

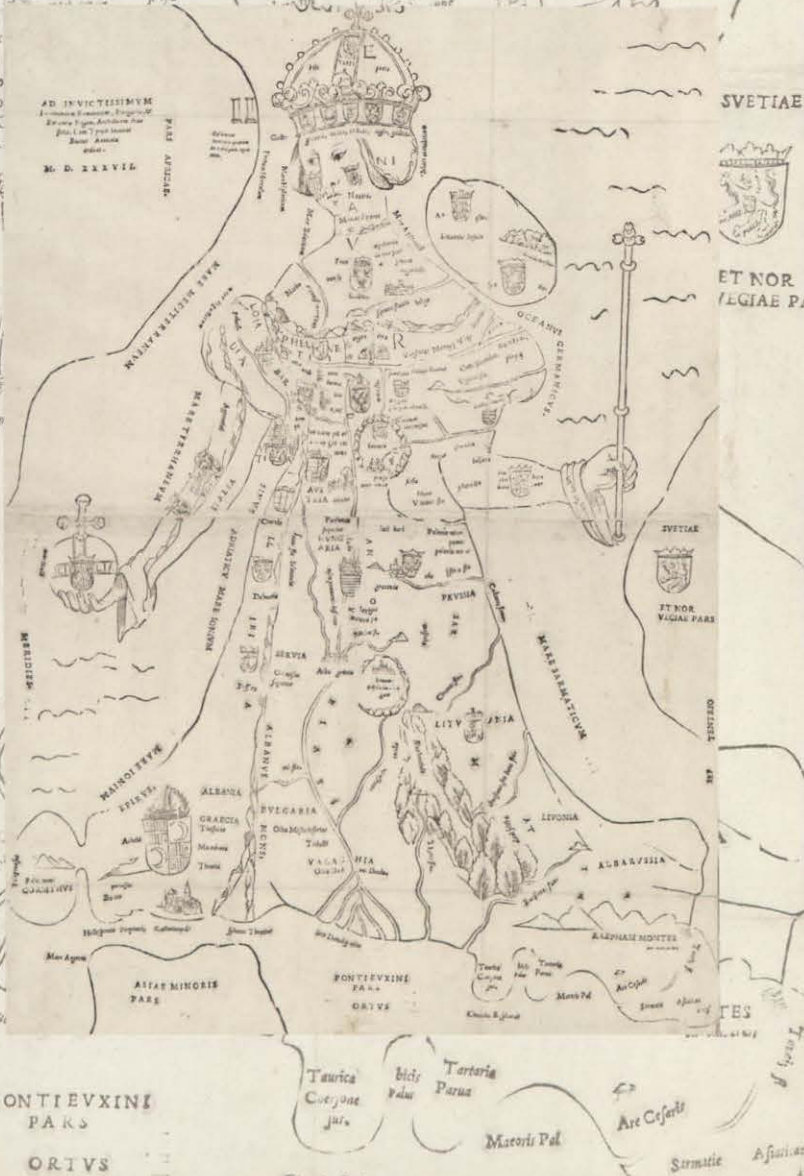
AD INVICTISSIMUM
Imperatorum Remonorum, Hispaniarum, et
Franciae Regem, Archiducem Austriacae
Silesiae, Comitem Tyrolis, Bohemae
Bucinae, Aetoliae
dedicavit.

M. D. XXXVII.

Latein Forum

Hest 97/98
2019

- Utopische Gedanken
- Europa heautentimorumene
- Cäsarenwahn und „Pressefreiheit“
- Prüfungsformate
- Griechisch und Latein im 3. Jahrtausend
- Latein hören, lesen, sprechen und schreiben
- Latein induktiv lernen
- Verwendung von ANKI
- Jahrtausendworte
- Rezensionen

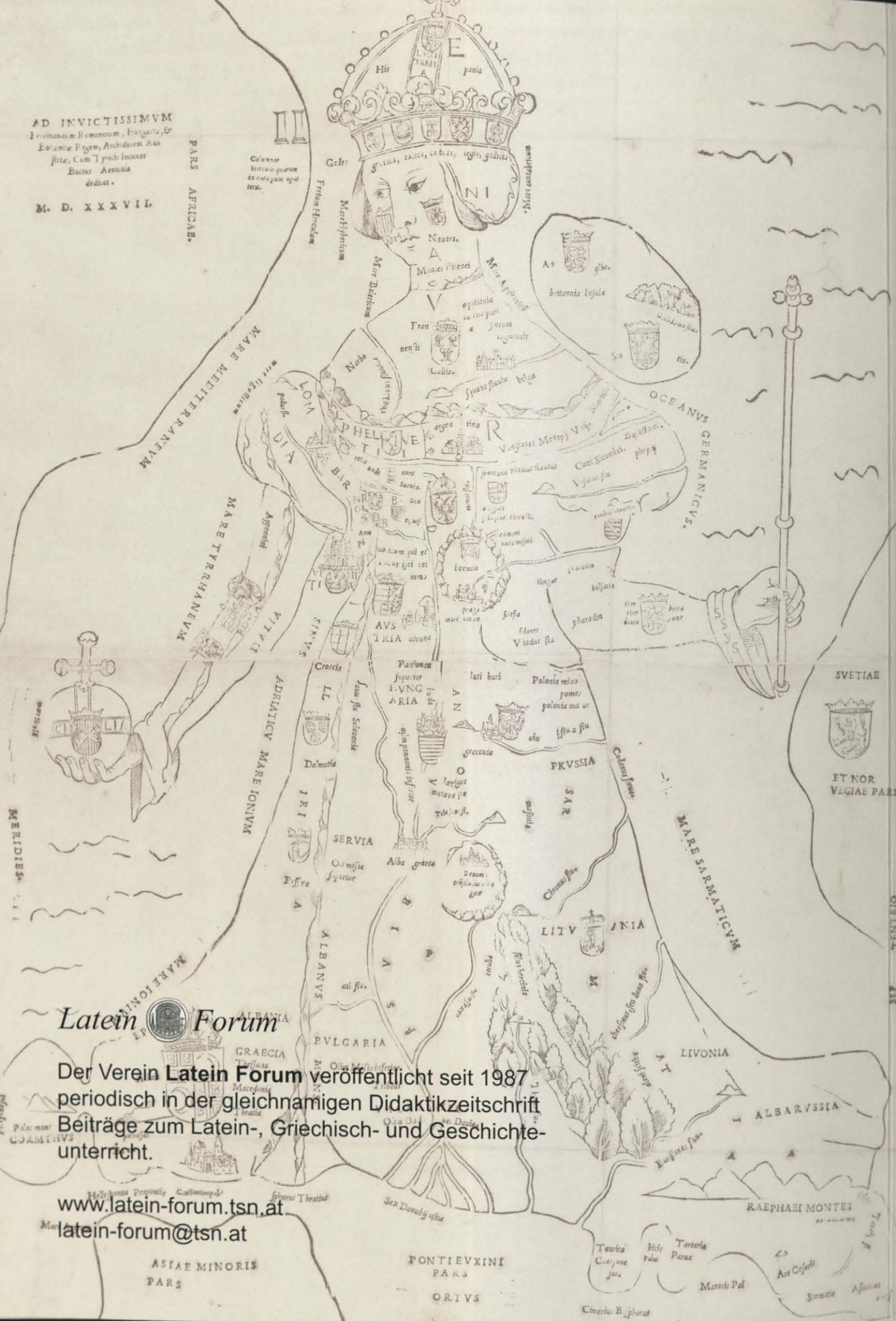


AD INVICTISSIMUM
 Iustinianum Romanorum, Augustum, Et
 Eodem Regem, Archiducem Aus-
 triae, Cui Tyros locatus
 Bucur Aethiopia
 deditur.

M. D. XXXVII.

PARS AFRICAE.

Colonus
 Victoriae quorum
 in castris suis apud
 tenu.



Latein Forum

Der Verein Latein Forum veröffentlicht seit 1987
 periodisch in der gleichnamigen Didaktikzeitschrift
 Beiträge zum Latein-, Griechisch- und Geschichte-
 unterricht.

www.latein-forum.tsn.at
latein-forum@tsn.at

ASIAE MINORIS
 PARS

PONTIEXINI
 PARS
 ORIVS

Civitas B. phorus

RAEPHAEI MONTES

Taurica
 Caejone
 iura
 bicia
 vici
 Taurica
 Parva
 Matoris Pal
 Are Cofeli
 Sarmite
 A. i. i. i.

SEPTENTRIO

MERIDIES

Inhaltsverzeichnis

Einige utopische Gedanken zu den Reformbestrebungen im Sekundarschulbereich und zur Rolle der Alten Sprachen darin 1 (Karlheinz Töchterle, Innsbruck)	1
Andrés Laguna, <i>Europa heautentimorumene</i> (1543): Europas Klage im Kontext europapolitischer Bewusstseinsbildung 6 (Isabella Walser-Bürgler, Innsbruck)	6
Cäsarenwahn und „Pressefreiheit“ – Huldigung oder Hinrichtung 25 (Friedrich Maier, Puchheim bei München)	25
Prüfungsformate: Die neue italienische Abschlussprüfung im Vergleich zu Prüfungsformaten in Österreich und Bayern 34 (Martina Adami, Bozen)	34
Griechisch und Latein im 3. Jahrtausend – Nachbereitung einer Tagung 55 (Martina Adami, Bozen)	55
Latein hören, lesen, sprechen und schreiben 63 (Anna Christoph, Bozen)	63
Latein induktiv lernen: Die Ørberg-Methode. Ørberg, Miraglia und die <i>Accademia Vivarium Novum</i> 70 (Anna Christoph & Sofie Rammlmair, Bozen)	70
Verwendung von ANKI für die Deklination lateinischer Substantiva, Adjektiva und Pronomina 80 (Gottfried Siehs, Innsbruck)	80
Jahrtausendworte – in die Gegenwart gesprochen 83 (Klaus Bartels, Kilchberg bei Zürich)	83
Rezensionen 85 (Martina Adami, Bozen / Anna Christoph, Bozen / Hermann Niedermayr, Innsbruck)	85

Coverbild: Johannes Putsch: *Europa regina*, 1537, Holzschnitt, Innsbruck,
Tiroler Landesmuseum Ferdinandeum, Historische Sammlungen K 5/84 – Foto: TLM

Impressum:

Latein Forum (gegründet 1987), Verein zur Förderung der Unterrichtsdiskussion,
c/o Institut für Klassische Philologie der Universität Innsbruck, Langer Weg 11, A-6020 Innsbruck

Die Zeitschrift Latein Forum wird in Innsbruck seit 1987 von einem LehrerInnen-Team herausgegeben. Sie stellt praxisorientierte Unterrichtsideen und -materialien zur Diskussion und versammelt wissenschaftliche Beiträge auf dem Gebiet der Didaktik der Alten Sprachen.

Kontaktadresse: latein-forum@tsn.at, www.latein-forum.tsn.at

Redaktionsteam: Christine Leichter, Harald Pittl, Reinhard Senfter, Michael Sporer, Otto Tost

Bankverbindung: Hypo Tirol Bank, IBAN AT22 5700 0002 1008 0477, BIC HYPTAT22

Einige utopische Gedanken zu den Reformbestrebungen im Sekundarschulbereich und zur Rolle der Alten Sprachen darin

Karlheinz Töchterle

Gegenwärtig ist zwar, vor allem wohl dank der aktuellen politischen Lage, die Debatte um eine Reform der Sekundarstufe I etwas abgeflaut, sie wird uns aber weiterhin beschäftigen, weil es in der Tat hier einige offene Fragen gibt, die einer Antwort bedürfen. Weil in diesem Fragenkomplex auch der Lateinunterricht, nicht nur, aber auch wegen seiner typendifferenzierenden Funktion, immer noch eine gewisse Rolle spielt, lohnt es sich vielleicht, seine Zukunft und die seines Nachbarfaches Griechisch in dem angerissenen Kontext zu reflektieren.

Die Frontstellung ist bekannt (und alt!¹): ‚Progressive‘ oder, wenn man so will, ‚linke‘ Kräfte wenden sich gegen die derzeit übliche Verzweigung der Schullaufbahn für Zehnjährige in Mittelschule und Gymnasium und befürworten eine gemeinsame Schule bis zum Ende des Pflichtschulalters mit vierzehn oder fünfzehn Jahren.

Ein oft gehörtes Argument dafür und damit ein Kritikpunkt gegen die derzeit übliche Differenzierung ist der Vorwurf, dass damit bereits in sehr frühem Alter entscheidende Weichen für die Zukunft der jeweils Betroffenen gestellt, ja, dass die nicht zum Gymnasium Zugelassenen damit in eine Bildungssackgasse gelenkt würden. Das ist zurückzuweisen oder zumindest stark abzuschwächen

Diese Kritik trifft schon bezogen auf unser Schulsystem ins Leere: Jeder Mittelschulabschluss bietet den Anschluss an eine Fülle von Oberstufenformen und damit die Möglichkeit einer Matura, und dieser Anschluss wird auch ausgiebig genutzt. In den letzten Jahren lag der Anteil von MaturantInnen aus den Allgemeinbildenden Höheren Schulen, wie unsere Gymnasien bekanntlich im Amtsdeutsch heißen, lediglich um die dreißig Prozent, alle anderen kamen aus Oberstufenformen und sehr viele davon aus einer davor liegenden Haupt- oder Neuen Mittelschule.

Aber auch Abschlüsse ohne Matura wird man wohl nicht guten Gewissens als Sackgasse bezeichnen können, und da liegt Österreich im internationalen Vergleich sehr gut: In den letzten Jahren haben stets mehr als neunzig Prozent aller österreichischen SchülerInnen nach der Pflichtschule einen weiteren Abschluss gemacht, ein international beachtlich hoher Wert, weit vor dem mancher Länder mit Gesamtschule. Wenn es sich dabei z. B. um einen Lehrabschluss handelt, wird man wohl auch nicht von einer Sackgasse reden wollen, zumal bei der grassierenden Klage vom FacharbeiterInnenmangel in Österreich. Bei manchen Beiträgen zur Debatte scheint allerdings die Auffassung zugrunde zu liegen, dass jede/r, die/der nicht zu einem Universitätsabschluss gelangt, in ihrer/seiner Bildungslaufbahn irgendwie gescheitert sei, nicht nur, aber auch eine Folge des international verbreiteten und aus verschiedenen Quellen gespeisten „Akademisierungswahns“.²

¹ Vgl. Helmut Engelbrecht, *Unendlicher Streit durch Jahrhunderte. Vereinheitlichung oder Differenzierung in der Organisation österreichischer Schulen*, Wien 2014.

² Vgl. Julian Nida-Rümelin, *Der Akademisierungswahn. Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung*, Hamburg 2014; Karlheinz Töchterle, *OECD-Akademisierungspolitik. Von richtigen*

Ein Phänomen allerdings ist unübersehbar und verlangt ganz eindeutig nach Reformen: In den Ballungsräumen und hier vor allem in Wien gibt es einen überaus starken Zustrom zu den AHS und damit eine sehr starke negative Selektion für die Mittelschulen, die deren Niveau so sehr senkt, dass tatsächlich nicht nur ein weiterführender Schulbesuch schwierig, sondern oft nicht einmal ein lernzielgerechter Abschluss der Pflichtschule erreicht wird. Eine Ursache des Phänomens liegt zweifellos in dem geringen Anteil von PflichtschülerInnen mit deutscher Muttersprache, eine Folge des Andrangs an die AHS sind ein Leistungsabfall und unbefriedigende Ergebnisse auch dort. Von einem „Gymnasium“ im herkömmlichen Sinn oder gar im Sinn einer „Eliteschule“ kann oft nicht mehr die Rede sein.

Ein Lösungsweg läge in einer stärkeren Leistungs- und Typendifferenzierung in der Sekundarstufe I, die auf diese Weise in einem ihrer Zweige auch wieder ein Gymnasium konventionellen Zuschnitts erhalten könnte, nun allerdings nicht mehr flächendeckend, sondern in fairer und offener Konkurrenz zu anderen, auf andere Begabungs- und Interessenslagen eingehende Zweige oder Typen.

Unbestritten bleibt, dass es gleichwohl auch und gerade in der Sekundarstufe I einen für alle gemeinsamen Kern von unabdingbaren Bildungszielen in Kulturfächern und -techniken geben muss. Dazu gehören jedenfalls Lesen, Schreiben, Rechnen, EDV und Englisch und wohl auch Grundkenntnisse oder -fertigkeiten in einigen anderen Bereichen wie etwa Politik oder Sport. In diesen Fächern wären nach wie vor gewisse generell gültige und standardisierte Niveaus anzustreben, weshalb es dort sinnvoll wäre, weiterhin in einem Verband von Jahrgangsklassen zu unterrichten (und evtl. das Erreichen der gewünschten Ziele dann auch in einer „Mittleren Reife“ zu bescheinigen). In den typenbildenden und leistungsdifferenzierenden Fächern hingegen gäbe es eine modulare Struktur mit definierten Lernzielen, nach deren Erreichen man ins nächste Modul wechselt. Damit könnte jede/r problemlos auf ihrem/seinem jeweiligen Niveau um- oder aufsteigen.

Die Typendifferenzierung kann in großen Schulen innerhalb einer Institution erfolgen, solche Schulen können also in ihrem Haus mehrere Typen anbieten. Kleinere Schulen müssten hier wohl eine Auswahl treffen oder sich für einen Typus entscheiden, könnten das aber in Absprache und Kooperation mit anderen Schulen im Umkreis tun, sodass regional wieder ein komplettes Angebot zur Verfügung stünde.

Der Aufzählung konkreter Vorschläge sei noch vorausgeschickt, dass eine solche Typendifferenzierung in der ja noch alle SchülerInnen betreffenden Sekundarstufe I möglichst breit, ja umfassend zu konzipieren wäre, d. h. die Fülle der möglichen Berufswege, ja der modernen Lebenswirklichkeit möglichst vollständig abdecken sollte. Das ist schon für die Gegenwart ziemlich anspruchsvoll, für die nähere und weitere Zukunft nahezu unmöglich. Daher bleibt nichts anderes übrig, als eben doch vom aktuellen Bildungskanon einerseits und von einem als plausibel anzunehmenden Begabungsspektrum andererseits auszugehen. Es soll hier ja auch nicht um ein voll ausgefeiltes Konzept, sondern nur um einen Denkanstoß gehen.

Die folgende Liste zählt nicht nur mögliche Typen auf, sondern denkt auch entsprechende Fortsetzungen in einer Sekundarstufe II oder anderen Ausbildungsgängen an:

Ansätzen und falschen Wegen, in: Andreas Khol, Günther Ofner, Stefan Karner und Dietmar Halper (Hg.), Österreichisches Jahrbuch für Politik 2013, Wien/Köln/Weimar 2014, 391 – 397.

Erstens sprachlich-literarischer Typ: Latein und Englisch von Beginn an, komplementär konzipiert (etwa nach dem „Biberacher Modell“ in Baden-Württemberg), später eine weitere Fremdsprache, optional eine vierte. Fortsetzung in einer der jetzigen AHS-Langform analogen Oberstufe, mit der Option, Latein ab- und Griechisch oder eine weitere moderne Fremdsprache dazu zu wählen, sowie andere Oberstufenformen.

Zweitens naturwissenschaftlich-technischer Typ: Von Beginn an Schwerpunkt auf Mathematik und Naturwissenschaften, evtl. beginnend als „Flächenfächer“, dazu Informatik und fundierende Philosophie. Fortsetzung im selben Oberstufentypus oder in diversen Berufsbildenden Höheren Schulen (BHS). (Diesen Typ könnte man angesichts seiner fachlichen Breite auch nochmals unterteilen.)

Drittens musisch-mimetischer Typ: Musik- und Theatergeschichte und -theorie, Instrumental- und Gesangsunterricht, diverse Formen Darstellenden Spiels. Fortsetzung im selben Oberstufentypus, in Konservatorien, in Schauspielschulen.

Viertens handwerklich-kreativer Typ: Grundlegende Handwerkstechniken in verschiedenen Materialien, Basiskenntnisse und -fertigkeiten in bildenden Künsten. Fortsetzung im selben Oberstufentypus, in diversen BHS oder Kunstschulen oder in einer handwerklichen Lehre.

Fünftens wirtschaftskundlicher Typ: Fokus auf ökonomischen, politischen, geographischen und soziologischen Themen. Wirtschaftsenglisch, Wirtschaftsrecht und Wirtschaftsmathematik. Fortsetzung im selben Oberstufentypus (der jetzigen HAK ähnlich), in Handelsschulen oder kaufmännischer Lehre.

Natürlich wären noch weitere Typen denkbar, etwa ein „sportlicher“, der, wie auch der musische, an schon bestehenden Spezialisierungen ausgerichtet sein könnte.

Der wesentliche Vorteil einer solchen Differenzierung ergäbe sich in erster Linie aus der Möglichkeit, dass sie den unterschiedlichen Begabungen und Interessenslagen der SchülerInnen entgegenkäme. Der Fokus läge dann in der Tat, wie vielfach gefordert, eher auf zu fördernden Stärken, vorhandene Schwächen stünden einem Schulerfolg weniger im Wege. Außerhalb des oben erwähnten unverzichtbaren Standardwissens könnte durch die Modularisierung auch viel besser auf Unterschiede in der Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft Rücksicht genommen werden: Wer weniger leisten kann oder will, kommt eben auch nur weniger weit.

Natürlich bedeutete die Realisierung eines solchen Konzepts den Abschied von der Idee einer möglichst breiten und die ganze Sekundarstufe durchziehenden Allgemeinbildung und damit das definitive Ende eines flächendeckenden Gymnasiums ursprünglich humboldtscher Prägung. Das dürfte nicht wenige von dessen FreundInnen (zu denen auch ich mich zähle) zumindest irritieren, vielleicht sogar schockieren. Eine kurze historische Besinnung auf die Genese dieses Schultyps und insgesamt auf die unseres Fächerkanons kann vielleicht solche Aversionen mildern und einige weitere Argumente für das vorgestellte Konzept beisteuern.

Der Fächerkanon der abendländischen Schule hat seit der Antike einen Schwerpunkt im Bereich des Sprachlich-Literarischen. Die Gründe dafür könnte man benennen, sie dürften den LeserInnen dieser Zeitschrift aber ohnehin bekannt sein. Als Indiz dafür mögen der Hinweis auf den „*grammaticus*“ als generelle Bezeichnung für den Lehrer und auf die Rhetorik als gängigen Schluss- und Höhepunkt einer Bildungslaufbahn genügen. Das

Mittelalter³ verstärkte diese Tendenz noch, weil mit Bibellektüre und Heilsverkündigung sprachliche und rhetorische Kompetenzen noch mehr in den Mittelpunkt der Bildungsziele rückten und die zur Lektüre nötige Sprachkenntnis immer mehr die einer Fremdsprache wurde. Renaissance und Humanismus gaben dieser sprachlichen Zentrierung nochmals neue Impulse, sodass die dominierende Form der „Lateinschule“ immer noch fraglos blieb. Deren Selbstverständlichkeit begann erst in der Aufklärung der frühen Neuzeit zu bröckeln, ihr letztlischer Untergang führte aber nicht zu einer grundsätzlichen Revision des Kanons, im Gegenteil, denn der nun vor allem im deutschen Kulturraum bestimmende Neuhumanismus hob erneut die antike Literatur und ihre zwei Sprachen ins Zentrum seiner Schulbildung, in deren Idealform, dem „humanistischen Gymnasium“, die anfangs mehr als die Hälfte aller Stunden beanspruchten. Andere Geistesströmungen traten unterstützend und verstärkend hinzu, etwa die Romantik mit ihrem Fokus auf Poesie und Kunst oder der deutsche Idealismus mit seiner Betonung individueller Geistigkeit und Vernunft. Noch bestehende Gegenpositionen wie der aufklärerische Philanthropinismus, der eine Ausbildung zum Praktischen und Nützlichen hin präferierte, setzten sich nicht durch, ja, wurden oft polemisch niedergemacht. Möglichst zweckfreie Individualbildung war das Ziel, antike, am besten griechische Sprachdenkmäler das allgemein anerkannte Mittel.

Dieser Extremismus ist längst obsolet, das Griechische verlor seine zentrale Stellung schon bald wieder an das Lateinische, das wiederum schon im Laufe des 19. Jahrhunderts der Konkurrenz anderer Sprachen und Fächer Raum geben musste.

So hat sich das Gymnasium in den zwei Jahrhunderten seines Bestehens trotz einiger Retardierungen, wie etwa die der zwei Weltkriege, gewaltig gewandelt, Reste der Gründungsidee haben sich aber gehalten, etwa das Ideal einer allgemeinen Bildung oder, noch immer, eine gewisse Prävalenz des Sprachlich-Literarischen, ablesbar z. B. an dem schlichten Indiz, dass die Sprachen immer noch als „Hauptfächer“ gelten, wohin es ansonsten nur die Mathematik geschafft hat.

Nun zeichnet sich, wie schon angedeutet, vor allem in den Ballungsräumen eine weitere Ausdünnung ab, weil schon die schiere Masse der an die AHS Strömenden das dem Gymnasium immer inhärente Konzept des Elitären zum Verschwinden bringt und natürlich ein „Gymnasium für alle“ (ein Schlagwort, mit dem vor ein paar Jahren eine Lösung des Dilemmas vorgeschlagen wurde) auch noch die letzten Reste der ursprünglichen Idee zu eliminieren droht. In dieser Situation könnte ein spezieller Typus wie der oben angesprochene „sprachlich-literarische“ eine neue Chance bieten, weil er diesen inzwischen so ausgedünnten Wesenszug des Gymnasialen wieder in Mittelpunkt rückte und offensiv betonte. Gleichzeitig aber würde sein – oft nur noch impliziter – Anspruch auf Allgemeingültigkeit aufgegeben und der Konkurrenz mit anderen Fachschwerpunkten ausgesetzt. Die hier vorgeschlagenen versuchen einerseits, das gegebene Begabungsspektrum zu bedenken, andererseits etwas mehr auf die Fülle der Fähigkeiten einzugehen, die in der heutigen Berufswelt gefordert, aber auch geschätzt sind. In manchen Bereichen, etwa im handwerklich-kreativen, ginge mit einer Aufnahme in den schulischen Fächerkanon und dem Hinweis auf die Breite möglicher Bildungsverläufe vielleicht auch eine dringend angebrachte höhere Wertschätzung einher.

Abschließend sei überlegt, inwiefern ein solch künftiger gymnasialer Typ mit sprachlich-literarischem Fachschwerpunkt in einem freien Wettbewerb mit anderen Schwerpunkten

³ Vgl. Manfred Fuhrmann, Latein und Europa. Geschichte des gelehrten Unterrichts in Deutschland von Karl dem Großen bis Wilhelm II., Köln 2001.

attraktiv bleiben und gewählt werden könnte. Dabei möchte ich mich, wie schon im Titel dieses Beitrags angekündigt, vor allem auf die Anziehungskraft der Alten Sprachen in einem solchen Typ konzentrieren. Natürlich könnten und sollten sie nicht der einzige oder der Hauptgrund für die Wahl des Typs sein. Es ist vielmehr anzunehmen, dass nach wie vor viele SchülerInnen und Eltern einen solchen Schwerpunkt attraktiv fänden, manche aus schlicht praktischen Erwägungen über den Wert von Fremdsprachenkenntnissen, mit denen ja immer auch solche anderer Kulturen einhergehen, dann aber auch im Vertrauen auf die Stärke und die Transfereffekte solcher Bildung, die sich ja auch bisher vielfach bewährt hat und zum Kern eines zwar sich ausdifferenzierenden, aber immer noch vielfach angestrebten Bildungsbürgertums gehört.

Die gängigen Argumente für die Schulfächer Latein und Griechisch setze ich hier als bekannt voraus. Nicht alle teile ich. Noch immer hält sich z. B. hartnäckig die Behauptung, dass Latein eine besondere Schulung des ‚logischen Denkens‘ mit sich brächte. Sie ist in dieser generellen Form sicher nicht aufrecht zu halten. Ich möchte vor allem ein Argument hervorstreichen, das man zwar manchmal hört, aber selten in der konzentrierten Form, in der es heute vorgebracht werden kann und soll: Latein (und in seinem Gefolge dann auch Griechisch) ist das ‚europäischste‘ Schulfach, das man sich vorstellen kann, und zwar sowohl in formaler und in materialer Hinsicht als auch im Sprach- und im Literaturunterricht. Latein ist die ideale Basis für die heute so wichtige und so oft geforderte europäische Mehrsprachigkeit, nicht nur lexematisch, sondern auch strukturell. Jeder Kennerin/Jedem Kenner, und nur an diese wende ich mich hier, ist das geläufig, daher wird es auch nicht genauer ausgeführt. Die Alten Sprachen sind, da sie nicht auf Kommunikationsfähigkeit hin gelehrt werden, auch die einzigen, in denen das zentrale menschliche Phänomen Sprache an sich permanent in den Blick genommen und reflektiert wird, eine natürlich weit über das Ziel der Mehrsprachigkeit hinausgehende Bildungsleistung, aber auch für diese höchst förderlich.

Die in der Literatur dieser Sprachen niedergelegten Gedanken haben wie keine anderen das europäische Denken geprägt, eine Behauptung, die noch mächtiger wird, wenn man auch die Literatur des Mittel- und des Neulateins in dieses Argument miteinbezieht. Natürlich erreicht die Kapazität der Lektüre auch in einer neuen, dafür mehr Unterrichtszeit erübrigenden Schulform nur einen winzigen Bruchteil davon, aber sie kann ein Bewusstsein dafür schaffen und den Horizont öffnen.

Eine erhöhte Präsenz im Unterricht könnte im Verein mit einer förderlichen Umgebung in einem speziellen, sich dem einstigen humanistischen Gymnasium wieder annähernden Typ genau diese für unsere Zukunft wohl wichtigen Stärken der Alten Sprachen wieder besser zur Geltung bringen – nicht mehr für alle, aber für jene, die dafür interessiert, begabt und empfänglich sind.

Andrés Laguna, *Europa heautentimorumene* (1543): Europas Klage im Kontext europapolitischer Bewusstseinsbildung

Isabella Walser-Bürgler

1) Europa im Latein-Unterricht⁴

Schon seit Jahren fordern die höchsten Stellen in Österreich immer wieder von den Volksschulen aufwärts und fächerunabhängig eine verstärkte schulische Aufklärung in Sachen Europa bzw. Geschichte und Bedeutung des europäischen Zusammenschlusses. Zu einer der prominentesten Initiativen ihrer Art zählte dabei jene, die im Jahr 2016 vom damaligen Ministerium für Bildung und Frauen (heute: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) unter dem Titel „Europa in der Schule: Aktionsideen, Projekte und Angebote für SchulleiterInnen und Lehrkräfte“ gestartet wurde.⁵ Es handelte sich dabei um Vorschläge, wie man die Europa-Idee auf verschiedenen Ebenen und in verschiedenen Fächern und Schulmodellen greifbar und nachvollziehbar gestalten könnte. Der Lehrplanbezug zum Fach Latein war allerdings kaum gegeben, einzig auf den Mythos von Europa und dem Stier wurde kurz verwiesen.⁶

Die Verankerung der Vorstellung eines vereinten Europa im Latein-Unterricht – inklusive der Problematik der in den gängigen Schulbüchern oft vorherrschenden Überinterpretation von antiken und mittelalterlichen Quellen bzw. der Verwässerung des Themas durch eine mehrheitlich undifferenzierte ‚Europäisierung‘ der lateinischen Antike und des lateinischen Mittelalters – wurde bereits in einem fachdidaktischen Aufsatz von mir hervorgehoben.⁷ Tatsächlich eignet sich der Latein-Unterricht hervorragend dazu, die europäische Einigung zu historisieren und ein europapolitisches Bewusstsein zu schaffen. Dies geschieht allerdings vornehmlich durch die Behandlung neulateinischer (und nicht unbedingt antiker oder mittellateinischer) Texte. Grund dafür ist, dass sich das moderne Europa in der Frühen Neuzeit herausgebildet hat.

Ab dem 15. Jahrhundert werden erstmals weiträumig starke Tendenzen einer kontinentalen Identität sichtbar, die aus der durch den Imperialismus, der Entdeckung bislang unbekannter Erdteile oder der Auseinandersetzung mit dem Osmanischen Reich notwendig gewordenen Neuverortung Europas resultierten und durch die Kommunikationsrevolution und den Buchdruck begünstigt wurden. Die wachsende europaweite Verbreitung kollektiver Europavorstellungen ging letztlich so weit, dass es im 17. und 18. Jahrhundert „kein

⁴ Die vorliegenden Überlegungen stammen aus dem Vortrag, den ich am 14. November 2018 im Rahmen einer Fortbildungsveranstaltung der Pädagogischen Hochschule Steiermark zum Thema „Europa: Vom Begriff zur Identität in der neulateinischen Literatur“ gehalten habe. Mein Dank gilt einerseits Kathrin Diwiak für die freundliche Einladung, andererseits den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Veranstaltung für die enthusiastische und ertragreiche Diskussion.

⁵ Abrufbar unter:
[https://ec.europa.eu/austria/sites/austria/files/basics_leitfaden_europa_in_der_schule_online_verse](https://ec.europa.eu/austria/sites/austria/files/basics_leitfaden_europa_in_der_schule_online_version_mit_hyperlinks.pdf)
[on_mit_hyperlinks.pdf](https://ec.europa.eu/austria/sites/austria/files/basics_leitfaden_europa_in_der_schule_online_verse_on_mit_hyperlinks.pdf)

⁶ Ebd. 7.

