Jan Janko Janković
Abiturient im Schuljahr 2021/2022 am Städtischen Kaiser-Karls-Gymnasium Aachen
jan.ko.vic@gmx.de

Die CATULL-Schülertextausgabe hat viele Stärken. Das Thema ‚Liebe‘ wird breit gefächert angesprochen. Dies wird zum einen durch den thematischen Aufbau der Schülertextausgabe erreicht, welcher sich durch die Originaltextauswahl an den verschiedenen Stadien und Arten von Liebe orientiert, zum anderen durch die Aufgaben, welche sich durchgehend auf den Originaltext beziehen. Diese zeichnen sich vor allem durch ihre Aktualitätsbezüge aus, z. B. ein Vergleich zwischen CATULLS Invektiven und der Böhmermann-Affäre (vgl. 9).

Weitere Stärken bestehen in den Aufgaben zu Grammatik und Stilmitteln sowie der Erklärungsteil zur Metrik (vgl. 28–31), welche das Verständnis von und den Umgang mit diesen Bereichen der lateinischen Sprache fördern. Die in meinen Augen größte Stärke ist jedoch, dass dem Schüler sehr viel zugetraut wird. Es wird ihm auf Augenhöhe begegnet und er wird durch die Aufgaben ständig dazu ermutigt,

selbst aktiv über Sachverhalte nachzudenken, anstatt sie einfach nur zu übersetzen. Ein Beispiel hierfür ist Aufgabe 5 auf Seite 13:

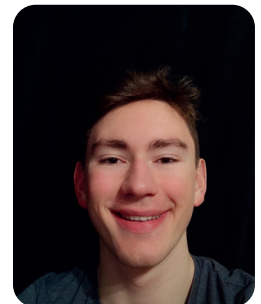
„Was sich liebt, das neckt sich.“ – Diskutiert diese Redensart im Hinblick auf die Frage, wie Paare im Verlauf ihrer Beziehung mit- und übereinander reden (sollten).“

Jedoch gibt es auch etwas, das die Ausgabe hätte besser machen können: Die Lektüre setzt einen vergleichsweise umfangreichen Wortschatz der lateinischen Sprache voraus.

Schließlich gibt es noch Aspekte von Belang, über die man sich streiten kann: Dies wäre zunächst die vom Herausgeber gelegentlich gewählte vulgäre, auch im Gangsta-Rap verwendete Sprache wie beispielsweise bei der Übersetzung des Wortes *glubere*: „jmd. die Seele aus dem Leib vögeln“ (20), wobei der 2016 neubearbeitete Stowasser mit „jemandem einen blasen“ eine Übersetzungsvariante anbietet, die nicht sexuelle Gewaltphantasien bedient. Mich persönlich überzeugen derartige Übersetzungen durchaus, da sie die Gefühlswelt des lyrischen Ich anschaulich darstellen können, doch gebe ich zu bedenken, dass es sicher auch Schüler und Lehrer gibt, die anders darüber denken.

Ein anderer Aspekt sind die vielen bildbasierten Aufgaben. Mich überzeugt das Konzept, dass durchgängig Bilder von Edvard MUNCH benutzt werden, jedoch finden nicht unbedingt alle Schüler Sinn und Freude in Bildanalysen oder Vergleichen zwischen Bildern und CATULLS Gedichten, jedoch mag es Schüler und Lehrer geben, die anders denken.

Schließlich würde ich diese Textausgabe jedem Lateinschüler empfehlen, der sich wie ich gern mit CATULL beschäftigt, da die Stärken der Textausgabe ihre Schwächen definitiv aufwiegen.





HENNEBÖHL, R. (Bearb. u. Hrsg.): *Catull: Gedichte (Latein Kreativ. Lateinische Lektürebande mit kreativer Ausrichtung)*. Bad Driburg: Ovid-Verlag 2021, 160 Seiten, 17,00 Euro, ISBN: 978-3-938952-39-9.

von André Hümbts, StR
Albert-Einstein-Gymnasium Duisburg-Rumeln
andre.huembs@aegnetz.de

In den vergangenen 17 Jahren hat sich Rudolf HENNEBÖHL (H.) anhand der Veröffentlichungen in seinem Ovid-Verlag einen angesehenen und wohlbekannten Namen gemacht und die früheren Publikationen, die mittlerweile von OVID über SENECA bis APULEIUS reichen, zeichnen sich besonders inhaltlich, optisch wie auch haptisch aus.

Die Intention der Lektürereihe „Latein kreativ“ ist offenkundig im Namen angelegt und doch beschreibt der Herausgeber im Vorwort weniger die allgemeinen Möglichkeiten sprachlich-stilistischer Interpretation: Vielmehr geht es H. mit dieser Ausgabe der *Carmina* um die Betonung des Sujets, dem sich CATULL ganz und gar widmete und mit dem er weltberühmt wurde: die Liebe (vgl. 3). Neben dem Verweis auf CATULLS Bedeutung für die nachfolgende „Römische Liebeslegie“ (vgl. 3) sowie seiner Bedeutung für die Jugend Roms führt H. die „Lesbia – Gedichte“ an, durch die er uns einlädt, „unmittelbar mit den Ängsten und Sehnsüchten eines Liebenden in der römischen Antike in Kontakt zu treten“ und „sich von den Liebesgedichten Catulls verzaubern zu lassen“ (vgl. 3).

Der Einladung folgend zeigt Inhaltsverzeichnis auf einen Blick, dass der Herausgeber die *Carmina* in die Themenbereiche „Dichterische Gattung“, „Lesbia-Zyklus“, „Tod des Bruders“ sowie „Heimkehr nach Sirmio“ (vgl. 4–5) unterteilt hat, damit die Zusammenstellung zu einem existenziellen Umgang mit CATULLS Dichtung anregt.

Anhand dieser Zusammenstellung lässt sich erschließen, dass mit der vorliegenden Ausgabe die Schülerinnen und Schüler umfangreich an das Inhaltsfeld „Welterfahrung und menschliche Existenz“³ herangeführt werden können. Sicherlich wird man nicht alle Themen, geschweige denn alle *Carmina* unterrichtlich behandeln können, doch eine so

große Auswahl bietet den Unterrichtenden immerhin die Möglichkeit, Themen arbeitsteilig oder nach Interesse erarbeiten zu lassen.

Das Layout der Lektüreausgabe entspricht dem allgemein bekannten Konzept der Reihe:

Das lateinische Textkorpus ist in angemessen großer Schriftgröße mit hinreichend Zeilenabstand gedruckt, ein sub-linea-Kommentar ist beigefügt. Begleitet werden die *Carmina* von verschieden-farbigen Kästen oder auch Hervorhebungen, die nach einem Farbleitsystem geordnet sind:

Blaue Kästen liefern textbegleitende Aufgaben und Hinweise, hellorange Kästen Lernwissen (grundlegende Informationen), gelbe kreative Aufgaben und graue Zusatztexte (vgl. 47, 105). Hinzu treten noch die erwähnten farblichen Hervorhebungen, die dem Leser „wichtige Hervorhebungen, Personen/Götter oder Gattungen“ (2) sofort verdeutlichen sollen. Dieses Farbleitsystem ist einerseits sehr hilfreich und an sehr vielen Stellen wohl dosiert, doch gibt es auch Beispiele, die verdeutlichen, dass weniger Hinweise dem Rezipienten manchmal mehr nützten (vgl. 44 oder auch 99).

Natürlich sind auch zahlreiche farbige Abbildungen dem Lektüreband eigen. Diese sollen zwar kein Selbstzweck sein, doch neben Bildern, auf die sich konkrete Aufgaben beziehen oder die eine veranschaulichende Funktion haben, gibt es auch nicht wenige, die eher illustrieren oder gar nur einer optischen Auflockerung zu dienen scheinen (vgl. 59, 72).

Eine Reihe von Bildern entfaltet aber auch ihre Wirkung in Kombination mit den erwähnten kreativen Aufgaben: Insbesondere zum Einstieg in Themen oder Einzeltexte wird versucht, einen Zugang zu den Schülerinnen und Schülern zu bekommen, indem diese nach ihren intuitiven Ansichten oder Gedanken zu einem Aspekt befragt werden (vgl. 43, 63).

Ein Wermutstropfen hinsichtlich zweier Bilder der Historienmalerei ist noch zu benennen, denn die angegebenen Entstehungsdaten sind nicht exakt (vgl. 48, 64). Doch diese beiden Errata sind bei der Fülle an Bildern, Gemälden, Piktogrammen u. ä. zu vernachlässigen.

Anhand eines intuitiven oder analytischen Bildeinstieges könnten die Lernenden sodann die lateinische Textarbeit beginnen, die da-

³ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (Hrsg.): Kernlehrplan für die Sekundarstufe II. Gymnasium/Gesamtschule. Latein. Frechen 2014, 22–23. Verfügbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/183/KLP_GoSt_Lateinisch.pdf (Zugriff am: 24.03.2022).

durch Bedeutung gewinnen kann, da das *Carmen* mögliche Antworten auf die Fragen gibt, mit denen man sich zuvor gemeinsam auseinandergesetzt hat.

Die Bedeutsamkeit der *Carmina* sollen anschließend im Bereich der Textarbeit die kreativen Aufgaben erfahren lassen, die bspw. produktorientiert sind (Umgestalten eines Textes in eine andere Kunstform; theatrale Darstellung eines *Carmen*, Verfassen eines Antwortbriefes oder auch das Verfassen eines eigenen Epigrammes – vgl. 80, 96) und durch ihre Vielfalt auch äußerst ansprechend sowie zeitgemäß erscheinen.

Festzuhalten ist, dass Lehrende wie Lernende, die sich mit bspw. analytischen Aufgaben zum Einstieg beschäftigt haben und sodann die kreativen Aufgaben zur Vertiefung nutzen, eine Vielzahl an Angeboten erhalten haben, um einen abwechslungsreichen, individuellen und mehr als angemessenen Unterricht entstehen lassen können.

Das gilt natürlich auch für die umfangreichen Interpretationsaufgaben, das Lernwissen und die Zusatztexte, die eine vertiefende Auseinandersetzung mit den lateinischen Texten ermöglichen (vgl. 27, 39, 44). Wie bereits beim Textkorpus so gilt auch hierbei, dass der Lehrende vor der Qual der Wahl steht, aus der Menge der Angebote diejenigen herauszufiltern, die eventuell sowohl obligatorisch erscheinen als auch dem Interesse der Lerngruppe entsprechen.

Um die Lernenden wie auch den Lehrenden aber nicht mit Aufgaben, Farbleitsystem und Textkorpora geradezu im Stich zulassen, befindet sich im Anhang (vgl. 122–160) zunächst ein Kapitel zur Wortschatzarbeit, sodann eines zu besonderen Formen in CATULLS Dichtung und schließlich jeweils ein Kapitel zu Metrik sowie Stilistik mit entsprechenden Übungen für Schülerinnen und Schüler.