⁷ Isabella Walser-Bürgler: „Europa und europäische Identität(en) in der neulateinischen Literatur. Neue Wege und Perspektiven in Forschung und Unterricht“, *Ianus* 38 (2017), 56–72.

häufigeres Wort, keine häufigere Formel im politischen, im gesellschaftlichen, im literarischen, im publizistischen Sprachgebrauch“⁸ gab als ‚Europa‘. Aufgrund ihres Status als *lingua franca*, d.h. als internationale Verkehrssprache, fungierte die neulateinische Sprache dabei als *die* entscheidende Vermittlerin der diversen frühneuzeitlichen Europa-Konzepte. Davon abgesehen war Neulatein als Sprache keines, aber gleichzeitig eines jeden Volkes im Gegensatz zu den Volkssprachen, deren Europaideen häufig von nationalstaatlichen Interessen geprägt waren, sozusagen von Natur aus supranational. Dementsprechend imposant ist auch die Anzahl der neulateinischen Texte, in denen Europa diskutiert, definiert und beschrieben wurde. In nicht weniger als geschätzt tausenden Texten aus allen Gattungen und aus allen Ecken Europas finden sich diskursive Überlegungen zu verschiedenen geographischen, politischen, religiösen, kulturellen und intellektuellen Konzepten Europas (vom Föderalstaat und der Universalmonarchie über die Christenrepublik bis hin zur Gelehrtenrepublik).⁹ Wenn diese Texte im Zuge der fortschreitenden systematischen Erforschung der neulateinischen Studien erst einmal entsprechend aufbereitet werden, wird der Latein-Unterricht im Hinblick auf das Europa-Thema erst recht aus dem Vollen schöpfen können. Ein Beispiel eines bislang noch in keinem Schulbuch berücksichtigten – allerdings für Schülerinnen und Schüler sowohl anschaulichen als auch ansprechenden – neulateinischen Europa-Textes, nämlich Andrés Lagunas *Europa heautentimorumene* („Europa, die Selbstquälerin“; 1543), wird im vorliegenden Beitrag für den Unterricht aufbereitet.

Als Aufhänger für das Europa-Thema im Latein-Unterricht lässt sich auf eine Vielzahl von gegenwärtigen Herausforderungen Europas und der EU verweisen, wie etwa auf den Brexit, die Flüchtlingskrise, die Finanz- und Wirtschaftskrisen Spaniens oder Griechenlands, den zunehmenden Nationalismus und Euroskeptizismus oder die bewusst von der europäischen Politik und Gesellschaft vorgenommenen kulturellen Abgrenzungen zur muslimischen Welt. Solche Aufhänger schaffen nicht nur ein Bewusstsein für die Probleme des europäischen Zusammenschlusses, der gerade für junge Leute oft nicht mehr unmittelbar nachvollziehbar scheint,¹⁰ sondern holen auch die neulateinischen Texte bereits vor der eigentlichen Lektüre in die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler hinein. Didaktische Studien aus dem Fach Geschichte haben deutlich gezeigt, dass die Motivation und das Interesse von Schülerinnen und Schülern einem zu behandelnden Sachverhalt gegenüber proportional mit den Überschneidungs- und Anknüpfungspunkten aus ihrer eigenen Realität steigen.¹¹

Vor dem Hintergrund der skizzierten europäischen Herausforderungen kann man schließlich dazu übergehen, die zeitgenössische Bedeutung der Schlagwörter ‚Europa‘ und ‚europäische Identität‘ mit den Schülerinnen und Schülern zu erörtern. Damit ist bereits die Überleitung

⁸ Fritz Wagner: „Europa um 1700 – Idee und Wirklichkeit“, *Francia* 2 (1974), 295–308, hier 295. Vgl. auch Nicolas Detering: *Krise und Kontinent. Die Entstehung der deutschen Europa-Literatur in der Frühen Neuzeit* (Köln: 2017), 14.

⁹ Zur Rolle, Quantität und Qualität der neulateinischen Europa-Literatur siehe Isabella Walser: „*Unitas Multiplex*: John Barclay's Notion of Europe in his *Icon Animorum* (1614)“, *History of European Ideas* 43 (2017), 533–546, hier 534; Isabella Walser-Bürgler: „Europe without the Bull? Reflections on the Absence of the Ancient Myth of Europa in the Neo-Latin Discourse on Europe“, *Medievalia et Humanistica* 44 (2018), 81–103, hier 82.

¹⁰ Einst mühsam errungene Privilegien wie die Reisefreiheit oder die Rechts- und Wirtschaftssicherheit werden von den jüngeren Generationen in der Regel schlicht als selbstverständlich betrachtet. René Sebastian Bauer: *Europa. Wurzeln und Wege* (Baden-Baden: 2012), 5.

¹¹ Vgl. etwa Andreas Michler – Waltraud Schreiber: „Blicke auf Europa. Kontinuität und Wandel. Vorwort“, in: *idem* (Hgg.): *Blicke auf Europa. Kontinuität und Wandel* (Neuried: 2003), 9–11, hier 10.

zu den neulateinischen Konzeptualisierungen Europas gegeben; es genügt ein Verweis auf die Tatsache, dass die Frage nach der Definition und dem Wert solcher Begrifflichkeiten den Kontinent schon seit Jahrhunderten beschäftigt. Die genaue Betrachtung und Interpretation der neulateinischen Texte kann dann letztlich sowohl zum besseren Verständnis des historischen (Zusammen-)Wachsens Europas als auch zur Stärkung des Europabewusstseins im Allgemeinen beitragen. Dies gelingt, indem die Arbeit an den Texten den europäischen Diskurs gewissermaßen empirisch ‚erfahrbar‘ macht.

Konkret Platz finden könnten die einzelnen neulateinischen Texte zu Europa und zur europäischen Identität in verschiedenen Modulen des neuen kompetenzorientierten Lehrplans.¹² Nicht nur das sechsjährige, sondern auch das vierjährige Latein bietet genügend Möglichkeiten, um Texte wie Lagunas *Europa heautimorumene* unterzubringen.

Latein sechsjährig	Latein vierjährig
EM: „Begegnung und Umgang mit dem Fremden“ (5. Kl., 1. u. 2. Sem.)	KM 4: „Schlüsseltexte aus der europäischen Geistes- und Kulturgeschichte“ (6. Kl., 4. Sem.)
KM 3: „Der Mythos und seine Wirkung“ (6. Kl., 3. Sem.)	KM 5: „Politik und Rhetorik“ (7. Kl., 5. Sem.)
KM 4: „Rhetorik, Propaganda, Manipulation“ (6. Kl., 4. Sem.)	KM 7: „Mythos und Rezeption“ (8. Kl., 7. Sem.)
KM 5: „Politik und Gesellschaft“ (7. Kl., 5. Sem.)	
KM 5: „Herkunft, Idee und Bedeutung Europas“ (7. Kl., 5. Sem.)	

Im sechsjährigen Latein gibt es insgesamt fünf Module, die als besonders geeignet für die Auseinandersetzung mit dem Europa-Diskurs gelten dürfen. Bereits das Einstiegsmodul „Begegnung und Umgang mit dem Fremden“ (5. Kl., 1. u. 2. Sem.) erlaubt einen ersten Kontakt mit der Europa-Idee. Die Auseinandersetzung der Europäer mit dem Rest der Welt – am häufigsten lief das auf die Abgrenzung der Europäer von den barbarischen Osmanen und der indigenen Bevölkerung in den neu entdeckten Übersee-Gebieten hinaus – war eines der führenden Themen im frühneuzeitlichen Europa-Diskurs. Der Titel von Kompetenzmodul 3, „Der Mythos und seine Wirkung“ (6. Kl., 3. Sem.), lässt natürlich sofort an den antiken Mythos von Europa und dem Stier denken, allerdings scheint dieser im neulateinischen Europa-Diskurs kaum eine Rolle gespielt zu haben.¹³ Die Gründe dafür sind vielfältig, am augenscheinlichsten ist aber die Tatsache, dass es sich bei der mythologischen Europa um eine Asiatin handelte, die wider ihren Willen nach Europa gebracht worden war und somit für die Humanisten keine ideale identitätsstiftende Figur darstellte. Signifikanter für die Herausbildung unseres modernen Europa sind hingegen die literarischen ‚Erweiterungen‘

¹² Abrufbar unter:
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2018-09-01>

¹³ Walser-Bürgler, „Europe without the Bull“, v.a. 89–97.

bzw. ‚Ersatzrepräsentationen‘, die der Mythos zwischen 1500 und 1800 ausgebildet hat (z.B. triumphierende oder klagende Personifikationen des Kontinents; zoomorphe Repräsentationen Europas wie jene von Europa als Drache; Figurationen des Kontinents wie jene nach der biblischen Figur Japhet). Im Kompetenzmodul 4, „Rhetorik, Propaganda, Manipulation“ (6. Kl., 4. Sem.), lassen sich insbesondere die rhetorischen Mechanismen zur Darstellung und Propagierung bestimmter Europa-Vorstellungen in neulateinischen Texten untersuchen. Dabei bieten sich insbesondere Reden an, die – soweit sich das aus dem bislang bekannten neulateinischen Textkorpus ableiten lässt – im Europa-Diskurs überproportional vertreten waren. Im Kompetenzmodul 5, „Politik und Gesellschaft“ (7. Kl., 5. Sem.), wird der Blick auf bestehende und utopische Staats- und Gesellschaftsordnungen gelenkt. Die Einbeziehung neulateinischer Europa-Texte liegt dabei angesichts der Tatsache auf der Hand, dass die Konstruktion Europas häufig eine Erörterung der Rolle des Individuums im Vergleich zur Rolle des Kollektivs beinhaltet. Bei Kompetenzmodul 5 mit dem Titel „Herkunft, Idee und Bedeutung Europas“ (7. Kl., 5. Sem.) handelt es sich schließlich um das spezifisch auf das Thema ‚Europa‘ zugeschnittene Modul, in dem sich der Europa-Diskurs am umfassendsten und zielgerichtetsten in all seinen Ausprägungen betrachten lässt. Dieses Modul sieht nicht nur die Erarbeitung eines allgemeinen Verständnisses für die diskursive Entwicklung der kontinentalen Identität, sondern auch für die Charakteristika und politisch, religiös und kulturell prägenden Kräfte Europas (z.B. das Christentum) als Wertegemeinschaft vor.

Im vierjährigen Latein finden sich drei Module, in denen man sich dem Europa-Diskurs widmen könnte. Das erste, „Schlüsseltexte aus der europäischen Geistesgeschichte“ (KM 4, 6. Kl., 4. Sem.), ist im Wesentlichen deckungsgleich mit dem Modul „Herkunft, Idee und Bedeutung Europas“ im sechsjährigen Latein; vielen mag dieses Modul noch unter dem Titel „Latein und Europa“ aus dem alten Lehrplan des vierjährigen Latein bekannt sein. Neben diesem Modul lassen sich noch die zwei Module „Politik und Rhetorik“ (KM 5, 7. Kl., 5. Sem.) und „Mythos und Rezeption“ (KM 7, 8. Kl., 7. Sem.) für die Illustration des Europa-Diskurs im vierjährigen Latein anführen. Während Letzteres dem Mythos-Modul im sechsjährigen Latein entspricht (KM 3, „Der Mythos und seine Wirkung“), handelt es sich bei Ersterem gewissermaßen um eine Verschmelzung von KM 4 („Rhetorik, Propaganda, Manipulation“) und KM 5 („Politik und Gesellschaft“) aus dem sechsjährigen Latein.

2) Europa beim Arzt

Die Prosarede des spanischen Arztes Andrés Laguna (1499–1559) mit dem vollen Titel *Europa heautimorumene, hoc est, misere se discrucians suamque calamitatem deplorans*¹⁴ („Europa, die Selbstquälerin, was bedeutet, dass sie sich elend peinigt und ihr Unglück beweint“) lässt sich in sämtlichen beschriebenen Modulen einsetzen. Dies ist auf drei Aspekte zurückzuführen: Erstens verhandelt der Autor den Kontinent Europa diskursiv, um ein bestimmtes Europabild zu evozieren – nämlich jenes von Europa als Universalmonarchie unter der Oberherrschaft Kaiser Karls V. einerseits und als *res publica Christiana* in Abgrenzung zum pan-europäischen osmanischen Feind andererseits. Zweitens bemüht sich Laguna redlich, sein Publikum mit aller gebotenen rhetorischen Finesse, die ihm als Redner zur Verfügung steht, für seine politischen, religiösen und kulturellen Überzeugungen zu gewinnen. Drittens lässt der Autor in seiner Rede die personifizierte

¹⁴ Der Haupttitel ist eine Anspielung an Terenz' Komödie *Heauton timorumenos*, allerdings nimmt Laguna keine inhaltlichen Anleihen am antiken Stück.

Dame Europa auftreten, die in dieser Form den antiken Mythos von Europa und dem Stier in zeitgenössischer Manier aufgreift.

Die folgenden Kapitel liefern ein paar zentrale Hintergrundinformationen zum Autor, zur Rede und zu ihrem Kontext. Am Ende des Aufsatzes finden sich die für den Unterricht aufbereiteten Textausschnitte sowie die entsprechenden Übersetzungen.

a) Der Autor: Andrés Laguna

Ähnlich wie viele Humanisten der Frühen Neuzeit – darunter Lagunas Landsmann und Zeitgenosse Juan Luis Vives (1492–1540) oder der berühmteste aller Humanisten, Erasmus von Rotterdam (1466–1536) – war Laguna von jungen Jahren an ein Kosmopolit, der den gesamten Kontinent bereiste und verschiedene Nationen Europas seine Heimat nannte. Dadurch wurde er zu einem unmittelbaren Augenzeugen der konfessionellen und politischen Auseinandersetzungen Europas, was ihm wiederum als Autor eines Textes, in dem Europa als Protagonistin agiert und Europa als kontinentales Kollektiv konzeptualisiert wird, Glaubwürdigkeit verleiht. Heute findet Laguna hauptsächlich als Schlüsselfigur der Medizingeschichte bzw. als „Pionier der Anatomie und Urologie“¹⁵ Würdigung.

Laguna wurde 1499 in Segovia als Sohn des Arztes Diego Fernández Laguna geboren.¹⁶ 1525 nahm er das Studium der lateinischen und griechischen Sprache sowie der Künste in Salamanca auf, das er mit dem Bakkalaureat abschloss. Mit diesem Studium legte Laguna das Fundament für seine späteren humanistischen Studien als Übersetzer und Kommentator antiker Texte. 1530 ging Laguna nach Paris, wo er das Studium der griechischen Sprache fortsetzte (Abschluss mit dem Magisterium) und Medizin und Botanik (Abschluss mit dem Bakkalaureat) zu studieren begann. Diese Fächerkombination ermöglichte ihm die profunde Auseinandersetzung mit den antiken medizinischen Quellen, aus der noch zu Pariser Zeiten die Veröffentlichung kritischer Editionen und Übersetzungen von diversen (pseudo-)aristotelischen und (pseudo-)galenischen Texten resultierte.

1536 kehrte Laguna zurück nach Spanien, wo er vermutlich – ganz einig sind sich die Quellen in dieser Hinsicht nicht – eine Lehrstelle an der Universität Alcalá de Henares annahm und in Toledo den Doktor der Medizin erwarb. Um sich seine Studien zu finanzieren, praktizierte er unter anderem in beiden Städten als Arzt. Zwischen 1536 und 1539 wurde Laguna zudem dank der Protektion des kaiserlichen Leibarztes Francisco López de Villalobos (1473–1549) in den kaiserlichen Hofstaat in Toledo aufgenommen. In seiner Funktion als kaiserlicher Arzt und Chirurg für die kaiserlichen Soldaten begleitete Laguna Karl V. (1500–1558) auf mehrere militärische und diplomatische Kampagnen durch ganz Europa. Als Karls Gattin, Isabella von

¹⁵ Antonis A. Kousoulis – Marianna Karamanou – George Androutsos: „Andrés Laguna. A Great Medical Humanist (1499–1559)“, *História da Medicina* 24 (2011), 671–674, hier 672.

¹⁶ Die im Folgenden blitzlichtartig zusammengetragenen biographischen Informationen zu Laguna stammen aus: Ebd.; Miguel Ángel González Manjarrés: *Andrés Laguna y el humanismo médico. Estudio filológico* (Salamanca: 2000), 37–73; Luis Sánchez Granjel: „El médico Andrés Laguna“, in Juan Luis García Hourcade – Juan Manuel Moreno Yuste (Hgg.): *Andrés Laguna. Humanismo ciencia y política en la Europa renascentista* (Valladolid: 2001), 11–22; Josep Lluís Barona: „Andrés Laguna y el origen de la idea de Europa“, *Métode: revista de divulgació de la Universitat de València* 67 (2011), 120–121; José María Pérez Fernández: „Translation and the Early Modern Idea of Europe“, *Translation and Literature* 21 (2012), 299–318, hier 299–311; D. José Manuel Pérez García: „La Europa de Andrés Laguna“, *Anales de la Real Academia de Doctores de España* 16 (2012), 145–153.

Portugal, im Mai 1539 an einer unerklärlichen Kindbettkrankheit verstarb, verlor Villalobos die Gunst des Kaisers, woraufhin Laguna 1540 beschloss, auf Studienreisen zu gehen.

Diese Reisen führten ihn nach England, Deutschland und in die Niederlande. Zudem war er bis 1545 als Arzt in Ghent und Metz tätig. Danach zog er weiter nach Italien, wo er zunächst als Hospitant an den Sezierungs-Vorlesungen der Universität Padua teilnahm, bevor er in Bologna die Lehrkanzel für Anatomie übernahm und schließlich in Rom zum Leibarzt der Päpste Paul III. und Julius III. aufstieg. 1557 erfolgte Lagunas endgültige Rückkehr nach Spanien, wo er zwei Jahre später in Guadalajara starb.

Lagunas insgesamt sehr breitgefächertes Werk zeigt sich stark beeinflusst vom französischen, niederländischen und italienischen Humanismus. Unter seinen Publikationen finden sich sowohl medizinische und wissenschaftliche als auch politische und philosophische Texte – allesamt von großer sprachlicher Eleganz und rhetorischer Finesse gekennzeichnet.¹⁷ Die größte Bedeutung erlangten freilich seine medizinischen Veröffentlichungen: Bereits acht Jahre vor Andreas Vesalius' (1514–1564) bahnbrechendem anatomischen Werk *De humani corporis fabrica* („Über den Bau des menschlichen Körpers“; 1543) kam Lagunas *Anatomica methodus seu de sectione humani corporis contemplati* („Studie der anatomischen Methoden für alle Teile des menschlichen Körpers“; 1535) heraus, die auf seinen eigenen anatomischen Post-Mortem-Beobachtungen als Student basierte. Als maßgeblich für die Medizingeschichte erwiesen sich außerdem Lagunas lateinische Übersetzungen von Aristoteles, Hippokrates und Galen sowie seine spanische Übersetzung von Dioskurides, die ihm den Beinamen „der spanische Galen“ einbrachten.

b) Inhalt und Kontext

Bei *Europa heautentimorumene* handelt es sich um eine im Druck ca. 30 Seiten lange Rede über den Status quo und die Zukunft Europas, in der sowohl das Autor-Ich, der spanische Arzt Laguna, als auch die personifizierte Dame Europa das Wort aneinander und an die europäischen Fürsten richten. Laguna hielt diese Rede auf Einladung seines Patrons Adolph Eichholtz (ca. 1490–1563), des Rektors der Universität Köln, am 22. Januar 1543 in der der Aula Magna der Kölner Artistenfakultät und ließ sie wenige Tage danach noch in Köln drucken.¹⁸ Im Publikum saßen Gelehrte, Fürsten, Adelige und Vertreter der politischen und religiösen Elite Europas, die Laguna – zur Gänze seinem europäischen Einheitsgedanken ergeben – schmeichlerisch mit „viri citra controversiam doctissimi“ („gelehrte Männer fern von jeglichem Zwist“) anspricht. Laguna weiß zu genau: Es liegt an seinem Publikum, das neue Europa zu bauen und die alten Konflikte zu bereinigen. Die Einladung seitens Eichholtz' war wohl erfolgt, weil sich der kosmopolitische Laguna zuvor in Sachen konfessionelle Auseinandersetzungen immer wieder zu Wort gemeldet hatte, die seiner Meinung nach den Kontinent auseinanderzureißen und das seit Jahrhunderten geschmiedete Band der kulturellen Einheit Europas zu zersprengen droht.¹⁹

¹⁷ Umfassende Einblicke in Lagunas Œuvre sowie eine Liste all seiner Veröffentlichungen präsentiert González Manjarrés, *Andrés Laguna y el humanismo médico*, 75–139.

¹⁸ Barona, „Andrés Laguna“, 122; Elke Anna Werner: „Anthropomorphic Maps: On the Aesthetic Form and Political Function of Body Metaphors in the Early Modern Europe Discourse“, in Walter S. Melion – Bret Rothstein – Michel Weemans (Hgg.): *The Anthropomorphic Lens. Anthropomorphism, Microcosmism and Analogy in Early Modern Thought and Visual Arts* (Leiden: 2015), 251–272, hier 263.

¹⁹ Kousoulis – Karamanou – Androutsos, „Andrés Laguna“, 673; Fernández, „Translation“, 307.

Am Tag, an dem Laguna seine Rede in Köln hielt, fanden in der ganzen Stadt Karnevalsfeierlichkeiten statt, in die auch die Universität miteinbezogen wurde.²⁰ Dabei bettete man Lagunas Rede in den Rahmen eines karnevalistischen Begräbnisrituals ein. Die Bühne wurde geschmückt wie eine Theaterkulisse; entzündete Fackeln und ein dunkler Wandbehang erzeugten eine düstere Atmosphäre. Auf dieser Bühne trat nun Laguna auf und lieferte im Kern eine *declamatio lugubris*, eine Trauerrede der kranken, verwahrlosten und verzweifelten Dame Europa. Nicht nur, dass er damit im Dienst der dramatischen Vorstellung das zeitgenössisch üblicherweise königliche und positive Selbstbild Europas ins Gegenteil verkehrte, sondern es bot sich dem anwesenden Publikum auch ein theatralisches Kunstwerk in der Begegnung zwischen Europa und dem Arzt. Laguna agierte wie ein Schauspieler auf der Bühne, verlieh bald seiner Arzt-Persona, bald der die europäischen Fürsten anklagenden Europa eine Stimme und führte im zusätzlichen Dialog zwischen den beiden Figuren ein quasi-medizinisches Patientengespräch. Als Botschaft der ‚Aufführung‘ sollte klar zutage treten, was sich im Titel der Rede bereits angedeutet findet: nämlich dass Europas Krankheit selbstverschuldet ist und dass der Dialog (auf der Metaebene durch Laguna selbst vorgeführt) zwischen den europäischen Mächten eine heilende Wirkung auf Europa entfalten kann.

Die Rede zerfällt in insgesamt acht Teile. Im ersten Teil, der *Praefatio*, klärt Laguna sein Publikum darüber auf, dass ihn Europa darum gebeten hätte, einen würdigen Schutzherrn auszuwählen, der sie vor den erfahrenen Ungerechtigkeiten beschützen könnte. Seine Wahl sei daher auf den Kölner Erzbischof Hermann von Wied (1477–1552) gefallen (dem die Rede gewidmet ist und der auch im Publikum anwesend war). Diese Widmung ist Teil von Lagunas Europa-Konzeption, denn Wied war zwar Katholik, er zeigte sich den Protestanten gegenüber aber tolerant und trat 1547 sogar selbst zum Luthertum über.²¹ Im zweiten Teil der Rede, *Argumentum authoris*, kommt es zum eigentlichen Beginn der ‚Handlung‘: Laguna trifft eines Tages auf Europa, die seinen ärztlichen Rat in Anspruch nehmen möchte. Nach einer ersten Beschreibung ihres Zustandes setzt das Patientengespräch ein. Es folgt der dritte Teil, *Europa*, in dem Europa ihre Klage über das Schicksal sowie die Anklage ihrer Kinder, der europäischen Fürsten, vorbringt. Deren Zwiste hätten sie innerlich zerrissen und an den Rand des Ruins getrieben. Die Osmanen, der gemeinsame äußere Feind, hätte nunmehr ein leichtes Spiel mit ihr. Laguna unterbricht Europas Rede, *Author*, indem er eine Apologie von König Ferdinand I. (1503–1564) einschleibt, den er sowohl als Bruder Kaiser Karls V. als auch als geschickten Vermittler in politischen und religiösen Affären preist. Der fünfte Teil, *Europa*, beschließt die ‚Handlung‘ mit der von Europa geäußerten Hoffnung, die Fürsten mögen ihre Bedeutung für sie erkennen und sie retten. Der sechste Teil bietet eine geographische Beschreibung Europas (*Europae brevis descriptio*). Im siebten Teil, *Privatum quoddam exemplum, at christianis maxime nunc imitandum principibus*, analysiert Laguna die Parabel eines Rechtsstreites zwischen zwei Brüdern, die den europäischen Fürsten das Prinzip von Kooperation anschaulich vor Augen halten soll. Indem beide Brüder letztlich ihre enge Bindung zueinander erkennen, können sie zu einem für beide zufriedenstellenden Ergebnis kommen. Der letzte, wohl ausschließlich für den Druck bestimmte Teil der Rede, *Ad lectorem*, enthält einen kurzen Nachsatz zu den von Laguna verwendeten Bibelziten sowie seine Bitte zur gewogenen Aufnahme der Rede.

²⁰ Adriano Prosperi: „Un' Europa dal volto umano: aspetti della propaganda asburgica del '500“, in August Buck (Hg.): *Der Europa-Gedanke* (Tübingen: 1992), 69–82, hier 69; Fernández, „Translation“, 304.

²¹ Fernández, „Translation“, 307.

Den Hintergrund für Lagunas *Europa*-Rede bildete eine Reihe von tagespolitischen, militärischen, konfessionellen und diplomatischen Ereignissen. Darunter fallen zunächst einmal die zahlreichen Konflikte zwischen den europäischen Fürsten, v.a. die kriegerischen Auseinandersetzungen zwischen Kaiser Karl V. und König Franz I. von Frankreich (allein um das Herzogtum Burgund kam es bis zum Jahr 1543 zu insgesamt vier Kriegen zwischen den beiden: 1521–1526, 1527–1529, 1536–1538 und 1542–1544).²² Als im Februar 1538 Rom, Venedig, Frankreich und das Haus Habsburg (Karl V. und sein Bruder, König Ferdinand I.) die Heilige Liga zur Abwehr der Osmanen und für einen etwaigen Sturm auf Konstantinopel gründeten, schien es, als würde das christliche Europa doch noch unter der Führung des Kaisers zusammenkommen, um die Ungläubigen zu bekehren und die Konfessionsstreitigkeiten zu beenden. Zudem gelang Papst Paul III. im Mai desselben Jahres in Nice die Aushandlung eines zehnjährigen Waffenstillstandes zwischen Karl V. und Franz I., der in Aigues-Mortes ratifiziert wurde und die Hoffnungen auf ein friedliches Europa weiter schürte. 1541 verpasste Karl aber im Zuge des Regensburger Reichstages die Gelegenheit, Katholiken und Lutheraner doktrinell zu binden, während gleichzeitig die Osmanen nach der Einnahme Belgrads 1521, dem Fall Rhodos' 1522 und der Belagerung Wiens 1529 neue Gebiete in Osteuropa eroberten. Als ein Jahr später auch noch Franz I. aus dem Waffenstillstand von Nice und Aigues-Mortes ausstieg, blieb ein desolates und nur lose interagierendes Gefüge europäischer Nationen mit wenig Aussicht auf Einigung oder Frieden zurück.²³

Der unmittelbarste Kontext für Laguna war aber zweifellos der Reichstag von Nürnberg, der nur wenige Tage vor seiner Rede eröffnet worden und zum Zeitpunkt seines Vortrages noch in vollem Gange war (der Reichstag dauerte vom 31. Januar bis zum 23. April 1543). Unter der Leitung König Ferdinands I. von Habsburg wurden dort die zwei Kernpunkte der Reichspolitik diskutiert: die osmanische Bedrohung einerseits und die mangelnde Einheit durch die konfessionelle Trennung andererseits. Die protestantischen Fürsten sagten Ferdinand letztlich ihre Unterstützung im Kampf gegen die Osmanen zu, allerdings nur unter der Voraussetzung, dass ihnen konfessionelle Zugeständnisse gemacht würden.²⁴ Abgesehen von den auf dem Reichstag behandelten und nicht nur für das Deutsche Reich, sondern für ganz Europa gewichtigen Problemen musste aber gerade das Köln der Jahre um 1540 Laguna wie ein „Mikrokosmos der europäischen Öffentlichkeit“²⁵ erschienen sein: So sympathisierte der Widmungsträger der *Europa*-Rede, der bereits erwähnte katholische Erzbischof Hermann von Wied, offen mit den Protestanten, während die politische Autorität, die Universität und die örtliche Kirche eher konservativ und kaiserfreundlich verhaftet blieben. Der Rektor der Universität Köln hingegen, Adolph Eichholtz, war von einer stark irenischen Haltung nach dem Vorbild von Erasmus geprägt, ebenso wie einige römisch-katholische Orden wie die Kölner Karmeliter, die aktiv die Versöhnung zwischen den Protestanten und den Katholiken anstrebten.

Für die Vermittlung seiner europäischen Botschaft bzw. seiner universalistischen Europa-Vorstellung galt Laguna die Sprache, in die er seine Rede als geübter Philologe kleidete, als

²² Francisco Calero: „Dos grandes europeístas españoles del siglo XVI: Luis Vives y Andrés Laguna“, *Revista de la Asociación Española de Semiótica* 8 (1999), 19–36, hier 24–25; García, „La Europa“, 148.

²³ Calero, „Dos grandes europeístas“, 23–24 (zum osmanischen Vormarsch); Fernández, „Translation“, 303–304 (zur Heiligen Liga, zum Waffenstillstand von Nice und Aigues-Mortes sowie zum Regensburger Religionsgespräch).

²⁴ Werner, „Anthropomorphic Maps“, 264.

²⁵ Fernández, „Translation“, 308.

zentrales Instrument. Man könnte sogar sagen, dass der rhetorische und technische Feinschliff ein integraler Bestandteil von Lagunas Europa-Botschaft selbst war. Mit seiner klaren, präzisen und eleganten Prosa im mittleren Stil unternahm er den Versuch, sowohl das politisch und konfessionell gespaltene Rede- als auch Lesepublikum zu erziehen und von der Idee einer sich politisch wie kulturell zusammengehörig fühlenden Wertegemeinschaft innerhalb des kontinentalen Wahrnehmungsraumes zu überzeugen.²⁶ Zu diesem Zweck setzte er nicht nur auf dramatische Elemente, sondern streute auch immer wieder Witze, Anekdoten und persönliche Anschauungen zu bestimmten politischen oder religiösen Verhältnissen in seine Rede ein. Gekonnt zitierte er darüber hinaus bekannte Sentenzen und Passagen aus der Bibel, die er hauptsächlich der Enzyklopädie *Officinae epitome* („Kurzer Inbegriff einer literarischen Werkstatt“; 1520/22) des französischen Humanisten Johannes Ravisius (1480–1524) und den *Adagia* („Sprichwörter“; 1500) des Erasmus entnommen hatte. Diese Sentenzen und Passagen goss er in rhetorische Konstruktionen, die die von Erasmus und Vives gelehrte Amplifikation (d.h. die künstliche, wiederholte und übertriebene Darstellung des Gesagten bzw. einzelner Aspekte eines Faktums) als fast ausschließliches Mittel zur Bildung von Perioden aufweisen.²⁷ Zu guter Letzt zeichnet sich Lagunas Rede durch die „aufüttelnde Macht des Mitgefühls“²⁸ aus: Auf Basis der ursprünglichen geopolitischen Darstellung Europas als Königin, die Laguna in seiner Rede zu einer alten, kranken Vettel, einer *Europa lamentans*, degradierte, beinhaltet Lagunas Rede implizit den politischen Auftrag, Europa wieder in ihr triumphierendes Alter Ego, die sogenannte *Europa triumphans*, zurückzuverwandeln.

c) Repräsentationsform und Europa-Konzept

Die Repräsentationsform, derer sich Laguna mit seiner lamentierenden Europa-Personifikation bediente, leitete sich von der in der Kartographie des 16. Jahrhunderts beliebten personifizierten Darstellung Europas als *Europa regina* ab, die u.a. auch auf die um 1600 entstehenden Erdteilallegorien Einfluss nahm. Die Tatsache, dass Europa dabei feminisiert wurde, geht im Wesentlichen auf die antiken Verkörperungen von Städten (z.B. die Figur Roma als Schutzgöttin der Stadt Rom), auf das grammatikalische Geschlecht des Wortes ‚Europa‘ sowie auf die phönizische Prinzessin des Europa-Mythos zurück.²⁹ Erstmals zur Königin stilisiert wurde Europa vom Tiroler Kartographen Johannes Putsch (1516–1542), der seine 1537 in Paris gedruckte und Ferdinand I. gewidmete *Europa-regina*-Karte in den Kontext des imperialen Machtanspruches des Hauses Habsburg einreichte. Die Personifikation des Kontinents wurde in weiterer Folge immer wieder aufgegriffen und bearbeitet und lebte ab dem 19. Jahrhundert vornehmlich in der Karikatur fort.³⁰

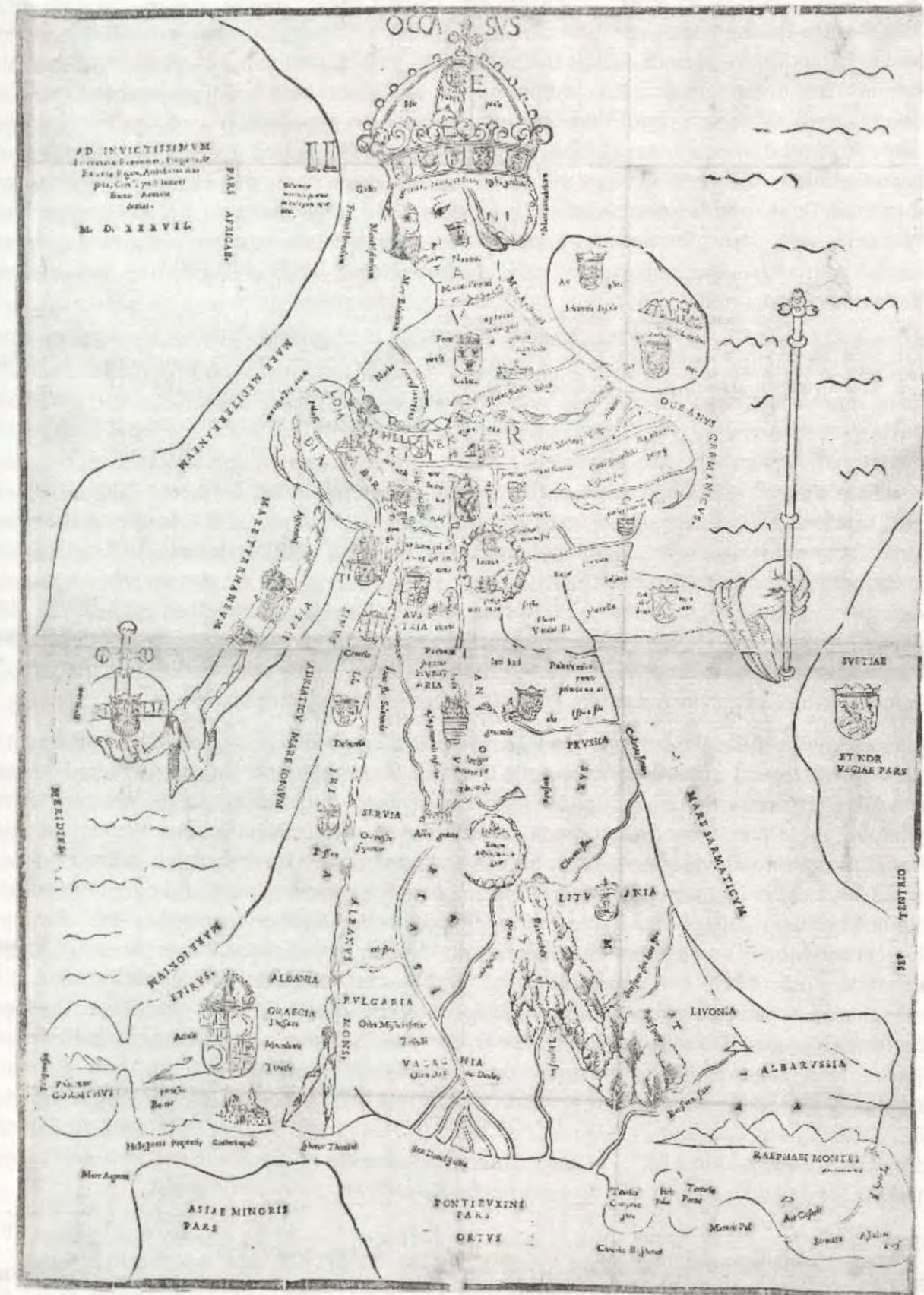
²⁶ Vgl. ebd. 316–317.

²⁷ García, „La Europa“, 148.

²⁸ Werner, „Anthropomorphic Maps“, 264.

²⁹ Eine umfassende Betrachtung dieser und weiterer Gründe findet sich in: Wolfgang Schmale: „Europa – die weibliche Form“, *L'Homme. Zeitschrift für feministische Geschichtswissenschaft* 11 (2000), 211–233.

³⁰ Vgl. dazu etwa Priska Jones: *Europa in der Karikatur. Deutsche und britische Darstellungen im 20. Jahrhundert* (Frankfurt a.M.: 2009).



Johannes Putsch: Europa regina, 1537, Holzschnitt, Innsbruck, Tiroler Landesmuseum Ferdinandeum, Historische Sammlungen K 5/84
Foto: TLM

Obwohl sich der Gesichtsausdruck von Putschs Königin Europa nur schwer deuten lässt, geht man heute üblicherweise von einer triumphierenden Haltung Europas aus. Der in seiner körperlichen Form geeinte Kontinent setzt sich grob zusammen aus Spanien (Kopf mit Krone), Großbritannien und Westeuropa (Brust und Oberkörper), Italien (rechter Arm mit Reichsapfel), Dänemark und Skandinavien (linker Arm mit Zepter) und Ostmitteleuropa (Unterkörper). Der Saum von Europas Kleid läuft von Griechenland über Bulgarien bis hinauf zum Baltikum, während Europa mit ihren Füßen sogar noch das Osmanische und das Russische Reich berührt (oder zertritt?). Europas Kleid ist geschmückt mit Bergketten und Wappen, die den fürstlichen Imperialismus des habsburgischen Widmungsträgers signalisieren bzw. die europäische Universalmonarchie unter der Führung des Hauses Habsburg propagieren.

Ausgehend von Putschs Karte zerfiel die *Europa-regina*-Darstellung im Verlauf der Frühen Neuzeit in zwei ikonographische Haupttypen:³¹ Die sogenannte *Europa triumphans* behielt ihren herrschaftlichen Gestus bei und war im Wesentlichen deckungsgleich mit dem Putsch'schen Archetyp. Als Gegenbild bildete sich die sogenannte *Europa lamentans* (oder *deplorans*) heraus, die den Niedergang des Kontinents symbolisierte. Der Zweck dieser visuellen Repräsentationen war jedoch nicht unbedingt, ein ‚richtiges‘ Bild – sei es geographisch oder ideologisch – von Europa abzugeben. Vielmehr sollte der Betrachter von einer bestimmten Europavorstellung überzeugt werden, die Darstellung sollte Identität stiften. Immerhin handelte es sich bei ‚Europa‘ von Anfang an um ein dynamisches Konzept, das sich ständig veränderte – und mit dem Konzept veränderten sich auch die Repräsentationen und deren Bedeutungen. Europa wurde über seine Repräsentationen nur inszeniert, die kontinentalen Repräsentationen waren „Interpretationen von Fakten“,³² keines der unzähligen inszenierten ‚Europas‘ hat es je tatsächlich gegeben.

Fast zeitgleich mit dem Aufkommen den visuellen *Europa-regina*-Darstellungen schwappte die Form der Personifikation auch auf die Literatur über. Während die Verhandlung Europas über die Personifikationsebene im 16. Jahrhundert fast ausschließlich auf die neulateinische Literatur beschränkt blieb, trat im 17. Jahrhundert auch die volkssprachliche (v.a. die französische und die deutsche) Literatur mit entsprechenden Textbeispielen in Erscheinung. Auffallend dabei ist, dass mit Lagunas *Europa heautentimorumene*, dem vermutlich ersten Text überhaupt, der eine literarische Europa-Personifikation aufweist, ein *Europa-lamentans*-Modell vorliegt. Einen möglichen Vorläufer könnte Erasmus *Querela Pacis* („Klage des Friedens“; 1517) geboten haben, in der der personifizierte Friede auftritt und die mangelnde Konsensbereitschaft innerhalb Europas kritisiert; ein später Nachfolger Lagunas findet sich etwa 1625 mit der anonymen *Querimonia Europae* („Klage Europas“). Fünfzehn Jahre nach Lagunas Rede entstand der erste neulateinische Text, der das *Europa-triumphans*-Modell verarbeitete: 1558 veröffentlichte der deutsch-böhmische *Poeta laureatus* Johann Lauterbach sein mehr als hundert Hexameter starkes Hirtengedicht *Europa Eidyllion* („Europa, ein Idyll“), in dem Europa selbstbewusst als Braut des neu gekrönten Kaisers Ferdinand I. auftritt und ihre glorreiche Zukunft als seine Gattin preist.³³

³¹ Werner, „Anthropomorphic Maps“, 251; Detering, *Krise und Kontinent*, 209.

³² Michael Wintle: „Renaissance Maps and the Construction of the Idea of Europe“, *Journal of Historical Geography* 25 (1999), 137–165, hier 137.

³³ Eine Edition des lateinischen Textes mit einer deutschen Übersetzung und einer substantiellen Einleitung liegt vor mit: Isabella Walser-Bürgler: „*Europa Exultans*: The Personification of Europe as a Representation of the Habsburg Universal Monarchy in Johann Lauterbach's Pastoral Poem *Europa Eidyllion* (1558)“, *Lias* 45 (2018), 1–43.

Vom Einfluss der zeitgenössischen visuellen Repräsentationen Europas auf die neulateinische Literatur abgesehen findet sich die Körper-Metaphorik im politisch-ideologischen Kontext bereits in der antiken lateinischen Literatur vorgeprägt. Die berühmte Analogie vom Körper und dem Staat, wie sie etwa im zweiten Buch von Livius' *Ab urbe condita* (2,32,8–12) vorgebracht wird, wurde das gesamte Mittelalter hindurch rezipiert und in die Frühe Neuzeit hinein tradiert. Livius lässt den Konsul der römischen Republik Agrippa Menenius Lanatus (5. Jh. v. Chr.) auftreten, der die Parabel vom Aufstand der Glieder gegen den Magen erzählt, um damit die zunehmend gegen die Patrizier rebellierenden Plebejer zu beruhigen. In der Parabel steht der Körper für die Republik, während die einzelnen Gliedmaßen die Mitglieder der römischen Gesellschaft versinnbildlichen. Um den Körper funktionsfähig zu halten, so impliziert Livius, müssten sämtliche Gliedmaßen harmonisch miteinander interagieren; breche auch nur ein Teil weg (sei es der Kopf, sei es ein Arm etc.), versage der gesamte Organismus. Die Parabel des frührepublikanischen Konsuls spricht also das Thema des funktionalen Zusammenhangs und der Einheit eines politischen Körpers – in dem Fall jenen der römischen Republik – an.³⁴

Hinsichtlich Lagunas *Europa heautentimorumene* tut sich gleichsam mit diesem politisch-metaphorischen Kontext der medizinische auf. Für Laguna mag es nahe gelegen haben, die einst fürstliche und nunmehr an mehreren Gliedern krankende Europa zur Protagonistin seiner Rede gemacht zu haben, denn auch in seinen medizinischen Schriften vergleicht er den menschlichen Körper häufig mit einer politischen Gemeinschaft, die nur im friedlichen Zusammenspiel all ihrer Einzelteile ‚gesund‘ bleiben kann.³⁵ Wie der namhafte Europa-Historiker Wolfgang Schmale es formulierte, wird das von internen Kriegen und Konflikten gebeutelte Europa anhand der von Laguna zur fiebrigen und gebrochenen stilisierten Europa „geradezu physisch erfahrbar gemacht“.³⁶

Laguna betrachtete Europa nicht nur als eine geographische Größe, als ein Territorium, sondern als eine politisch, religiös und kulturell zusammengehörende Entität. Mit seiner Rede wollte er dem fürstlichen wie dem bürgerlichen europäischen Publikum aufzeigen, wie gefährlich die mangelnde gegenseitige Unterstützung und der fehlende politische Zusammenhalt in Sachen Konfessionsstreit, Hegemonialkonflikte und Türkengefahr dem gesamten Kontinent werden können.³⁷ Mit seinem durch die rhetorische Gestaltung und die supranationale Botschaft zutage tretenden Humanismus plädiert Laguna letztlich für ein geeintes christliches Europa, das von einem Universalfrieden unter der Aufsicht Karls V. und von einer auf dem Fundament der antiken Kultur fußenden gemeinsamen kulturellen Identität geprägt ist. Statt konfessioneller Streitigkeiten oder individueller Herrschaftsansprüche einzelner Mächte sollte man sich auf die historisch gewachsenen und kulturell tradierten Gemeinsamkeiten konzentrieren und im Angesicht der gemeinsamen europäischen Herausforderungen (wie dem osmanischen Ansturm) Geschlossenheit demonstrieren.

³⁴ Werner, „Anthropomorphic Maps“, 263; Detering, *Krise und Kontinent*, 205. Ausführlicher siehe Albrecht Koschorke u.a.: *Der fiktive Staat. Konstruktionen des politischen Körpers in der Geschichte Europas* (Frankfurt a.M.: 2007), 15–55.

³⁵ Kousoulis – Karamanou – Androutsos, „Andrés Laguna“, 672–673.

³⁶ Wolfgang Schmale: „Europa, Braut der Fürsten. Die politische Relevanz des Europamythos im 17. Jahrhundert“, in Klaus Bußmann – Elke Anna Werner (Hgg.): *Europa im 17. Jahrhundert. Ein politischer Mythos und seine Bilder* (Stuttgart: 2004), 241–267, hier 247.

³⁷ Werner, „Anthropomorphic Maps“, 264.

3) Zu den Textbeispielen

Die im Folgenden für den Latein-Unterricht aufbereiteten Schüler-Handouts enthalten fünf zentrale Textstellen aus Lagunas *Europa*-Rede, aus denen die Europa-Thematik bzw. der Europa-Diskurs anschaulich hervorgeht. Bei der vorgenommenen Auswahl wurde außerdem darauf geachtet, für die Schülerinnen und Schüler inhaltlich ansprechende Passagen vorzuschlagen, die mithilfe ausreichender Vokabelangaben unkompliziert bewältigt werden können. Im Anschluss an die Schüler-Handouts finden sich die jeweiligen Übersetzungen der fünf Textstellen. Der lateinische Text stammt aus der kritischen Edition von González Manjarrés,³⁸ die deutschen Übersetzungen der fünf Textstellen wurden – in Ermangelung einer deutschen Übersetzung der Rede – von mir angefertigt. Um den Umgang mit dem Text zusätzlich zu erleichtern, wurde der lateinische Text nach klassischen Maßstäben standardisiert (d.h. Auflösung von Ligaturen, Ergänzung von fehlenden Doppelkonsonanten, Umwandlung der sogenannten ‚e-caudata‘ in die Diphthonge *ae* und *oe*, Anpassung der Vokale bzw. Halbvokale *i* und *j* sowie *u* und *v* an den jeweiligen Lautwert, Vereinfachung der Interpunktion).

³⁸ Andrés Laguna: *Europa Heautimorumene, es decir, que miseramente a sí misma se atormenta y lamenta su propia desgracia*, hrsg. und übers. von Miguel Ángel González Manjarrés (Valladolid: 2001).

Das klagende Europa

In seiner Rede *Europa heautimorumene* („Europa, die Selbstquälerin“) aus dem Jahr 1543 lässt der spanische Arzt Andrés Laguna (1499–1559) den Kontinent Europa in personifizierter Form auftreten. Europa ist krank, schwach, verwundet und depressiv und fleht den Autor Laguna um ärztliche Hilfe an. Der Text entwickelt sich zu einem Patientengespräch, im Laufe dessen Europa erkennt, was die Ursache für ihre Krankheit ist (nämlich die kriegerischen Auseinandersetzungen der europäischen Fürsten) und was ihr Heilung bringen könnte (Friede auf dem Kontinent).³⁹

Als Laguna Europa zum ersten Mal begegnet, erkennt er sie nicht wieder. Aus der einst jungen, hübschen und fürstlichen Dame ist in nur kurzer Zeit eine fiebrige Alte geworden, die sich kaum noch auf den Beinen halten kann.

Text 1: Die Patientin Europa

Eunti dudum ad privata negotia mea, occurrit mihi mulier quaedam (iudicio meo) multo omnium miserrima, viri clarissimi, tota lacrimabunda, tristis, pallens, trunca et mutila membris, oculis concavis ac veluti in foveas reconditis, admodumque macilenta et squalida qualis vetulae, quae saepe solent ad me venire laborantes hectica febris. Cum igitur, sese baculo forti, generoso ac non vulgari sustentans indutaque veste lugubri, propius paulo accessisset, sic me voce difficili et rauca tandem affata est: „[...] Ego sum! Ego sum infelix, tristis et funestissima Europa, quam ipse, meo dum in vigore florescerem, es persaepe admiratus. Ego illa quam, oblitus omnium aliarum rerum, tanta cum voluptate spectabas. [...]“ His auditis, obstupui. Quis virginem putasset, elegantissimam tam subita deformatam fortuna? Videbatur enim mihi plane vivum quoddam cadaver.



dudum (Adv.): neulich, vor Kurzem • **multo** (Adv.): weitaus, mit Abstand • **lacrimabundus** 3: in Tränen aufgelöst • **pallens**, -entis: blass, bleich • **truncus** 3: verstümmelt • **mutilus** 3: abgehackt • **concavus** 3: hohl, leer • **fovea**, -ae f.: Graben • **recondo** 3: hineinstecken, versinken • **macilentus** 3: abgemagert • **squalidus** 3: schmutzig • **vetula**, -ae f.: die Alte • **hecticus** 3: heftig • **febris**, -is f.: Fieber • **baculum**, -i n.: Stock • **generosus** 3: elegant, vornehm • **vulgaris**, -e: gewöhnlich, alltäglich • **sustento** 1: stützen • **induo** 3: anziehen, bekleiden • **vestis lugubris** f.: Trauerkleidung • **accedo** 3: herantreten, sich nähern • **raucus** 3: heiser, rau • **affor** 1: anreden • **funestus** 3: blutbefleckt • **vigor**, -oris m.: Kraft • **floresco** 3: blühen • **persaepe** (Adv.): sehr oft • **obliviscor** 3 (+ Gen.): vergessen • **obstupesco** 3: verstummen, erstarren • **subitus** 3: plötzlich • **deformo** 1: verunstalten, entstellen • **plane** (Adv.): durch und durch, geradezu • **cadaver**, -eris n.: Leiche

Als Laguna seine ärztliche Untersuchung beginnt und die einst königliche Europa mit ihrem Leid konfrontiert, wird diese plötzlich ohnmächtig. In panischer Angst versucht der Arzt daraufhin, den drohenden Tod Europas abzuwenden.

³⁹ Die hier verwendeten Abbildungen stammen von der Internetseite für kostenlose und lizenzfreie Bilder <https://pixabay.com/de/> (14.8.2019)

Text 2: Europas Leben auf des Messers Schneide



„Accede“, inquam, „Europa. Hem? Quid hoc est? Non respondet. Facem admoveas! Prorsus exstincta iacet. Iesus! Iesus! Iam agit animam! Omnino est exsanguis et frigida. Acetum! Acetum! Europa? Europa? Ad te revertere! Laetare, laetare! Omnia feliciter cedent. [...] Iam resumit spiritum. Iam reviviscit quodammodo.

Iam oculos aperit. Mene agnoscis, Europa? [...] Surge, surge, carissima! Sume tecum et baculum, alioqui statim corrues. Quid lacrimaris? Tam cito despondes animum? Id non decet fortem mulierem! Siccine oblivisceris pristinae virtutis tuae?“

accedo 3: nähertreten, herantreten • **hem** (Interjekt.): hm • **fax**, facis f.: Fackel • **prorsus** (Adv.): völlig, ganz und gar • **exstinguo** 3: töten • **animam agere**: sterben • **exsanguis**, -e: blutleer, leblos • **frigidus** 3: kalt • **acetum**, -i n.: Essig • **revertor** 3: zurückkommen • **laetor** 1: (hier) aufwachen • **feliciter cedere**: gut werden • **spiritus**, -us m.: Atem, das Atmen • **revivisco** 3: lebendig werden • **quodammodo** (Adv.): einigermaßen • **baculum**, -i n.: Stock • **alioqui** (Adv.): sonst • **corruo** 3: zusammenbrechen • **lacrimor** 1: weinen • **despondeo** 2: aufgeben, mutlos werden • **siccine** (Adv.): sic + ne • **obliviscor** 3 (+ Gen.): vergessen

Als Europa sich wieder einigermaßen gefangen hat, geht Laguna der Frage nach der Ursache für Europas Elend genauer auf den Grund. Europa erklärt schließlich, dass ihr nicht so sehr ein äußerer Feind zugesetzt hätte, sondern dass ihre eigenen Kinder sie derart schlimm zugerichtet hätten. Sie vergleicht sich dabei mit einem Schaf, das ein Wolfsjunges aufgezogen hat, von dem es nun zerfleischt wird.

Text 3: Ein Gleichnis

„O me matrem infelicissimam, [...] quae prolem plus quam viperinam ediderim, a qua tandem impie discerperer, a qua pessime lacerarer! Concepi qui mea laniarent viscera; genui qui me contererent; lactavi qui me diriperent; fovi qui meum haurirent sanguinem; promovi qui me deicerent, accenderent, labefactarent. Merito igitur possum uti querela eadem in meis acerbissimis malis, qua illa simplex ovicula, suis uberibus lupi catulum alens, haud iniuria se discruciat.“



proles, -is f.: Kind, Nachwuchs • **viperinus** 3: von Schlangen • **edo** 3: zur Welt bringen • **impius** 3: gottlos • **discerpo** 3: zerreißen • **lacero** 1: zerfleischen • **concupio** 3: empfangen, gebären • **lanio** 1: zerfetzen • **viscera**, -um n.: Eingeweide • **gigno** 3: hervorbringen • **contero** 3: niedertreten • **lacto** 1: stillen, säugen • **diripio** 3: in Stücke reißen • **foveo** 2: hegen, umsorgen • **haurio** 4: trinken, saugen • **sanguis**, -inis m.: Blut • **promoveo** 2: (hier) aufziehen • **deicio** 3: zu Boden werfen • **accendo** 3: anzünden • **labefacto** 1: zugrunde richten • **merito** (Adv.): aus gutem Grund, zu Recht • **querela**, -ae f.: Klage • **acerbus** 3: bitter • **ovicula**, -ae f.: Schäfchen • **uber**, -eris n.: Euter, Brust • **catulus**, -i m.: Junges, Welpen • **discrucio** 1: (sich) quälen

Laguna erkennt die Not, in der sich seine Patientin, Europa, befindet. Daher richtet er am Ende seiner Rede einen Appell an die europäische Christenheit, in dem er Mitleid mit Europa fordert und zum Ende all jener Streitigkeiten aufruft, die Europa endgültig auseinanderzureißen drohten. Ein friedvolles Miteinander zwischen den christlichen Fürsten würde den Kontinent gesunden und aus dem Kampf gegen die gemeinsamen Feinde der Christenheit siegreich hervorgehen lassen. Europa wird dabei als Einheit der Christenheit konzeptualisiert.

Text 4: Europa – Einheit der Christenheit



Condolescite igitur, o viri pii iuxta et Christiani, miserae atque lamentabili Europae! Deflete sortem illius, quae, cum olim omnibus suis partibus fuisset integra et absoluta suumque propagasset atque extendisset imperium, adeo nunc – nescio quorum socordia – iacet curta et truncata [...]! Siquidem ex tot regnis, ex insulis et provinciis tam multis, ex tot tamque variis imperiis, ex tam numerosis ditionibus,

quibus erat corroborata, iam ei nihil praeter suspiria superest, nihil praeter assiduas lacrimas. [...] Precemur itaque Deum Optimum Maximum Patrem, Filium et Spiritum Sanctum, ut [...] sic faxint, ut nostri principes, bellis, iurgiis et simultatibus positus, in perennem amicitiam atque unionem coeuntes, solumque mutuis beneficiis certantes, uno eodemque conatu huic misellae Europae suas pridem collapsas vires restituant, restitutasque semper adversus nostrae fidei hostes tueantur.

condolesco 3: Mitgefühl haben mit • **iuxta** (Adv.): ebenso, gleichermaßen • **lamentabilis**, -e: beklagenswert, beweinen • **defleo** 2: beweinen • **sors**, sortis f.: Schicksal • **integer**, -gra, -grum: unversehrt • **absolutus** 3: vollständig • **propago** 1: vergrößern • **extendo** 3: erweitern • **socordia**, -ae f.: Fahrlässigkeit, Sorglosigkeit • **curtus** 3: verstümmelt • **truncatus** 3: gestutzt • **siquidem**: denn, da ja • **ditio**, -onibus f.: Besitzung • **corroboro** 1: erstarken, stark werden • **suspirium**, -i n.: Seufzer • **assiduus** 3: unablässig • **precor** 1: bitten, (an)flehen • **iurgium**, -i n.: Streit • **simultas**, -atis f.: Rivalität • **perennis**, -e: beständig, ewig • **unio**, -onis m./f.: Einheit, Vereinigung • **mutuus** 3: gegenseitig • **certo** 1: kämpfen • **conatus**, -us m.: Versuch, Bemühen • **misellus** 3: elend • **pridem** (Adv.): längst, seit Langem • **collabor** 3: zusammensinken, einstürzen • **restituo** 3: wiederherstellen • **tueor** 2: bewahren, beschützen

Um die ‚christliche Einheit Europa‘ im Gleichgewicht zu halten und den europäischen Frieden langfristig zu sichern, bewirbt Europa auch selbst in ihrer Klage die umsichtige Oberherrschaft Kaiser Karls V. Er soll der oberste Schiedsrichter, Beschützer und Lenker Europas sein, dem die übrigen christlichen Fürsten (metaphorisch gleichgesetzt mit Europas Gliedmaßen und im übertragenen Sinn als „rebus meis“ bezeichnet) unterstehen, denn er habe sich seit jeder um Europa gesorgt und sich um sie gekümmert. Das christliche Europa wird somit zur Universalmonarchie stilisiert.

Text 5: Europa als Universalmonarchie

„Cuius implorabo suppetias? Cuius fidei me commendabo? Cui me tandem supplex concredam? An divo Carolo Caesari? [...] Ille quippe animo infracto me prae imbecillitate corruentem sustinet; ille meis semper malis medetur; ille mihi semper opitulatur; ille meas curas sibi facit communes; ille oculos gerens in occipitio, sedulo mea membra circumspicit, nullum non movens lapidem, ut sit mihi prospectum optime. Qui quidem ni intercessisset, actum fuisset iampridem de rebus meis.“



imploro 1: erflehen, erbitten • **suppetiae**, -arum f.pl.: Hilfe, Beistand • **fides**, -ei f.: Schutz, Beistand • **commendo** 1: anvertrauen • **supplex**, -icis: schutzsuchend, flehend, bittend • **concredo** 3: anvertrauen, wenden an • **Carolus** (Quintus): Karl V. (Kaiser des Heiligen Römischen Reiches) • **animo infracto**: unverzagt, unermüdlich • **imbecillitas**, -atis f.: Schwäche, Krankheit • **corruo** 3: zusammenbrechen • **medeor** 2 (+ Dat.): (ab)helfen, heilen • **opitulator** 1: Hilfe leisten, beistehen • **gero** 3: tragen • **occipitium**, -i n.: Hinterkopf • **sedulo** (Adv.): emsig, eifrig, genau • **circumspicio** 3: betrachten, mustern, achten auf • **prospicio** 3 (+ Dat.): sorgen für, nützlich sein für • **intercedo** 3: einschreiten • **actum esse de**: geschehen sein um • **iampridem** (Adv.): schon lange

Übersetzungen**Text 1: Die Patientin Europa**

Als ich neulich meinen persönlichen Angelegenheiten nachging, begegnete mir eine gewisse Dame, die – meiner Einschätzung nach – mit Abstand die elendste von allen Menschen war, verehrteste Herren, ganz in Tränen aufgelöst, verbittert, blass, verstümmelt und mit abgehackten Gliedern, mit leeren und wie in Gräben versunkenen Augen, ziemlich abgemagert und schmutzig wie die alten Weiber, die oft zu mir zu kommen pflegen, wenn sie an heftigem Fieber leiden. Nachdem sie nun, sich auf einen starken, vornehmen und keineswegs gewöhnlichen Stock stützend und in Trauerkleidung gehüllt, etwas näher herangetreten war, sprach sie mich schließlich folgendermaßen mit schwerfälliger und heiserer Stimme an: „Ich bin es! Ich bin die unglückliche, traurige und über die Maßen blutbefleckte Europa, die du selbst, als ich noch in Kraft und Blüte stand, sehr oft bewundert hast. Ich bin jene, die du, völlig vergessend auf alle anderen Dinge, immer wieder mit so großem Vergnügen betrachtet hast.“ Bei diesen Worten verstummte ich. Wer hätte vermutet, dass diese überaus hübsche junge Frau durch einen derart plötzlichen Schicksalsschlag verunstaltet werden könnte? Sie schien mir nämlich geradezu eine lebende Leiche zu sein.

Text 2: Europas Leben auf des Messers Schneide

„Tritt näher“, sagte ich, „Europa. Hm? Was ist los? Sie antwortet nicht. Man hole eine Fackel! Sie liegt völlig tot da. Jesus! Jesus! Schon stirbt sie! Sie ist ganz leblos und kalt. Essig! Essig! Europa? Europa? Komm zu dir! Wach auf, wach auf! Alles wird gut! Schon atmet sie wieder. Schon wird sie wieder einigermaßen lebendig. Schon öffnet sie die Augen. Erkennst du mich, Europa? Steh auf, steh auf, Verehrteste! Sammle dich und nimm deinen Stock, sonst wirst du sofort zusammenbrechen. Weshalb weinst du? So schnell gibst du deinen Mut auf? Dies ziemt sich nicht für eine starke Frau! So vergisst du deine frühere Tugend?“

Text 3: Ein Gleichnis

„Oh, ich überaus unglückliche Mutter, die ich mehr als nur Schlangennachwuchs zur Welt gebracht habe, von dem ich schließlich gottlos zerrissen, von dem ich übelst zerfleischt wurde! Ich habe jene geboren, die meine Eingeweide zerfetzten; ich habe jene hervorgebracht, die mich niedertraten; ich habe jene gesäugt, die mich in Stücke rissen; ich habe jene umsorgt, die mein Blut saugten; ich habe jene aufgezogen, die mich zu Boden warfen, mich anzündeten und mich zugrunde richteten. Aus gutem Grund kann ich daher in meinem bittersten Unglück dieselbe Klage äußern, mit der sich jenes einfache Schäfchen, das mit seinen Zitzen ein Wolfsjunges nährte, sich nicht zu Unrecht quälte.“

Text 4: Europa – Einheit der Christenheit

Zeigt daher Mitgefühl, ihr frommen wie christlichen Männer, mit der elenden und beweinenwerten Europa! Beweint das Schicksal jener, die, obwohl sie einst an allen Teilen unversehrt und vollständig war und ihr Reich vergrößert und erweitert hatte, nun so sehr – durch die Fahrlässigkeit einiger – verstümmelt und gestutzt daliegt! Denn von so vielen Königreichen, Inseln und so vielen Provinzen, von so vielen und so verschiedenen Reichen, von so zahlreichen Besitzungen, durch welche sie stark geworden war, ist ihr nun nichts geblieben außer Seufzern, nichts außer unablässigen Tränen. Daher lasst uns Gott, den allmächtigen Vater, den Sohn und den Heiligen Geist anflehen, dafür zu sorgen, dass unsere Fürsten, nachdem sie den Kriegen, den Streitereien und den Rivalitäten ein Ende gesetzt

haben, in ewiger Freundschaft und zu einer Einheit zusammenkommen, dass sie nur mehr zum gegenseitigen Wohl kämpfen, dass sie in ein und demselben Bemühen dieser elenden Europa ihre längst verlorenen Kräfte zurückgeben und diese wiederhergestellten Kräfte für immer gegen die Feinde unseres Glaubens bewahren.

Text 5: Europa als Universalmonarchie

„Wessen Hilfe werde ich erbitten? Wessen Beistand werde ich mich anvertrauen? An wen werde ich mich schutzsuchend wenden? Vielleicht an den göttlichen Kaiser Karl? Denn jener stützt mich unermüdlich, wenn ich vor Schwäche zusammenbreche; jener schafft meinem Leid immer Abhilfe; jener steht mir immer bei; jener macht meine Sorgen zu unseren gemeinsamen; jener, noch auf dem Hinterkopf seine Augen tragend, achtet genau auf meine Gliedmaßen und er bewegt jeden Stein, damit er mir am besten zum Vorteil gereiche. Gewiss, wenn er nicht eingeschritten wäre, wäre es schon lange um meine Angelegenheiten geschehen gewesen.“

Cäsarenwahn und „Pressefreiheit“ Huldigung oder Hinrichtung

Friedrich Maier

Die *pax Augusta* dauert fort, auch nach der hochfestlich zelebrierten Bestattung des Princeps. Der geschaffene Frieden verliert seinen Zauber nicht. Er überdeckt schützend wie ein Baldachin das neue Zeitalter, obwohl dessen Gold bald seinen Glanz verliert. Augustus' Nachfolger disqualifizieren das Imperium, im Innern und nach außen. Woher wissen wir dies? Eine kritische Presse ist nicht am Werke. C. Iulius Caesar führt zwar unter seinem Konsulat 59 v.Chr. die sogenannten *Acta diurna* („Tägliche Geschehnisse“) ein, ein tägliches Nachrichten-Bulletin, das über Verhandlungen im Senat oder Gericht, auch über Gesellschaftsklatsch – wohl in öffentlichen Aushängen – berichtet, kritische Kommentare zur Regierung jedoch sind da allerdings fehl am Platz. Im Gegenteil. Diese Nachrichten werden unter Augustus sogar zum Sprachrohr für Propaganda, genauso wie auch die Münzen, deren Aufprägung in Schrift (z.B. „*Pax Augusta*“) oder Bild („Sieg über Parther“) Botschaften des Cäsarenhofes bis in die entferntesten Teile des Imperiums tragen.

Unkritische Historiographie?

„Mit dem Untergang der Republik erstarb in Rom die freie politische Diskussion.“ (Barbara Maier)⁴⁰ Raum für eine objektive Darstellung der öffentlichen Ereignisse böten allenfalls die Werke der zeitgenössischen Historiker. Doch deren Objektivität leidet unter dem Druck der allgemeinen Hochstimmung, auch durch die Nähe der Autoren zum Herrscherhaus. Von solcher „Presse“ ist zudem wenig erhalten geblieben. Livius, der große Historiker im „Goldenen Zeitalter“, steht, von Augustus gefördert, dem Regime eher kritiklos gegenüber, stellt sich sogar in den Dienst des augusteischen Erneuerungsprogramms, in dem er die „guten Beispiele“ der echten Männer der Frühzeit in seinen „Annalen“ nachdrücklich zur Geltung bringt. Er propagiert das ideologische Programm des Herrschers – darin den Dichtern am Cäsarenhof kaum hintanstehend. „Vergil, Horaz und Livius sind der dauernde Ruhm des Prinzipats. Alle verkehrten mit Augustus in einer Art persönlicher Freundschaft.“ So der englische Historiker Ronald Syme.⁴¹

Cäsarenlob bei Velleius Paterculus

Auch nach Augustus' Tod stehen die Historiker im Banne der monumentalen Größe des ersten Princeps. Dessen *RES GESTAE*, weltweit propagiert, türmen sich als imperiale Leistungsschau vor jedem so mächtig auf, dass daran aller intellektueller Widerstand scheitert. Schlagender Beweis ist der Historiker Velleius Paterculus, der, 20 v.Chr. zu Augustus' Lebzeiten geboren, sein Werk „Römische Geschichte“ wohl erst unter seinem Nachfolger zu schreiben beginnt. Im Jahr 30 n.Chr. hat er es veröffentlicht. Er widmet darin der Herrschaft des Tiberius „eine begeisterte Schilderung“ (Anton D. Leemann)⁴² und erkennt im Prinzipat den Höhepunkt der römischen Geschichte. Demzufolge erfährt dessen Schöpfer einen Lobpreis, der alle bisherigen Rekorde bricht. Ein ganzes Kapitel 2,89 stellt

⁴⁰ Maier, Barbara: Philosophie und römisches Kaisertum, Wien 1985, S. 39.