Bemerkenswert ist zudem, dass der Wortschatz teilweise nach Wortfamilien, teils thematisch, und teils grammatisch angeordnet ist. Diese Anordnung in Verbindung mit den eingefügten Übungen kann eine sehr sinnvolle Wortschatzarbeit neben der Lektüre ermöglichen und ist, wie der gesamte Anhang, wirklich empfehlenswert.

Num haec omnia legere debeo – bemerkt eine Katze im Comic-Stil im Inhaltsverzeichnis und wir können schließlich antworten: *tibi licet!*

So ist Rudolf HENNEBÖHL wieder einmal

herzlichst zu danken, ein für alle am Lateinunterricht Beteiligten ansprechendes Lehrwerk publiziert zu haben.

Cicero, Reden gegen Verres. Lateinisch / Deutsch. Mit Anmerkungen und Nachwort von G. KRÜGER und M. GIEBEL (RUB 19648). Stuttgart: Reclam 2020, 1205 Seiten, 26,00 EUR, ISBN 978-3-15- 019648-9.

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



„Es klingt nach Mafia“ – bereits die Inhaltsangabe auf der Rückseite der Reclam-Ausgabe könnte nicht treffender sein. Immerhin ist der Verres-Prozess gerade heutzutage von ungebrochener Aktualität: Unterschlagene Gelder, Korruption und Gewaltexzesse waren nicht nur für die römische *res publica* problematisch.

Dass Lesende den Verres-Prozess verständlich nachvollziehen können, ist nicht nur dem größten Redner Roms, CICERO, zu verdanken, sondern auch den Herausgebern, die den Inhalt der Verrinen mit einer verständlichen Übersetzung und einer klar geschriebenen Kontextualisierung dieser Reden aufbereitet haben. Die vorliegende Ausgabe, die in den letzten Jahren in verschiedenen Einzelbänden von Gerhard KRÜGER übersetzt, kommentiert und mit einem Nachwort versehen wurde, ist 2020 in einem Gesamtband erschienen, den zusätzlich Marion GIEBEL durchgesehen, kommentiert und mit weiteren Angaben versehen hat (GIEBELS Kommentierungen sind ausreichend gekennzeichnet).

Der lateinische Text folgt PETERSSONS Oxford-Ausgabe von 1907. KRÜGERS Übersetzung ist nah am Original gehalten, verständlich und die deutsche Übersetzung mit dem lateinischen Text in Kombination leicht nachvollziehbar. Die übersetzten Reden liefern einen ersten Einblick in den Verres-Prozess als historische Quelle. Die ergänzenden Anmerkungen, auf die durch Fußnoten verwiesen werden, tragen viel Nützliches zum Verständnis von CICEROS Gerichtsreden bei und erlauben daher eine gewinnbringende Beschäftigung mit dem Werk, das für CICERO den politischen Durchbruch bedeutet.

Der Band wird – wie üblich bei Reclam – mit zusätzlichen Angaben und einem Nachwort abgeschlossen. Auf KRÜGERS Übersetzung fol-

gen ein Personenregister, eine Aufzählung der für die Rede relevanten römischen Gesetze, eine Tabelle von Maß- und Münzeinheiten, eine Karte sowie Literaturverweise. Das Personenregister ist vor dem Hintergrund der inhaltlichen Größe der *Verrinen* eine hilfreiche Ergänzung, um die Akteure im Verres-Prozess und ihre Rolle in den Jahren 75 bis 70 v. Chr. – möglicherweise auch für spätere Beschäftigung mit der römischen Republik – korrekt einordnen zu können. Auch das Register der römischen Gesetze bietet Lesenden einen tieferen Einblick in die römische Jurisdiktion. Die Karte sorgt für den notwendigen geographischen Überblick der Orte, die in den Reden Erwähnung finden.

Das Nachwort ist in verschiedene Rubriken gegliedert, was dem Leser das Nachvollziehen des dichten historischen Stoffes erleichtert und auf diese Weise auch Lesepausen erlaubt, ohne nach Wiederaufnahme den Anschluss zu verlieren. Nach der Schilderung der Ausgangslage, was die römische Provinzverwaltung und Siziliens Geschichte einschließt, und der Vorstellung der Akteure, CICERO und Verres, werden die Reden konzis und präzise zusammengefasst. Auch diejenigen Reden, die CICERO nicht mehr halten musste, da Verres bereits nach der ersten Verhandlung geflohen war, werden zusammengefasst und der Grund für ihre Herausgabe nach dem bereits gewonnenen Prozess erläutert.

Zuletzt folgen das Nachleben der *Verrinen* sowie ein kurzer Ausblick auf CICEROS noch folgende politische Karriere.

Mit der Symbiose KRÜGER-GIEBEL profitiert der Inhalt der *Verrinen* enorm: Mit knapp über 1000 Seiten liefert die Ausgabe einen fundierten Einblick in einen der berühmtesten Prozesse der späten römischen Republik. Schüler:innen, Studierende und Historisch-Interessierte werden mit dieser Ausgabe viel Nützliches – sprachlich und historisch – über den Prozess lernen, der CICERO zum ersten Redner Roms machte. Wer die Lektüre der *Verrinen* abgeschlossen hat und darüber hinaus noch weiteres über CICERO oder die Geschichte der römischen Republik lesen möchte, erhält mit der anschließenden Liste einschlägiger Literatur hilfreiche Vorschläge.

Abschließend sei angemerkt, dass dieser Gesamtband der *Verrinen* die Anforderungen an ein kleines Buch mit Übersetzung für ein breites Publikum weit übersteigt: Mithilfe der

zahlreichen Anmerkungen, dem Personenregister und den Erläuterungen werden Lesende nicht nur vieles über den Verres-Prozess erfahren, sondern sowohl über das politische Klima der *res publica* im ersten Jahrhundert vor Christus als auch über CICEROS eigene Lebensgegenwart als *homo novus*.

MADER, M. / SIEMER, J. (Hrsg.): *Sprachtrainings-Paket Latein*. 4 Bände. Stuttgart: Reclam 2020, 18,00 EUR, ISBN: 978-3-15-030072- 5.

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

Im Reclam-Verlag erschien 2020 in vier Bänden unter dem Namen „Sprachtrainings-Paket Latein“ eine Einführung in den lateinischen Standardwortschatz (264 Seiten), in die lateinische Grammatik (103 Seiten), die lateinischen Stilmittel (140 Seiten) und zuletzt in die Metrik (72 Seiten).

In der Einleitung geben Michael MADER und Joanna SIEMER im ersten Band, der den Standardwortschatz der lateinischen Sprache beinhaltet, Aufschluss über die alphabetisch sortierte Vokabelliste und das Arbeitsprinzip des Vokabelheftes: Die ungefähr 1900 lateinischen Vokalen werden in der ersten Spalte mit Grundform, weiteren notwendigen Flexionen und Besonderheiten der Kasusverwendung vorgestellt und in der zweiten Spalte übersetzt. Die dritte Spalte zeigt Wortverwandtschaften mit anderen germanischen oder romanischen Sprachen auf. In der letzten Spalte folgen lateinische Sprichwörter. Auch die Wortbildungslehre, die sich der kurzen Einführung anschließt, vermittelt der oder dem Lesenden präzise, aber stets leicht nachvollziehbar, auf welche Weise die lateinische Sprache funktioniert und trägt somit zu einem besseren Verständnis der Alten Sprache bei. Die Zitate in der vierten Spalte, in der die jeweilige Vokabel in ihrem Kontext verwendet wird, kann als wirksame und teils auch unterhaltsame Lernstütze verwendet werden. Eine Sammlung der in der Vokabellisten verwendeten Zitate mit ihrer Übersetzung und ein Namenregister lateinischer Eigennamen schließen das Heft ab.

Im anschließenden Band, „Lateinische Grammatik“, wird besonders Wert auf das Verbum im Lateinischen gelegt. Fritz FAJEN unterteilt den Grammatikband in drei Tei-

le: I. Die Formen des Verbs, II. Die Syntax des Verbs, III. Die Formen des Nomens und des Pronomens. Der erste Teil des Heftes besticht durch seine Klarheit. In übersichtlichen Tabellen kann man schnell seine bereits vorhandenen Lateinkenntnisse wiederholen und Neues zügig lernen; vor allen Dingen die Akzentuierungen der Verben hilft Lernenden, Verben richtig zu betonen, was gerade in der lateinischen Dichtung und dem damit verbundenen Skandieren der Verse ein nicht zu vernachlässigender Vorteil ist. Auch Regeln und Ausnahmen über die Syntax des Verbs, ob finit oder infinit, können schnell in wenigen Sätzen nachgelesen werden; wohlgermerkt leidet dabei nie die Präzision und die grammatisch korrekte Differenzierung einzelner sprachlicher Phänomene. Nach dem inhaltlich dichten Grammatikteil schließt ein letzter kurzer Teil über die Bildung von Substantiven und Pronomina – erneut in einer tabellarischen und dadurch übersichtlichen Darstellung – den kurzen, aber hilfreichen und aufschlussreichen Band ab. Das Sachverzeichnis hilft Lernenden zusätzlich, zügig einzelne Phänomene gezielt nachschlagen zu können.

Die Sammlung lateinischer Stilmittel, die von Michael BRADTKE ausgewählt und herausgegeben wurde, sucht ihresgleichen: Die Liste ist alphabetisch sortiert und bietet stets ein Beispiel aus lateinischer Rede, Dichtung und Geschichtsschreibung. Besonders positiv fällt BRADTKES kurze Einführung in das Werk auf, da er es schafft, die Relevanz der Stilmittel und ihre Legitimation, sie zu untersuchen, eindrücklich und vor allen Dingen kurz zu schildern. Das häufig angeführte Argument, ein Autor habe die sprachlichen Mittel in seinem Text nur zufällig, ja geradezu aus Versehen einfließen lassen, entkräftet BRADTKE bereits im zweiten Satz seiner Einleitung.

Kurz und unmissverständlich werden mithilfe verschiedener Beispiele die sprachlichen Mittel erklärt und eingehend erläutert. Da BRADTKE als Erklärung für sprachliche Mittel auch deutsche Sätze als Beispiel anführt, kann und sollte diese Liste auch im Deutschunterricht Verwendung finden.