⁴¹ Syme, Ronald: Die römische Revolution, Stuttgart 2003, S. 487.

⁴² Leemann, Anton D.: Die römische Geschichtsschreibung, in: Neues Handbuch der Literaturwissenschaft. Römische Literatur, hg. v. Manfred Fuhrmann, Frankfurt a.M. 1974, S. 130.

darin, wie Velleius selbst sagt, ein „Gesamtbild des Prinzipats“ (*universam imaginem principatus*) unter Augustus dar, es mit hymnischen Tönen wohlkomponierend.

Der Lobpreis setzt geradezu mit einem Furioso ein, indem der Princeps mit den Himmlischen gleichgesetzt wird. Nichts könnten die Menschen von den Göttern erbitten, nichts könnten die Götter den Menschen bieten, nichts lasse sich in ein Gebet fassen, nichts am Glück vervollkommen, was nicht Augustus nach seiner Rückkehr in die Hauptstadt für den Staat, für das römische Volk und für den ganzen Erdkreis Wirklichkeit habe werden lassen. Der Leistungskatalog des „Staatsführers“, der offensichtlich seine uneingeschränkte Gültigkeit bewahrt hat, wird anschließend – stilistisch ausgefeilt –, in geraffter Folge aufgeführt:

„Beendet sind im 20. Jahr die Bürgerkriege, begraben die Kriege gegen die äußeren Feinde, eingeschläfert ist die rasende Furie der Waffen, zurückgerufen der Frieden, zurückgegeben die Kraft den Gesetzen, den Gerichten das Ansehen, dem Senat die Würde. Die Befehlsgewalt der Ämter ist auf das ursprüngliche Maß zurückgeschnitten: Nur acht Prätores sind hinzugewählt worden. Nach Rückgewinn jener frühen und altherwürdigen Form des Staates, ist auf die Felder die Pflege, in die Heiligtümer die Ehrfurcht, für die Menschen die Sicherheit, für jede einzelne Person der sichere Besitz seiner Habe zurückgekehrt; verbessert worden sind Gesetze auf nützliche, neu eingebracht auf heilsame Weise.

Der Senat ist ohne raue Härte, nicht aber ohne Strenge gewählt worden. Führende Männer, die Triumphe und höchste Ehren erreicht haben, sind auf Veranlassung des Princeps zur schmuckvollen Ausgestaltung der Stadt auserwählt worden. [...]

Die vom Imperator geführten Kriege und die durch Siege befriedete Welt sowie wie alle seine außerhalb und in Italien vollbrachten Leistungen würden einen Geschichtsschreiber, wollte er sein ganzes Leben allein auf deren Darstellung verwenden, in den Zustand der Erschöpfung bringen.“

(Velleius Paterculus, *Historia* 2,89 m.A., Übersetzung: Friedrich Maier)

Panegyrisch im Ton, präzise in der Aussage zielt dieser Bericht auf die Verherrlichung des Begründers des Prinzipats. Enthält er doch alle von Augustus selbst verkündeten *Res gestae*. Ganz massiv ins Auge springt dabei die massierte Verwendung von Verben mit der Vorsilbe „re-“: *revocata, restituta, redactum, revocata, rediit*. Das ideologische Programm der „Restauration“, wie es Augustus selbst formuliert hat, spiegelt sich in diesem Text ab. Die Elemente der Prinzipatsideologie – man vgl. etwa Horaz' Augustus-Preis – sind, so scheint es, zu gängigen Klischees der Herrschaftsbilanz des Princeps geworden. Dabei ist die Struktur dieses „Fürstenspiegels“ raffiniert angelegt. Die „Fakten“ sind so zueinander geordnet, dass gleichsam in ihrem Zentrum die Formel der *pax revocata* („der zurückgerufene Frieden“) zu stehen kommt.

Die Leitidee der augusteischen Ära, das, was die ganze Epoche trägt und die Herrschaft des einen Mannes legitimiert, wird durch Stil und Struktur nachhaltig herausgehoben, geradezu mit plakativer Wirkung. Im Rückblick erscheint Augustus vorbehaltlos anerkannt, im Vorausblick wird für Tiberius, seinen Nachfolger, der Boden dazu bereitet, die „wiederhergestellte“ *res publica* unter seine imperiale Führung zu nehmen – ein Beleg dafür, dass, wie Werner Suerbaum annimmt, der Begriff „*res publica*“ in der Kaiserzeit zu einem Schlagwort der kaiserlichen Propaganda geworden ist.⁴³ Diese Formulierung wirkt sinnentleert, fast zur

⁴³ Suerbaum, Werner: Vom antiken zum mittelalterlichen Staatsbegriff, Münster 1970, S. 88f.

Phrase ausgehöhlt, sie lässt etwas von der „inneren Unwahrheit“ (Carl Becker)⁴⁴ des Prinzipats erahnen. Entlarvend ist auch: Der Begriff der Freiheit (*libertas*), deren Wiedergewinnung von Augustus in seinem „Tatenbericht“ als stolze Leistung betont wird, bleibt hier unerwähnt, er hat aufgehört, eine politisch relevante Größe zu sein. Für Freiheit, auch im Sinne der freien Meinungsäußerung, ist die Uhr abgelaufen.

Crementius Cordus' Selbstmord auf Befehl

Die „documenta di propaganda“, wie der Italiener Italo Lana das Geschichtswerk des Velleius nennt,⁴⁵ sind nicht für Augustus geschrieben; der gilt dem Autor nur als Vorläufer des von ihm hofierten Cäsaren; jener ist nur der Inaugurator des neuen Systems. Indirekt soll jedoch die begeisterte Hymne auf Augustus auch ein gleißendes Licht auf Tiberius werfen. Der Nachfolger freilich fällt dem ersten Princeps gegenüber an Glanz und Größe mächtig ab. Velleius huldigt trotzdem seinem Herrn vorbehaltlos. Nach seiner Vorstellung laufe die römische Geschichte über Caesar und Augustus auf ihren Höhepunkt unter Tiberius zu. Deshalb sind alle dunklen Ereignisse in dieser Entwicklung übertüncht und ins Positive gewendet. „Dem Bild des römischen Imperiums fehlen bei ihm die grausamen Züge.“ (Michael v. Albrecht)⁴⁶

Tiberius erscheint als der vollkommene Monarch. Verschwiegen bleiben die Intrigen und Morde am Cäsarenhof. Die unter diesem Herrscher massenhaft einsetzenden Majestätsprozesse, die fast alle mit der Hinrichtung der Angeklagten enden, finden ebenso wenig einen Niederschlag im Geschichtswerk wie die Denunzierungen und falschen Beschuldigungen, die den politischen Schaumanövern vorausgehen. Freimütige Äußerungen oder gar kritischer Widerspruch werden nicht geduldet, sie haben die härteste Strafe zu Folge. Ein anderer Geschichtsschreiber unter Tiberius, hochangesehen und vielgelesen – leider ist von seinem Werk kaum etwas erhalten geblieben –, wird verfolgt, mutmaßlich weil er die Caesar-Mörder Brutus und Cassius gerühmt hat, und kommt grausam zu Tode. Sein Name ist Crementius Cordus. Ein Scherz des Princeps zwingt ihn zum Selbstmord. Eine „inoffizielle“ Hinrichtung ähnlich der, wie sie Cicero durch Marcus Antonius mit Octavianus' Duldung widerfahren ist. Der Prinzipat ist zu einer grausamen Autokratie entartet. Unter Tiberius erweist es sich vollends, dass – wie Ronald Syme meint – die Sache der Freiheit und die des Friedens unvereinbar sind. „Als der Friede kam, war es der Friede des Despotismus.“⁴⁷

⁴⁴ Becker, Carl: Wertbegriffe im antiken Rom. Ihre Geltung und ihr Absinken zum Schlagwort (= Münchner Universitätsreden, NF 44), München 1967, S. 7f.

⁴⁵ Lana, Italo: *Velleio Patercolo o della propaganda*, Turin 1952, bes. S. 211ff.

⁴⁶ v. Albrecht, Michael: *Geschichte der römischen Literatur*, Band 2, München–New Providence–London–Paris 1994, S. 848.

⁴⁷ Syme: *Die römische Revolution* (wie Anm. 2), S. 540.

Der Freimut der Philosophen

Cicero hat sich gegen die Rom und dem Imperium drohende Gefahr gestellt – von seinem patriotischen und staatsphilosophischen Gewissen dazu getrieben. Sein Freimut kostet ihn das Leben. Nach ihm gelingt es der Philosophie nicht mehr, einen solch mutigen Kämpfer für die Freiheit auf die Bühne der Weltpolitik zu stellen. Die Philosophenschulen, die zumal am Ende der Republik in Rom Wurzeln geschlagen haben, überstehen die Revolution. Doch welche Rolle spielen sie unter Augustus? Die Epikureer und Stoiker leben weiter. Doch engt der Prinzipat den Raum ihres öffentlichen Wirkens, überhaupt aller Diskussionskultur äußerst ein. In privaten Zirkeln leben und lehren sie ihr Glücksprogramm. Der epikureischen Schule kommt diese Entwicklung gewissermaßen entgegen, denn der Grundsatz „Lebe im Verborgenen!“ wird ihr jetzt zu einem politischen Gebot. Die Epikureer kehren wieder in ihre Gärten zurück.

Dem Rückzug von der öffentlichen Bühne folgen die Stoiker nicht; es wäre wider ihre Überzeugung und die Fundamente ihrer Lehre. Sie versuchen im neuen System, ihrer philosophischen Doktrin Geltung zu verschaffen und mit der vom Herrscher anvisierten „Erneuerung“ der Sitten und öffentlichen Moral ihre Prinzipien vom moralisch richtigen Handeln in Einklang zu bringen. Augustus gilt ihnen als „starker Mann“, der den aus den Fugen geratenen Staat wiederherstellt und stabilisiert. Die Stoiker wirken demnach über ihre privaten Zirkel hinaus und vertreten – fast alle sind von aristokratischer Abkunft – im Senat ihre Position – mit Zurückhaltung und Vorsicht, aber nicht ohne Widerspruch. Unter Augustus – er hat ja die Freiheit dem Staat wiedergegeben – scheint solche Opposition noch möglich. Man hat noch Mut zur Freiheit des Wortes.

Unter Tiberius erweist sich Opposition als gewagt und gefährlich, zuweilen als tödlich. Von den beginnenden Majestätsprozessen sind zumeist schon stoische Senatoren betroffen. Die stoische Senatsopposition steht in der Folgezeit zunehmend unter dem Generalverdacht, Feinde des Cäsarenhofes zu sein. Wo nur immer freiheitliches Denken aufglimmt, setzen Verleumdungen, Denunziationen und Anklagen ein. Von Caligula über Claudius bis Nero steigert sich das Szenario. Der Furor der selbstherrlichen Staatsführer gipfelt im Cäsarenwahn Neros. Unter ihm artet der Prinzipat zu nackter despotischer Willkür aus. Mit der Meinungsfreiheit wird nun zugleich die „Pressefreiheit“ eingekerkert.

Senecas bitteres Scheitern

Leidtragender des neronischen Machtrausches ist Seneca, der stoische Philosoph. Sein Schicksal ist eng mit dem des Cäsaren verbunden. Als Stoiker lebt er in der Freiheit und für die Freiheit. Autoritäre Selbstherrlichkeit trifft ihn ins Mark. Schreibt man doch der Philosophie, die er vertritt, „die Entdeckung der Menschenrechte“ (Hasso Hofmann)⁴⁸ zu. Seneca, im spanischen Corduba um die Zeitenwende geboren, sollte nach dem Willen seines dem Ritterstand angehörigen Vaters schon von klein auf im Herzen der Weltmacht heranwachsen. In Rom macht er sich deshalb mit der Rechtslehre und der Philosophie vertraut. Obwohl von schwächlicher Gesundheit steigt er etwa zur Lebensmitte in die Ämterlaufbahn ein, verlegt sich aber mehr und mehr auf das Verfassen philosophischer Schriften. Wohl angeregt durch Erfahrungen aus nächster Nähe, widmet er sich in einem seiner Hauptwerke „Über den Zorn“ (*de ira*) dem Problem der Affektkontrolle. Ruhe und Gelassenheit setzt er gegen das bei zorniger Erregung aufkommende „unmenschliche Verlangen nach Verwundungen durch Waffen und dem Blutbad der Hinrichtungen“. Eine

⁴⁸ Hofmann, Hasso: Das antike Erbe im europäischen Rechtsdenken. Römische Jurisprudenz und griechische Rechtsphilosophie, in: Gymnasium 108/ 1 (2001), S. 1ff.

Formulierung, die gewiss ein Reflex der aktuellen Politik am Cäsarenhof ist und indirekt eine freie Meinungsäußerung im Schutz des philosophischen Traktats.

In der Frühgeschichte des Prinzipats gerät Seneca persönlich nach Caligulas Tod (41 n.Chr.) in die Mühlen der höfischen Intrigenspiele. Claudius, der nachfolgende Cäsar, verbant ihn, aufgrund einer Verleumdung auf die Insel Korsika, wo ihm die Abgeschiedenheit, der Verlust des weltstädtischen Lebens zunächst scheinbar kaum Qualen bereitet. Er verfällt nicht wie Ovid unter Augustus in Trauer. Zumindest tröstet er seine unglückliche Mutter in einer „Tröstschrift“ mit aufheiternden Worten:

„Lasse dir sagen, wie du dir mich vorstellen sollst: Ich bin fröhlich und lebhaft, als sei alles zum Besten. Es ist ja auch alles zum Besten, da mein Verstand von jeder mühevollen Beschäftigung entlastet ist, für eigene Arbeiten Zeit hat und sich manchmal an leichten Studien erfreut, manchmal sich zur philosophischen Betrachtung seines eigenen Wesens und der Beschaffenheit der Welt erhebt.“

(De consolatione ad Helviam matrem 20,1, Übersetzung: Marion Giebel)

Stoische Gelassenheit oder Verstellung der Mutter zuliebe? Eher Letzteres. Der Philosoph sehnt sich doch nach baldiger Rückkehr in die große Welt. Bittschriften ergehen an den Cäsarenhof, seine Verbannung aufzuheben, da er das Unglück, von einem „niveaulosen und selbst einem relativ gebildeten Nichtromer schwer aufstoßenden Barbarengelächter umgeben zu sein“, auf die Dauer nicht ertragen kann. Also doch: Ovid lässt grüßen. Wie dieser klagt und fleht freilich auch Seneca umsonst. Nur dass „die Nachwelt ihm diesen Kotau, das Erzeugnis einer Depression, ziemlich übel genommen hat“ (Manfred Fuhrmann).⁴⁹ Später, aus der Verbannung nach Rom zurückgekehrt, wird er sogar Erzieher des jungen Nero, dem durch innerfamiliäre Machenschaften die Nachfolge im Prinzipat zugesichert ist; Seneca nimmt den „Kronprinzen“ unter seine philosophischen Fittiche.

Die Erziehung scheint zu gelingen. Mit sechzehn Jahren gelangt Nero zur Herrschaft, wobei er durchaus mit glücklicher Hand die Regierungsgeschäfte erledigt, von Seneca zum guten Handeln geformt, der ihn aktiv unterstützt. Nero zeigt sich dem freien Wort seines Lehrers zugänglich. Der Philosoph mit am Steuer des Staatsschiffes. Wie hätte sich Platon, „der Fürst der abendländischen Philosophie“, darüber gefreut! Sein Ideal verwirklicht sich, wie es aussieht, im größten Imperium der Welt. „Ein Staat wird erst dann glücklich sein, wenn entweder der König ein Philosoph wird oder der Philosoph zum König.“ In Neros Adern fließt jedoch das Blut seiner Vorgänger; in seinen Genen stecken alle Triebe zu exzessiver Lebensführung. Die Macht berauscht ihn. Senecas Werk *De clementia*, mit dem er den Regenten zu einem maß- und verantwortungsvollen politischen Handeln anhalten will, beeindruckt den zur Selbstreflexion unfähigen Potentaten nicht oder kaum. Nero wird zum skrupellosen Gewaltherrscher, er lässt den mit ihm konkurrierenden Stiefbruder Britannicus ermorden, schließlich die eigene Mutter durch einen inszenierten Schiffbruch gewaltsam zu Tode kommen.

Senecas Huldigung gegenüber dem Herrscher ist spätestens hier am Ende. Er zieht sich aus dem politischen Machtzentrum zurück, zumal dort der Cäsarenwahn bislang unvorstellbare Kapriolen schlägt – bis hin zu monströser Entartung. Nero tritt bei den Olympischen Spielen als Sänger auf, besingt beim Brand Roms zur Leier den Untergang Trojas, berauscht sich am Feuer der ans Kreuz geschlagenen Christen, darunter Petrus und Paulus. Wie sollte solch

⁴⁹ Fuhrmann, Manfred: Seneca und Kaiser Nero, Berlin 1997, S. 316f.

„exorbitanter Brutalität“ (Georg Maurach)⁵⁰ des Tyrannen noch Einhaltung geboten werden? Das offene, freie Wort wäre für jeden tödlich, auch oder erst recht für den einstigen Lehrer.

Im politischen Untergrund jedoch formiert sich der Widerstand mit dem Ziel der „Entfernung des Monstrums“ (Marion Giebel).⁵¹ Republikanische Senatoren, meist stoisch gebildete, hecken unter der Führung eines gewissen Gaius Calpurnius Piso den Plan zu einem Attentat aus – nach dem Vorbild der Caesar-Ermordung. Doch die Verschwörung wird vorher verraten. 65 n.Chr. wird zum Jahr der Rache des Wahnsinnigen. Sie reißt auch den Philosophen mit in den Abgrund. Der ist zwar, wie die Forschung annimmt, nicht unmittelbar am geplanten Komplott beteiligt, doch kommt ihm sicherlich „die Rolle des geistigen Wegbereiters“ zu. „Sein Name hatte die Bedeutung eines Fanals und diente als Inbegriff dessen, was man erstrebte.“ (Manfred Fuhrmann)⁵² Wie Cicero hinter der Verschwörung gegen Caesar, so steht Seneca hinter der gegen Nero. Wie jener entkommt auch er der Hinrichtung nicht.

Der Philosoph wird am Cäsarenhof denunziert; er weist die Beschuldigung zurück. Und doch schickt Nero ihm einen Offizier mit der Aufforderung zur Selbsttötung ins Haus. Nach Art des Sokrates verbringt Seneca die letzten Stunden seines Lebens im Gespräch mit seinen Freunden. Mit ihnen ist ihm die Freiheit des Wortes noch möglich, anderen Menschen hinterlasse er nach eigenen Worten – gewissermaßen zu einem imaginären freien Gedankenaustausch – das Schönste, „das Bild seines Lebens“ (*imaginem vitae*), das sich in seinen Werken und seinem Wirken präsentiert. Seneca nimmt den Freitod bewusst auf sich. Wer ihn ablehne, so meint er schon in seinem 70. Brief, sehe nicht, „dass er der Freiheit den Weg versperrt“. Der Philosoph stellt zwar seinen Tod zur Schau, letztlich aber erträgt er seine „Hinrichtung“ wie sein Vorbild Sokrates – frei und glücklich, in einem Zustand, den man erreichen kann, selbst „wenn man in Ketten liegt“ (Hans-Georg Gadamer). Er selbst schreibt:

„Das verbürgt uns die Philosophie: heiter zu sein selbst im Angesicht des Todes.“
(Epistula 4,30,3)

Nachrufe – ein Kapitalverbrechen

So grausam wie Neros Leben ist auch sein Tod. Dem in seinem Künstler-Wahn Befangenen versagen am Ende selbst die Treuesten die Gefolgschaft, auch das Heer. Der Senat erklärt ihn zum „Staatsfeind“. Allein gelassen, wird er zum Selbstmord gedrängt. „Welch Künstler stirbt mit mir?“ (*Qualis artifex pereo*). Mit diesen Worten auf den Lippen soll er sich den Dolch in den Hals gestoßen haben. Seine Schreckensherrschaft ist 68 n.Chr. zu Ende. Doch das Grauen macht nur eine kurze Pause. Das Geschlecht der Flavier stellt die nächsten drei Cäsaren: Vespasian, Titus und Domitian. An die Spitze des Imperiums gelangt bald, 81 n.Chr., mit Titus Flavius Domitianus eine Cäsaren-Gestalt, die in autoritärem Gebaren und Brutalität Nero in nichts nachsteht – zumal gegenüber dem Senat und dem Freiheitssinn seiner Vertreter. Domitian will absoluter Monarch sein, weshalb er für sich die Anrede „Herr und Gott“ (*Dominus et Deus*) fordert.

⁵⁰ Maurach, Gregor: Senecas Leben und Werk, Darmstadt 2007, S. 39.

⁵¹ Giebel, Marion: Seneca, Reinbek bei Hamburg 1997, S. 104.

⁵² Fuhrmann: Seneca (wie Anm. 10), S. 315f.

„Als er auf den Thron gelangte, impfte er seinen Zeitgenossen ein, es sei keine Demütigung, vor dem Kaiser zu Boden zu fallen und seine Knie schutzflehend zu umfassen. Denn in Wirklichkeit rage auch der aufrechtste Mensch dem von göttlicher Kraft erfüllten Kaiser höchstens bis an die Knie.“

(Reinhard Raffalt)⁵³

Die religiöse Verehrung allerdings wollen die Senatoren Domitian, der u.a. auch den Titel „Augustus“ annimmt, auf keinen Fall zuteilwerden lassen. Sie konspirierten ein ums andere Mal. Weshalb sie sich den tödlichen Hass des Princeps zuziehen. Anhaltender Terror ist die Folge, gerichtet gegen die Meinungsfreiheit des Senats; vor allem deren stoisch gebildete Wortführer geraten ins Visier des Machthabers. Majestätsprozesse und Hinrichtungen schaffen eine Atmosphäre von Misstrauen, Furcht und trotziger Widerspenstigkeit.

Sie manifestiert sich in einer neuen Form von indirekter Meinungsäußerung, gewissermaßen von kritischer Presse. Die Literaten unter den Oppositionellen schreiben Nachrufe auf hingerichtete Vertreter ihres Standes und Ranges. Großen Gestalten von beispielhafter politischer Korrektheit soll dadurch ein würdiges Gedenken in der Nachwelt gesichert werden. Im Spiegel von deren Vorbildhaftigkeit werden sich, so die Absicht der Autoren, die aktuellen Taten des Mannes auf dem Cäsarenthron als eklatant verwerflich erweisen.

Da ist ein gewisser Paetus Thrasea, Senator und Stoiker, zu Zeiten Neros kühn und furchtlos darin, dem Despoten öffentlich, auch im Senat die Stirn zu bieten. Ihm gelingt es sogar, die Senatoren vom Todesurteil gegen einen Regimegegner abzubringen. Zum Missfallen Neros, der sich daraufhin, wie überliefert ist, geradezu „danach sehnt, die Tugend selbst in der Person des Paetus Thrasea in den Tod zu schicken“. Der Mann wird angeklagt und verurteilt. Die Hinrichtung muss er selbst an sich vollstrecken. Auf ihn schreibt der Volkstribun Arulenus Rusticus später unter Domitian einen Nachruf, der zur Lobschrift gerät. Was ihm die Verfolgung durch die cäsarischen Schergen und den Tod einbringt.

Nicht weniger elend ergeht es Paetus Thraseas Schwiegersohn Helvidius Priscus. Ihn ereilt das Schicksal unter Vespasian, dem ersten Vertreter des flavischen Geschlechts auf dem Cäsarenthron. Als prinzipientreuer Stoiker und glänzender Redner verschafft er sich schnell hohes Ansehen in der Kurie – und die Missgunst des Monarchen. Da er die Ideale der alten Republik vertritt, setzt er sich zwangsläufig hoher Gefahr aus. Mehrmals aus Rom verbannt, wird er am Ende auf Anordnung Vespasians hingerichtet. Auf ihn verfasst – auch unter Domitian – der Jurist Herrenius Senecio als ehrenden Nachruf eine Biographie, durch deren lobpreisende Tendenz Domitian sein flavisches Geschlecht in Misskredit gebracht sieht. Auch dieser Vertreter einer freien „Presse“ entgeht der Rache des Cäsaren nicht; er wird angeklagt, verurteilt und hingerichtet.

⁵³ Raffalt, Reinhard: Große Kaiser Roms, München 1977, S. 135.

Tacitus' vernichtendes Urteil

Weit über 100 Jahre vergehen, bis die Geschichte ein tiefer greifendes und wohl auch objektives Urteil fällt – in der Gestalt des Historikers Tacitus, der in der Zunft seiner römischen Kollegen gewiss den ersten Rang einnimmt. Eine Zeitenwende im Imperium Romanum weckt in den Menschen das berauschte Gefühl der Befreiung, lässt sie aufatmen und auf eine glücklichere Zeit hoffen. Domitian, „der verhasste und skrupellose Autokrat“, ist 96 n.Chr. ermordet worden. Noch am selben Tag hat der Senat beschlossen, das Andenken des Herrschers aus dem Gedächtnis der Menschheit zu streichen (*damnatio memoriae*). Nach ihm gelangen Nerva, dann Trajan auf den Cäsarenthron. Schon 98 n.Chr. erscheint Tacitus' erste Schrift: „Agricola“, eine Biographie, in dessen Vorwort er, ganz erfüllt von der Stimmung des geistigen Umbruchs, wie in einem Rückspiegel die zurückliegende Epoche kritisch bewertet – dabei „in einem bis dahin in der Geschichtsschreibung noch nicht gekanntem Ausmaß Personen und Handlungen moralischen Maßstäben unterwerfend“ (Egon Flaig).⁵⁴

Die Idee, die ihn dabei über die Maßen leitet, ist die Freiheit, als politisches Prinzip und als Voraussetzung menschlicher Selbstverwirklichung. Der Autor setzt ein mit einem Bedauern über die „brutalen und allen sittlichen Werten feindlichen Zeiten“, die hinter ihm liegen. Dann setzt er fort:

„Wir haben es gelesen, dass, als Arulenus Rusticus den Paetus Thrasea und als Herrenius Senecio den Helvidius Priscus gepriesen haben, ihnen das den Tod eingebracht hat. Und nicht nur gegen die Menschen, sondern auch gegen ihre Bücher ist brutal verfahren worden; hat doch die Polizei den Auftrag erhalten, die Denkmäler erlauchtester Geister auf dem Comitium und Forum zu verbrennen. Natürlich, mit dem Feuer damals gedachte man die Stimme des römischen Volkes und die Freiheit des Senats und das Bewusstsein des menschlichen Geschlechts auszutilgen, wobei obendrein die Lehrer der Weisheit vertrieben worden sind und Jedes geistig-sittliche Bestreben in die Verbannung gejagt, damit nirgends etwas Edles anzutreffen sei. Wir haben wirklich einen rechten Beweis gegeben, wieviel man sich gefallen lässt. Und wie die Vorzeit gesehen hat, wieweit die Freiheit gehen kann, so wir, wieweit die Knechtschaft, wobei durch Überwachung selbst der Austausch durch Sprechen und Hören genommen war. Auch das Gedächtnis hätten wir noch mit der Stimme verloren, wenn es ebenso in unserer Macht stünde zu vergessen wie zu schweigen.“

(Tacitus, Agricola 2,1–14; Übersetzung: Friedrich Klingner)

In diesem Text, einem der bedeutendsten und zeitlos gültigsten der antik-römischen Literatur, ist das geistige Dilemma in der Zeit des Prinzipats wie in einem Brennspiegel eingefangen. Tacitus geht von den Schicksalen der Freigeister unter Domitian aus und entfaltet daran die ganze Problematik der freien Meinungsäußerung im autoritären Staat, an deren Spitze brutale Machtmenschen alle Ansätze von Freiheit im Keim ersticken. Mit der Ermordung der Literaten und der Verbrennung ihrer Bücher ist es zwar gelungen, den freien Gedankenaustausch zu verhindern, gewissermaßen einer „Pressefreiheit“ jede Chance der Verwirklichung zu nehmen. Das Regime, das in Nero und Domitian gleichermaßen eine Ausgeburt des Bösen hervorgebracht hat, bedeutet für das römische Volk „das Äußerste an Knechtschaft“ (*ultimum in servitute*).

⁵⁴ Flaig, Egon: Tacitus 1, in: Der Neue Pauly, Band 11, Stuttgart 2001, Sp. 2009–2014.

„Jetzt endlich kehrt der Mut zurück“, fährt Tacitus fort. Unter Nerva und dann unter Trajan wachse von Tag zu Tag das Glück der Zeiten. Die leuchtende Helle der Gegenwart, die auf die Ungeheuerlichkeit von Neros und Domitians Cäsarenwahn folgt, verschattet total die Vergangenheit, die ganze Epoche des Prinzipats von ihrem Anfang an. Die goldene Ära des Augustus, jener hymnisch gefeierte „römische Frieden“, die *pax Romana*, verlieren aus dieser Perspektive ihre Strahlkraft. Tacitus reißt als Erster dem glorifizierten Prinzipat die Maske vom Gesicht. Wenn er in seinem Spätwerk „Annalen“ den „Frieden“ unter Augustus einen „blutigen Frieden“ (*pax cruenta*) nennt, so liegt diesem vernichtenden Urteil auch und vor allem das seiner historischen Forschung zugängliche Bild zugrunde, dass die ganze Zeit der Cäsaren-Herrschaft seit der Schlacht von Actium 31 v.Chr. bietet. Seine Erkenntnis: Nur eine „geknechtete“ Freiheit macht den Frieden dauerhaft. Die römische Geschichte ist dafür beispielhaft.

Gerade am Prinzipat, wie ihn Tacitus der Nachwelt vermittelt, lässt sich das 1990 abgelegte Bekenntnis des Regisseurs Gustav Rudolf Söllner gut nachvollziehen:

„Die Antike ist für mich das große dramatische Menschheitsmuster mit allem drin, was uns heute bedrängt und bewegt wie vor Tausenden von Jahren.“

Prüfungsformate: Die neue italienische Abschlussprüfung im Vergleich zu Prüfungsformaten in Österreich und Bayern

Martina Adami

Endlich scheint es so weit zu sein: Nach jahrzehntelangem Stillstand soll nun auch in Italien die Latein- und Griechischmatura überarbeitet werden. In Südtirol sprechen wir zwar nicht mehr von Matura, sondern von Abschlussprüfung, weil „Reife“ – so meinen die zuständigen Behörden – über eine solche Prüfung nicht attestierbar sei, trotzdem versucht auch Südtirol – über Italien: denn die Abschlussprüfung ist und bleibt eine staatliche Abschlussprüfung – die Prüfungsformate an die neuen Rahmenrichtlinien anzugleichen.

Die Rahmenrichtlinien sehen für das Fach Latein an den Klassischen Gymnasien⁵⁵ Folgendes vor: Kompetenzen am Ende der 5. Klasse

Die Schülerin, der Schüler kann

- den eigenen Basiswortschatz durch Sprachenvergleich und Techniken der Wortableitung erweitern und Latein als Brückensprache nutzen
- Fachterminologien aus verschiedenen Bereichen über den Lateinunterricht erschließen und verstehen
- Sprachen und Sprachverwendung, Sprachstrukturen und unterschiedliche Ausdrucksmöglichkeiten erkennen, vergleichen und reflektieren
- komplexe lateinische Texte sprachlich und inhaltlich erschließen und sie korrekt und angemessen ins Deutsche übersetzen
- den Übersetzungsprozess reflektieren und verschiedene Interpretationsansätze verwenden
- Antikes wahrnehmen, in einen kulturgeschichtlichen Kontext einordnen und in Bezug zur Gegenwart setzen.

Konkret auf die 5. und letzte Klasse des Gymnasiums bezogen hieße das:

Fertigkeiten	Kenntnisse
Wortschatz	
sich einen themen- und autorenbezogenen Wortschatz aneignen	Techniken der Wortschatzarbeit
wichtige Fachtermini kontextbezogen verwenden	Fachwortschatz
aus dem Lateinischen abgeleitete Fremdwörter und unbekannte Vokabeln moderner Fremdsprachen selbstständig erschließen	Strategien des Sprachenvergleichs
Einsicht in Sprache	
komplexe lateinische Texte auf der Wort-, Satz- und Textebene nach verschiedenen Methoden analysieren und übersetzen	Textkohärenz, Übersetzungsverfahren
verschiedene Übersetzungsmöglichkeiten abwägen und die eigene Entscheidung begründen	Übersetzungsvergleich, Strategien des Sprachenvergleichs

⁵⁵ Die Rahmenrichtlinien für Latein differenzieren eigentlich nicht zwischen den einzelnen Schultypen (5-jähriges Latein entweder mit 2, 3 oder mit 4 Wochenstunden) – was schlecht für das Fachverständnis innerhalb eines größeren Fächerganzen ist; die Anpassung muss von der Einzelschule vorgenommen werden.

einen lateinischen Text in seiner sprachlichen Komplexität beschreiben	Metasprache
Umgang mit Texten	
sprachliche Varianten beim Übersetzen angemessen in die Zielsprache übertragen	Sprachebenen
lateinische Texte in ihrer metrischen Gestaltung erklären und sie vortragen	Metrik
einen lateinischen Text selbstständig analysieren und intertextuelle Bezüge herstellen	Interpretationsverfahren
Texte in einen historischen, philosophischen und literarischen Zusammenhang einordnen und kritisch dazu Stellung beziehen	Grundzüge der römischen Literaturgeschichte
das Fortwirken lateinischer Literatur bis in die Gegenwart verfolgen	Rezeptionsgeschichte
Antike Kultur	
den Einfluss der römischen auf die europäische Kultur erkennen und verschiedene Rezeptionsweisen nachvollziehen	Fortleben der Wirtschafts-, Kultur- und Geistesgeschichte der Römer
antike Stoffe und Motive im Rahmen von Museums- und Theaterbesuchen u. ä. erkennen und reflektieren	Literatur- und Kulturbetrieb

Die Abschlussprüfung hat sich bis 2018 immer auf eine Aufgabenstellung beschränkt: Es kam ein Ausschnitt entweder aus einem lateinischen oder griechischen Werk, erst in letzter Zeit mit zwei zusätzlichen Zeilen Erklärung und Minieinbindung des Textausschnitts in irgendeinen Zusammenhang. Wir haben in Südtirol bewusst auf einen Kanon verzichtet, die SchülerInnen konnten bei den Textausschnitten entweder immenses Glück oder auch großes Pech haben, je nach dem, ob Autor und Werk zufällig im Unterricht behandelt worden waren oder nicht. Das Problem war und ist nicht die mangelnde Übersetzungsfähigkeit der SchülerInnen, sondern die fehlende Einbindung des Textausschnitts in irgendeinen größeren Zusammenhang.

Nun scheint sich eine interessante Neuerung anzubahnen: Die zweite, schulspezifische schriftliche Prüfungsarbeit im Klassischen Gymnasium bleibt auch in Zukunft die Überprüfung der Kompetenzen in den antiken Sprachen, es kann entweder ein lateinischer oder ein griechischer Text oder auch eine gemischte Aufgabe mit Textausschnitten in Latein und Griechisch kommen. Neu ist die Ergänzung durch einen Fragenteil. Ich zitiere im Folgenden das Beispiel einer Aufgabenstellung, die für die Abschlussprüfung 2019 zur Verfügung gestellt wurde:

Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (MIUR)
ESAME DI STATO DI ISTRUZIONE SECONDARIA SUPERIORE
SECONDA PROVA SCRITTA

–
ESEMPIO

Indirizzo: LI01

–
CLASSICO

Tema di: LINGUA E CULTURA LATINA
LINGUA E CULTURA GRECA

PRIMA PARTE (Erster Teil):

traduzione di un testo in lingua latina (Übersetzung eines lateinischen Textes)
Parola di filosofo! (Philosophische Sichtweisen)

Seneca negli anni del suo ritiro dalla vita pubblica (62-65), quando ormai la solitudine è assordante e l'ideale di un governo illuminato irrimediabilmente infranto, dà vita alle *Epistulae morales ad Lucilium*, capolavoro artistico ed espressione matura della riflessione filosofica dell'autore.

L'intreccio di spunti e temi affrontati nei Dialogi e nei trattati, trova nelle *Epistulae* la sua definitiva collocazione.

(Seneca hat in den letzten Jahren seines Rückzugs aus der Politik, als die Einsamkeit um ihn herum sehr groß war und sein Herrschaftsideal nicht umsetzbar schien, die „Briefe an Lucilius“ geschrieben, ein großartiges literarisches Werk, welches die philosophische Weltsicht des Autors klar und ausgereift wiedergibt. Die Vernetzung der verschiedenen Gedankenansätze und Themen in den Dialogen und Traktaten findet in den „*Epistulae*“ ihre definitive Umsetzung.)

Hic (Stilbon)⁵⁶, enim capta patria, amissis liberis, amissa uxore, cum ex incendio publico solus et tamen beatus exiret, interroganti Demetrio⁵⁷, cui cognomen ab exitio urbium Poliorcetes fuit, num quid perdidisset, „omnia“ inquit „bona mea mecum sunt“. Ecce vir fortis ac strenuus! Ipsam hostis sui victoriam vicit. „Nihil“ inquit „perdidi“: dubitare illum coegit an vicisset. „Omnia mea mecum sunt“: iustitia, virtus, prudentia, hoc ipsum, nihil bonum putare quod eripi possit. Miramur animalia quaedam quae per medios ignes sine noxa corporum transeunt: quanto hic mirabilior vir qui per ferrum et ruinas et ignes inlaesus et indemnis evasit! Vides quanto facilius sit totam gentem quam unum virum vincere? Haec vox illi communis est cum Stoico: aequae et hic intacta bona per concrematas urbes fert; se enim ipse contentus est; hoc felicitatem suam fine designat. (130 Wörter)

POST-TESTO (Nach-Text)

E, affinché tu non creda che solo noi andiamo ripetendo nobili sentenze, sappi che persino Epicuro, giudice severo di Stilbone, espresse un pensiero simile, che ti deve riuscire gradito, anche se io per oggi già salda il conto. «Colui, al quale i propri averi non sembrano più che abbondanti, sarebbe infelice, anche se fosse padrone di tutto il mondo».

(Traduzione di Umberto Boella, UTET 1995)

„Damit du nicht etwa glaubst, wir (Stoiker) allein führen immer große Worte im Munde; auch Stilbons Kritiker Epikur hat einen, jenem ähnlichen, Ausspruch getan, mit dem du vorliebnehmen sollst, auch wenn ich diesen Tag bereits gestrichen habe. ‚Wenn einem‘, sagt er, ‚das Seine nicht höchst bedeutsam vorkommt, so ist er, mag er auch Herr der ganzen Welt sein, dennoch unglücklich.‘“ (ep. 1.9.20 Übersetzung von Franz Loretto in der Reclamausgabe 1987)

SECONDA PARTE (Zweiter Teil):

confronto con un testo in lingua greca, con traduzione a fronte.

(Vergleich mit einem griechischen und mit Übersetzung versehenen Text, aus Plutarch, *De liberis educandis*)

De liberis educandis, scritto attribuito a Plutarco, anche se dubbia risulta la paternità, così come l'epoca di composizione, apre la raccolta dei *Moralia*.

L'opera, nonostante tali incertezze, riveste un ruolo importante per comprendere la concezione pedagogica greca del I-II sec. d.C.

L'opuscolo, incentrato sulla tematica educativa e pedagogica, ne sottolinea la centralità nella formazione della persona.

(*De liberis educandis*, ein Werk, das Plutarch zugeschrieben wird, auch wenn die Autorschaft wie auch die Entstehungszeit nicht eindeutig nachweisbar sind, steht am Anfang der „*Moralia*“. Dieser Text, ungeachtet einzelner Unsicherheiten in der Zuordnung, ist ein zentraler Text, um die pädagogischen Vorstellungen im Griechenland des 1. und 2. Jahrhunderts n. Chr. zu verstehen. V. a. fokussiert auf erzieherische und pädagogische Fragen wird in den „*Moralia*“ die große Bedeutung von Bildung immer wieder herausgestrichen.)

⁵⁶ Stilpone, vissuto circa dal 380 al 300 a.C., terzo scolarca della scuola megarica, sotto l'influsso di Cinici pose come summum bonum, cioè come fine della vita, l'apatheia. - Stilpo (ca. 380 - 300 v. Chr.), dritter Leiter der megarischen Schule, verstand unter dem Einfluss der Kyniker als das „summum bonum“, will heißen als das eigentliche Lebensziel, die „Apatheia“.

⁵⁷ Demetrio di Macedonia (336 al 263 a.C.), soprannominato Poliorcete, espugnò Megara nel 307 a.C. - Demetrius aus Makedonien (336 - 263 v. Chr.), mit Beinamen Poliorketes, eroberte Megara 307 v. Chr.

Παιδεία δὲ τῶν ἐν ἡμῖν μόνον ἐστὶν ἀθάνατον καὶ θεῖον. Καὶ δύο τὰ πάντων ἐστὶ κυριώτατα ἐν ἀνθρωπίνῃ φύσει, νοῦς καὶ λόγος. Καὶ ὁ μὲν νοῦς ἀρχικός ἐστι τοῦ λόγου, ὁ δὲ λόγος ὑπηρετικός τοῦ νοῦ, τύχη μὲν ἀνάλωτος, συκοφαντία δ' ἀναφαίρετος, νόσος δ' ἀδιάφορος, γήρα δ' ἀλύμαντος.

Μόνος γὰρ ὁ νοῦς παλαιούμενος ἀνηβᾶ, καὶ ὁ χρόνος τὰ ἄλλα πάντ' ἀφαιρῶν τῷ γήρα προστίθησι τὴν ἐπιστήμην.

Ὅ γε μὴν πόλεμος χειμάρρου δίκην πάντα σύρων καὶ πάντα φέρων μόνην οὐ δύναται παιδείαν παρελέσθαι. Καὶ μοι δοκεῖ Στίλπωνα ὁ Μεγαρεὺς φιλόσοφος ἀξιωμακρόνους ποιῆσαι ἀπόκρισιν, ὅτε Δημήτριος ἐξανδραποδισάμενος τὴν πόλιν εἰς ἔδαφος κατέβαλεν καὶ τὸν Στίλπωνα ἤρετο μὴ τι ἀπολωλεκῶς εἶη. Καὶ ὅς «Οὐ δῆτα» εἶπε «πόλεμος γὰρ οὐ λαφυραγωγῆ ἄρετήν». Σύμφωνος δὲ καὶ συνωδὸς ἡ Σωκράτους ἀπόκρισις ταύτη φαίνεται. Καὶ γὰρ οὗτος ἐρωτήσαντος αὐτόν, μοι δοκεῖ, Γοργίου ἦν ἔχει περὶ τοῦ μεγάλου βασιλέως ὑπόληψιν καὶ εἰ νομίζει τοῦτον εὐδαίμονα εἶναι, «Οὐκ οἶδα» ἔφησε «πῶς ἀρετῆς καὶ παιδείας ἔχει», ὡς τῆς εὐδαιμονίας ἐν τούτοις, οὐκ ἐν τοῖς τυχεροῖς ἀγαθοῖς κειμένης.

L'educazione è l'unico nostro bene immortale e divino. Nella nostra natura due sono in assoluto gli elementi più importanti: intelletto e parola. L'intelletto è signore della parola e la parola è al servizio dell'intelletto: è inespugnabile dalla sorte, inattaccabile dalla calunnia, indenne dalla malattia, al riparo dai guasti della vecchiaia, perché solo l'intelletto invecchiando ringiovanisce e il tempo, che porta via ogni altra cosa, alla vecchiaia aggiunge invece la saggezza. La guerra, che come un torrente impetuoso tutto travolge e tutto trascina, solo l'educazione non riesce a predare. Memorabile mi sembra la risposta data dal filosofo Stilpone di Megara a Demetrio, che aveva preso e raso al suolo la sua città: quando chiese a Stilpone se avesse perduto qualcosa di suo: «No di certo!», si sentì rispondere, «la guerra non depreda la virtù».

In pieno accordo e sintonia con questa appare anche la replica di Socrate a Gorgia, che gli aveva domandato, se ben ricordo, che opinione avesse del Gran re e se lo considerava felice: «Non ho idea», fu la sua risposta, «di come stia quanto a virtù e educazione», lasciando intendere che qui risiede la felicità e non nei beni di fortuna.

Traduzione di Giuliano Pisani, Bompiani 2017

(Bildung ist gegenüber all dem, was wir besitzen, unsterblich und göttlich. Und es gibt in der menschlichen Natur zwei zentrale Elemente: Vernunft und Sprache. Die Vernunft ist Herrscherin über die Sprache, die Sprache unterstützt die Vernunft, vom Schicksal (vom Zufall) nicht zu bezwingen, unentziehbar der Schmähsucht, von Krankheit nicht zu verderben, vom Alter nicht zu schädigen. Allein die Vernunft wird mit dem Alter wieder jung und die Zeit, während sie alles andere wegnimmt, gibt dem Alter die Weisheit dazu.

Der Krieg, der wie ein wildes Wasser alles mit sich reißt, kann allein Bildung nicht rauben.

Und mir scheint Stilpo, der Philosoph aus Megara, eine denkwürdige Antwort gegeben zu haben, als Demetrios die Bewohner seiner Stadt versklavte, die Stadt dem Erdboden gleichmachte und Stilpo fragte, ob er etwas verloren habe: Dieser antwortete: „Sicher nicht, der Krieg kann die Tugend nämlich nicht als Beute mitnehmen.“

Damit übereinstimmend scheint die Antwort des Sokrates. Denn auch dieser sagte, als er von Gorgias, glaube ich, gefragt wurde, welchen Eindruck er von dem Großkönig habe und ob er meine, dass dieser glücklich sei: „Das weiß ich nicht, wie er an Tugend und Bildung Anteil hat“, insofern das Glück auf diesen, nicht auf zufälligen Gütern beruht. ma)

TERZA PARTE (dritter Teil):

tre quesiti, a risposta aperta, formulati su entrambi i testi proposti in lingua originale e sulle possibili comparazioni critiche fra essi, relativi alla comprensione e interpretazione dei brani, all'analisi linguistica, stilistica ed eventualmente retorica, all'approfondimento e alla riflessione personale. Il limite massimo di estensione è di 10/12 righe di foglio protocollo. Il candidato può altresì rispondere con uno scritto unitario, autonomamente organizzato nella forma del commento al testo, purché siano contenute al suo interno le risposte ai quesiti richiesti, non superando le 30/36 righe di foglio protocollo.

(Drei offene Fragen, bezogen auf die beiden vorhergehenden Texte und auf mögliche Vergleichsmomente zwischen den beiden Texten – es geht dabei um Textverständnis und Interpretation, um die Analyse sprachlicher, stilistischer, evtl. rhetorischer Besonderheiten, um persönliche Reflexion und Vertiefung. Pro Frage sind max. 10 – 12 Zeilen eines Protokollblattes erlaubt. Der Kandidat kann auch alle drei Fragen in einem geschlossenen „Textkommentar“ beantworten, muss aber darauf achten, alle drei Fragen in seine/ihre Antwort miteinzubeziehen und darf dabei 30 – 36 Zeilen eines Protokollblattes nicht überschreiten.)

1) Comprensione /interpretazione (Textverständnis/Interpretation)

Ambedue i brani contengono delle frasi esemplari, pronunciate dallo stesso personaggio o da interlocutori diversi: il candidato istituisca un confronto, focalizzando la/le virtù che rappresentano e la tematica affrontata. Beide Textausschnitte enthalten charakteristische Satzelemente, ausgesprochen entweder von demselben Sprecher oder von anderen Gesprächspartnern: Bitte setzen Sie diese Sätze zueinander in Bezug und versuchen Sie die Tugenden, die dabei angesprochen werden, und die vorrangigen Themenschwerpunkte herauszuarbeiten.

2) Analisi linguistica e/o stilistica ai fini dell'interpretazione (stilistisch/sprachliche Analyse, mit Interpretation)

Il candidato illustri le modalità dell'esortare e del narrare nel brano di Seneca sul piano linguistico e/o stilistico e confronti gli elementi emersi dal testo di Seneca con il brano di Plutarco, per stabilire analogie e differenze. (Vengono offerti alcuni spunti, che possono essere utilizzati per avviare il percorso di analisi: quali figure retoriche sostengono le asserzioni dell'autore? A quanti e quali personaggi il narratore concede di esprimersi con voce propria? Perché? Il narratore commenta le vicende?).

Bitte analysieren Sie, wie Seneca (implizites) Auffordern und Erzählen stilistisch gestaltet, und vergleichen Sie mit dem Plutarchtext (nennen Sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede): (evtl. Zusatzfragen) Welche Stilmittel unterstützen die einzelnen Aussagen? Wie viele und welche Figuren dürfen selbst zu Wort kommen? Warum? Kommentiert der Erzähler das Geschehen?

3) Approfondimento e riflessioni personali (persönliche Vertiefung und Reflexion)

Nei testi proposti ricorre il lessico della serenità, del vivere felice e dell'autosufficienza, ma anche dell'irrequietudine e della sopraffazione: a partire da questi elementi, il candidato rifletta in che modo l'uomo antico affronti „l'arte di vivere“.

In den zur Verfügung gestellten Texten fallen die Wortfelder auf, die Gelassenheit, glückliches Leben, Eigenständigkeit zum Ausdruck bringen, es gibt aber auch andere, welche Unruhe und Unterdrückung betonen. Stellen Sie, ausgehend von diesen Überlegungen, dar, wie sich der Mensch in der Antike der „Kunst des Lebens“ stellte.

Durata massima della prova: 6 ore. È consentito l'uso dei vocabolari di: italiano, greco e latino

Die SchülerInnen haben für diese Arbeit 6 Stunden Zeit und dürfen Wörterbücher in Deutsch⁵⁸, Griechisch und Latein benutzen.

Wird mit dieser Art von Prüfung wirklich das überprüft, was in den neuen Curricula und Rahmenrichtlinien gefordert wird?

Zunächst einmal sind die Ende 2018 zur Verfügung gestellten Beispiele auf jeden Fall besser als alles, was vorher war. Das Klassische Gymnasium wird nicht auf die Übersetzung allein reduziert, sondern es wird endlich auch für Außenstehende bewusst gemacht, dass über das Übersetzen auch ganz andere Fähigkeiten trainiert werden: Auseinandersetzung mit Texten, Textanalyse, Interpretation, Vertiefung, Textvergleich, es geht um mehr, die Übersetzung ist ein wichtiger Teil davon, man bleibt aber nicht nur beim reinen Übersetzen stehen, sondern macht die auch heute noch zentrale Textarbeit in all ihren Aspekten deutlich.

Die SchülerInnen können anhand dieser Fragen zeigen, was sie gelernt haben, die Fragen sind nicht so fokussiert, dass Kenntnisse abgeprüft werden, welche die SchülerInnen vielleicht nicht haben, weil sich ihr Lehrer/ihre Lehrerin auf andere Themen und Unterrichtseinheiten konzentriert hat. Was mir weniger gefällt, ist die Beschränkung des Kommentars auf relativ wenige Zeilen. Die Schulaufgaben scheinen immer stärker auf bis ins Letzte Zählbares und Messbares reduziert, in unserem Fall nach Art von Sprachzertifikaten; ich frage mich schon lange, ob über diese Art der Messbarkeit nicht verloren geht, was gerade die Geisteswissenschaften wesentlich charakterisiert: die sprachliche Vertiefung und Auslotung, nicht nur der stark verengte allgemeine Rahmenraum, in dem sich SchülerInnen bewegen dürfen. Es ist ein Zugeständnis an eine Zeit, die sich immer mehr in

⁵⁸ In Südtirol sind die Aufgabenstellungen dieselben wie im restlichen Italien, nur werden die Angaben für die deutschsprachige Schule ins Deutsche übersetzt und dürfen natürlich auch in Deutsch ausgeführt werden.

vordergründig schnell erfassbaren Minitexten und Minibotschaften gefällt, ich warne vor dieser Entwicklung und sehe gerade hierin eine Gefahr der neuen Formate, auch weil der Kompetenzbegriff für mein Verständnis zu eng gefasst ist.

Aber vielleicht hilft auch ein Vergleich mit Prüfungsformaten in anderen deutschsprachigen Ländern.

Bayern will aktuell reformieren, die neuen Formate sind mir zum gegenwärtigen Zeitpunkt (Jänner 2019) noch nicht bekannt, ich beziehe mich deshalb hier auf die Formate, die vor 10 Jahren entwickelt wurden:

1.3

Fachliche Qualifikationen und Inhalte

1.3.1

Bereich Sprache

1.3.1.1

Methodische Kompetenzen

Grundkursfach und Leistungskursfach

- mit Hilfe von Prinzipien der Wortbildungslehre die Bedeutung unbekannter lateinischer Wörter erschließen sowie die zutreffende Bedeutung von Wörtern mit größerem Bedeutungsumfang im Kontext erfassen
- Fremdwörter, Fachtermini sowie sprachverwandte Wörter im Deutschen und in anderen Sprachen mit Hilfe des lateinischen Vokabulars verstehen und deuten

1.3.1.2

Kenntnisse

Grundkursfach und Leistungskursfach

- autoren- und themenspezifisches Grund- und Aufbauvokabular
- wichtige Wortbildungsregeln
- lektürerelevante Phänomene der Syntax und Morphologie

1.3.2

Bereich Text

1.3.2.1

Methodische Kompetenzen

Grundkursfach	Leistungskursfach
<ul style="list-style-type: none"> • unterschiedliche Texterschließungsformen nach Vorgaben anwenden • lateinische Originaltexte, deren sprachliches Anspruchsniveau durch eher leichtere, aber inhaltlich anspruchsvolle Textstellen (vgl. die in Ziffer 1.3.2.2 genannten Bereiche) bestimmt ist, mit Hilfe eines zweisprachigen Wörterbuchs morphologisch, syntaktisch und semantisch erfassen sowie sachlich richtig und sprachlich angemessen übersetzen • lateinische Originaltexte nach vorgegebenen Gesichtspunkten formal und inhaltlich interpretieren 	<ul style="list-style-type: none"> • unterschiedliche Texterschließungsformen selbstständig anwenden • lateinische Originaltexte, deren sprachliches Anspruchsniveau durch eher mittelschwere und inhaltlich abstraktere Textstellen (vgl. die in Ziffer 1.3.2.2 genannten Bereiche) bestimmt ist, mit Hilfe eines zweisprachigen Wörterbuchs morphologisch, syntaktisch und semantisch erfassen sowie sachlich richtig und sprachlich treffend übersetzen • lateinische Originaltexte nach textimmanenten und textexternen (Textpragmatik) Gesichtspunkten formal und inhaltlich interpretieren • verschiedene Übersetzungen desselben Textes in Bezug auf den Originaltext vergleichen und dazu begründet Stellung nehmen • lateinische Originaltexte und

	Rezeptionsdokumente nach vorgegebenen Gesichtspunkten vergleichen <ul style="list-style-type: none"> • Texte sinngemäß lesen • autorenspezifische Verse metrisch analysieren und im Lesevortrag darbieten
--	---

1.3.2.2 Kenntnisse

Grundkursfach	Leistungskursfach
<ul style="list-style-type: none"> • lektürerelevante Phänomene der Textgrammatik 	
<ul style="list-style-type: none"> • elementare rhetorische Mittel • wesentliche Inhalte aus den Bereichen Philosophie, Geschichtsschreibung und Poesie 	<ul style="list-style-type: none"> • rhetorische und sprachliche Gestaltungsmittel • erweiterte Inhalte aus den Bereichen Philosophie, Geschichtsschreibung und Poesie
<ul style="list-style-type: none"> • literaturgeschichtliche Sachverhalte, die aus der Lektüre ausgewählter Originaltexte (Autoren/Werke oder Themen) erwachsen sind 	
	<ul style="list-style-type: none"> • ausgewählte lektürebezogene Beispiele von Rezeption (Herkunft und Fortwirken)
<ul style="list-style-type: none"> • lektürerelevante Metren 	

1.3.3 Bereich Kultur

1.3.3.1 Methodische Kompetenzen

Grundkursfach	Leistungskursfach
<ul style="list-style-type: none"> • die Kenntnisse von antiker Kultur und ihrem Fortwirken an repräsentativen Beispielen aufzeigen • die Kenntnisse von antiker Kultur und ihrem Fortwirken bei der Interpretation von Texten, bei der Analyse von Werken der bildenden Kunst und bei der Reflexion über Grundfragen der menschlichen Existenz (jeweils nach vorgegebenen Gesichtspunkten) anwenden • zu wesentlichen Themen und Fragestellungen der antiken Kultur und ihres Fortwirkens begründet Stellung nehmen 	

1.3.3.2 Kenntnisse

Grundkursfach	Leistungskursfach
<ul style="list-style-type: none"> • wesentliche Inhalte aus folgenden Sachgebieten der antiken Kultur: Staat und Gesellschaft, privates und öffentliches Leben, Philosophie, Religion, Mythologie, Kunst 	<ul style="list-style-type: none"> • erweiterte Inhalte aus folgenden Sachgebieten der antiken Kultur: Staat und Gesellschaft, privates und öffentliches Leben, Philosophie, Religion, Mythologie, Kunst
<ul style="list-style-type: none"> • die Haltung Roms gegenüber Fremden als Paradigma der Zivilisationsentwicklung • wesentliche Nachwirkungen der antiken Kultur in der geistesgeschichtlichen und kulturellen Entwicklung Europas 	

Der Modus der Aufgabenstellung ist dann für Bayern folgendermaßen festgelegt:

Schriftliche Abiturprüfung in Latein und Griechisch

Für die schriftliche Abiturprüfung in Latein und Griechisch im achtjährigen Gymnasium gilt (vgl. auch die in Anlage 4 und 5 beigefügten Musteraufgaben):

1. Die Arbeitszeit beträgt **240** Minuten.
2. Die Abituraufgabe besteht wie bisher aus **zwei Teilen** (A. Übersetzung - B. Aufgabenteil), die im Verhältnis **2 : 1** bewertet werden.
3. In Teil A wird die **Übersetzung** einer Stelle eines Prosaschriftstellers in das Deutsche gefordert. Der Übersetzungstext besteht aus ca. 170 lateinischen bzw. ca. 185 griechischen Wörtern. Ein vom Staatsministerium genehmigtes zweisprachiges Wörterbuch darf verwendet werden.
4. Die bisherige **Korrekturmatrix** (s. Anlage 1) bleibt weiterhin für die Korrektur der Übersetzung verbindlich. Die Bewertung der Übersetzung und des Aufgabenteils richtet sich nach den in Anlage 2 gemachten Vorgaben.
5. Der **Aufgabenteil** besteht wie bisher aus drei Teilen, in denen die SchülerInnen (neu!) jeweils aus einer größeren Zahl von Möglichkeiten die von ihnen zu bearbeitenden Aufgaben auswählen. Es werden insgesamt max. 50 Bewertungseinheiten (BE) vergeben.

In Teil I werden v. a. sprachliche, stilistische und literaturgeschichtliche Grundkenntnisse bzw. Grundfertigkeiten abgeprüft. Da es sich um Basiswissen handelt, das von jedem Schüler/jeder Schülerin beherrscht werden sollte, besteht nur die o.g. geringe Auswahlmöglichkeit.

In Teil II werden Aufgaben gestellt, die den Stoff verschiedener Halbjahre abfragen.

In Teil III ist ein lateinischer bzw. griechischer Text, dem eine deutsche Übersetzung beigegeben ist, zum Nachweis eines vertieften Textverständnisses zu interpretieren. Unter den drei zur Auswahl gestellten Aufgaben ist mindestens ein dichterischer Text und ein Prosatext zu finden.

Die Aufgabenstellungen können größere Einheiten umfassen und in Teilaufgaben untergliedert sein. Die von der KMK vorgegebenen drei Anforderungsniveaus (I. Wiedergabe von Kenntnissen und Beschreibung gelernter bzw. geübter Arbeitstechniken etc. – II. selbstständiges Anordnen, Verarbeiten bekannter Sachverhalte etc. – III. planmäßiges Verarbeiten komplexer Sachverhalte) können auch innerhalb einer Aufgabenstellung (z. B. in Teilaufgaben) vertreten sein. Auch in Zukunft wird das Anforderungsniveau I hauptsächlich in Teil I, das Anforderungsniveau II hauptsächlich in Teil II und das Anforderungsniveau III hauptsächlich in Teil III zu finden sein.

Anforderungsbereich I umfasst in der Regel Aufgaben der Typen „Angaben, Benennen, Auswählen; Beschreiben, Wiedergeben; (Wieder-)Erkennen; Nennen; Zusammenstellen, Ordnen; Zuweisen“.

Anforderungsbereich II umfasst in der Regel Aufgaben der Typen „Analysieren; Einordnen; Entwickeln, Herausarbeiten; Erklären, Erläutern, Belegen, Nachweisen; Erfassen, Erschließen; Paraphrasieren“.

Anforderungsbereich III umfasst in der Regel Aufgaben der Typen „Begründen, Erörtern; Definieren; Interpretieren; Stellung nehmen, Überprüfen, Untersuchen; Vergleichen“.

Die SchülerInnen haben 4 Stunden Zeit, die Aufgaben zu bewältigen, und müssen dabei einen Text von ca. 170 Wörtern Länge übersetzen und drei weitere Aufgabenstellungen (teilweise mit Wahlmöglichkeiten zwischen den Fragen) bewältigen. Die Übersetzung zählt zwei Drittel der Prüfung, die weiteren Fragen ein Drittel.⁵⁹

Konkretes Aufgabenbeispiel aus Bayern (achtjähriges Latein):

TEIL A: ÜBERSETZUNG

Politiker sollen dem Gemeinwohl, nicht Einzelinteressen dienen! (Cicero)

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 tueantur, 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.

Hinc apud Athenienses magnae discordiae ortae sunt, in nostra re publica non solum seditioes, sed etiam pestifera bella civilia. Quae gravis et fortis civis et in re publica principatu dignus fugiet atque oderit tradetque se totum rei publicae neque opes aut potentiam consecrabitur totamque eam sic tuebitur, ut omnibus consulat. Nec vero criminibus falsis in odium aut invidiam quemquam vocabit.

Et omnino ita iustitiae honestatique adhaerescet, ut, dum ea conservet, graviter offendant mortemque oppetat potius, quam deserat illa, quae dixi.

Nec vero audiendi sunt, qui graviter inimicis irascendum putabunt. Nihil enim laudabilius, nihil magno et praeclaro viro dignius placabilitate atque clementia. (172 lateinische Wörter)

- 1 tutela, -ae hier : Vormundschaft
- 2 dum (hier) : solange nur
- 3 offendere (hier) : Anstoß erregen

TEIL B: AUFGABENTEIL

Die Antworten müssen in jedem Falle auf das Arbeitsblatt (Reinschrift) übertragen werden.

TEIL I

Bearbeiten Sie von den folgenden fünf Aufgabenstellungen vier Aufgaben nach eigener Wahl. Erreichbar sind je 4 Bewertungseinheiten.

1. Welche Stilmittel erkennen Sie im folgenden Ausschnitt aus dem Übersetzungstext? Geben Sie zwei Stilmittel mit den entsprechenden lateinischen Belegstellen an.

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.

2. Stellen Sie vier lateinische Verben zum Wortfeld «sich kümmern, sich sorgen» zusammen. Der Übersetzungstext bietet Ihnen Anhaltspunkte.

3. Geben Sie in knappen Worten wieder, was man unter dem philosophischen Begriff «Eudaimonia» versteht.

⁵⁹ vgl. dazu auch die Gewichtungen in den anderen deutschsprachigen Ländern

4. Wählen Sie aus den nachstehenden Begriffen die vier aus, mit denen sich das folgende metrische Schema charakterisieren lässt.

— U U / — — / — — / — U U || — U U / — U

Bukolische Dihärese, Daktylus, Hephthemimeres, Hexameter, Iambus, Pentameter, Spondeus, Tetrameter

5. Ordnen Sie die historischen Ereignisse der Regierung des jeweiligen Kaisers zu, indem Sie auf Ihrem Arbeitsblatt zum jeweiligen Buchstaben die entsprechende Ziffer schreiben (z. B. G 5).

- A) Nero
- B) Hadrian
- C) Augustus
- D) Titus
- E) Tiberius
- F) Diokletian

1. Kreuzigung Jesu
2. Varusschlacht
3. Brand von Rom
4. Einweihung des Kolosseums

TEIL II

Bearbeiten Sie von den folgenden sechs Aufgabenstellungen drei Aufgaben nach eigener Wahl. Erreichbar sind je sechs Bewertungseinheiten.

6. „Satire ist immer unbescheiden.“ (K. Tucholsky)
Belegen Sie diese Aussage aus Ihrer Kenntnis von Petrons Satyrica.

7. Erschließen Sie drei Informationen aus dem folgenden italienischen Text über die Arena von Verona.
Gli spettacoli iniziano alle nove. Le persone con i biglietti entrano circa due o tre ore prima per occupare i posti migliori. Quando l'orchestra inizia a suonare, tutti gli spettatori accendono una candela e l'Arena resta illuminata per alcuni minuti.

8. Entwickeln Sie anhand des vorliegenden Textes die Auffassung Ciceros von der Rolle der Götter. Drei wesentliche Gesichtspunkte genügen.

Sit igitur hoc iam a principio persuasum civibus, dominos esse omnium rerum ac moderatores deos, eaque, quae gerantur, eorum geri iudicio ac numine, eosdemque optime de genere hominum mereri, et qualis quisque sit, quid agat, quid in se admittat, qua mente, qua pietate colat religiones, intueri, piorumque et impiorum habere rationem.

ÜBERSETZUNG

Die Bürger sollen also schon von Anfang an überzeugt davon sein, dass die Götter die Herren und Lenker aller Dinge sind, dass alles, was geschieht, aufgrund ihrer Entscheidung und mit ihrem Willen geschieht, dass sie sich ebenso um das Menschengeschlecht in höchstem Maße verdient machen und dass sie genau sehen, wie jeder Einzelne ist, was er tut, was er sich zuschulden kommen lässt, mit welcher Einstellung und mit welcher Gesinnung er seine religiösen Pflichten erfüllt, und dass sie die Frommen wie die Frevler zur Rechenschaft ziehen. (R. Nickel)

9. Arbeiten Sie, ausgehend von folgender Passage des Werks „De cive“ von Th. Hobbes, die Unterschiede zu Ciceros Auffassung vom Zusammenleben der Menschen im Staat heraus. Drei Gesichtspunkte genügen.

Homo homini deus et homo homini lupus. Illud, si concives inter se, hoc, si civitates comparemus. Illic iustitia et caritate, virtutibus pacis, ad similitudinem dei acceditur. Hic propter malorum pravitatem recurrendum etiam bonis est, si se tueri volunt, ad virtutes bellicas vim et dolum, id est ad ferinam pacitatem.

ÜBERSETZUNG

Der Mensch ist ein Gott für den Menschen und der Mensch ist ein Wolf für den Menschen; jener, wenn man die Bürger untereinander, dieser, wenn man die Staaten untereinander vergleicht. Dort nähert man sich durch Gerechtigkeit, Liebe und alle Tugenden des Friedens der Ähnlichkeit mit Gott; hier müssen selbst die Guten bei der Verdorbenheit der Schlechten ihres Schutzes wegen die kriegerischen Tugenden, die Gewalt und die List, d. h. die Raubsucht der wilden Tiere, zu Hilfe nehmen. (M. Frischeisen-Köhler)

10. Entwickeln Sie in knappen Worten drei wesentliche Merkmale des Maecenaskreises.

11. Arbeiten Sie anhand der abgebildeten Statue des Augustus⁶⁰ wesentliche propagandistisch-politische Aussagen, die mit dieser Darstellung dem Betrachter vermittelt werden sollten, heraus. Drei Gesichtspunkte genügen.

TEIL III

Bearbeiten Sie von den folgenden drei Aufgabenstellungen eine Aufgabe nach eigener Wahl. Die Bearbeitung dieser Aufgabe kann auch in einer zusammenhängenden Darstellung ohne Trennung in Teilaufgaben erfolgen.

Erreichbar sind 16 Bewertungseinheiten.

12. Cicero, De finibus bonorum et malorum 1, 38

Itaque non placuit Epicuro medium esse quiddam inter dolorem et voluptatem; illud enim ipsum, quod quibusdam medium videretur, cum omni dolore careret, non modo voluptatem esse, verum etiam summam voluptatem. Quisquis enim sentit, quemadmodum sit affectus, eum necesse est aut in voluptate esse aut in dolore. Omnis autem privatione doloris putat Epicurus terminari summam voluptatem, ut postea variari voluptas distinguique possit, augeri amplificarique non possit.