Stephan FLAUCHERS Band über die lateinische Metrik schließt die Reihe ab. Die Übungsaufgaben, die in regelmäßigen Abständen auftreten, lassen diesen Band tatsächlich für ein erfolgversprechendes Selbststudium geeignet

erscheinen. Die übersichtliche Darstellung der Grundlagen der lateinischen Betonungsregeln ist sowohl für die Poesie als auch für die Prosa wertvoll. Im zweiten Teil helfen Anmerkungen und kurze Übungsaufgaben dem Leser, stets die geläufigen Versmaße, wie den daktylischen Hexameter und den jambischen Trimeter, kennenzulernen. Das Gelesene und Gelernte können Lesende im Rahmen der Übungsaufgaben praktisch anwenden und mit den beige-fügten Lösungen kontrollieren.

Die Standardwerke sowie andere einschlägige Nachschlagewerke, etwa die Grammatik von KÜHNER-STEGMANN, werden bedauerlicherweise ausschließlich in den letzten zwei Bänden, „Lateinische Stilmittel“ und „Lateinische Dichtung“, in den Literaturverweisen angeführt; dabei wäre es für eine weiterführende Beschäftigung hilfreich, auch in den zwei Werken, die Vokabular und Grammatik betreffen, auf einschlägige Literatur zu verweisen, die für eine intensive Beschäftigung mit lateinischer Philologie als grundlegend betrachtet werden.

Kritisch anzumerken ist ferner, dass die Übungsaufgaben, die sich im letzten Band „Lateinische Metrik“ befinden, nicht in den anderen drei Bänden vorhanden sind. Zur Selbstprüfung, ob das Wiederholte bzw. Gelernte wirklich verstanden wurde, hätten Aufgaben zur Vertiefung von Vokabel- und Grammatikwissen beigetragen. Das Fehlen der Übungsaufgaben ist sicherlich dem Umstand geschuldet, dass verschiedene Herausgeber auf verschiedene Weise gearbeitet und ihre Ergebnisse in verschiedenen Jahren publiziert haben. Auf diese Weise entsteht zwar ein gelungenes Paket an Wissenswertem über die lateinische Sprache, jedoch erfüllt nur der abschließende Band Reclams beworbenen Anspruch des „Sprachtrainings“, obwohl die Rede von einem ganzen „Sprachtrainings-Paket“ ist.

Dieses Manko soll jedoch nicht den Eindruck schmälern, dass hier ein empfehlenswertes und übersichtliches Gesamtwerk vorliegt, welches das Lernen von Latein erleichtert. Besonders geeignet scheint es zudem für Studierende, die an der Universität ihr Latinum innerhalb eines Jahres nachholen und schnell, aber übersichtlich, viel Stoff verinnerlichen müssen oder für Studierende, die in den ersten Semestern klassische Philologie studieren und ihre Kenntnisse auffrischen möchten. Den vier Bänden ist deshalb eine weite Verbreitung zu wünschen.

UTZ, C. / KAMMERER, A. (Hrsg.): *prima. Band 1. Lektion 1-14, 2. Auflage, 1. Druck. Bamberg: C. C. Buchner 2021, 209 Seiten, Print-Ausgabe, 22,80 EUR, ISBN 978-3-661-40501-8.*

UTZ, C. / KAMMERER, A. (Hrsg.): *prima. Band 2. Lektion 15-28, 1. Auflage, 1. Druck. Bamberg: C. C. Buchner 2021, 268 Seiten, Print-Ausgabe, 27,80 EUR, ISBN 978-3-661-40502-5.*

von Desirée Keufen,
M. Ed., L. i. A. i. K.

Bischöfliche Liebfrauenschule Eschweiler
d.keufen@bls-eschweiler.de



Das vorgestellte Lehrwerk ist aktuell die jüngste Version der *prima*-Reihe des C. C. Buchner-Verlags, die sich von ihrer 1. Auflage ausschließlich dahingehend unterscheidet, dass Text- und Begleitband nicht in zwei getrennten Büchern erscheinen, sondern – aufgeteilt in zwei Bänden (Lektionen 1–14 bzw. 15–28) – jeweils in einem Buch zusammengefasst werden. Der Lehrgang erscheint durch diese „schlankere“ Aufmachung nicht nur deutlich attraktiver, sondern entlastet die Lernenden zusätzlich mit Blick auf das Gewicht der von ihnen täglich zu transportierenden Materialien.

Der nach dem aktuellen Kernlehrplan für die Sekundarstufe I auf zweieinhalb Jahre ausgelegte Sprachlehrgang besteht insgesamt aus 28 Lektionen, die zu einer thematischen Sequenz zu jeweils zwei bis vier Lektionen verbunden sind. Eine einheitliche Farbgebung der einer Sequenz angehörigen Lektionen im Inhaltsverzeichnis hätte zu einer übersichtlicheren Darstellung beitragen können.

Die Anordnung der thematischen Sequenzen folgt weitgehend einem chronologischen Aufbau, der – nach eigener Erfahrung aus Schülerperspektive – der Generierung eines zusammenhängenden Überblicks über die römische Geschichte zuträglich ist. Lediglich an wenigen Stellen des Lehrwerks entsteht ein chronologischer Bruch (vgl. bspw. Lektion 9: Horatius Cocles, Mucius Scaevola und Cloelia als Verteidiger der neu gewonnenen republikanischen Freiheit; Lektion 10: Vertreibung des Tarquinius Superbus als letzten Königs Roms mit Errichtung der Republik).

In Sequenz 1 wird den Lernenden in vier zusammenhängenden Lektionen eine spannende Kriminalgeschichte präsentiert, die die „Abhandlung“ der wichtigsten Bauwerke auf dem

Forum Romanum – wie sie in den Vorgängerwerken üblich war – ersetzt und so einen sicherlich motivierenderen Einstieg in das römische Alltagsleben und die lateinische Sprache bietet. Die in der ersten Sequenz auftretenden Jugendlichen werden im Grammatikteil der folgenden Sequenzen zum Teil noch einmal aufgegriffen, so dass sie noch eine zeitlang als Identifikationsfiguren wirken.

An geeigneten Stellen werden ergänzend zur Thematik der jeweiligen Sequenzen im Rahmen der Rubrik „Gut zu wissen“ zusätzliche Doppelseiten eingeschoben, auf denen den Lernenden im Sinne der „Kulturkompetenz“ kultur- und realienkundliche Informationen und Bilder zur Verfügung gestellt werden. In dieser Rubrik werden teils Informationen aus den ersetzten Lektionstexten der Vorgängerwerke eingebettet, teils für das Verstehen des (historischen) Zusammenhangs zweier Sequenzen notwendige Informationen, bereitgestellt.

Besonders positiv zu beurteilen ist die Einheitlichkeit der Struktur sowie farb- und schriftbezogener Gestaltung der einzelnen Lektionen, die zur Übersichtlichkeit des Lehrwerks beiträgt: Jede Lektion besteht aus zwei Doppelseiten, von denen sich die erste jeweils der Einführung und Bearbeitung der aktuellen Lektionsthematik, die zweite ganz der Grammatik widmet.

Auf der ersten Seite jeder Lektion führen Informationstexte, Abbildungen und (Recherche-)Aufgaben in die Thematik der Lektion ein, wobei einige Sachtexte im Sinne der historischen Kommunikation bereits unmittelbar an die heutige Lebenswelt anknüpfen. Eine weitere Neuerung im Vergleich zum Vorgängerwerk besteht dabei in der Einbettung zahlreicher QR-Codes, über die zusätzliches Audio- oder Bildmaterial zur jeweiligen Thematik abgerufen werden kann, was zu einer allgemeinen Verlebendigung der Inhalte beiträgt. Darüber hinaus werden in diesem Bereich Aufgaben zur gezielten Förderung der Medienkompetenz bereitgestellt, die auch explizit als solche gekennzeichnet sind. An einigen Stellen (vgl. bspw. Lektion 1, S. 13) fällt jedoch auf, dass sich die zugehörige Sigle [MK] auch bei Aufgaben findet, die keinen Bezug zur Medienkompetenz aufweisen. Auf der zweiten Seite einer jeden Lektion folgt nach einer kurzen deutschen Einleitung sowie einer speziellen Aufgabe zur Erschließung der lateinische Lektionstext, der am Ende der Seite

durch weitere, vertiefende Aufgaben abgerundet wird.

Zu Beginn der dritten Seite wird mit Hilfe eines kurzen Textes, der inhaltlich an die jeweilige Vorlektion anknüpft, sowie anregender Aufgabenstellungen der neue Grammatikstoff eingeführt. Die Tatsachen, dass sich diese Einführungstexte ausschließlich am bereits bekannten Wortschatz orientieren und – wie bis dato in *prima*-Lehrwerken üblich – am Seitenende auf die explizite Ausweisung des neuen Grammatikthemas verzichtet wird, kommen einer induktiven Vermittlungsweise zugute. Im Anschluss folgen nach aufsteigendem Schwierigkeitsgrad und teils zusätzlich binnendifferenziert verschiedene Übungen zur Vertiefung der grammatikalischen Inhalte. Die letzte Übung einer jeden Lektion dient der Wiederholung bereits behandelter Grammatikstoffe, die in der Rubrik „Differenziert üben“ nach jeweils vier Lektionen noch weiteren Raum erhält.

Eine weitere Neuerung im Vergleich zum Vorgängerwerk bildet die Rubrik „Auf Deutsch“ am Ende einer jeden Lektion, die neben einem kurzen, unter bestimmten Gesichtspunkten zu übersetzenden lateinischen Text spezielle Aufgabenstellungen enthält, die zu einem gezielten Vergleich von lateinischer und deutscher Sprache auffordern. Ein derartiges sprachkontrastives Arbeiten vermag die Sprachbewusstheit bzw. -bildung der Lernenden nachhaltig zu fördern.

Schließlich runden im zweiten Drittel des Lehrwerks fünf Doppelseiten mit dem Titel „Latein Original“, die jeweils zwischen den einzelnen Lektionen eingeschoben sind und mit Hilfe lateinischer Originaltexte den Weg zur Originallektüre ebnen, den Sprachlehrgang ab.

Die gemeinsame Thematisierung ähnlicher Grammatikthemen in derselben Lektion (bspw. der Numeri Singular und Plural in Lektion 1, das Partizip Perfekt Passiv in seiner Verwendung als Perfekt und Plusquamperfekt Passiv sowie Participium coniunctum in Lektion 18) ermöglicht dabei eine Stauchung des Sprachlehrgangs von bisher 45 bis 50 in den Vorgängerwerken auf nunmehr 28 Lektionen.