ÜBERSETZUNG

Deswegen lehnte Epikur die Meinung ab, es gebe ein Mittleres zwischen Schmerz und Lust; er meinte nämlich, eben das, was manche für das Mittlere hielten, wenn man von jedem Schmerz frei sei, bedeute nicht nur Lust, sondern sogar die höchste Lust. Denn jeder, der empfindet, wie er gestimmt ist, befindet sich zwangsläufig entweder im Zustand der Lust oder in dem des Schmerzes. In jedem Fall wird aber nach der Meinung Epikurs die höchste Lust durch die Befreiung von Schmerz bestimmt, so dass danach die Lust zwar noch verändert und differenziert, jedoch nicht mehr gesteigert und erweitert werden kann. (H. Merklin)

a) Interpretieren Sie – ausgehend vom lateinischen Original – den obigen Text nach formalen und inhaltlichen Kriterien. (10 BE)

b) In einem Philosophielexikon wird der Begriff ‚Hedonismus‘ wie folgt definiert:

„Bezeichnung für eine ethische Haltung, die zum einen das Erreichen des Glücks als oberstes Ziel menschlichen Handelns und Strebens lehrt ...und andererseits das Wesen des Glücks in der Erreichung der Lust sieht. Das ethische Verhalten wird von einem objektiven Gut her bestimmt, das ein Höchstmaß an menschlichem Wohlbefinden bietet. Hinsichtlich der inhaltlichen Angabe, was unter Wohlbefinden zu verstehen sei, beschränkt sich der Hedonismus darauf, Glück negativ zu bestimmen als Vermeiden von Unlust, positiv als möglichst großen Lustgewinn.“ (Metzler Philosophie Lexikon, 21999, S. 229)

Vergleichen Sie diese Definition mit den entsprechenden Vorstellungen der Epikureer. (6 BE)

13. Horaz, Satiren II 1,1-12

Sunt, quibus in satira videar nimis acer et ultra
legem tendere opus; sine nervis altera, quicquid
composui, pars esse putat similisque meorum
mille die versus deduci posse. Trebati(1),
quid faciam, praescribe! 'Quiescas.' Ne faciam, inquis,
omnino versus? 'Aio.' Peream male, si non

⁶⁰ hier nicht abgebildet, es geht mir ja auch nur um den Vergleich von Fragentypen.

optimum erat; verum nequeo dormire. 'Ter uncti
transnanto Tiberim, somno quibus est opus alto,
inriguumque mero sub noctem corpus habento.
Aut, si tantus amor scribendi te rapit, aude
Caesaris invicti res dicere, multa laborum
praemia laturus.'

1: Trebatius: berühmter Rechtsgelehrter, auch Freund von Cicero und Octavian

ÜBERSETZUNG I

Einigen schein ich zu scharf ich zu sein in meiner Satire,
über das Maß den Bogen zu spannen; ein anderer Teil hält für
kraftlos, was ich geschaffen, meint, Verse wie meine vermöcht man
tausend am Tage zu spinnen. Was soll ich da machen, Trebatius?
Gib deinen Rat mir! - „Nun, hör damit auf!“ - Du meinst, gar keine Verse
soll ich mehr schreiben? - „So ist es.“ - Beim Henker, es wäre das Beste!
Aber ich kann halt nicht ruhen. - „Wer der Tiefe des Schlafes entbehret,
möge sich salben mit Öl und dreimal den Tiber durchschwimmen
und seinen Körper zur Nacht von innen mit Rebsaft tränken.
Oder, wenn dich so machtvoll die Lust zum Schreiben gepackt hält,
wag es, die Taten des unüberwindbaren Caesar zu singen!
Reichlich wird's lohnen der Mühen.“ (M. Simon)

ÜBERSETZUNG II

Horaz: Es gibt Personen, denen ich zu scharf im Tadeln, und die Rechte
der Satire weit über das Gesetz zu dehnen schein: hingegen andre finden
alles, was ich noch geschrieben, nervenlos, und meinen, solcher Verse
wie diese könne man in einem Tag ein ganzes Tausend spinnen. Rate mir,
Trebatius, was soll ich machen? Trebatius: Ruhig sein. Hor.: Gar keine
Verse machen, meinst du? Tr.: Allerdings. Hor.: Ich will gehangen sein,
wofern das nicht das beste wär!; allein, ich kann nicht schlafen. Tr.: Wem
fester Schlaf gebricht, dem fügen wir zu wissen, dass er, wohl mit Öl
gesalbt, die Tiber dreimal durchzuschwimmen und die Kehle vor dem
Schlafengehn mit altem Weine reichlich zu waschen habe! – Oder, wenn
dich ja die Schreibsucht so übel plagt, so wag' es die Taten des unüberwunden
Cäsars zu singen; eine Mühe, die gewiss sich wohl belohnen
würde. (Chr. M. Wieland)

a) Interpretieren Sie – ausgehend vom lateinischen Original – den obigen Text nach formalen und inhaltlichen Kriterien. Arbeiten Sie hierbei auch die für die Satirendichtung des Horaz typischen Elemente heraus. (10 BE)

b) Vergleichen Sie die beiden Übertragungen der Passage aus dieser Horaz-Satire sowohl mit dem Original als auch untereinander. (6 BE)

14. Livius, Ab urbe condita 1, 16, 5-8

König Romulus verschwindet am Ende seines Lebens während eines Gewitters auf mysteriöse Weise, nachdem ihn eine Wolke verhüllt hat.

Das trauernde Volk ist unsicher, ob es an seine Entrückung zu den Göttern oder an seine Beseitigung durch die dem König weniger geneigten Senatoren glauben soll. In dieser Situation spricht ein gewisser Proculus Iulius zum Volk:

„Romulus,“ inquit, „Quirites, parens urbis huius, prima hodierna luce caelo repente delapsus se mihi obvium dedit. Cum perfusus horrore venerabundusque adstissem petens precibus, ut contra intueri fas esset, ‘Abi, nuntia,’ inquit, ‘Romanis, caelestes ita velle ut mea Roma caput orbis terrarum sit; proinde rem militarem colant sciantque et ita posteris tradant nullas opes humanas armis Romanis resistere posse.’ Haec, inquit, locutus sublimis abiit.“ Mirum quantum illi viro nuntianti haec fides fuerit, quamque desiderium Romuli apud plebem exercitumque facta fide immortalitatis lenitum sit.

ÜBERSETZUNG

„Mitbürger, heute beim ersten Licht des Tages kam Romulus, der Vater dieser Stadt, plötzlich vom Himmel herab und trat mir entgegen. Als ich vom Schauer durchbebt und in tiefer Ehrfurcht vor ihm stand und ihn bat, ihm ins Antlitz blicken zu dürfen, sagte er: ‚Geh, verkünde den Römern, es sei der Wille der Himmlischen, dass mein Rom das Haupt des Erdkreises sei. Sie sollen alle das Kriegswesen pflegen und sie sollen es wissen und es an ihre Nachkommen weitergeben, dass keine Macht der Welt den Waffen Roms widerstehen kann.‘ Nach diesen Worten, sagte er, entschwand er in die Höhe“.

Es ist erstaunlich, wie viel Glaube der Mann mit diesen Worten fand und wie der Schmerz um Romulus beim Volk und beim Heer gelindert wurde, nachdem seine Unsterblichkeit als erwiesen galt.

a) Interpretieren Sie – ausgehend vom lateinischen Original – den obigen Text nach formalen und inhaltlichen Kriterien.

b) Vergleichen Sie die Aussagen über die Bestimmung Roms mit den folgenden Äußerungen des Anchises in Vergils Äneis.

Excudent alii spirantia mollius aera

(credo equidem), vivos ducent de marmore vultus,

orabunt causas melius, caelique meatus

describent radio et surgentia sidera dicent:

tu regere imperio populos, Romane, memento

(hae tibi erunt artes), pacique imponere morem,

parcere subiectis et debellare superbos.

(Vergil, Äneis 6, 847-853)

ÜBERSETZUNG

Andere werden sein, die behutsam seelenvolle Erzbildnisse schaffen, so glaube jedenfalls ich, und aus Marmor lebendige Gestalten meißeln.

Andere werden Rechtssachen besser vertreten und den Umlauf des Himmels genauer mit dem Zirkel beschreiben und das Steigen der

Gestirne vorhersagen. Du aber, Römer, bedenke, dass du mit deiner

Macht die Völker lenken sollst! Darin wird deine Kunstfertigkeit

bestehen. Und in den Frieden sollst du Gesittung pflanzen, schonen die

Unterlegenen und die Anmaßenden mit Krieg überziehen.

(V. Ebersbach)

Für Österreich möchte ich an dieser Stelle natürlich nicht die Kompetenzbereiche deutlich machen, diese sollten im Kontext bekannt sein. Trotzdem ist es mir wichtig, im Vergleich ein Aufgabenbeispiel anzuführen, weil mir die drei Beispiele in ihren Gemeinsamkeiten, aber gerade auch in ihren Unterschieden erhellend vorkommen und möglicherweise ein Weiterdenken und Weiterentwickeln der Aufgabentypen ermöglichen, nicht weil ein Land hier besonders heraussticht (die Voraussetzungen sind ja auch nicht identisch), sondern weil in den unterschiedlichen Kombinationen Unterschiedliches erreicht wird – darüber gilt es meiner Ansicht nach intensiver nachzudenken.

Modellschularbeit Österreich L6

8. Klasse (12. Schulstufe)

Modul: Politik und Gesellschaft

ÜT: Sallust, Bellum Iugurthinum 41 (112 Wörter)

IT: L. Holberg, Iter subterraneum 5,8 (70 Wörter)

Dauer: 150 Minuten

Ersteller: Hermann Niedermayr

A.

Übersetzungsteil

Übersetze den folgenden lateinischen Text in die Unterrichtssprache! Achte darauf, dass deine Übersetzung den Inhalt des Originals wiedergibt und sprachlich korrekt formuliert ist! (36 P.)

Einleitung: Sallust kritisiert die politische Situation in Rom, insbesondere die Korruption der Adeligen:

Ceterum mos partium et factionum ac deinde omnium malarum artium paucis ante annis Romae ortus est otio atque abundantia earum rerum, quae prima mortales ducunt.

Nam ante Carthaginem deletam populus et senatus Romanus placide modesteque inter se rem publicam tractabant, neque gloriae neque dominationis certamen inter civis erat: metus hostilis in bonis artibus civitatem retinebat.

Sed ubi illa formido mentibus decessit, scilicet ea, quae res secundae amant, lascivia atque superbia, incessere.

Ita quod in adversis rebus optaverant otium, postquam adepti sunt, asperius acerbisque fuit. Namque coepere nobilitas dignitatem, populus libertatem in libidinem vertere, sibi quisque ducere trahere rapere.

Ita omnia in duas partis abstracta sunt, res publica, quae media fuerat, dilacerata.

ars, artis f.: hier Eigenschaft, Verhalten

civis = cives

hostilis, -e: vor dem Feind

lascivia atque superbia (Apposition zu ea): nämlich...

Konstruktionshilfe: Ita otium, quod <Romani> in adversis rebus optaverant partis = partes

B. Interpretationsteil

Der folgende Interpretationstext ist Grundlage für die Lösung der sieben Arbeitsaufgaben. Lies zuerst sorgfältig die Aufgabenstellungen und löse diese dann auf der Basis des Interpretationstextes!

Einleitung:

Auf seiner fabelhaften Reise ins Innere unserer Erde gelangt der Reisende Niels Klim auf den Planeten Nazar, wo er zunächst das Volk der Potuaner kennenlernt. Die Potuaner sind eigentlich Bäume, die in einem sozial organisierten Gesellschaftssystem zusammenleben (L. Holberg, Iter subterraneum 5,8)

Incolae huius principatus in nobiles et plebeios non sunt divisi. Obtinuit quidem olim haec ordinum distinctio. At cum observaverint principes exinde semina discordiarum spargi, omnem, quae nativitatem sequitur, praerogativam prudenter sustulerunt, adeo, ut e sola virtute, muneribus et occupationibus aestimentur arbores.

Sola, quae nativitatem comitatur, praeeminentia consistit in ramorum multitudine; nam pro eorundem copia aut defectu nobilior aut ignobilior censetur foetus, quoniam copia ramorum arboribus habilitatem ad opera manuarum conciliat.

praerogativa, -ae f.: Vorrecht, Vorzug, Vorteil

praeeminentia, -ae f.: Vorzug, Vorteil

foetus, -us m.: Sprössling, Baum

manuarius 3: Hand-, mit der Hand zu erledigen

Arbeitsaufgaben zum Interpretationsteil

Sammeln und Auflisten

1. Trenne die folgenden Wörter in Präfix und Grundwort (Verba im Infinitiv, Substantiva und Adjektiva im Nominativ Singular) und gib die passenden Bedeutungen der einzelnen Elemente an (vgl. Beispiel)! (2P.)

zusammengesetztes Wort

Präfix / Suffix (Bedeutung) + Grundwort (Bedeutung)

z.B. adeunt (V. X) Präfix ad-(hin zu) + ire (gehen)

z.B. magnitudo (V. Y) magnus (groß) + Suffix -tudo (Eigenschaft)

incolae (Z. 1)

distinctio (Z. 2)

nativitatem (Z. 3)

defectu (Z. 7)

Beurteilung: 1 Punkt für jede richtige Lösung

Sammeln und Auflisten

2. Finde im Interpretationstext drei passende lateinische Gegenbegriffe, die jeweils derselben Wortart angehören, und trage diese in die Tabelle ein! (3 P.)

Begriff aus dem Interpretationstext (lat. Textzitat) - Gegenbegriff (lat. Textzitat)

Beurteilung: 1 Punkt für jede richtige Lösung

Sammeln und Auflisten

3. Finde im Interpretationstext je ein Beispiel für die unten aufgelisteten Stilmittel und trage die entsprechenden Zitate in die Tabelle ein! (2 P.)

Stilmittel	Beispiel (lateinisches Textzitat)
Alliteration Metapher	

Beurteilung: 1 Punkt für jedes passende Beispiel (max. 1 Punkt pro Stilmittel)

Gliedern und Strukturieren

4. Gliedere den folgenden Satz aus dem Interpretationstext in Hauptsatz (HS), Gliedsätze (GS) und satzwertige Konstruktionen (sK) und trage das jeweilige lateinische Textzitat in die Tabelle ein! (2 P.)

At cum observaverint principes exinde semina discordiarum spargi, omnem, quae nativitatem se quitur, praerogativam prudenter sustulerunt (Z. 2 - 4).

HS/GS/sK	lateinisches Textzitat
HS	

Beurteilung: 1 Punkt für je zwei korrekt angegebene Komponenten

Zusammenfassen und Paraphrasieren

5. Ergänze die folgenden Sätze dem Inhalt des Interpretationstextes entsprechend! (3 P.)

Früher gab es bei den Potuanern _____

Die Herrscher erkannten, dass _____

Viele Äste zu besitzen ist von Vorteil, weil _____

Beurteilung: 1 Punkt für jede passende Ergänzung

Kommentieren und Stellungnehmen

6. Kommentiere den Interpretationstext ausgehend von den folgenden drei Leitfragen! Formuliere in ganzen Sätzen (max. 70 Wörter)! (4 P.)

- Welche Regierungsform herrscht unter den Potuanern? (1 P.)
- Welcher Vorteil ist konkret mit praerogativa (Z. 4) gemeint? (1 P.)
- Nach welchen Kriterien wird der Wert eines Baumes bemessen? Nenne zwei dieser Kriterien! (2 P.)

Gegenüberstellen und Vergleichen

7. Vergleiche den Interpretationstext mit dem folgenden Vergleichstext und nenne zwei inhaltliche Gemeinsamkeiten und zwei inhaltliche Unterschiede! Formuliere in ganzen Sätzen (max. 70 Wörter)! (4 P.)

Vergleichstext

Einleitung: Der Seefahrer Raphael Hythlodæus berichtet von seinen Beobachtungen auf der Insel Utopia, legt aber zunächst seine Meinung über den idealen Staat dar:

Man könnte durch bestimmte Gesetze verhindern, dass der Fürst allzu mächtig wird, das Volk allzu anmaßend, ferner, dass die Ämter nach Gunst oder um Geld vergeben werden oder dass in ihnen Aufwand getrieben werden muss – andernfalls entsteht nämlich die Versuchung, durch Betrug und Erpressung das Vermögen wieder aufzufüllen, oder es ergibt sich die Notwendigkeit, die Stellen mit reichen Leuten zu besetzen, die besser von klugen verwaltet worden wären. ...Je dreißig Familien wählen sich [auf Utopia] jährlich einen Vorstand, den sie in ihrer älteren Sprache „Syphogrant“ nennen, in der neueren „Phylarch“.

An die Spitze von zehn Syphogranten mitsamt ihren Familien wird jetzt der Protophylarch gestellt. Schließlich ernennen alle Syphogranten, zweihundert an der Zahl, nachdem sie vorher geschworen haben, den zu wählen, den sie für den Tüchtigsten halten, in geheimer Abstimmung ein Oberhaupt, das heißt einen von den vier Männern, die ihnen das Volk benannt hat; denn von jedem Viertel der Stadt wird einer ausgewählt und dem Senat vorgeschlagen. Das Amt des Staatspräsidenten ist lebenslänglich, sofern nicht der Verdacht, sein Inhaber strebe nach Gewaltherrschaft, aufkommt.

(Thomas Morus, Utopia 1,7 und 2,4, übersetzt von K. J. Heinisch, Reinbek bei Hamburg 2001, gekürzt)

1 Punkt für jede passende Gemeinsamkeit / jeden passenden Unterschied

C. Modulaufgabe:

Beschreibe den Begriff „Utopie“ ausgehend von den folgenden Anhaltspunkten! (4 P.)

- Herkunft und Bedeutung des Begriffs
- Die „Utopia“ des Thomas Morus und ihre Wirkung
- mögliche Absichten des Thomas Morus
- moderne Utopien und Dystopien

Als weiteres Aufgabenformat ganz besonders geglückt finde ich die **Aufgabenstellung zum certamen Athesinum**, alljährlich veranstaltet vom Liceo Prati in Trient. Das Liceo arbeitet in der Aufgabenstellung ganz eng mit der Universität Trient zusammen.



LICEO CLASSICO „G. PRATI“ – TRENTO

Via SS. Trinità, 38 38122 Trento

Tel. 0461 980190 Fax 0461 980747 Cod. Fisc. 80018510224

prati@pec.provincia.tn.it - liceoprati@scuole.provincia.tn.it – www.liceoprati.it

**Certamen Athesinum Sesta edizione – Trento, 3 aprile 2018 -Sezione Lingua Latina**

Il concorrente traduca il testo e risponda ai quesiti anche alla luce dell'ante-testo e del post-testo.

(Bitte übersetzen Sie folgenden Text und beantworten Sie die weiteren Fragen zum Text selbst und zum so genannten „Nach-Text“.)

Il Dialogus de oratoribus - che la tradizione manoscritta e buona parte della critica attribuiscono a Tacito, ma che per stile e tematica appare molto lontano dalle altre opere tacitiane - riporta un dibattito sulle cause del declino dell'oratoria in età imperiale. Dopo una lacuna, il dialogo si conclude con il discorso di Curiazio Materno.

(= kurze Erklärung zum Werk selbst)

ANTE-TESTO

Dialogus de oratoribus, 36 (Trad. G. Ravenna)

(1) Magna eloquentia, sicut flamma, materia alitur et motibus excitatur et urendo clarescit. Eadem ratio in nostra quoque civitate antiquorum eloquentiam provexit. (2) Nam etsi horum quoque temporum oratores ea consecuti sunt, quae composita et quieta

VOR-TEXT

(mit Übersetzung)

(1) La grande oratoria è come il fuoco, si alimenta di materia prima, si ravviva agli impulsi e bruciando acquista luce. Lo stesso principio ha promosso l'oratoria degli antichi anche nella nostra società. (2) Infatti, benché anche gli oratori contemporanei

et beata re publica tribui fas erat, tamen illa perturbatione ac licentia plura sibi adsequi videbantur, cum mixtis omnibus et moderatore uno carentibus tantum quisque orator saperet, quantum erranti populo persuaderi poterat. (3) Hinc leges assiduae et popolare nomen, hinc contiones magistratuum paene pernoctantium in rostris, hinc accusationes potentium reorum et adsignatae etiam domibus inimicitiae, hinc procerum factiones et assidua senatus adversus plebem certamina. (4) Quae singula etsi distrahebant rem publicam, exercebant tamen illorum temporum eloquentiam et magnis cumulare praemiis videbantur, quia quanto quisque plus dicendo poterat, tanto facilius honores adsequeretur, tanto magis in ipsis honoribus collegas suos anteibat, tanto plus apud principes gratiae, plus auctoritatis apud patres, plus notitiae ac nominis apud plebem parabat.

abbiano ottenuto tutto quello che può conferire uno stato ordinato, tranquillo e soddisfatto, tuttavia quelli di un tempo ritenevano di procurarsi maggiori vantaggi grazie alla turbolenza e all'anarchia di allora, quando, nella confusione generale e in assenza di un moderatore unico, ciascun oratore era tanto bravo quanto sapeva persuadere il popolo sbandato. (3) Questo quadro produsse una legge dopo l'altra e la qualifica di „amico del popolo“ [*popularis*], produsse discorsi di magistrati che per poco non pernottavano sui rostri, produsse accuse ai potenti e inimicizie che diventavano eredità di famiglia, produsse fazioni tra i nobili e il costante conflitto del senato contro la plebe. (4) Anche se questi fatti, singolarmente considerati, laceravano la repubblica, tuttavia tenevano in attività l'oratoria di quell'epoca e parevano arricchirla di grandi premi, poiché quanto più uno padroneggiava l'arte di parlare, tanto più facilmente aveva accesso alle cariche pubbliche, tanto più superava i suoi colleghi nell'esercitarle, tanto più favore incontrava presso i potenti, più prestigio in senato, più notorietà e reputazione tra la plebe.

TESTO

Dialogus de oratoribus, 40s.

40. (2) Non de otiosa et quieta re loquimur et quae probitate et modestia gaudeat, sed est magna illa et notabilis eloquentia alumna licentiae, quam stulti libertatem vocant, comes seditionum, effrenati populi incitamentum, sine obsequio, sine severitate, contumax, temeraria, adrogans, quae in bene constitutis civitatibus non oritur. (3) Quem enim oratorem Lacedaemonium, quem Cretensem accepimus? Quarum civitatum severissima disciplina et severissimae leges traduntur. Ne Macedonum quidem ac Persarum aut ullius gentis, quae certo imperio contenta fuerit, eloquentiam novimus. Rhodii quidam, plurimi Athenienses oratores extiterunt, apud quos omnia populus, omnia imperiti, omnia, ut sic dixerim, omnes poterant. (4) Nostra quoque civitas, donec erravit, donec se partibus et dissensionibus et discordiis confecit, donec nulla fuit in foro pax, nulla in senatu concordia, nulla in iudiciis moderatio, nulla superiorum reverentia, nullus magistratuum modus, tulit sine dubio valentior eloquentiam, sicut indomitus ager habet quasdam herbas laetiores. Sed nec tanti rei publicae Gracchorum eloquentia fuit, ut pateretur et leges, nec bene famam eloquentiae Cicero tali exitu pensavit.

41. (1) Sic quoque quod superest ab antiquis oratoribus forum, non emendatae nec usque ad votum compositae civitatis argumentum est. (2) Quis enim nos advocat nisi aut nocens aut miser? Quod municipium in clientelam nostram venit, nisi quod aut vicinus populus aut domestica discordia agitat? Quam provinciam tuemur nisi spoliata vexataque? Atqui melius fuisset non queri quam vindicari. (3) Quod si inveniretur aliqua civitas, in qua nemo peccaret, supervacuum esset inter innocentes orator sicut inter sanos medicus. Quo modo tamen minimum usus minimumque profectus ars medentis habet in iis gentibus, quae firmissima valetudine ac saluberrimis corporibus utuntur, sic minor oratorum honor obscuriorque gloria est inter bonos mores et in obsequium regentis paratos. (266 Wörter)

POST-TESTO

Dialogus de oratoribus, 41 (Trad. G. Ravenna)

NACH-TEXT

(mit Übersetzung)

[...] (5) Credite, optimi et in quantum opus est disertissimi viri, si aut vos prioribus saeculis aut illi,

(5) Credetemi, voi che siete uomini eccellenti e competenti quanto è necessario, se voi foste nati in

quos miramur, his nati essent, ac deus aliquis vitas ac tempora repente mutasset, nec vobis summa illa laus et gloria in eloquentia neque illis modus et temperamentum defuisset; nunc, quoniam nemo eodem tempore adsequi potest magnam famam et magnam quietem, bono saeculi sui quisque citra obtrectationem alterius utatur.

tempi passati o quelli che ammiriamo fossero nati nei nostri, e se un dio improvvisamente scambiaste le esistenze e le epoche, a voi non mancherebbe la loro altissima fama e gloria nell'eloquentia, né a loro mancherebbe la vostra misura e moderazione; ora invece, poiché nessuno può nello steso tempo conseguire grande fama e grande tranquillità, ciascuno goda del vantaggio che gli offre il suo tempo, senza denigrare l'altro.

Il concorrente risponda ai seguenti quesiti

1. Il discorso di Materno dà della decadenza dell'oratoria una lettura politico-sociale. Il concorrente sintetizzi le argomentazioni addotte e spieghi se una simile lettura getta sul contesto storico della Roma imperiale una luce positiva o negativa.
2. Il discorso è articolato in un serrato confronto tra due diverse fasi storiche. Il concorrente individui e illustri le scelte espressive (sintattiche, lessicali, retoriche) che sviluppano tale contrapposizione tra passato e presente.
3. Il candidato individui e illustri i campi metaforici alle quali l'autore fa ricorso per delineare la propria concezione dell'oratoria.

Bitte beantworten Sie folgende Fragen:

1. Maternus' Redebeitrag interpretiert den Niedergang der Rhetorik sozialpolitisch. Fassen Sie die diesbezüglichen Argumente zusammen und erklären Sie, ob diese Interpretation ein positives oder negatives Licht auf den historischen Kontext der römischen Kaiserzeit wirft.
2. Der Diskurs baut auf einem klar abgegrenzten Vergleich zweier unterschiedlicher Geschichtsabschnitte auf. Bitte zeigen Sie auf und erklären Sie, wie dieser Gegensatz zwischen „Gegenwart“ und „Vergangenheit“ syntaktisch, semantisch, stilistisch-rhetorisch ausgeführt wird.
3. Nennen und beschreiben Sie die metaphorischen Ausdrücke, mit denen der Autor die eigenen Vorstellungen von Rhetorik unterstreicht.

Zeit: 4 Stunden (= 240 Minuten); es ist der Gebrauch eines einsprachigen deutschen Wörterbuchs sowie eines Wörterbuchs Latein-Deutsch gestattet.⁶¹

Tempo: 4 ore = 240 minuti; è consentito l'uso del vocabolario monolingue della lingua italiana e del vocabolario Latino-italiano.

Der Vergleich v. a. mit Österreich zeigt auf, dass Italien nach wie vor von einem einzelnen Text ausgeht, die Zugänge mit der neuen Abschlussprüfung zwar erweitert, aber immer noch einen einzigen Text als Grundlage sieht, während Österreich, aber auch Bayern den SchülerInnen minutiösere, aber auch differenziertere Fragen stellen, die nicht nur von der erfolgreichen Abwicklung eines einzigen Textabschnittes ausgehen. Bayern gibt den SchülerInnen sogar eine, wenn auch eingeschränkte, Wahlmöglichkeit. Auf der anderen Seite betont Italien noch stärker als z. B. Österreich und Bayern die intensive Lektüre und Interpretation sowie das „umfassende“

⁶¹ Das *certamen Athesinum* darf auch in deutscher Sprache abgewickelt werden.

Gesamtverständnis eines Textabschnitts, was möglicherweise auch immer noch mit dem Konzept des Klassischen Gymnasiums in Italien zu tun hat, das so in Europa nirgendwo anders existiert.⁶²

Es wird sich zeigen, ob der Verzicht auf eigene längere zu strukturierende Texte positiv oder nicht zu sehen ist. Für mich selbst ist und bleibt umfassende Textarbeit eine Grundlage dessen, was im Klassischen Gymnasium gelernt werden sollte.

Die große Frage ist nach wie vor aktuell: Wie gelingt es, dies tatsächlich aufzuzeigen - SchülerInneninteressen zu fördern und nicht nur mnemonisches Können zu trainieren. Übersetzen ist wichtig, aber nur, wenn es in ein größeres Ganzes eingebunden wird, das auch kulturelle Kompetenzen nicht nur als netten Zusatz deutlich werden lässt.

Die neue Prüfung in Italien - sofern sie tatsächlich umgesetzt wird⁶³ - ist anspruchsvoller als bisher, umfassender, näher dem, was das Klassische Gymnasium tatsächlich weitergeben soll. Sie geht aber auch von einem typisch italienischen Denken aus, das nicht auf Fachbereichen, sondern auf Schultypen beruht: Die Zusammenarbeit und Zuarbeit der verschiedenen Fächer ermöglicht es gerade im Klassischen Gymnasium größere, längere Texte zu rezipieren und im Idealfall auch zu produzieren sowie eine möglichst umfassende Interpretation anzupeilen. Darauf konzentriert sich das Prüfungsformat stärker als in anderen Ländern.

Wir alle sind davon überzeugt, dass auch heute noch das Erlernen von Latein und im Idealfall auch von Griechisch für unsere Gesellschaft wichtig sind. Das Erlernen der beiden Sprachen ermöglicht Übersetzungsfähigkeiten, ermöglicht im Besonderen aber auch, sich mit Texten im umfassenden Sinn genau, mit entsprechendem Textverständnis und entsprechenden interpretatorischen Fähigkeiten auseinanderzusetzen und sie zu deuten. Das sind Fähigkeiten und Fertigkeiten, die gerade in der heutigen Zeit wieder um Einiges wichtiger werden und das sollten wir nie versäumen aufzuzeigen.

Die Prüfungsformate helfen uns dabei, auch diese Überlegungen bewusst zu machen, sie weiterzugeben.

Auch ein Vergleich der jeweiligen Korrekturmatrices wäre in diesem Zusammenhang noch interessant. Während sich Bayern und Österreich auf eine sehr, sehr restriktive Matrix konzentrieren, lässt Italien den einzelnen Lehrpersonen mehr Freiraum, auch wenn die Formulierung von Indikatoren (und allgemein von Operatoren) noch ausbaufähig wäre.

Discipline caratterizzanti:

Lingua e cultura Latina / Lingua e cultura Greca

Lateinische Sprache und Kultur/ griechische Sprache und Kultur

Nuclei tematici fondamentali (Voraussetzungen)

1. Solida conoscenza della lingua greca e della lingua latina da intendersi come strumento imprescindibile antico e dei suoi riflessi sul mondo moderno e contemporaneo. Solide Kenntnisse des Lateinischen und/oder des Griechischen – als wesentliche Grundlage für die Antike, aber auch für ihr Weiterwirken bis in die Moderne und heutige Zeit zu verstehen.
2. Padronanza degli strumenti d'indagine e interrogazione dei testi greci e latini al fine di giungere ad una loro corretta interpretazione e considerazione anche in una prospettiva diacronica di confronto con le epoche seguenti e quella

⁶² Vielleicht erklärt sich aus diesem Ur-Verständnis heraus der relativ großzügige Zeitrahmen, der für die Arbeit zugestanden wird.

⁶³ Es gibt leider auch in Italien noch eine sehr starke Strömung, welche die reine Übersetzung als das höchste aller Güter sieht.

contemporanea.

Der Schüler/Die Schülerin muss auch über Untersuchungs- und Befragungsinstrumente in Bezug auf lateinische und griechische Texte verfügen, um eine korrekte Interpretation und einen nachvollziehbaren diachronischen Vergleich mit späteren Zeiten bis hin zur Moderne auszuführen.

Obiettivi della Prova (Ziele der Aufgabenstellung)

La prova ha per obiettivo e accerta in modo indiretto e mediato dalla prestazione del candidato:

1. **La comprensione puntuale e globale** del significato del testo proposto, attraverso la coerenza della traduzione e l'individuazione del messaggio cioè di cui si parla, il pensiero e il punto di vista di chi scrive, anche se non esplicitato, che comprende aspetti che il testo presuppone per essere compreso e che attengono al patrimonio della civiltà classica. **Das Teil- und Gesamtverständnis** des jeweils vorliegenden Textes - über eine kohärente Übersetzung und das Verständnis der Textaussage, über den Gedankengang und die Perspektive des Schreibenden, auch wenn nicht ausdrücklich dargestellt, das eben auch Nichtgesagtes mit einschließt und mit zur „antiken Kultur“ gehört.
2. **La verifica della conoscenza delle principali strutture morfosintattiche** della lingua, attraverso l'individuazione e il loro riconoscimento funzionale. **Die Überprüfung der Kenntnisse** grundlegender morphosyntaktischer Strukturen über ihre Identifizierung und ihre funktionale Beschreibung.
3. **La comprensione del lessico specifico**, attraverso il riconoscimento delle accezioni lessicali presenti nel testo e proprie del genere letterario cui il testo appartiene. **Das Verstehen des spezifischen Lexikons** (Vokabulars), über das Erkennen lexikalischer Bedeutungen im Text selbst, aber auch über das Textsortenwissen.
4. **La ricodificazione e la resa nella traduzione in italiano**, o nella lingua in cui si svolge l'insegnamento, evidenziata dalla padronanza linguistica della lingua di arrivo. **Die Neukodifizierung und Wiedergabe des Textes** in der Übersetzung, deutlich gemacht auch durch die Sprachbeherrschung in der Zielsprache.
5. **La correttezza e la pertinenza delle risposte alle domande in apparato** al testo latino e greco. **Die Korrektheit und Angemessenheit der Antworten** auf die textergänzenden Fragen.