Im hinteren Teil der beiden Lehrbücher finden sich zu jeder Lektion auf jeweils einer Doppelseite Wiederholungs- bzw. Lernwörter; letztere sind übersichtlich zu jeweils drei Einheiten zusammengefasst. Laut Vorwort

„besonders wichtige“ Lernvokabeln stehen dabei im Blaudruck, wobei nicht erläutert bzw. ersichtlich wird, nach welchen Kriterien die Zuordnung der Vokabeln erfolgt ist. Für Schülerinnen und Schüler könnte sich eine derartige Gewichtung von Vokabeln negativ auf das Lernverhalten auswirken. Positiv hervorzuheben sind dagegen die Tatsachen, dass viele Vokabeln bzw. deren Bedeutungsnuancen – zusätzlich zur „einfachen“ Übersetzung – in Junktoren veranschaulicht und in einer weiteren Spalte Bezüge zu Lehnwörtern aus anderen Sprachen hergestellt werden, sodass der wachsenden Mehrsprachigkeit der Lernenden Rechnung getragen wird. Ein zu Beginn jeder „Wortschatzseite“ abgedruckter QR-Code, über den sich die Lernenden die Vokabeln vorlesen lassen können, sowie – ebenfalls medial gestützte – Wortschatzübungen auf der Folge-seite dürften dabei helfen, die Lernvokabeln leichter zu verinnerlichen.

Im Anschluss an die Wortschatzarbeit folgen Erläuterungen zu den in der jeweiligen Lektion behandelten Grammatikthemen und, wenn nötig, zusätzliche Formentabellen. Bei der Formulierung der deutschen Erläuterungen wurde – insbesondere in den ersten Lektionen – Wert darauf gelegt, eine möglichst einfache Sprache zu verwenden, die sich durch die Nutzung der Personalpronomina „du“ bzw. „wir“ möglichst nahe am Lernenden ausrichtet. Besonders anschaulich erfolgt die Erläuterung des Grammatikstoffes in extra erstellten „Erklärvideos“, auf die die Lernenden über entsprechende QR-Codes am Seitenrand Zugriff nehmen können.

Nach der Erläuterung der Grammatik folgen weitere Seiten zum Erwerb fachlicher und überfachlicher methodischer Kompetenzen, wie der Anwendung verschiedener Texterschließungsverfahren oder Übersetzungsmethoden.

Das Lehrwerk schließt – wie gewöhnlich – mit einem Anhang, bestehend aus übersichtlichen Formentabellen, einer Zeittafel zur römischen Geschichte, einem Eigennamenverzeichnis sowie einem lateinisch-deutschen und grammatikalischen Register.

Trotz der wenigen kritischen Anmerkungen hinterlässt das vorgestellte Lehrwerk einen überaus positiven Eindruck: Insbesondere der überarbeitete Einstieg (Lektionen 1–4), die Vielzahl an (bunten), oft lebensweltbezogenen Abbildungen und die Einbettung zahlreicher QR-Codes als Zugang zu digitalem Zusatzma-

terial wie Audiogeschichten, Erklärvideos und weiteren, zuweilen spielerischen Lernhilfen heben die Neuauflage des *prima*-Lehrgangs auf eine hochmoderne, für Schülerinnen und Schüler höchst motivierende Ebene. Darüber hinaus werden die jüngsten Erkenntnisse der (Latein-)Didaktik mit Blick auf die Wortschatzarbeit, (induktive) Grammatikeinführung und binnendifferenzierte Übung, Texterschließung und sprachkontrastives Arbeiten angemessen berücksichtigt. Nicht zuletzt wird die Unterrichtsplanung und -durchführung durch einen digitalen Assistenten mit weiteren Zusatzfunktionen, wie der Möglichkeit, Lektionstexte vorlesen zu lassen, und Kopiervorlagen, unterstützt.



SCHWIEGER, F. (Bearb.): ROMA A. Reise in die Römerzeit. Bamberg: C. C. Buchner 2020, 64 Seiten, 9,50 EUR, ISBN: 978-3-661-40019-8. von Kristina Leutloff-Völkel, L. i. A. Gesamtschule Lippstadt

„Roma – Reise in die Römerzeit“ lädt zum Lesen ein und vermittelt wertvolles Grundwissen über die Welt der Antike: Alltagsleben, Kunst und Kultur, Mythos, Religion, Geschichte, Politik etc.

„Roma – Reise in die Römerzeit“ ist ansprechend und übersichtlich gestaltet. Es motiviert, sich eingehender mit den Inhalten der Lektion zu beschäftigen. Es bietet eine gelungene Mischung aus Informationstexten und Abbildungen. Kleine Fußspuren zeigen, in welcher Reihenfolge der Leser die Texte und Abbildungen lesen bzw. betrachten soll. Die Texte sind verständlich geschrieben und beinhalten viele Informationen. Zusätzlich hat man die Möglichkeit, sich jedes Kapitel vorlesen zu lassen. Es gibt einen Mediencode sowie einen QR-Code. So kann man z. B. im Unterricht auch nur Teilaspekte anhören.

„Roma – Reise in die Römerzeit“ ist flexibel in den Unterricht integrierbar: Vorstellbar ist ein Einsatz zu Abschluss einer Lektion als Vertiefung. Auch nach der Übersetzung des Lektionstextes ist es möglich, die passenden Informationstexte zu lesen.

Das Buch hat 30 Kapitel und jedes der Kapitel ist an die jeweilige Lektion im Lateinbuch angelehnt. Inhalte, die im Lateinbuch nur angedeutet werden, werden im Buch ausführlicher dargestellt. Im Lektionstext eins beispielsweise geht es um den berühmten Wagenlenker Scopus, der ein neues Leitpferd aussuchen soll. Im

Buch erzählt nun Scopus aus seiner Sicht von seinem Job als Rennfahrer. Er berichtet von seinem Leben, von Rennstallbesitzern, von den Wagenrennen und seinen eigenen Erlebnissen während den Fahrten als Wagenlenker. Dazu kommen Abbildungen vom Circus Maximus und einer Villa, deren Fußboden ein Mosaik von einem Wagenrennen zeigt.

Wer mit Roma in der Schule arbeitet, bekommt mit „Reise in die Römerzeit“ eine ansprechende Ergänzung.

RISSMANN, L. / VON SCHEVEN, E. (Hrsg.): adeo 500. Illustrierter Grundwortschatz nach Sachgruppen. Bamberg: C. C. Buchner 2020, 100 Seiten, 12,90 EUR, ISBN: 978-3-7661-5274-9. von Kristina Leutloff-Völkel, L. i. A. Gesamtschule Lippstadt

Immer öfter fragen Schülerinnen und Schüler nach Möglichkeiten, um sich die Vokabeln besser einprägen zu können. Für viele ist der „Karteikasten“ keine Motivation mehr. Mit *adeo 500* bietet sich ein neuer und schülergerechter Zugang zu den 500 wichtigsten Wörtern des Bamberger Wortschatzes. Zu Beginn bekommen die Schülerinnen und Schüler einen kurzen Überblick zu den Fragen „Wie übersetze ich lateinische Vokabeln?“, „Wie viele Vokabeln soll ich wann lernen?“, „Was sind das für Striche über den Vokabeln?“ sowie „Oh, dort gibt es Bilder!“. Der Überblick ist klar strukturiert und verständlich geschrieben. Das Buch selbst ist ansprechend farblich und zugänglich gestaltet.

Adeo 500 bietet einen Grundwortschatz, der nach Sachgruppen geordnet ist. Neben den bekannten Angaben wie Genitiv und Geschlecht bei Substantiven sowie 1. Person Singular Präsens und Perfekt sowie PPP bei Verben findet sich zu jeder Vokabel ein Bild. Dieses soll die Vokabelbedeutung verdeutlichen. Neben dem jeweiligen Bild ist noch Platz für individuelle Merksprüche, weitere Bilder etc. Die visuellen Darstellungen der Vokabeln ermöglichen einen anderen Zugang zum einzelnen Wort und können so zu einer besseren Einprägung beitragen.

Im täglichen Schulalltag werden die Vokabeln lektionsweise gelernt und sind nicht nach Sachgruppen sortiert, was den Einsatz von *adeo* im Unterricht zumindest in der Sekundarstufe I schwierig macht. Dennoch lassen sich die Sachgruppen wie „Ich und Du“, „Sagen, Rufen, Nennen“ oder auch „Dann und

Wann“ als Übersicht für die Schülerinnen und Schüler nutzen. „Kleine Wörter“, die sich Schülerinnen und Schüler teilweise nicht gut merken können oder auch verwechseln, haben ein eigenes Kapitel. Dieses kann im Unterricht passend eingesetzt werden und die Schülerinnen und Schüler beim Lernen unterstützen. In der Lektürephase kann *adeo* eine gute und sinnvolle Unterstützung im Unterricht sowie für die Übersetzungsarbeit sein.

Es bleibt ein sehr positiver Gesamteindruck. Das Buch eignet sich für Schülerinnen und Schüler, Studenten und Lehrpersonen als sinnvolle Begleitung beim Latein lernen und unterrichten.

SCHULZ-KOPPE, H.-J.: 888 Wörter, die auch ein Nicht-Lateiner schon kennt. Düren: Shaker-Medien 2021, 56 Seiten, 9,90 EUR, ISBN: 978-3-86858-878-8.

von Kristina Leutloff-Völkel, Li.A.
Gesamtschule Lippstadt

genannten Beispiele von Wörtern, die aus dem Italienischen oder Französischen ins Deutsche übergegangen sind. Das Kapitel Latein in Englisch und den romanischen Sprachen gibt mit vielen Hintergrundinformationen einen guten Einblick.

Im Anschluss gibt es ein Römisches Quiz, das sich gut in den Unterricht integrieren lässt. Es folgen Lösungen zu den Übungen und zum Quiz. Auch sind die Wörter aus dem Wortspeicher I nun im Wortspeicher II mit ihrem lateinischen Ursprung und der deutschen Übersetzung dargestellt.

Zum Abschluss lässt sich sagen: Latein begegnet uns allen jeden Tag, mal bewusster, mal weniger bewusst!

LIEDTKE, C. (Entwickler): Mythologia. Vokabeltrainer-App für iOS und Android, 2017, 4,99 Euro.

von Dr. Susanne Aretz, StD'
Neues Gymnasium Bochum
aretzsusanne@gmail.com

Die Gestaltung des Umschlags und das Inhaltsverzeichnis motivieren zum Lesen des Buches. Die Sprache ist verständlich und insgesamt lässt sich das Buch flüssig lesen. Dieses Buch soll einmal mehr zeigen, dass jeder Latein verwendet und so die Annahme, „dass Latein so schwer zu lernen ist“, aus dem Weg räumen.

Nach einer Einleitung erwartet den Leser der Wortspeicher I. Dort sind alle lateinischen Wörter des Deutschen aufgelistet. Dabei lassen sich viele bekannte Wörter erkennen, z. B. „der Abiturient“, „die Fabrik“, „das Quadrat“ usw.