Griglia di valutazione per l'attribuzione dei punteggi/ Korrekturraster

Indicatore (correlato agli obiettivi della prova) Indikator (bezogen auf die Prüfungsziele)	Punteggio max per ogni indicatore (totale 20) Max. Punktezah für jeden Indikator (max. 20)
Comprensione del significato globale e puntuale del testo Textverständnis (gesamt und in Teilen)	6
Individuazione delle strutture morfosintattiche Erkennen morphosyntaktischer Strukturen	4
Comprensione del lessico specifico Verstehen des textspezifischen Vokabulars	3
Ricodificazione e resa nella lingua d'arrivo Neukodifizierung und Wiedergabe des Textes in der Zielsprache	3
Pertinenza delle risposte alle domande in apparato	4

Angemessenheit der Antworten auf die Zusatzfragen	
---	--

Man kann die Unterschiede in den Korrekturrastern natürlich unterschiedlich interpretieren: als Versuch, durch überklare Vorgaben mehr Gleichwertigkeit, mehr Gerechtigkeit zu erzeugen, oder man sieht es wie in Italien (in sehr abgeschwächter Form, aber immerhin) als Vertrauensbeweis gegen Lehrpersonen und ihre Korrekturerfahrung, welche sie sich über Jahre hinweg angeeignet haben. Unterricht hat nach wie vor sehr stark mit der Qualität von Lehrpersonen und des Schulbetriebs selbst zu tun. Aus meiner Sicht gilt es v. a. in diesen Bereich zu investieren und einen gewissen Korrekturrahmen den Lehrpersonen selbst zu übertragen. Absolute Messbarkeit und Gleichförmigkeit ist – zum großen Glück von uns allen – nur bedingt möglich, auch weil Ausgangssituationen, schulische und individuelle Entwicklungsmomente nie über diese Schemata wirklich erfassbar sind. Ein Korrekturrahmen ist wichtig und notwendig, aber dieser Rahmen sollte Rahmen bleiben, nicht mehr und nicht weniger.

Griechisch und Latein im 3. Jahrtausend. Nachbereitung einer Tagung

Martina Adami

Greco e Latino per il terzo Millennio. Convegno internazionale di didattica delle lingue classiche: So nannte sich der große Kongress, der vom CLE am 21. und 22. September 2018 organisiert wurde – mit einem interessanten Rahmenprogramm, Kurzvorträgen (max. 25 Minuten) und mehr als 200 ZuhörerInnen (Lehrpersonen, StudentInnen, SchülerInnen, einzelnen Universitätsangehörigen) im Odeion der Skulpturensammlung und in einem der Vortragssäle der Facoltà di Lettere e Filosofia der Sapienza, einer der drei großen römischen Universitäten.



Universität La Sapienza, Rom (Foto: M. Adami)

Eineinhalb Tage lang folgte ein Vortrag auf den nächsten. Die Kollegin aus München zeigte sich überrascht über diese Art von Tagung. Sie meinte, bei ähnlichen Zusammenreffen in Bayern würde mehr über die einzelnen Vorträge diskutiert, da gebe es immer Auseinandersetzungen mit den Inhalten. In Rom selbst war es anders – und trotzdem: Auch diese Art der Auseinandersetzung zeitigte Früchte; es gab viele, viele Inputs, Gespräche erfolgten in den Pausen, man tat sich mit der/dem zusammen, die/der einen mit ihren/seinen Überlegungen überzeugt oder vielleicht auch etwas durcheinandergebracht hatte.

Ich versuche im Folgenden einfach nur, den Ablauf der einzelnen Vorträge zu skizzieren: Lehrpersonen aus Bayern und Österreich stellten Aufgabentypen und Aufgabenbereiche im Fach Latein in ihren Ländern vor, die Kollegin einer Militärschule in Norditalien sprach über PBL (Project Based Learning) für die Klassiker, es folgten Vorträge über den Sport in Quintilians Didaktik, über didaktische Projekte in Norcia (ein Tag mit den Benediktinern), über die Motivation für die Auseinandersetzung mit „Klassikern“ (eine Neudefinition von Kontexten und die entsprechende Aktualisierung), über die *Olympica* von Pindar und das Internet (wie Literatur und Archäologie sich gegenseitig befruchten), über Latein- und

Griechischwettbewerbe (und wie diese Wettbewerbe die Interessen der Jugendlichen erweitern).

Am Nachmittag gab es zunächst Grundsatzvorträge über die Art und Weise, wie der Anfangsunterricht in Griechisch gestaltet werden sollte (*Contro la didattica della gracilità nell'insegnamento del Greco ai principianti. Perché e come leggere i classici antichi oggi*), über den komparatistischen Ansatz im Umgang mit Antikenlektüre und über innovative Methoden im Latein- und Griechischunterricht. Spezifischer ging dann eine Kollegin aus der Schweiz auf die Situation in ihrem Land ein und darauf, wie sie versucht, den Lateinunterricht an ihrer mehrsprachigen Schule zu verankern. Es wurde über die Euklidische Geometrie gesprochen und wie die Fächer Griechisch und Mathematik hier wunderbar zusammenarbeiten können sowie über ein Fächer übergreifendes Konzept für die klassischen Sprachen, in Geschichte/Geographie und mit narrativen Ansätzen in diesem Kontext.

Der Samstag begann mit dem Vortrag einer Psychologin, die entwicklungspsychologisch und lerntechnisch die Bedeutung von Latein und Griechisch bewusstmachte, indem sie über die verschiedenen Phasen des Lernens sprach (über Narzissmus und ödipale Phasen in der Lernentwicklung) und in diesem Zusammenhang auch über die Sinnhaftigkeit des Übersetzens und die Bedeutung der Beziehungsebene zwischen LehrerIn und SchülerIn. Latein und Griechisch haben es in unserer Gesellschaft etwas schwerer, aber auch leichter, weil Sinnhaftigkeit in diesen Fächern immer wieder thematisiert wird, auf der anderen Seite aber das Bemühen um die Fächer und die Reflexion über die Fächer sehr intensiv sind.

Es ging im Weiteren um die Bedeutung des Theaterspiels im Zusammenhang mit antiken Texten, um die Frage nach geeigneten Übersetzungstexten für den Unterricht, um die Zusammenarbeit von Musik und Metrik im Lateinunterricht, um die Bedeutung und den Einsatz von Ikonographie im Griechischunterricht, um die Zusammenarbeit zwischen Schule und Universität und um den Zusammenhang zwischen Alt- und Neugriechisch und wie das Neugriechische für den Unterricht im Klassischen Gymnasium genutzt werden könnte.

Was bleibt von diesem Kongress?

Die Einsicht, dass die Zusammenarbeit zwischen Schule (PraktikerInnen) und Universität (Theorie) noch wesentlich verbessert werden müsse.

Und es war in erster Linie ein Kongress für das Klassische Gymnasium, weniger für das Fach Latein in den verschiedensten Schultypen und Ausprägungen. Das hat mit dem italienischen Schulsystem an sich zu tun, aber auch mit der sukzessiven Reduzierung der Lateinstunden in den einzelnen Schultypen. Fast alle Anwesenden waren sich darin einig, dass Übersetzungsfähigkeit – wenn schon – nur mehr im fünfjährigen Klassischen Gymnasium (mit mindestens vier Wochenstunden Latein und in der Zusammenarbeit mit dem Griechischunterricht) erreicht werden könne, in den anderen Schultypen hat Latein andere Aufgaben (Sprachreflexion, Grammatikreflexion, erste Annäherung an Texte europäischer Kultur) übernommen.

Für das Klassische Gymnasium gibt es in Italien seit Jahren viele, viele Initiativen, welche diesen Schultyp nach wie vor unterstützen. Ich nenne nur „I classici contro“, Aktivitäten, die sich bewusst aus einer anderen Perspektive und mit dem vertieftem Wissen über klassisches Gedankengut mit der heutigen Welt in sehr kritischem, aber auch konstruktivem Geist auseinandersetzen, die regelmäßigen Eingaben auch von NaturwissenschaftlerInnen, welche auf die Bedeutung gerade der klassischen Ausbildung verweisen, auf die „Nacht der

Klassischen Gymnasien“, die Jahr für Jahr im Januar stattfindet und als eine Werbeinitiative für die Klassischen Gymnasien gesehen werden muss.

Das Klassische Gymnasium – und das weiß Italien – ist ein Unikat in Europa; in anderen Ländern werden Fächer zu- oder abgewählt, in Italien sind die Schultypen mit den Fächern vorgegeben; innerhalb dieser Schultypen wird nicht ab- oder dazugewählt.

Besonders auffällig beim Kongress war zum einen der wiederholte Verweis auf Fächer übergreifendes Arbeiten – das scheint mir ein eher neuerer Ansatz zu sein; also die Verbindung der klassischen Sprachen mit Fächern oder Sparten wie Mathematik, Musik, Theaterwissenschaft, Archäologie, auch wenn der eine oder andere Ansatz sicher nicht als fachinterner Schwerpunkt genutzt werden kann. Er erscheint eher als Zusatzmöglichkeit für begeisterte und begeisternde Lehrpersonen, die sich in einem besonderen Team finden.

Besonders im Kopf geblieben ist mir der Vortrag eines Kollegen aus Rom (Liceo Vivona), der gegen den Usus gewettert hat, den SchülerInnen einfach nur eine Fülle von Textausschnitten zum Übersetzen zu bieten, ohne dass diese Textausschnitte in ein größeres Ganzes eingebunden würden, ohne dass die SchülerInnen Zeit hätten, sich tatsächlich und intensiv mit einem auch längeren Text auseinanderzusetzen. Das – so scheint mir – muss tatsächlich für die Zukunft des Lateinunterrichts überdacht werden. Genügt in der Schule die Präsentation verschiedener kleinerer Textausschnitte zu einem Autor oder einem Thema oder werden bestimmte Kompetenzen durch diese Verfahrensweise nicht ausgebildet? Der Zeitfaktor beim Übersetzen ist nicht zu unterschätzen, es braucht Zeit im Unterricht, sich den Texten anzunähern, Kontexte zu erfassen, zu verstehen. Das muss für die Zukunft viel stärker bewusst gemacht werden.

Es war ein Kongress fürs Klassische Gymnasium, für einen Schultyp, in dem Übersetzen als eine der ganz großen Kompetenzen verstanden wird. Und in diesem Zusammenhang möchte ich nur darauf verweisen, dass mein Vortrag beim Kongress genau diesem Thema gewidmet war: Kompetenzbeschreibungen und Überprüfung dieser Kompetenzen bei Abschlussprüfungen in Italien, Österreich und Bayern. Aber dazu findet sich ein eigener Artikel in dieser LF-Ausgabe.

Der besondere Ansatz bei diesem Kongress war die Begeisterung vieler KollegInnen beim Präsentieren dessen, was ihnen am Herzen liegt, aber auch beim Zuhören, bei der Auseinandersetzung mit dem Gehörten (auch wenn sie nicht – wie vielleicht gewohnt – abließ).

Und es war auch eine Selbstdarstellung Italiens im Kampf um das Klassische Gymnasium.

Die zwei großen Verbände, das CLE (Centrum Latinitatis Europae, von dem der Kongress organisiert wurde) und die AICC (Associazione Italiana di Cultura Classica), unterstützen diesbezüglich jeweils eine etwas andere Vision von Kultur und Aufgaben von Schule in der Fach- und Kulturvermittlung. Während das CLE stärker von modernen Methodik- und Didaktikansätzen ausgeht, betont die AICC v. a. die Inhalte und die Aufgaben der Schule in der Weitergabe dieser umfassenden und zentralen Inhalte europäischer Kultur. Aber die beiden Verbände haben sich bei diesem Kongress erstmals etwas angenähert.



Villa Falconieri in Frascati (Fotos: M. Adami)

Eine weitere wichtige Annäherung im Rahmen des Kongresses hat mit der Accademia Vivarium Novum stattgefunden. Die Akademie darf – mit staatlichem Zuschuss – in der wunderschönen Villa Falconieri in Frascati (etwa eine halbe Stunde von Rom entfernt) arbeiten. Sie nimmt besonders begabte SchülerInnen aus ganz Europa auf, trainiert sie über lebendiges Lateinsprechen und führt sie über diesen Ansatz an lateinische Texte Europas von der Antike bis in die Neuzeit heran. Die KongressteilnehmerInnen wurden bei einem Besuch in der Villa in lateinischer Sprache durch die Prunkräume geführt und hatten auch hier viel Zeit für interessante Gespräche.

Im Rahmen des Kongresses wurde auch die soeben neu erschienene Charta für Latein vorgestellt, die im Auftrag des CLE von Andrea Del Ponte, Gymnasiallehrer aus Genua, geschrieben wurde.

Ich halte es für lehrreich, sich etwas genauer mit dieser Charta und mit der Anlage aus italienischer Perspektive zu beschäftigen. Der deutschsprachige Raum hat seine Charta ja schon länger u.a. im Band „Latein ist tot, es lebe Latein!“ von Wilfried Stroh gefunden.

Im italienischsprachigen Raum gibt es eine Unmenge von längeren und kürzeren Texten zu der Bedeutung v. a. des klassischen Gymnasiums, aber noch keine in sich geschlossene Reflexion (mit deutlicher Einbeziehung der Geschichte der lateinischen Sprache). Diese hat nun eben Andrea Del Ponte versucht und es ist im Vergleich von Stroh und Del Ponte durchaus erhellend, wie unterschiedlich dasselbe Ziel, nämlich die Bedeutung des Lateinischen als Sprache Europas herauszustellen, verfolgt wird.

W. Stroh wählt einen zumeist sachlich-wissenschaftlichen, zuweilen etwas leicht ironischen Ansatz, welcher der Frage nachgeht, in welchen Epochen und in welchen Kontexten Latein bis heute verwendet wird.

Andrea Del Ponte ist in vielen seiner Äußerungen hochpolitisch. Er kritisiert die ehemalige Democrazia Cristiana mehrfach für ein völlig vermasseltes Schulsystem, er schreibt ein Pamphlet gegen die 3 Is und die 3 Cs der italienischen und europäischen Politik und für die 3 S des klassischen Gymnasiums: also für studio – serietà – sapere (Studium – Seriosität – Wissen) gegen inglese – internet – imprese (Englisch – Internet – Unternehmen) oder capacità – conoscenza – competenza (Können – Kenntnisse – Kompetenzen). Der Autor wendet sich gegen die Berufspraktika, die auch innerhalb der Ausbildung im klassischen Gymnasium vorgesehen wären, eine Meinung, bei der ich ihm nicht folgen kann – weil ich gerade auch die Auseinandersetzung mit Berufsbereichen, die dem klassischen Gymnasium

nahestehen, für sehr gewinnbringend halte und einfach eine Grundsatzhaltung fürchte, die alles, was in eine etwas andere schulische Entwicklungsrichtung geht, von vornherein blockiert.

Das Ganze klingt v. a. auch in der reduzierten Zusammenfassung etwas veraltet, sehr historistisch, verhaftet in einem Denken, welches das klassische Gymnasium im Elfenbeinturm gegen alle Entwicklungen in der heutigen Welt verstanden wissen will. Dieser Eindruck mag stimmen, Andrea Del Ponte vertritt auch eine Welt, die angesichts aktueller politischer Maßnahmen und Entwicklungen nur mehr blankes Entsetzen zeigt.

Die Charta ist dreiteilig aufgebaut, mit einem einführenden Kapitel über die Entwicklung der lateinischen Sprache in den romanischen Sprachen, aber auch in einem erweiterten Kulturkontext und mit der großen Frage, was aus einer Sprache eine „Globalsprache“ mache. Das zweite Kapitel (Il dibattito sull'utilità del latino / Die Diskussion über den Nutzen des Lateinunterrichts – erinnert mich irgendwie an Titelangaben bei F. Schiller) stellt viele verschiedene Stimmen, zwischen den Jahren 1847 und 2016, dar, die sich zum Lateinunterricht äußern – eine sehr, sehr interessante Sammlung (trotz des etwas gewagten oder bewusst provokatorischen Titels). Im dritten Kapitel (einer lateinischen Anthologie oder Anthologie der *Latinitas*) versucht Del Ponte in alphabetischer Aufzählung exemplarisch bewusst zu machen, zu wie vielen Fragestellungen lateinische Texte wichtige Grundlagen liefern. Auch hier sucht Del Ponte bewusst eine sehr breite Auswahl, von Sallust über Gregor von Tours und Giovanni Pico della Mirandola bis hin zu Papst Franziskus.

Andrea Del Ponte hat auf 170 Seiten ein breites Panorama der Lateindiskussion wiedergegeben – er zitiert wichtige Stimmen auch von ganz unterschiedlicher Herkunft und charakterisiert die gegenwärtige Diskussion um das klassische Gymnasium in Italien – allerdings: Die Zusammenstellung ist anders, als wir sie vom deutschen Sprachraum her kennen, und berücksichtigt das Fach Latein in anderen Schultypen nur am Rande.

Es gibt auch interessante Hinweise auf Lateinvisionen, die nicht allgemein bekannt sein dürften: z.B. die Nennung von Giuseppe Peano, einem Mathematiker, der sich wünschte, eine Universalsprache zum Austausch unter Angehörigen verschiedener Nationen zur Verfügung zu haben und der zu Beginn des 20. Jahrhunderts an einem Latein *sine flexione*, einer Interlingua als universaler Kommunikationssprache der Wissenschaften, arbeitete.

Oder ich verweise nur auf die Vorstellung von Latein nicht nur als Reflexions-, sondern auch als Kommunikationssprache, die zum einen von dem dänischen Latinisten Hans Henning Ørberg stammt und im Moment in Italien hochaktuell ist und an einigen Schulen immer noch als mögliches Didaktikmodell angesehen wird, oder auf Luigi Miraglia, den Gründer und Leiter der bereits zitierten Accademia Vivarium Novum. Beide bevorzugen die „natürliche“ Sprachlernmethode als Grundlage auch für das Lateinlernen.

Natürlich darf in der Charta auch nicht der Verweis auf die katholische Kirche und ihre Bedeutung für die Entwicklung des Lateinischen fehlen.

Aber Del Ponte geht auch auf die unzähligen lateinischen Motti ein, mit denen sich v. a. amerikanische, aber auch europäische Universitäten gerne schmücken, auch wenn sie sonst wenig mit Latein am Hut haben. Er verweist auf italienische Liedermacher, u. a. Angelo Branduardi, und andere aktuelle Lateinkuriositäten.

Und er nennt konkrete Zahlen für Latein an italienischen Schulen: Ein Drittel aller SekundarschülerInnen (Sekundarstufe II) in Italien lernt Latein. Ca. 880.000 insgesamt sind also LateinschülerInnen (nicht alle lernen allerdings Latein bis zur Abschlussprüfung). Del

Ponte verweist auch auf die Tatsache, dass es inzwischen gymnasiale Formen ohne Latein gibt, und bedauert das sehr. 150.000 SchülerInnen besuchen ein Klassisches Gymnasium, ein Unikum in Europa und auf der ganzen Welt – so hebt Del Ponte lobend hervor und geht gleichzeitig auf die Problematik des Wahl- oder Auswahlfaches Latein in anderen europäischen Ländern ein.

Das zweite Kapitel im Buch beschäftigt sich mit dem Nutzen des Faches Latein:

Del Ponte hat Stimmen aus dem Zeitraum zwischen 1847 und 2016 gesammelt, beginnend bei Graf Monaldo Leopardi (dem Vater von Giacomo Leopardi) bis hin zu A. Gramsci, zu Pasolini und C. Magris, P. Mastrocola und G. Tonelli, der 2016 in „Il sole 24 ore“ einen wichtigen Artikel zur Thematik geschrieben hat; ich möchte hier nur die interessantesten Ideen streifen:

Antonio Gramsci, Sozialist und Kommunist, wurde unter dem faschistischen Regime eingekerkert und schrieb im Gefängnis die „*Quaderni del Carcere*“, in denen er u. a. auch auf Latein Bezug nimmt: Mit Latein und Griechisch beschäftige man sich, um die Zivilisation (la civiltà) der beiden Völker kennen zu lernen. Es sei die Basis einer universalen Kultur und man lehre Latein, um die Kinder und Jugendlichen ans Lernen zu gewöhnen.

Der Filmregisseur Pier Paolo Pasolini sagt ein klares Ja zu Latein, aber nur, wenn die Schule zur Gänze reformiert werde. Das Latein, das man zu seiner Zeit an den Schulen gelernt habe und noch lerne, sei eine Beleidigung der Tradition. Pasolini möchte Latein verteidigen, gegen die große bürgerliche Lüge – zornig und engagiert. Man müsse die eigene Vergangenheit kennen und lieben, gegen die spekulative Aggression des neuen Kapitalismus.

Luciano Canfora, emeritierter Professor für Klassische Philologie an der Universität Bari, verweist darauf, dass die Frage nach dem Nützlichen und dem Unnützen sich nur auf bestimmte Wissensbereiche beziehe; die Musik z. B. finde niemand nutzlos. Übersetzen sei die wichtigste aller Übungen, eine außerordentliche Geistesgymnastik. Eine Simultanübersetzung eines antiken Textes sei so gut wie unmöglich. Übersetzen aus dem Lateinischen und Griechischen bedeute Geistesausbildung.

Der Schriftsteller und Germanist Claudio Magris besteht darauf, dass die Klassik ironisch sei, weil sie die Notwendigkeit, aber auch die Problematik der Präzisierung nachweise. Sie lehre, dass man nicht alles sagen könne, und erziehe zur Nähe, zum gewohnten Umgang mit der Suche nach der Wahrheit.

Paola Mastrocola, ehemals Italienisch- und Lateinlehrerin an einem Realgymnasium und inzwischen ziemlich erfolgreiche Schriftstellerin, möchte das Klassische Gymnasium Schultypen in Europa und den USA gegenüberstellen, die eine andere Art von Schule im Kopf haben (die aber schon lange zeige, dass sie so nicht funktionieren könne). Müsse man Eltern und Jugendlichen gefallen, indem man eine leichte und unterhaltsame Schule gründe? Und Mastrocola verweist auf die Zeitproblematik: Mit 3 Wochenstunden in 5 Jahren sei es unmöglich, tatsächlich Latein zu lernen (im Klassischen Gymnasium haben die SchülerInnen mehr Stunden zur Verfügung). Nach Mastrocola ist die Welt eine riesige, universale Maschine, die nur mehr darauf abziele, Konsens zu erzeugen.

Guido Tonelli, Professor für allgemeine Physik an der Universität Pisa und Wissenschaftler am CERN, Mitentdecker des Higgs-Bosons, nennt die angedachte Abschaffung des Klassischen Gymnasiums reinen Wahnsinn. Er zitiert den Neurowissenschaftler Semir Zeki, der darauf verweise, dass das Gehirn nicht zwischen humanistischer und

naturwissenschaftlicher Kultur unterscheide. Tonelli betont, es gebe keine Aktivität, die näher an der konkreten Wissenschaftsarbeit stehe, als den Vorgang des Übersetzens.

Im Kommentar zu diesem zweiten Kapitel wendet sich Del Ponte dezidiert gegen bestimmte, seiner Ansicht nach sehr kindliche Tendenzen in der Didaktik.

Die so genannte „Anthologie“ am Schluss der Charta versucht über die Buchstaben des Alphabets wichtige Themen der heutigen Zeit mit lateinischen Texten in Verbindung zu bringen. Es ist interessant, welche Themen Del Ponte wählt. Er bemüht sich sehr, zu diesen Themen jeweils Lateinnachweise aus verschiedensten Epochen des Daseins der lateinischen Sprache zu nennen. Und auch wenn der Überblick etwas cursorisch und lückenhaft ausfällt, verweist Del Ponte trotzdem auf viele, viele Glanzlichter der lateinischen Kultur. Schade nur, dass sich in die Auswahl der Begriffe und die Darstellung ein sehr melancholischer Ton im Sinn von „*O tempora, o mores*“ einschleicht. In vielen Andeutungen, Zitaten und Vergleichen hat Del Ponte sicher recht, der Grundtenor der Ablehnung und harschen Kritik tut dem Fach Latein aber nicht nur gut.

Del Ponte beginnt bei Architektur (mit einem Vitruvtext), geht über zum Begriff Barbaren (mit einem Textausschnitt von Ammianus Marcellinus), das „C“ steht für *corruzione*, also Korruption, mit dem bekannten Sallustkapitel aus „*De coniuratione Catilinae*“, der Begriff Dekadenz wird anhand von Gregor von Tours' „*Historia Francorum*“ erklärt, *educazione*, also Erziehung, mit Tacitus' „*Dialogus de oratoribus*“, es folgen die Begriffe Familie (mit Cicerobeispiel), Gartenbaukunst (mit Plinius d. J.), Horror (mit Petrons *Satyricon*), *inquinamento*, also Umweltverschmutzung, mit Zitaten aus Papst Franziskus' Enzyklika „*Laudato si*“. *Lingua*, „Sprache“, wird über Quintilian („*Institutio oratoria*“) behandelt, *mondialismo*, Globalisierung, mit Hugo von St. Viktor erklärt, der Hinweis auf Nostalgie stammt aus einer Dissertation von Johannes Hofer, *omosessualità*, Homosexualität, wird nur angedeutet über ein Epigramm von Quintus Lutatius Catulus, *progresso*, Fortschritt, wird mit dem *Metalogikon* von Johannes von Salisbury deutlich gemacht (*nomen est omen!*), Quantenphysik mit Lukrez in Verbindung gebracht, Resilienz mit Seneca d. J., *Servilismus* über Tacitus angesprochen. *Terra*, also Erde bzw. Welt, bekommt ebenfalls einen eigenen Hinweis (mit Plinius d. Ä.) wie *umanità*, also Humanität, mit Pico della Mirandola, Vegetarismus mit Seneca und *zucca* („Kürbis“) mit Kaiser Claudius und seiner Darstellung in Senecas „*Apocolocyntosis*“ und bei Sueton. Dass die „*zucca*“, der Kürbis, am Schluss des Ganzen steht, mag gerade für italienische Leser kein Zufall sein.

Del Ponte hat sich bemüht, viele, viele unterschiedliche Quellen von der Antike über Mittelalter und Renaissance bis heute zu finden, schade nur, dass er häufig bei der Weltenklage stehen bleibt.

Klaus Bartels hat die Bezüge noch anders, etymologisch, sachlicher, mit Augenzwinkern gesetzt, hier werden Textstellen aus verschiedensten Epochen gesammelt, um im Grund nur über die eigene Zeit zu klagen. Del Ponte setzt auf ganz klare ethische Vorgaben. Bei Quintilian wird die „*formazione solida*“, also die gediegene Bildung, in den Vordergrund gestellt, bei Johann von Salisbury auf die „*auctoritates*“ vergangener Zeiten verwiesen, mit einem Hinweis auch auf Bernhard von Chartres „Wir sind Zwerge auf den Schultern von Riesen“. Mit Seneca wird betont, „*ut ad bene vivendum non magno apparatu opus esset*“; mit Pico della Mirandola wird auf die große Selbstverantwortung des Menschen verwiesen: „*Poteris in inferiora, quae sunt bruta, degenerare, poteris in superiora, quae sunt divina, ex tui animi sententia regenerari.*“

Es ist eine Sammlung von Gelehrsamkeit, mit ihrem Wirken über die Zeiten hinweg, eine Charta über und für Latein. „Per le nostre radici“ heißt sie, was im Deutschen sowohl mit „durch unsere Wurzeln“ als auch „für unsere Wurzeln“ übersetzt werden kann, also ein ganz besonderer Bildungsbegriff, in den ich selbst gern noch ein bisschen mehr Heiterkeit und Zuversicht gestreut hätte.

Latein hören, lesen, sprechen und schreiben

Anna Christoph

Einführung

Kennen Sie das auch? Dass SchülerInnen ängstlich fragen, wenn sie an einem Text arbeiten sollen: „Muss ich auch vorlesen?“ Offensichtlich herrscht großes Unbehagen bei SchülerInnen, wenn sie lateinisch lesen sollen, und offensichtlich herrscht diesbezüglich ein subtiles „Stressbewusstsein“ auch bei den Lehrpersonen, wenn sie die Schülerin/den Schüler beruhigen: „Nein, musst du nicht.“ Oder wir begnügen uns mit einem etwas lauen und radebrechenden Ablesen.

Eigentlich schade, oder? Was ist mit Latein los, dass selbst das Lesen Unbehagen bereiten kann?

In anderen Sprachfächern steht das gar nicht zur Diskussion, Lesen gehört selbstverständlich dazu. Latein wurde so lange totgeredet, dass wir es verstummen haben lassen. Wenn Texte zu uns sprechen, dann tun sie das nur noch metaphorisch. Und ich befürchte, dass es selbst für Lehrpersonen oft völlig normal ist, mit den SchülerInnen einen lateinischen Text zu bearbeiten, ohne ihn (wirklich) vorgelesen zu haben. Dabei fügen wir uns sang- und klanglos einer Gewohnheit, die Resultat einer jahrzehntelangen Diskussion um den Lateinunterricht ist. Sprechen, Hören und Schreiben gehören eigentlich zu den selbstverständlichen Kompetenzbereichen im Fremdsprachenunterricht, sind jedoch im Lateinunterricht schon lange kein Thema mehr.

Für die jungen Lateinlernenden unserer Zeit, zu denen nun bei uns vermehrt auch Jugendliche gehören, die aufgrund ihrer Herkunft aus nicht gymnasial oder akademisch gebildeten Familien keine Vorstellung, weder positiv wie negativ, vom Lateinunterricht haben, ist es aber keineswegs nachvollziehbar, dass man eine Sprache lernen soll, ohne sie zu sprechen. So stieß ich vor einigen Jahren in meiner Klasse im ersten Lernjahr auf große Verwunderung, als ich erklärte, Latein zu sprechen sei nicht das Ziel des Unterrichts. Es folgten zahlreiche Gespräche diesbezüglich mit der Klasse, die für mich sehr anregend waren und aus denen einige Ideen und Unterrichtselemente entstanden, die ich hier mit Ihnen teilen möchte.⁶⁴

Es handelt sich um kleine Mosaikstücke, die dazu beitragen könnten, Latein lebendiger und vertrauter werden zu lassen, es zu hören und zu sprechen, ohne das Ziel zu verfolgen, Latein aktiv beherrschen zu können, was ja in keinem unserer Lehrpläne und aufgrund der Unterrichtsorganisation ohnehin nicht zur Diskussion steht.

Vokabeln hören

Es beginnt bei den kleinsten Bausteinen des Lateinunterrichts: den Vokabeln. Wahrscheinlich jede Lehrperson liest ihren SchülerInnen die Vokabeln vor, doch nach diesem einzelnen isolierten Moment bleibt das Vokabellernen etwas für Auge und Hirn. Mit den neuen digitalen Medien aber können wir heute problemlos und ohne viel Aufwand den SchülerInnen ein akustisches Hilfsmittel bereitstellen, indem wir die Vokabeln sprechen, mittels Diktiergerät oder, noch einfacher, mit Smartphone aufnehmen und den SchülerInnen die Audiodatei zukommen lassen.

⁶⁴ Ich möchte an dieser Stelle einigen Kollegen danken, die mir in zahlreichen Gesprächen zu diesem Thema stets wichtige Impulse und verlässliches Feedback geben: Massimiliano Longo, Eva Cescutti und Christoph Röck.

Beim Vokabellesen scheint mir allerdings folgender Punkt bezüglich der Aussprache wichtig zu sein:

Ich verwende in meinem Unterricht die *pronuntiatio restituta*, versuche die Längen und Kürzen irgendwie zu sprechen, bin mir aber bewusst, dass es eine akustische Rekonstruktion ist und wir nicht wirklich wissen, wie lang Längen und wie kurz Kürzen nun tatsächlich gesprochen wurden. Es ist aber wichtig, glaube ich, dass die Wörter in den Ohren der SchülerInnen „natürlich“ klingen, nicht wie ein sprachliches Konstrukt - ich erkläre, was ich meine: Zu verschiedenen Lehrwerken gibt es ja bereits Cds mit den gelesenen Vokabeln. Dabei werden aber bisweilen vor allem die Längen und Kürzen überdeutlich gelesen, sodass zum Beispiel ein einfaches „non“ zu einem überdehnten „nooon“ wird. Auf SchülerInnen wirken solche Lesarten recht verfremdet und sie sprechen dies auch an. Damit also das Ziel, eine Barriere zum Latein abzubauen, nicht verfehlt wird, rate ich zunächst von Überdehnungen ab. Es ist schon viel gewonnen, wenn sich die natürlichen Wortbetonungen den SchülerInnen einprägen.

Ausdehnen könnte man diese Vorgehensweise auch auf Deklinationen und Konjugationen, damit die SchülerInnen sich den Wortakzent und seine unterschiedlichen Positionen in den verschiedenen Fällen bzw. Personen automatisch einprägen können.

Der Vorteil solcher gesprochener Vokabeln ist also zunächst jener, dass SchülerInnen sich die Wörter auch akustisch einprägen können. Dabei finden vor allem auch die auditiven Lerntypen wertvolle Unterstützung. Außerdem steigert sich die Vertrautheit mit der Sprache, sodass dem Unbehagen, die Wörter selbst aussprechen zu müssen, entgegengewirkt werden kann. Und schließlich werden durch die akustisch hörbar gemachte Assonanz mit Wörtern aus den lebenden Tochtersprachen des Lateinischen auch Sprachverwandtschaften bewusster.

Texte lesen – Erzählen

Erzählen und Vorlesen sind Urelemente und Grundbausteine kultureller Kommunikation. Und jede/r weiß, wie fasziniert Kinder sind, wenn ihnen Geschichten vorgelesen werden. Im Unterricht findet diese Methode spätestens nach der Grundschule kaum noch Platz. Vielleicht lassen wir es noch im Deutschunterricht die SchülerInnen üben, aber als Lehrpersonen scheuen wir davor zurück, uns in die Position des Vorlesers zu begeben. Warum? Weil Vorlesen viel abverlangt, Betonungen, Spannungsaufbau, Figurensprache und ein gewisses Sich-den-Blicken-Aussetzen, das wir lieber denen überlassen, die es von Berufs wegen tun: SchauspielerInnen, LektorInnen und RednerInnen oder den ProduzentInnen von Hörspielen und Hörbüchern.

Kann so etwas im Lateinunterricht Platz finden, wenn es also schon sonst so schwierig ist? Ich meine, ja. Es sollte. Es müsste. Bei all den wunderbaren Texten, die wir lesen, sollten wir diese Kommunikationsform nicht vergessen: Mythen, Anekdoten, Geschichtsschreibung, Reden, Gedichte, Fabeln werden greifbarer, wenn wir ihnen ihren Klang zurückgeben.