Beginnt ein Lateinkurs erst in der EF, ist dieser Wortspeicher sehr gut als motivierender Einstieg zum Beginn mit dem Lateinunterricht geeignet. Denn so merken die Schülerinnen und Schüler, dass Latein bereits in ihrem Sprachgebrauch existiert und unwissentlich verwendet wird.

Auf den Wortspeicher I folgen Übungen, in denen z. B. nach der Bedeutung eines Wortes und dem lateinischen Original gesucht wird. Die weiteren Kapitel vermitteln einen kurzen Überblick mit Bildern über Texte und Textilien sowie über lateinische Verben inklusive ihrer deutschen Entsprechungen.

Ein weiteres Kapitel beschäftigt sich mit Lehn- und Fremdwörtern. Interessant sind die

Mit dem Kauf der für *iOS* und *Android* erhältlichen App *Mythologia* erhält man die Vokabeln aller drei *Mythologia*-Bände.⁴

Mit der App kann man Vokabeln suchen, die zu lernenden Lektionen auswählen, Vokabeln lernen und sich in Tests abfragen lassen. Alles wird in einer Statistik festgehalten. Auch eine Favoritenliste lässt sich erstellen. Die Handhabung ist selbsterklärend, aber es gibt natürlich auch eine Hilfefunktion. Durch Wischen kann man die Vokabeln entweder mit Bedeutung und Angaben oder ohne Angaben (ungestützt) anschauen. Will man die Vokabeln lernen, gibt es drei Ampelbuttons („Diese Vokabel kann ich mir gut merken – Diese Vokabel kann ich mir nicht immer gut merken – Diese Vokabel kann ich mir noch nicht merken“). Die Vokabeln des gelben bzw. roten Button bleiben einmal bzw. wiederholt im Stapel. Man kann auch mehrere Lektionen gleichzeitig lernen, indem man sie anklickt. Beim Vokabeltest muss man zwar alle Bedeutungen, Artikel und Geschlechter (bei Fragepronomina auch das Fragezeichen), aber nicht alle Angaben (z. B. „Adv.“) mit angeben, um ihn zu bestehen. Auch da können mehrere Lektionen – wenn sie im gleichen Band sind – gleichzeitig getestet werden.

Die App ist praktisch ein digitales Abbild der

⁴ Das ist ein Griechisch-Lehrwerk einer Arbeitsgruppe des Niedersächsischen Altphilologenverbandes für den früh beginnenden Griechischunterricht (beziehbar über kontakt@kwr-stiftung.de oder mythologia@NAVonline.de).

Vokabelhefte, die aber abfragende Eltern und einen kleinen Karteikasten ersetzt und einem den Lernfortschritt deutlich vermittelt. Was man nicht erwarten sollte, sind Lernhilfen, also zusätzliche Angaben von Fremdwörtern, Visualisierungen, Wortfamilien oder Konstruktionsweisen etc. Auch die Rechtschreibung oder die Aussprache lässt sich durch den digitalen Vokabeltrainer nicht testen.

Falls man Probleme hat, kann man sich an den Entwickler direkt wenden. Es ist nicht ganz klar, wie über die deutsche Tastatur nach grie-

chischen Vokabeln gesucht werden kann, auch wenn es meistens klappt. Die Ampel reagiert oft etwas langsam, aber man muss abwarten, sonst ‚hängt‘ die App. Herr LIEDTKE hat aber für kommenden Herbst ein komplett neues Update angekündigt. Für geduldige Schüler:innen, die gerne digital mit dem Handy oder Tablet im Karteikartensystem lernen und auf die Vokabelhefte verzichten wollen, ist diese App sehr praktisch. Auch für die Vokabelwiederholung in der Oberstufe – unabhängig vom angeschafften Lehrbuch – eignet sie sich.

Einladung zur Landestagung des Deutschen Altphilologenverbandes Nordrhein-Westfalen

Zur Landestagung des DAV-NRW 2022 sind alle Mitglieder und diejenigen, die es werden wollen, herzlich eingeladen. Mittelpunkt ist die Mitgliederversammlung am Donnerstag. Die nächste Landestagung wird 2023 wieder turnusmäßig stattfinden.

Die Vorträge des zweitägigen Rahmenprogramms stehen unter dem Motto „Lebensweltbezug in Antiken Texten.“ Verschiedene Genera (Rhetorik und Briefliteratur), verschiedene Autoren (CICERO und Alltagsliteratur) und fachdidaktische Methoden in den Bereichen Erschließung, Übersetzung und Interpretation werden in den Blick genommen. Zudem gibt es Nachrichten über das Abitur und aus der Fachaufsicht.

Referentinnen und Referenten: Prof. Dr. Karl-Wilhelm WEEBER (Bochum), Prof. Dr. Meike RÜHL (Osnabrück), Dr. Jörg FÜNDLING (Aachen), Prof. Dr. Katharina WESSELMANN (Kiel), Prof. Dr. Nicola HÖMKE (Rostock).

Leitung: Dr. Susanne ARETZ, Dr. habil. Matthias LAARMANN, Maximilian NIESSEN, Dr. Thomas DOEPNER, Marina KEIP, Dr. Anja WIEBER, Heinz-Jürgen SCHULZ-KOPPE.


Donnerstag und Freitag, 01. und 02. September 2022


Ort: Johanniter Gästehaus, Weißenburgstraße 60-64, 48151 Münster

Programm der Landestagung 2022 in Münster


Ort: Johanniter Gästehaus, Weißenburgstraße 60–64, 48151 Münster

Donnerstag, 01. September 2022

bis 10.00 Uhr	Ankommen
10.00 – 10.15 Uhr	Begrüßung zur DAV-NRW Landestagung
10.15 – 11.15 Uhr	<p>Prof. Dr. Nicola HÖMKE:</p> <p>„Wir brauchen hier mehr Bier!“ – Römischer Alltag in Briefen vom Hadrianswall <i>Seit den 1970er Jahren werden in Vindolanda, einem römischen Militärkastell am Hadrianswall an der heutigen englisch-schottischen Grenze, immer neue Briefe buchstäblich aus dem Schlamm geborgen. Sie geben einzigartige Einblicke in den militärischen Alltag und das Privatleben römischer Soldaten (und ihrer Angehörigen) des 1. und 2. Jhs. n. Chr. am Nordrand des Imperium Romanum. Sogar die Einstellung moderner Briten zu ihrer eigenen Vergangenheit haben sie deutlich beeinflusst.</i></p>  <p>Prof. Dr. Nicola HÖMKE hat den Lehrstuhl für Lateinische Philologie/Latinistik an der Universität Rostock inne. Nach dem Studium der Lateinischen und Griechischen Philologie an den Universitäten Heidelberg und Oxford (Somerville College) wurde sie 2001 in Heidelberg mit einer Dissertation zur antiken Schul- und Schaurhetorik („Gesetzt den Fall, ein Geist erscheint. Komposition und Motivik der ps-quintilianischen Declamationes maiores X, XIV und XV“; publ. Heidelberg 2002) promoviert. Bis 2011 arbeitete sie als Assistentin und wiss. Mitarbeiterin am Lehrstuhl von Prof. Dr. Christiane REITZ am Rostocker Heinrich Schliemann-Institut und habilitierte sich dort 2012 mit der Arbeit „In der Todeszone. Die Darstellung und Funktion des Schrecklichen, Grausigen und Ekkligen in Lucans Bellum Civile“. Danach forschte sie als Mitarbeiterin im DFG-Teilprojekt „Die Rhetorik des Monotheismus im Römischen Reich: Monotheistische Rede in Prosa und Poesie der Spätantike“ (Prof. Dr. Therese FÜHRER), übernahm z. T. mehrjährige Lehrstuhlvertretungen an der FU Berlin, der LMU München, der Universität Osnabrück sowie der Universität Potsdam und folgte 2019 dem Ruf auf die Professur in Rostock. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der frühkaiserzeitlichen Epik und dem Epyllion, der römischen Rhetorik, der spätantiken Dichtung sowie Konzeptionen der literarischen Phantastik und der „Ästhetik des Hässlichen“.</p>
11.15 – 11.45 Uhr	Kaffeepause
11.45 – 12.45 Uhr	<p>Stefan ANTRECHT:</p> <p>Rhetorik in lateinischen und griechischen Texten <i>Ich bin ein Berliner. Yes, we can. Wir haben so vieles geschafft, wir schaffen das.</i> <i>Bundeskanzlerin a. D. Dr. Angela MERKEL galt nicht als brillante Rhetorikerin. Ihre Persönlichkeit, ihr Pragmatismus schienen dies nicht zuzulassen. Ihre „Glanzmomente“ hatte sie dann, wenn sie, entgegen ihrer Art, emotional wurde: „Und ich muss ganz ehrlich sagen: Wenn wir jetzt anfangen, uns noch entschuldigen zu müssen dafür, dass wir in Notsituationen ein freundliches Gesicht zeigen, dann ist das nicht mein Land.“ Paradoxon, Brevitas, Emphase – Buff, das saß!</i> <i>Im alten Rom hätte ein Politiker in ähnlicher Situation vielleicht auf den mos maiorum verwiesen. Er hätte jedoch nicht gesagt: Zu diesem Rom will ich nicht mehr gehören, nicht mehr Römer sein! Wenn es um den Staat als Ganzen ging, dann hätte ein CATO der Kanzlerin entgegengehalten: Nunc vero non id agitur, bonisne an malis moribus vivamus. Hic mihi quisquam mansuetudinem et misericordiam nominat! – „Jetzt geht es aber nicht darum, ob wir nach guten oder schlechten Sitten leben. Da rede mir jetzt einer von Freundlichkeit und Teilnahme in der Not!“</i> <i>Geschichtlich einzuordnen, wer von den beiden Politikern der erfolgreichere war, CATO oder MERKEL, ist nicht Gegenstand dieser Veranstaltung. Auch nicht, wer von beiden der moralisch bessere war. Uns geht es um die Rhetorik als Kunst der Rede: Was macht gute Rhetorik aus? Ist gute Rhetorik immer geschliffene Rhetorik? Ist sie immer erfolgreiche Rhetorik? Oder sind gerade die besten Rhetoriker oftmals die gescheiterten? Gibt es gute Rhetorik auch heute noch? Hat die Rhetorik der griechischen und römischen Antike zeitlose Maßstäbe gesetzt?</i> <i>Als Beispiele werden Texte aus Antike und Gegenwart herangezogen, die sich für den Einsatz im Griechisch- und Lateinunterricht eignen.</i> Stefan ANTRECHT ist Lehrer für Latein, Griechisch und Musik am Neuen Gymnasium Bochum.</p> 
12.45 – 14.15 Uhr	Mittagspause
14.15 – 15.45 Uhr	<p>Fachdidaktische Workshops</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Marina KEIP (Texterschließung); a) Dr. Thomas DOEPNER (Literarische Interpretation von lateinischen Texten); b) Dr. Susanne ARETZ (Übersetzungssicherung in Schülermoderation).
15.45 – 16.15 Uhr	Kaffeepause
16.15 – 18.15 Uhr	<p>Mitgliederversammlung (s. gesonderte Einladung) Die Teilnahme an der Mitgliederversammlung ist nicht an die Teilnahme an der Landestagung gebunden.</p>
18.15 – 19.30 Uhr	Abendessen

<p>19.30 – 20.30 Uhr</p> 	<p>Prof. Dr. Karl-Wilhelm WEEBER: Die Jugend von heute. CICERO in Pro Caelio über die Generationenkonflikte, Jugendsünden und Erziehungsmethoden</p> <p><i>Neue Forschungen zeigen, dass die als besonders streng und durchsetzungsstark ‚gehandelte‘ patria potestas die Alltagsrealität deutlich weniger prägte, als es der römischen Ideologie entsprach. Einen entscheidenden Beitrag zu größerer Toleranz und Nachsicht gegenüber ‚ungestümen‘ Jugendlichen leistete dabei die Komödie. In Pro Caelio rekurriert CICERO auf unterschiedliche Erziehungsstile, die in der Palliata gegeneinander gestellt werden – und er wirbt für die liberale, verständnisvolle Position im Umgang mit Generationenkonflikten. Auch wenn der opportunistische Advokat CICERO dabei deutlich zum Vorschein kommt: Eine Rede und ein Thema mit hohem Aktualitätspotenzial.</i></p> <p>Jg. 1950, Studium Klass. Philologie, Geschichte, Archäologie, Etruskologie in Bochum und Rom. Promotion mit einer Arbeit über das 4. Properz-Buch; 1984–2001 Fachleiter für Latein am Studienseminar Düsseldorf, 2001–2010 Leiter des Wilhelm-Dörpfeld-Gymnasiums in Wuppertal; 1995 Hon.-Prof. Alte Geschichte Univ. Wuppertal; seit 1975 bis heute Lehrbeauftragter für lateinische Fachdidaktik Univ. Bochum. Publikationen der letzten Jahre: Spectaculum. Die Erfindung der Show im antiken Rom (2015); Botschaften aus dem alten Rom. Die besten Graffiti der Antike (2019); Latein – da geht noch was. Rückenwind für Caesar und Co. (2016); Neues über die alten Römer (2015); Lernen und leiden. Schule im Alten Rom (2014); Romdeutsch (5. A. 2013); Mitarbeit am Lehrwerk „Pontes“.</p>
--	--

Freitag, 02. September 2022

<p>09.00 – 10.00 Uhr</p> 	<p>Prof. Dr. Katharina WESSELMANN: Inter Linguas – Zweisprachiges Arbeiten im altsprachlichen Unterricht</p> <p><i>Immer wieder wird moniert, dass inhaltliche Arbeit im altsprachlichen Unterricht angesichts der Sprachhürden zu kurz komme: Man kann einfach keine größeren Textmengen bewältigen! Man kann eigentlich keinen VERGIL mehr lesen, der ist zu schwer! Dabei wäre es eigentlich ganz einfach: Mittels sinnvoller Aufgabenstellungen kann an zweisprachigen Texten so gearbeitet werden, dass Schüler:innen das Original im Blick behalten, aber nicht mehr alles von Grund auf übersetzen müssen. Gezieltes Fragen nach Phänomenen von Wortschatz und Syntax ermöglicht außerdem Open-Book-Prüfungen, die nicht nur im Hinblick auf die nächste Pandemie von Nutzen sein könnten.</i></p> <p>Studium der Klass. Philologie und der Kunstwissenschaft, Universität Basel; 2004–2018: Lehrerin für Latein und Griechisch in Basel; dort 2004–2009: Assistenz in der Griechischen Philologie, Departement für Altertumswissenschaften, und 2010: Promotion mit einer Arbeit über „Herodotus heres historiae. Das mythische Erbe der griechischen Geschichtsschreibung“; 2012–2018: Lehrbeauftragte für Fachdidaktik Latein und Griechisch an der Pädagogischen Hochschule (Fachhochschule Nordwestschweiz) und zugleich 2009–2015 Wissenschaftliche Mitarbeiterin beim Basler Homer-Kommentar; 2018: Habilitation in Klassischer Philologie an der Philosophischen Fakultät der Universität Basel mit einem „Kommentar zum 7. Gesang der homerischen Ilias im Rahmen des Basler Gesamtkommentars“; seit 2019: Professur für Fachdidaktik der Alten Sprachen an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Aktuelle Publikationen: Die abgetrennte Zunge. Sex und Macht in der Antike neu lesen (2021); Lehrbücher: Aurea Bulla. Latein, Mehrsprachigkeit, Kulturgeschichte (2016–2017); Pontes, Arbeitsheft 1–2 (2021); Mitherausgebertätigkeit: Teaching Classics in the Digital Age.</p>
<p>10.00 – 10.30 Uhr</p>	<p>Kaffeepause</p>
<p>10.30 – 11.30 Uhr</p>	<p>Neues von der Schulaufsicht</p>
<p>11.30 – 12.30 Uhr</p> 	<p>Prof. Dr. Meike RÜHL: „Die Jungs vertragen sich, lernen und machen Sport.“ Bildung und Erziehung im Hause CICEROS am Beispiel der Briefe</p> <p><i>Der Vortrag will einen Überblick geben über die Ausbildung und Erziehung innerhalb der römischen Elite in der späten Republik. CICEROS überlieferte Korrespondenz, in der z. T. sehr ausführlich und aus unterschiedlichen Perspektiven über Lehrer, Schüler, Lehrpläne, Lernorte und pädagogische (Miss-)Erfolge berichtet wird, ist dafür ein geeigneter Ausgangspunkt. Neben den ‚Realien‘ soll vor allem auch nach den gesellschaftlichen Erwartungen an die involvierten Personen gefragt werden und wie diese Erwartungen in den Schreiben offen oder zwischen den Zeilen kommuniziert werden.</i></p> <p>1993 bis 2000 Doppelstudium (Staatsexamen und Magister) der Lateinischen, Griechischen und Ostslavischen Philologie an den Universitäten Tübingen und St. Petersburg; 2000 bis 2004 Promotionsstudium der Lateinischen Philologie an der Universität Gießen; 2000 bis 2004 Lehrbeauftragte für Latinumskurse und Veranstaltungen am Institut für Klassische Philologie der Universität Gießen; WiSe 2000/01 Wiss. Angestellte am Lehrstuhl für Gräzistik (Vertretung) der Universität Gießen; WiSe 2004/05 bis SoSe 2009 Wiss. Assistentin am Seminar für Klassische Philologie in Göttingen; 2010 Habilitation an der Universität Göttingen (venia legendi für Klassische Philologie); WiSe 2009/10 bis SoSe 2019 StR an der Bergischen Universität Wuppertal, Fakultät für Geistes- und Kulturwissenschaften: Klassische Philologie, dazwischen beurlaubt von SoSe 2012 bis SoSe 2018 zur Vertretung einer Professur für Klassische Philologie an der Universität Osnabrück; seit WiSe 2019/20 Maria-Goeppert-Mayer-Professur für Klassische Philologie mit Schwerpunkt Latein/Genderforschung.</p>
<p>12.30 – 14.00 Uhr</p>	<p>Mittagspause</p>

14.00 – 15.00 Uhr

Dr. Jörg FÜNDLING:**Knigge in der Antike. Unterschätzt und facettenreich: Quellenmaterialien und neue Forschungsperspektiven zur Ära des ANTONINUS PIUS (138–161)**

Das mittlere Drittel des 2. Jahrhunderts n. Chr. findet dank der Vielfalt seines literarischen Erbes schon länger die Aufmerksamkeit der Altertumswissenschaften. Mit der politischen und Alltagsgeschichte dieser Zeit sieht es deutlich schlechter aus, da die Historiographie uns beinahe im Stich lässt und die biographische Tradition nur noch auf verdächtigen Umwegen greifbar ist. Doch zu diesem vermeintlich blassen Kaiser in vermeintlich ereignislosen Jahren gibt es an den richtigen Stellen noch Funde zu machen – nur sind diese Stellen oft etwas ungewöhnlich. Vorgestellt werden unter anderem astrologische Notizen mit politischer Bedeutung, ein Kaiserlob in antiquarischem Kontext und die unterschätzten, aber in direkter Nähe zur Dynastie entstandenen Briefe FRONTOS.

1990 bis 1996 | Magisterstudium (Alte Geschichte/Latein/Historische Hilfswissenschaften und Archivkunde), Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn;

1996 bis 2005 | Promotionsstudium (Alte Geschichte/Latein/Historische Hilfswissenschaften und Archivkunde), Universität Bonn;

1996 bis 1999 | Wissenschaftliche Hilfskraft (Bonn, Seminar für Alte Geschichte);

2000 bis 2004 | Wissenschaftlicher Mitarbeiter (Bonn, Seminar für Alte Geschichte);

seit 2004 | Tätigkeit als freiberuflicher Lektor, Übersetzer und Autor;

2007 | Wissenschaftlicher Angestellter (Bonn, Franz Joseph Dölger-Institut);

2008 bis 2014 | Wissenschaftlicher Mitarbeiter (RWTH Aachen, Historisches Institut, Lehrstuhl für Alte Geschichte);

2016/17 und 2018/19 | Wissenschaftlicher Angestellter/Vertretung der Juniorprofessur (RWTH Aachen, Inst. f. Kath. Theologie, Arbeitsgebiet Kirchengeschichte und europäische Identitätsbildung);

2019 bis 2022 | Professurvertreter (RWTH Aachen, Institut für Katholische Theologie, Lehr- und Forschungsgebiet Kirchengeschichte).

Wichtige Publikationen in Auswahl:

Kommentar zur Vita Hadriani der Historia Augusta (Antiquitas IV.3.4.) (2 Bde.) Bonn: Habelt 2006 = Diss. Bonn 2005; Sulla

(Gestalten der Antike), Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2010; Das goldene Zeitalter. Wie Augustus Rom neu erfand,

Darmstadt: Primus 2013; Philipp II. von Makedonien (Gestalten der Antike), Darmstadt: Philipp von Zabern 2014; Marc Aurel

(Gestalten der Antike), Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2008; (mit Jens BARTELS und Hartmut BLUM:) Die Antike.

Grundzüge der griechischen und römischen Geschichte, Konstanz und München: UTB mit UVK / Lucius 2015; Der Antike-Knigge.

Angenehm auffallen im Herzen des Imperiums, Ditzingen: Reclam 2021.



15.00 – 16.00 Uhr

Planungsperspektiven

Marc AUREL. © Heinz-Jürgen SCHULZ-KOPPE.

Einladung zur Mitgliederversammlung des Deutschen Altphilologenverbandes, Landesverband Nordrhein-Westfalen

Zeit und Ort: Donnerstag, 01. September, 16.00 – 18.00 Uhr im Johanniter Gästehaus, Weißenburgstraße 60-64, 48151 Münster

Die Teilnahme an der Mitgliederversammlung ist nicht an die Teilnahme an der Landestagung gebunden.

Tagesordnung:

1. Begrüßung und Festlegung der Tagesordnung;
2. Bericht des Vorstandes über 2019–2022;
3. Bericht der Kassenprüfer;
4. Aussprache über die Berichte und Entlastung des Vorstandes;
5. Anträge an die Mitgliederversammlung;
6. Wahl des (erweiterten) Vorstandes für den Zeitraum 2022–2023;
7. Wahl der Kassenprüfer:innen 2023
8. Verschiedenes.

Textanlage zu TOP 5 der Mitgliederversammlung des DAV-NRW in Münster, 2022

Antrag des Landesvorstandes auf Satzungsänderung:

Vereine und Verbände brauchen für eine zukunftswirkende Aufstellung eine Satzung, die die jetzigen und künftigen Aufgaben und Herausforderungen eines Verbandes lösen hilft. Unser Landesverband NRW im Deutschen Altphilologenverband verfügt bislang über eine Satzung, die zuletzt 1978 überarbeitet worden ist und diverse Schwächen und Lücken aufweist, insbesondere was die Demokratisierung der Verbandsstruktur im Ganzen und die vergrößerte und vervielfachte Partizipation aller einzelnen Mitglieder angeht.

Eine Arbeitsgruppe innerhalb des DAV-NRW-Landesvorstandes hat unter diesen und anderen verbandspolitischen Prämissen eine Gesamtrevision unserer bisherigen Satzung vorgenommen. Die folgende Synopse will die Erweiterungen und Erneuerungen verdeutlichen.

ALT-Satzung DAV-NRW (Fassung 1978)	NEU-Satzung DAV-NRW 2022 ENTWURF!!!
<p>Satzung des Landesverbandes Nordrhein-Westfalen im Deutschen Altphilologenverband</p> <p>I. Zweck des Verbandes</p> <p>Der Altphilologenverband Nordrhein-Westfalen ist als Glied des Deutschen Altphilologenverbandes bestrebt, die Bildungskräfte der Antike im geistigen Leben der Gegenwart, namentlich in der Jugenderziehung, zur Wirkung zu bringen.</p> <p>Die wissenschaftliche und pädagogische Fortbildung der Lehrer des altsprachlichen Unterrichtes ist sein besonderes Anliegen.</p>	<p>Satzung des Landesverbandes Nordrhein-Westfalen im Deutschen Altphilologenverband</p> <p>§ 1. Zweck des Verbandes</p> <p>(1) Der Altphilologenverband Nordrhein-Westfalen ist als Glied des Deutschen Altphilologenverbandes bestrebt, die Bildungskräfte der Antike im geistigen Leben der Gegenwart, namentlich in der Jugenderziehung, zur Wirkung zu bringen.</p> <p>(2) Die wissenschaftliche und pädagogische Fortbildung der <u>Lehrerinnen und Lehrer</u> des altsprachlichen Unterrichtes ist sein besonderes Anliegen.</p>

<p>II. Mitgliedschaft und Gliederung</p> <p>Ordentliche Mitglieder können werden die Vertreter der Altertumswissenschaft und die Lehrer(innen) der alten Sprachen an den Schulen in Nordrhein-Westfalen. Förderer der Bestrebungen des Verbandes sind als außerordentliche Mitglieder willkommen.</p> <p>Der Jahresbeitrag für die ordentlichen Mitglieder, in dem der Beitrag für den DAV enthalten ist, wird von der Mitgliederversammlung festgesetzt.</p> <p>Das Geschäftsjahr entspricht dem Kalenderjahr.</p> <p>Untergliederungen des Landesverbandes können Orts- bzw. Bezirksgruppen sein, zu denen sich die Mitglieder entsprechend den örtlichen Verhältnissen zusammenschließen.</p>	<p>§ 2. Mitgliedschaft und Gliederung</p> <p>(1) Ordentliche Mitglieder können werden die <u>Vertreterinnen und</u> Vertreter der Altertumswissenschaften <u>sowie die Studierenden und Lehrerinnen und</u> Lehrer der Alten Sprachen an den Schulen in Nordrhein-Westfalen. Förderer der Bestrebungen des Verbandes sind als außerordentliche Mitglieder willkommen.</p> <p>(2) Der Jahresbeitrag für die ordentlichen Mitglieder, in dem der Beitrag für den DAV enthalten ist, wird von der Mitgliederversammlung festgesetzt.</p> <p>(3) Das Geschäftsjahr entspricht dem Kalenderjahr.</p> <p>(4) Untergliederungen des Landesverbandes können Orts- bzw. Bezirksgruppen sein, zu denen sich die Mitglieder entsprechend den örtlichen Verhältnissen zusammenschließen.</p>
<p>III. Der Vorstand</p> <p>Der Vorstand setzt sich zusammen aus dem Vorsitz des Landesverbandes und seinen beiden Stellvertretern. Nach Möglichkeit sollen durch die drei Mitglieder des Vorstandes beide Landesstellen vertreten sein. Der Vorsitz des Landesverbandes führt die Geschäfte in Zusammenarbeit mit den beiden Stellvertretern und beruft auch die jedes zweite Jahr stattfindende Hauptversammlung ein.</p> <p>Der Vorsitz des Landesverbandes und seine beiden Stellvertreter werden von den Mitgliedern des Landesverbandes im Rahmen der Hauptversammlung gewählt. Wiederwahl ist möglich.</p> <p>Der Vorstand hat das Recht, zwei Kassenwarte, einen Schriftführer und den Herausgeber des Mitteilungsblattes des Landesverbandes zu benennen und in den erweiterten Vorstand zu berufen.</p> <p>Bei Stimmgleichheit entscheidet dann die Stimme des Vorsitzenden.</p> <p>Der Vorstand kann ferner bei besonderen Gelegenheiten zwei bis vier Berater zu seinen Sitzungen hinzuziehen.</p> <p>Der Vorstand vertritt den Landesverband im DAV; er kann zu diesem Zweck ebenfalls zwei bis vier Berater hinzuziehen.</p>	<p>§ 3. Der Vorstand</p> <p>(1) Der <u>Gesamtvorstand</u> setzt sich zusammen aus der/dem Vorsitzenden des Landesverbandes und ihren/seinen beiden Stellvertreterinnen/Stellvertretern, aus zwei Kassenwartinnen/Kassenwarten, einer Schriftführerin/einem Schriftführer <u>und bis zu fünf Beisitzerinnen/Beisitzer für weitere Aufgaben im Rahmen der Vorstandsarbeit. Es finden mindestens zwei Sitzungen im Jahr statt.</u></p> <p>(2) Nach Möglichkeit sollen durch die/den Vorsitzenden und ihre/seine Stellvertreterinnen/Stellvertreter beide Landesteile vertreten sein. <u>Die beiden Kassenwartinnen/Kassenwarte sollen je einen Landesteil vertreten.</u></p> <p>(3) Die Mitglieder des <u>Gesamtvorstandes</u> werden von den Mitgliedern des Landesverbandes im Rahmen der Hauptversammlung gewählt. Wiederwahl ist möglich.</p> <p><u>(4) Der Gesamtvorstand beschließt mit der einfachen Mehrheit der abgegebenen Stimmen. Bei Stimmgleichheit entscheidet die Stimme der/des Vorsitzenden.</u></p> <p>Der <u>Gesamtvorstand</u> kann bei besonderen Gelegenheiten zwei bis vier Beraterinnen/Berater zu seinen Sitzungen hinzuziehen. Der <u>Gesamtvorstand</u> vertritt den Landesverband im DAV.</p> <p>(5) Die/der Vorsitzende des Landesverbandes führt die Geschäfte in Zusammenarbeit mit den beiden Stellvertreterinnen/Stellvertreter und beruft auch die jedes zweite Jahr stattfindende Hauptversammlung ein. <u>Sie/Er hat das Recht, in An- gelegenheiten zu entscheiden, die keinen Aufschub bis zur nächsten Sitzung des Gesamtvorstandes dulden.</u></p> <p><u>(6) Der geschäftsführende Vorstand (der/die Vorsitzende sowie die beiden Stell- vertreterinnen/Stellvertreter) fasst seine Beschlüsse mit den Stimmen aller Mit- glieder. Wird keine Einstimmigkeit erreicht, entscheidet der Gesamtvorstand.</u></p>
<p>IV. Versammlungen</p> <p>Der Landesverband hält in jedem zweiten Jahr - und zwar jeweils in dem Jahr, in dem keine Bundestagung des DAV stattfindet - eine Hauptversammlung ab, die mit einer Arbeitstagung verbunden ist. Die Hauptversammlung bestellt zwei Kassenprüfer, erteilt dem alten Vorstand Entlastung und wählt den neuen Vorstand für zwei Jahre. Die Tagesordnung der Hauptversammlung ist 14 Tage vorher bekanntzugeben. Bei Abstimmungen entscheidet einfache Mehrheit, bei Satzungsänderungen zwei Drittel der anwesenden Mitglieder.</p>	<p>§ 4. Versammlungen</p> <p>(1) Der Landesverband hält in jedem zweiten Jahr - und zwar i. d. R. jeweils in dem Jahr, in dem keine Bundestagung des DAV stattfindet - eine Hauptversammlung ab, die mit einer Arbeitstagung verbunden ist.</p> <p>(2) Die Hauptversammlung bestellt zwei Kassenprüferinnen/Kassenprüfer erteilt dem alten Vorstand Entlastung und wählt den neuen Vorstand für zwei Jahre.</p> <p>(3) Die Tagesordnung der Hauptversammlung ist 14 Tage vorher bekanntzugeben.</p> <p>(4) Bei Abstimmungen entscheidet einfache Mehrheit, bei Satzungsänderungen zwei Drittel der anwesenden Mitglieder.</p>

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 Altphilologen-Verbandes, Landesverband Nordrhein-Westfalen“ 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.

Gastherausgeber des Themenhefts „Lieblingstexte“:

StD' Dr. Susanne Aretz, aretzsusanne@gmail.com,
LRSD Dr. Thomas Doepner, th.doepner@t-online.de,
OSTr Dipl.-Theol. Oliver Klewer, oliver.klewer@googlemail.com,
StR i. H. Dr. Jochen Sauer, jochen.sauer@uni-bielefeld.de.

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

1. **Hauptredaktion:** StD Dr. habil. Matthias Laarmann, matthias.laarmann@web.de,
StR Johannes Maximilian Nießen, M.Ed., niessen@ph-heidelberg.de,
2. **Rezensionen, Anzeigenverwaltung:** StR i.R. Heinz-Jürgen Schulz-Koppe, schulzkoppe@gmail.com,
3. **Hochschule:** StR i.H. Dr. Jochen Sauer, jochen.sauer@uni-bielefeld.de,
4. **Didaktik:** StD' Marina Keip, marina.keip@t-online.de,
5. **Latein außerhalb des tagesunterrichtlichen Gymnasiums:** OSTr' Dr. Anja Wieber, anja.wieber@wkdo.info,
6. **Lehrerbildung und „Gedankensplitter“:** StD' Dr. Stephanie Kurczyk, stephanie.kurczyk@zflskrefeld.onmicrosoft.com,
7. **Schulpolitik:** LRSD Dr. Thomas Doepner, th.doepner@t-online.de.

Die mit Namen gekennzeichneten Artikel geben die Meinung der Verfasserin/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/de/legalcode>

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

Zuschriften und Beiträge sind zu richten an: vorstand@davnrw.de.

Layout und Satz: Clemens Liedtke, M.A., mail@clemensliedtke.de. **Titelfoto:** Pixabay

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/ignrw-4964

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

Kassenwart Nordrhein:

Dipl.-Theol. Oliver Klewer, OSTr
vorstand@davnrw.de
oliver.klewer@googlemail.com
Am Strasserfeld 35
40627 Düsseldorf
Tel.: 0211 / 21024996

Bankverbindung DAV-NRW:

Sparkasse Sprockhövel
IBAN: DE 29 4525 1515 0001 0125 41
BIC: SPSHDE3XXX

Kassenwart Westfalen:

Dr. Jochen Sauer, StR i.H.
vorstand@davnrw.de
jochen.sauer@uni-bielefeld.de
Auf der Feldbreite 60
33611 Bielefeld

Bankverbindung DAV-NRW:

Volksbank Gelsenkirchen-Buer eG
IBAN: DE11 4226 0001 0123 1644 00
BIC: GENODEM1GBU

Folgende Rezensionsexemplare können bei der Redaktion von LGNRW (vorstand@davnrw.de oder schulzkoppe@gmail.com) gegen Zusage einer Besprechung angefordert werden:

C. C. Buchner:

FÜNDLING, J. / KATTANEK, M. / SCHWIEGER, F. (Bearb.): prima. Reise in die Römerzeit. Bamberg 2021, 64 Seiten (DIN A4 Format), 10,40 EUR, ISBN: 978-3-661-40523-0.

HORSTMANN, H. (Bearb.): Der Konjunktiv im Lateinunterricht. Wege einer sprachbildenden Einführung, Wiederholung und Vertiefung. Print-Ausgabe mit Materialien auf CD (Reihe didaxis). Bamberg 2020, 48 Seiten mit CD-Rom, 23,80 EUR, ISBN: 978-3-7661-7616-5.

UTZ, C.: Sprachunterricht Latein. Teil 1. Analyse und Prinzipien. Bamberg 2021, 72 Seiten, 17,00 EUR, ISBN: 978-3-661-44101-6.

UTZ, C. / KAMMERER, A. (Hrsg.): prima. Latein lernen 1. Bamberg 2020, 208 Seiten, 20,80 EUR, ISBN: 978-3-661-40501-8.

UTZ, C. / KAMMERER, A. (Hrsg.): Prima. Textband. Bamberg 2021, 216 Seiten, 25,80 EUR, ISBN: 978-3-661-40500-1.

UTZ, C. / KAMMERER, A. (Hrsg.): Prima. Begleitband. Bamberg 2021, 236 Seiten, 24,80 EUR, ISBN: 978-3-661-40550-6.

WALZ, D. (Bearb.): prima. nova. Latein lernen. Textarbeit 1: Ein Goldstück in Pompeji. Mit Lösungsheft. Bamberg 2015, 32 Seiten, ISBN: 978-3-766-17990-6.

Ovid-Verlag:

HENNEBÖHL, R. (Bearb.): Apuleius, Amor und Psyche. Lehrerkommentar (Latein kreativ VI). Bad Driburg 2018, 296 Seiten und über 80 farbige Abbildungen, 30,00 EUR, ISBN: 978-3-938952-20-7.

Reclam:

AISCHYLOS: Der gefesselte Prometheus. Griechisch/Deutsch. Hrsg. u. übers. v. K. STEINMANN (RUB 14034). Ditzingen 2020, 166 Seiten, 5,20 EUR, ISBN: 978-3-15-014034-5.

COLLINS, Suzanne: Die Tribute von Panem auf Lateinisch / De sortibus Pani tributis. Neuübersetzung. Ausgew., übers. u. eingel. v. M. JANKA und M. STIERSTORFER (RUB 19646).

Ditzingen 2022, 224 Seiten, 9,00 EUR, ISBN: 978-3-15-019646-5.

GARGILIUS: Gesundheit aus dem Garten. Lateinisch/Deutsch. Neuübersetzung. Übers. u. hrsg. v. K. BRODERSEN (RUB 14251). Ditzingen 2022, 220 Seiten, 8,00 EUR, ISBN: 978-3-15-014252-3.

Glücklich ist dieser Ort! 1000 Graffiti aus Pompeji. Lateinisch/Deutsch. 2., erw. u. durchges. Auflage. Ausgew., übers. u. hrsg. v. V. HUNINK (RUB 14204). Ditzingen 2022, 383 Seiten, 130 Abbildungen, 1 Stadtplan, 11,80 EUR, ISBN: 978-3-15-014204-2.

KOLLESCH, J. / NICKEL, D. (Hrsg.): Antike Heilkunst. Ausgewählte Texte aus den medizinischen Schriften der Griechen und Römer (RUB 14249). Ditzingen 2022, 251 Seiten, 6,80 EUR, ISBN: 978-3-15-014249-3.

MÖLLER, M.: Homer. 100 Seiten. Ditzingen 2022, 100 Seiten m. Abb. u. Infografiken, 10,00 EUR, ISBN: 978-3-15-020590-7.

PLATON: Menon. Griechisch/Deutsch. Neuübersetzung. Übers. u. hrsg. v. G. KRAPINGER (RUB 14197). Ditzingen 2022, 167 Seiten, 5,80 EUR, ISBN: 978-3-15-014197-7.

PLINIUS der Ältere: Über Bäume. Lateinisch/Deutsch. Neuübersetzung (RUB 14252). Übers. u. hrsg. v. B. HERZHOFF. Ditzingen 2022, 200 Seiten, 8,00 EUR, ISBN: 978-3-15-014252-3.

SALLUST: De coniuratione Catilinae / Die Verschwörung des Catilina. Lateinisch/Deutsch. Hrsg. v. M. MOHR (RUB 14170). Ditzingen 2022, 176 Seiten, 5,60 EUR, ISBN: 978-3-15-014170-0.

Vandenhoeck & Ruprecht:

BOSSMANN, B. (Bearb.): Plinius, Eine kurze Briefauswahl (explica! Binnendifferenzierte Lektüre zum Falten). Göttingen 2020, 32 Seiten, 12,00 EUR, ISBN: 978-3-525-70290-1.

FUGMANN, J. / RÖSCH, Chr.: Promis in Rom (explica! binnendifferenzierte Lektüre zum Falten). Göttingen 2022, 32 Seiten, 12,00 EUR, ISBN: 978-3-525-71633-5.

Sonstiges:

Vereinigung ehemaliger Schüler des Friedrichs-Gymnasiums zu Herford e. V. (Hrsg.): Weltbildung durch Sprache. Symposion im Gedenken an Dr. Herbert DISEP (1925-2016) (Der Friederizianer. Sonderheft Nr. 5). Herford 2020, 92 Seiten.

Anmeldung zur DAV NRW Landestagung vom 01.09.2022 – 02.09.2022 in Münster

Johanniter Gästehaus, Weißenburgstr. 60–64, 48151 Münster

Name, Vorname: _____

Schule und Dienstort: _____

Privatanschrift: _____

Telefon (privat): _____

E-Mail: _____

Bitte kreuzen Sie Ihre Buchungswünsche an:

Ich nehme teil (ohne Übernachtung, inkl. Mittagessen, Abendessen, Kaffee):

- an der gesamten Tagung (84 Euro)
- am Donnerstag, dem 01.09.22 (49 Euro)
- am Freitag, dem 02.09.22 (35 Euro)

Vergessen Sie bitte nicht, dass Änderungen vorbehalten sind.

Name, Vorname: _____

Ich erteile dem DAV – Landesverband NRW eine einmalige Einzugsermächtigung für den gemäß meiner Anmeldung anfallenden Tagungsbeitrag in Höhe von _____ Euro.

Bank: _____

IBAN: _____ BIC: _____

Datum, Unterschrift: _____

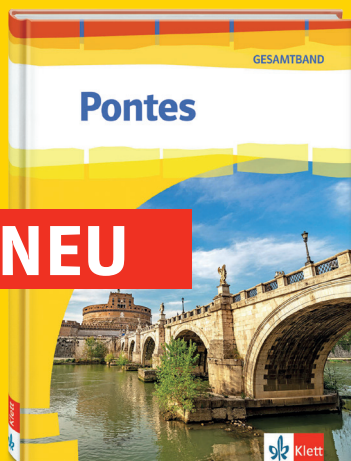
Bitte senden Sie Ihre Anmeldung bis zum **24. August 2022** per Post oder E-Mail an:

Oliver Klewer, Am Strasserfeld 35, 40627 Düsseldorf, E-Mail: oliver.klewer@googlemail.com

Neue Brücken bauen. In Latein.

Die „Ponte Settimia Spizzichino“ in Rom

123rf Germany | Valerio Mei



Ihr neuer Pontes Gesamtband

Mit unserem neuen Lateinlehrwerk bauen Sie moderne Brücken zur antiken Welt – und unterrichten im G9 passgenau zum Kernlehrplan. Pontes bietet:

- motivierende Lektions- und spannende Sachinfotexte,
- Materialien zur Vermittlung wichtiger Medienkompetenzen,
- ausführliche *Praeparationes* zur Vorentlastung,
- Differenzierungsangebote direkt in den Lektionen,
- viele multimediale Angebote.

Alle Texte und Vokabeln des neuen Pontes sind in der beliebten Lernplattform *Navigium* eingebunden.

www.klett.de/pontes