Vorlesen des Textes vor der Übersetzungsarbeit

Es ist sehr gewinnbringend, den gesamten Text, der zu bearbeiten ist, in den Blick zu nehmen; dazu gehört auch, den lateinischen Text bereits vor der Übersetzung als ganzen vorzulesen, und zwar auch schon in der Lehrbuchphase, ab der ersten Lektion. Im besten Fall habe ich mir bereits vorher Gedanken gemacht, wie der akustische Spannungsbogen aussehen soll, wo ich Stellen hervorheben will, wo die Stimme zurückzunehmen, wo Pausen

zu setzen sind. Mit der Zeit bekommt man ein ausdrucksstarkes Vorlesen aber auch spontan hin.

Wie bereits gesagt, kostet es zunächst auch durchaus einige Überwindung, sich als Lehrperson in die Position einer Vorleserin/eines Vorlesers zu begeben, und ich rate allen, nicht ganz zu streng mit sich zu sein: Man sollte sich um korrekte Aussprache bemühen, aber nicht ständig daran denken und sich dadurch verkrampfen, man sollte sich nicht selbst verunsichern, sollte mal eine Länge nicht hörbar oder eine Betonung nicht korrekt sein. Überkorrektheit blockiert und wie bei allem: Übung macht den Meister. Beim Vorlesen in diesem Zusammenhang geht es vorrangig um etwas anderes: Wir können vermitteln, dass es sich um ein Ganzes handelt, um eine Geschichte, einen Bericht, was auch immer, jedenfalls nicht um einzelne Sätze, die es zu entziffern gilt. Die SchülerInnen werden das eine oder andere bereits verstehen und Erwartungshaltungen entwickeln und es ist auch sinnvoll, diese Beobachtungen festzuhalten.

Vorlesen eines Textes als Nachbereitung

Ist dann das vollständige Verstehen des Textes abgeschlossen und die Übersetzung erledigt, sollten wir den Text nicht stillschweigend beiseitegeben und zum nächsten Tagesordnungspunkt übergehen, sondern noch einmal den gesamten lateinischen Text akustisch umsetzen. Das kann nun entweder wieder durch die Lehrperson erfolgen, eventuell aber auch durch SchülerInnen. Dabei wird man eine kleine Vorbereitungszeit zugestehen, damit das Vorlesen gelingen kann und es nicht bei einem Ablesen bleibt.

So erhält der Text noch einmal einen größeren Stellenwert als Ganzes, die SchülerInnen entwickeln sich ein Stück weiter in ihrem Verständnis und, sollte eine Interpretation des Textes anstehen, wird sie ergiebiger ausfallen.

Audiodatei der Klassenarbeit

Wird dieses Vorlesen nun häufiger in den Unterricht integriert, kann es auch, wenn eine Klassenarbeit mit Übersetzung eines Textes ansteht, eingesetzt werden; und dann wird es gerade auch für schwächere SchülerInnen eine große Hilfe sein, den Text immer und immer wieder auch hören zu können.

Wie bei den Vokabeln ist eine Aufnahme des vorgetragenen Textes leicht machbar, und wenn die SchülerInnen Bescheid wissen, können sie die Datei auf einem vorher abgegebenen MP3-player bei der Klassenarbeit erhalten.

Nun ist sinnbetontes Lesen eine große Unterstützung und es mag KollegInnen geben, die darin eine nicht zulässige Hilfestellung für die Klassenarbeit befürchten. Dagegen ist zu sagen, dass die Datei allen SchülerInnen zur Verfügung steht, die sie möchten, es also keine ungleiche Behandlung gibt. Zudem ist dieses Vorlesen Teil der Unterrichtsmethodik und insofern selbstverständlich auch berechnete Methode in der Prüfungsgestaltung.

Szenisches Lesen

Von Beginn an sollten wir auch die SchülerInnen dazu anregen, lateinische Texte vorzulesen, damit gar nicht erst Berührungsangst entstehen kann. In vielen Lehrbüchern gibt es dialogische Texte, die in ihrer Gestalt als Dialoge auch wirklich „respektiert“ werden müssten. Das heißt, zumindest Vorlesen mit verteilten Rollen, besser aber noch, szenisch untermauert. Damit meine ich nun keine auch zeitlich aufwändige „Aufführung“, sondern Lesen im Stehen, damit der Körper die Stimme unterstützen kann, Gesten und Mimik

dazugenommen werden, vielleicht auch die Positionierung der GesprächspartnerInnen zueinander oder ein Publikumsbezug berücksichtigt werden.

In der Lektürephase eignen sich beispielsweise Ciceros Reden für ein lautes Vorlesen in der Klasse, ja, man entfremdet sogar diese Texte ihrem ursprünglichen Zweck, wenn die Klangwirkung außer Acht gelassen oder nur abstrakt besprochen wird. Informiert man die SchülerInnen dann zudem über die Ratschläge zur Körperhaltung und Gestik, wie sie in der Ausbildung römischer *oratores* gegeben wurden, kann dieses Vortragen noch intensiver und sicher auch erheiternd erfolgen.

Selbst Stilmittel werden begreiflicher und in ihrer Wirkung auf die Hörerin/den Hörer deutlicher, wenn sie nicht nur mit den Augen erkannt und benannt werden, sondern Einfluss auf Sprechrhythmus und Pausen nehmen. So kann eine Anapher SchülerInnen im reinen Übersetzungsvorgang gar als langweilig erscheinen, während sie, mit Stimme und Gestik bewusst hervorgehoben, eine ganz andere Wirkung hat. Asyndeta und Häufungen beschleunigen den Sprechrhythmus, ein Chiasmus oder Parallelismus wird vielleicht eine Pause erfordern.

Aber auch philosophische Texte etwa Ciceros *de amicitia* oder Senecas *epistulae* können ergiebig für ein solch szenisches Lesen sein.

Dieses szenische Vorlesen wird sinnvollerweise nach dem Übersetzen seinen Platz finden, wenn die Figurenkonstellation und der Gesprächsverlauf bzw. das Thema und die Argumentationsstruktur geklärt sind. Es kann spontan erfolgen oder nach einer Vorbereitungszeit, in der die SchülerInnen in kleinen Gruppen das korrekte Lesen üben und Anregungen zur Sinngestaltung erhalten. Wie viel Raum dafür vorgesehen ist, hängt von mehreren Faktoren ab, ganz ausbleiben sollte es jedenfalls nicht.

Nichts allerdings ist demotivierender für SchülerInnen als Hinweise auf Betonungsfehler nach dem Vorlesen, damit sollte man sehr vorsichtig sein. Denn: Natürlich wird man das Training der richtigen Aussprache integrieren, dieses Vorlesen und Vorspielen, und später vielleicht Rezitieren sollten jedoch Freude machen, die Schönheit des Lateinischen den SchülerInnen nahebringen, weitere Kanäle des Sprachverständnisses öffnen, Barrieren abbauen, Gesprächsmomente ermöglichen, aber es darf unter keinen Umständen zusätzlichen Druck schaffen, zu einem weiteren Moment des Lateinstresses führen. Wir sollten SchülerInnen anregen und ermuntern, lateinisch zu lesen, sie aber nicht dazu zwingen; vorlesen wollen oder nicht wollen ist oft auch Charaktersache und zeigt sich genauso in anderen Fächern, es ist bestimmt kein Hinweis auf Unlust an Latein.

Vorlesen als Begabungsförderung

Wir alle haben auch SchülerInnen, die sehr gut mit Latein können, Spaß an der Sprache haben und für die es manchmal Leerläufe gibt, wenn MitschülerInnen länger an einem Text zu knabbern haben. Für sie könnte Lesetraining im Lateinischen auch anregend und faszinierend und ein Surplus, eine Herausforderung sowie eine Gelegenheit zur Förderung weiterer Fähigkeiten bieten.

Aber ich habe auch SchülerInnen erlebt, die mit Latein Schwierigkeiten hatten, wobei es genau genommen weniger die Sprache an sich war als die Konzentration in der kleinstteiligen Analyse, die bei Grammatikübungen manchmal ansteht. Ich denke ganz konkret an einen Schüler, der mit großen Schwierigkeiten zu kämpfen hatte, sich dann aber

bei einer Leseübung als dermaßen ausdrucksstark erwies, dass wir alle den Eindruck hatten, er lese einen Text in seiner Muttersprache vor. Für ihn selbst bedeutete diese gelungene Präsentation Bestärkung und gespürte Wertschätzung in anderen Kompetenzbereichen und stellte eine außerordentliche Motivation dar.

Lyrik von Anfang an

In jedem Sprachunterricht werden von Anfang an Gedichte und Lieder gelesen und gehört. In Latein nicht. Lyrische Texte halten normalerweise frühestens dann Einzug in den Unterricht, wenn man an Catull oder Horaz arbeitet. Und normalerweise werden sie auch nicht mit dem Genuss gelesen, wie man das in anderen Fremdsprachen tut. Warum? Weil die syntaktische Gestalt sofort eine Hürde darstellt, weil vielleicht bereits eine verwirrende Einführung in die Metrik vorausgegangen ist.

Dabei kann man bereits ab dem ersten Lernjahr lateinische Gedichte ab und zu in den Unterricht hineinnehmen, etwa die Frühlingsgedichte aus den *Carmina Burana*, wenn die ersten warme Tage anbrechen oder die erste Strophe aus Horazens Soracte-Gedicht, wenn Schnee gefallen ist. Oder Catulls Liebesgedichte, schließlich gibt es in fast jedem Lehrbuch Texte, zu denen diese thematisch passen.

Dabei muss je nach Komplexität des Textes Übersetzung nicht einmal immer unbedingt sein. „*Da mi basia mille*“ versteht jede/r Jugendliche auch ohne Erklärung. Und sollte der Text komplexer sein, sodass er von SchülerInnen gar nicht bewältigt werden kann, dann kann man ihn ja besprechen. Stärker würde ich mich hier auf das rhythmische Sprechen konzentrieren.

Dabei wird ein erster Einstieg in lateinische Lyrik mit Hilfe der *Carmina Burana* leichter gelingen, weil sie aufgrund ihrer Reime SchülerInnen in ihrer rhythmischen Gestaltung vertrauter und folglich leichter lernbar sind.

Ja - lernbar. Warum nicht auch einmal das gute alte Auswendiglernen im Lateinunterricht bemühen? SchülerInnen finden es erwiesenermaßen kurios, einmal statt einer Übersetzungshausaufgabe einige lateinische Verse auswendig zu lernen. Auch wenn es zunächst mühsam erscheint, letztlich finden sie Freude daran, sich einige Verse sozusagen anzueignen.

Hören und schreiben

Eine weitere Idee möchte ich hier vorstellen, die nun vielleicht wirklich kurios erscheint, die aber durchaus methodisch interessant sein kann: das Diktat.

Einen Text zu schreiben aktiviert auch unsere haptische und motorische Seite und über dieses Schreiben machen wir uns auf einer weiteren Ebene mit einer Sprache vertraut.

Obwohl im Lateinunterricht Textproduktion kein Ziel ist oder sein kann, muss das Schreiben nicht völlig beiseite gelassen werden. Schon das Abschreiben eines Textes kann oben genannte Rezeptionskanäle aktivieren. Noch interessanter wird es, wenn SchülerInnen gebeten werden, ein lateinisches Diktat zu schreiben. Ihre Aufmerksamkeit gegenüber und Vertrautheit mit der Sprache und ihrem Wort- und Endungssystem kann so auf andere Art gefördert werden, als dies in einem analytischen Arbeitsschritt passiert.

Und die Bewertung all dessen?

Wie bereits erwähnt, würde ich von einer Bewertung des Vorlesens, Rezitierens oder Schreibens absehen. Es ist nicht im engeren Sinne als Kompetenz im Lehrplan vorgesehen und man muss auch schließlich nicht alles, was im Unterricht geschieht, immer bewerten.

Das würde nur zusätzliche Belastung erzeugen und das wäre genau das, was wir hier nicht wollen.

Das Lernergebnis ist, das wage ich sicher zu behaupten, ohnehin garantiert und nachhaltig. Und Ziel ist ja, wie gesagt, zunächst ein anderes. Der Unterricht wird bunter und lebendiger, der Zugang zur lateinischen Sprache vielfältiger und natürlicher, interessanter und freudvoller.

Hinweise zu Literatur und Materialien

Es gibt mittlerweile mehrfach wertvolle Ansätze zu Überlegungen dieser Art auch in verschiedenen Werken, wobei allerdings doch zu sagen ist, dass das multisensoriale Lernen im Lateinunterricht noch in den Kinderschuhen steckt und eine Randerscheinung ist. Einiges stelle ich Ihnen hier am Ende meines Beitrages vor:

Ein älteres, aber klares und überschaubar gestaltetes Werk allgemein zum Fremdsprachenunterricht ist **Manuela Macedonia-Oleinek: Sinn-voll Fremdsprachen unterrichten (Veritas 1999)**, in dem die Autorin einen Leitfaden für den ganzheitlichen Fremdsprachenunterricht gibt. Latein kommt darin nur ganz punktuell vor, aber die Erläuterungen zu Begriffen wie sensomotorisches und multisensoriales Sprachenlernen aus der Perspektive der Hirnforschung sind eine wertvolle Matrix, auf die wir auch im Lateinunterricht zurückgreifen können und sollten.

Ein ausführliches Kapitel zur szenischen Interpretation sowie zum Einsatz von musikalischen Elementen im Lateinunterricht findet sich in **Julia Drumm/Roland Frölich: Innovative Methoden für den Lateinunterricht (Vandenhoeck & Ruprecht, 2007)**.

Ein neueres fachdidaktisches Werk ist **Marina Keip/ Thomas Doepner (Hrsg.): Interaktive Fachdidaktik Latein (Vandenhoeck & Ruprecht, 2011)** in dem immerhin ansatzweise auf Latein-Sprechen und -Hören eingegangen wird, insgesamt bleibt aber diese Dimension im Verhältnis zur Fülle der anderen Ideen und Vorschläge marginal.

Als neuesten kurzen Aufsatz nenne ich **Ivo Gottwald: Latein aktiv – Lateinsprechen im Unterricht, Forum Classicum 3/2017, S. 147-149**; der Autor umreißt darin kurz und bündig verschiedene Ideen zum aktiven Lateinsprechen im Unterricht.

Als multimediales Arbeitsmaterial zum Thema seien folgende zwei Projekte angeführt: Vor allem möchte ich den ansprechenden **Sprachlehrfilm „Armillä“** in Erinnerung rufen, der im Jahr 2005 bei CC. Buchner erstmals erschienen ist, mit dem ComeniusEduMedia -Siegel ausgezeichnet wurde und bei dem auch Philologen aus Innsbruck mitarbeiteten. Zum Film gibt es gedrucktes und digitales Arbeitsmaterial.

Interessant und faszinierend ist auch das 2013 umgesetzte Projekt **Experimentum Romanum auf www.planet-schule.de**: Darin werden in Zusammenarbeit mit der Universität Göttingen in acht ca. 5-minütigen kurzen filmischen Dokumentationen in lateinischer Sprache Bereiche aus dem Alltagsleben der Römer (beispielsweise zu Schifffahrt, Nahrung, Gladiatorenspielen) vorgestellt; zu allen Dokumentationen gibt es ein Filmskript im PDF-Format zum Downloaden. Zudem werden Arbeitsblätter zum Einsatz im Unterricht und Hintergrundinformationen zur Aussprache und zum Projekt allgemein geboten.⁶⁵

⁶⁵ Für den wertvollen Hinweis auf dieses Projekt danke ich meiner Kollegin Anita Götsch.

Ulrike Betlehem hingegen stellt in **Latine loqui: gehört – gesprochen – gelernt, Vandenhoeck & Ruprecht 2015** Kopierunterlagen zur Verfügung, die zeigen, wie man Grammatikphänomene mit aktivem Sprechen einführen kann; beispielsweise legt die Behandlung und Erklärung des Imperativs per se eine aktive Sprechsituation nahe.

Rudolf Hennebühl (Hrsg.): Vocabularium Bd. 1 Vokabeln lernen mit Emoticons, Ovid-Verlag 2018 ist die neueste Publikation in diese Richtung und versucht einen spielerischen und emotionalen Zugang zur lateinischen Sprache. Dieses *Vocabularium* wird folgend in einem eigenen kleinen Beitrag genauer vorgestellt.

Latein induktiv lernen: Die Ørberg-Methode Ørberg, Miraglia und die Accademia Vivarium Novum

Anna Christoph & Sofie Rammlmair

Als der dänische Philologe **Hans Henning Ørberg** (1920-2010) im Jahr 1955 sein Lateinlehrbuch herausbrachte, fand er damit wenig Anklang, das Buch wurde kaum als möglicher Lernweg in Betracht gezogen, im deutschen Sprachraum wurde es nahezu überhaupt nicht wahrgenommen und ist bis heute fast völlig unbekannt. In Italien allerdings hält seine Didaktik mehr und mehr Einzug in den Lateinunterricht.

Ørbergs Konzeption seines Lehrbuches „*Lingua Latina per se illustrata*“ mit dem ersten Teil „*Familia Romana*“ und dem zweiten Teil „*Roma aeterna*“ geht einen Weg, der eigentlich bis weit ins 19. Jahrhundert hinein für Lateinlernende der normalste, natürlichste war. Dieser Weg besteht darin, die Sprache schrittweise „natürlich“ zu lernen, also **induktiv und**

kontextbezogen, wie lebende Fremdsprachen auch.

Dieser Weg wurde aber in dem Moment verlassen und dann vergessen, als der Strukturalismus in die Sprachdidaktik Einzug hielt und im schulischen Kontext besonders Latein und den Lateinunterricht zu einem Übungsfeld der Grammatikreflexion und Analyse von Sprachstrukturen machte - eine Dynamik mit weitreichenden Auswirkungen, die den Lateinunterricht zwar in vielen schwierigen Situationen und Diskussionen rechtfertigen konnte und kann, aber auch, und das müssen wir zugeben, eine gewisse Trockenheit mit sich brachte, mit all dem, was eine solche Trockenheit auch beim Lernenden bewirkt.

Und mittlerweile können wir uns gar nicht mehr vorstellen, dass man Latein lernen kann wie eine lebende Fremdsprache; Ørberg geht aber genau davon aus.

Sein Lateinbuch wirkt auf ersten Blick für uns, die wir mittlerweile an wunderschönes und ansprechendes Layout mit vielen Bildelementen und anderen graphischen Zusätzen gewöhnt sind, vielleicht wenig packend. Aber dazu wird später noch einiges beobachtet und reflektiert werden; betrachten wir zunächst einfach nur den methodischen Aufbau.

Aufbau von Familia Romana

Das gesamte Lehrwerk trägt den Titel: *Lingua latina per se illustrata* und ist also durchgehend in Latein verfasst, nirgendwo gibt es anderssprachige Erklärungen.

Betrachten wir den ersten Teil, der sozusagen den Grundkurs darstellt: Die Strukturierung erfolgt nur mithilfe einer Kapiteleinteilung eines durchgehenden Lesetextes, in der Figuren aus der Kaiserzeit in verschiedenen Alltagssituationen agieren. Thematisch werden Alltag, aber auch Politik, Mythos und Christentum eingearbeitet. Schritt für Schritt erobert sich die Lateinschülerin/der Lateinschüler sprachliches Terrain. Damit das von Anfang an funktionieren kann, setzt inhaltlich bei einem Allgemeinwissen an, das die Schülerin/der



Abb.1. Hans Henning Ørberg

Schüler mitbringt, und baut ausgehend das Buch davon in einer durchgehenden inhaltlichen wie grammatischen Thema-Rhema-Struktur die Sprachkenntnis Schritt um Schritt weiter. Unbekannte Vokabeln werden entweder mit kleinen bildlichen Darstellungen erklärt oder mit Hilfe bereits bekannter lateinischer Vokabeln erläutert oder sie werden aus dem Kontext erschlossen. Das Erlernen des Lateinischen über seine Wörter, seine Lexeme und deren inhaltlichen Konzepte mehr als über ein streng definiertes grammatikalisches Regelsystem steht im Vordergrund dieser induktiven Methode und ist vergleichbar mit dem natürlichen Erlernen einer Sprache in einem lebenden Kontext.

Erst am Ende eines Leseabschnittes gibt es - immer in lateinischer Sprache - eine zusammenfassende Übersicht über die vorkommende Grammatik sowie Übungen zunächst zur Festigung des neuen Wortschatzes, zur Festigung der vorkommenden Grammatikphänomene und schließlich zur aktiven Beherrschung der neuen Themen und Inhalte.

Im Folgenden soll zunächst ein Abschnitt des ersten Kapitels analysiert werden, um die Vorgangsweise anschaulich zu machen.

CAPITVLVM PRIMVM
CAP. I

IMPERIVM ROMANVM

2 Rōma in Italiā est. Italia in Eurōpā est. Graecia in Eurōpā est. Italia et Graecia in Eurōpā sunt. Hispania quoque in Eurōpā est. Hispania et Italia et Graecia in Eurōpā sunt.

5 Aegyptus in Eurōpā nōn est. Aegyptus in Africā est. Gallia nōn in Africā est, Gallia est in Eurōpā. Syria nōn est in Eurōpā, sed in Asiā. Arabia quoque in Asiā est. Syria et Arabia in Asiā sunt. Germania nōn in Asiā, sed in Eurōpā est. Britannia quoque in Eurōpā est. Germania et Britannia sunt in Eurōpā.

10 Estne Gallia in Eurōpā? Gallia in Eurōpā est. Estne Rōma in Galliā? Rōma in Galliā nōn est. Ubi est Rōma? Rōma est in Italiā. Ubi est Italia? Italia in Eurōpā est. Ubi sunt Gallia et Hispania? Gallia et Hispania in Eurōpā sunt.

15 Estne Nilus in Eurōpā? Nilus in Eurōpā nōn est. Ubi est Nilus? Nilus in Africā est. Rhēnus ubi est? Rhēnus est in Germaniā. Nilus fluvius est. Rhēnus fluvius est.

-a -d-
Italiā...
in Italiā
est nōn:
Italia in Eurōpā et
Italia et Graecia in
Eurōpā sunt

est-ne...?
-ne = ...?

Eingangsbild mit Vokabelzuweisung

Definition des Themenschwerpunkts
Anknüpfungspunkt: geographisches Wissen des Lernenden

Grammatik/Syntax:

- bereits Einführung des Ablativs, weil themenbezogen notwendig
- Einführung von esse in der 3. Pers. Sg und Pl.
- Reihung und Antithese, dabei inhaltlich erschließbar die Konjunktionen und Konnektoren wie *sed, quoque, et* oder die Negation *nōn*
- Einführung der Fragesätze bzw. Frage- Antwort als Sprechakte
- Variationsmöglichkeiten in der Anordnung der Satzglieder

Deutlich wird das Prinzip ständiger Wiederholung von Syntagmen und Inhalten, eine Wiederholung, die beabsichtigt, das Erlernete in die bereits vorhandene Sprachkenntnis zu integrieren und zu implementieren. Dabei werden Satzglieder umgestellt, vom Singular in den Plural gewechselt, Person und Numerus des Verbs variiert, die Satzart verändert, z. B. vom Aussagesatz zur Frage, und das innerhalb weniger Zeilen.

Der Lesetext erstreckt sich über drei Seiten, es werden zudem das **Adjektiv als Attribut und Prädikatsnomen**, weiters die **Fragepartikel num** und schließlich der **Ausrufesatz** eingeführt.

Gymnasium endlich auch Aufgaben zu Textverständnis und Interpretationsarbeit vorgesehen sind.⁶⁷

Hier setzt Luigi Miraglia mit seiner Kritik an: Jahrgang 1965, selbst in diesem System aufgewachsen und jahrelang selbst als Lateinlehrer an einem Gymnasium tätig, kritisiert er heftig die oben angedeutete Bildungspolitik, vor allem aber auch die zum Teil leblose und wenig motivierende Unterrichtsmethode und die Tatsache, dass man als SchülerIn aufgrund mangelnder Wortschatzkenntnis kaum einen wirklichen Bezug zu Latein als Sprache und als Literatursprache aufbauen kann. Auf seiner Suche nach einem anderen Weg als dem von Strukturalismus des frühen 20. Jahrhunderts vorgegebenen stieß er auf das Lehrwerk von Hans Henning Ørberg, dessen Methode er in Unterscheidung zum traditionellen Lateinunterricht als „metodo natura“ bezeichnet.

Luigi Miraglia setzt sich seit den 90er Jahren für eine neue, lebendige, induktive Lateindidaktik ein, gründete das *Vivarium Novum*, eine Lateinakademie und den gleichnamigen Verlag. Er gab Ørbergs „*Familia Romana*“ und „*Roma aeterna*“ neu heraus, erarbeitete nach demselben Lern- und Unterrichtsprinzip auch andere Übungsmaterialien, adaptierte das nach dem *metodo natura* gestaltete Griechisch-Lehrwerk von Maurice Balme und Gilbert Lawall, *Athènaze: An Introduction to Ancient Greek*, Oxford University Press. Aktuell veröffentlicht er regelmäßig Reflexionen zu Bildungsfragen in lateinischer Sprache im *Mercurius*⁶⁸ und hält immer wieder Vorträge an Schulen und bei verschiedenen Tagungen.

Wie oben gezeigt, arbeitet Ørberg weniger mit ständiger Analyse von Satzbausteinen, sondern zielt auf eine integrative Sprachaneignung. Dabei sollte der gesamte Unterricht in lateinischer Sprache erfolgen, d.h. auch die Lehrerin/der Lehrer konsequent Latein sprechen und dies auch von den SchülerInnen einfordern. Die aktive Anwendung der Sprache, handlungsorientierte Elemente wie zum Beispiel singen, rezitieren, Theaterspielen sind ebenso feste Bestandteile eines so ausgerichteten Unterrichts.

Dabei hat diese Methode mit zwei immer wieder vorgebrachten Kritikpunkten zu kämpfen, die es hier richtigzustellen gilt. Es wird ihr vorgeworfen, zu wenig systematisch zu sein und dass das Lateinsprechen ein anachronistisches Ziel sei. Dazu ist zu sagen: Auch bei Ørberg ist Grammatikreflexion ein wichtiger Bestandteil, aber dieser Schritt erfolgt nach einer induktiven Annäherung an die Sprache und nicht als Regelwerk vorweg. Und zweitens: Das aktive Lateinsprechen ist nicht Selbstzweck, sondern integrativer methodischer Bestandteil des Lernens, um Sprache zu automatisieren und lateinische Autoren lesen und verstehen zu können.

Ziel dieses Lateinunterrichts ist also genauso auch die Autorenlektüre, aber eben nicht in erster Linie über einen Übersetzungsvorgang, sondern über einen Zugang, bei dem nicht die grammatische Analyse und Abstraktion eines Textes, auch nicht die Rekodierung der Texte in der Muttersprache in den Vordergrund gerückt wird. Allerdings ist aufgrund der italienischen Lehrpläne Übersetzungstätigkeit vorgesehen, was folglich auch an den Schulen, an denen mit „*Familia Romana*“ gearbeitet wird, in den Unterricht dazugenommen wird.

Mittlerweile wird in Italien diese Methode auch vom Unterrichtsministerium rezipiert und unterstützt; folgende Aussage fand sich 2015 in den Rahmenrichtlinien zum Lateinunterricht:

„Un'interessante alternativa allo studio tradizionale della grammatica normativa è offerta dal cosiddetto "latino naturale" –METODO NATURA –, che consente un apprendimento sintetico della lingua, a partire proprio dai testi. Ciò consentirà di evitare l'astrattezza

⁶⁷ Diese Änderung wurden erst im Dezember 2018 mitgeteilt.

⁶⁸ www.avvenire.it/rubriche/mercurius

grammaticale, fatta di regole da apprendere mnemonicamente e di immancabili eccezioni, privilegiando gli elementi linguistici chiave per la comprensione dei testi e offrendo nel contempo agli studenti un metodo rigoroso e solido...“

(„Eine interessante Alternative zum üblichen Erlernen normativer Grammatik stellt die so genannte ‚natürliche Methode‘ dar, welche es erlaubt, die Sprache in synthetischer Weise zu erlernen, ausgehend von Texten. Dadurch kann eine grammatikalische Abstraktheit vermieden werden, die sich im Auswendiglernen von Regeln und Ausnahmen äußert, hingegen wird vorrangig das Textverständnis über linguistische Zugänge gefördert, wobei der/dem Lernenden zugleich eine solide und intensive Methode zur Verfügung gestellt wird.“)

Ørberg im deutschen Sprachraum?

Nun sollen einige Überlegungen folgen, welche die Möglichkeiten der Ørberg-Methode für den Lateinunterricht im deutschen Sprachraum aufzeigen.

Es dürfte klar geworden sein, dass die Arbeitswerke und auch grundsätzlich die Ausrichtung im deutschen Sprachraum doch anders sind als in Italien. Die vielfältige Kritik am Lateinunterricht hat eben auch zu viel Reflexion beigetragen, sodass die Autoren von Lehrbüchern auf motivierende Gestaltung bedacht sind, sodass die Kompetenzorientierung in der Auseinandersetzung mit Latein zu vielen Interpretationsaufgaben und kulturgeschichtlichen Hintergrundinformationen in den Lehrbüchern geführt hat; Vokabelarbeit ist Selbstverständlichkeit in den ersten Lernjahren, Interpretationsarbeit und die Auseinandersetzung mit Rezeption der Antike fester Bestandteil der Lektürephase.

Dennoch: Wir müssen zugeben, dass auch wir aufgrund unserer eigenen Lernbiographie Latein strukturalistisch und analytisch bewältigen und unterrichten, dass dies so auch in unseren Lehrplänen und Rahmenrichtlinien verankert ist; dass unser Schwerpunkt und unsere Sorgen vor allem bei Grammatik und Syntax und der Übersetzung und die Schwierigkeiten der SchülerInnen ebendort liegen.

Und hier, glaube ich, kann die Beschäftigung mit Ørbergs Zugang bereichernd sein: Dass wir selbst uns vor Augen führen, dass der von uns praktizierte analytische Zugang nicht der einzig mögliche ist; dass es SchülerInnen gibt, die mit einem anderen Zugang besser zurechtkommen, vor allem aber, dass wir die Lebendigkeit des Latein als Sprache auch für uns als Lehrpersonen stärker wahrnehmen.

Ørberg und Miraglia setzen bei einer aktiven Sprachbeherrschung bei den Lehrpersonen an, aber das Lateinsprechen ist nicht Selbstzweck, wie bereits dargestellt, sondern Mittel zum Zweck, bald in einen wirklichen Dialog mit antiken Texten und Autoren treten zu können. Lateinsprechen hat bei Ørberg nichts mit dem zu tun, was wir bisweilen als „*latine loqui*“ in den Unterricht hereinnehmen, und schon gar nicht zielt es darauf ab, sich in Latein über alltägliche Themen zu unterhalten.

Die Lehrpläne im deutschen Sprachraum aber sind, obwohl sehr unterschiedlich in den verschiedenen Ländern, letztlich doch konsistent auch darauf ausgerichtet, Latein als Reflexionssprache zu nutzen. Deshalb scheint diese Methode vielleicht auf ersten Blick nicht kompatibel mit unseren Verpflichtungen und sie würde auch gesellschaftlich vermutlich nicht mitgetragen.

Die Faszination, die von der induktiven Methode ausgeht, ist jedoch mehr als Nostalgie oder Utopie und man kann und sollte das eine oder andere auch in den Unterricht ergänzend und

bereichernd hereinholen, ohne den Lehrplanverpflichtungen Abbruch zu tun. Die SchülerInnen reagieren sehr gut auf diese aktiven Elemente, und wenn sie nicht nur ganz sporadisch eingesetzt werden, sind sie bald auch mehr als nur ein Kuriosum ab und zu, sondern tragen erheblich zu einer Methodenvielfalt bei.

„*Familia Romana*“, „*Roma aeterna*“, Lektürebände und andere Materialien werden, wie gesagt, von Miraglia und seinen MitarbeiterInnen über den Verlag des von Miraglia gegründeten *Vivarium Novum* gedruckt und vertrieben.

Das *Vivarium Novum* selbst ist eine ganz besondere Bildungsinstitution. Sie wird im folgenden Abschnitt von Sofie Rammlmair⁶⁹, die im vergangenen Sommer die Akademie selbst besucht hat, vorgestellt.

Die Accademia Vivarium Novum

Geschichte

Die Wurzeln der Accademia liegen auf der Insel Vivaria im Golf von Neapel, heute ein Naturschutzgebiet, wo einige der Gründer, allen voran Luigi Miraglia, in den 80er Jahren lebten. Ein Gelehrter hatte ihnen die Freude an humanistischen Studien näher gebracht. Doch es war sofort klar, dass man, um Autoren und Denker, welche die Grundlagen des Humanismus legten, wirklich verstehen zu können, auch deren Sprache kennen muss.

1991 kam es dann zur ersten internationalen Tagung „latino sì, ma non così“ und zu einer weiteren 1998 zum Thema „docere“. Es ging um die Methoden der Schule in der Vermittlung des Vermächnisses der Antike. Es wurde gezeigt, wie Lehren und Lernen auch anders vonstatten gehen können, und Luigi Miraglia rief mit Anregung und Hilfe vieler Universitäten und ProfessorInnen aus aller Welt im Jahre 2000 ein Projekt ins Leben, um in Italien ein Zentrum für die Klassischen Studien und eine humanistische Schule zu gründen. 55 Universitäten der ganzen Welt nahmen an dem Projekt teil. StudentInnen dieser Universitäten trafen sich nahe Montella, um dort eines oder mehrere Jahre lang zu studieren.

2009 zog die Accademia nach Rom und 2016 wieder um, in die Villa Falconieri in Frascati nahe Rom, wo sie noch heute ist.

Die Angebote der Accademia

Jedes Jahr vergibt die Accademia Stipendien an 40 männliche Schüler zwischen 16 bis 25 Jahren, die dann ein Studienjahr lang in der Villa wohnen, um sich intensiv mit den klassischen Sprachen und Werken zu beschäftigen. Die Anwärter kommen aus aller Welt und eines der wichtigsten Kriterien in der Stipendienvergabe ist ein soziales, d.h. dass bedürftigere den Vorrang haben.

Eine zweite Möglichkeit ist ein Sommeraufenthalt von ein oder zwei Monaten an der Accademia; dieses Angebot kann von männlichen wie weiblichen Interessierten jeden Alters wahrgenommen werden, muss allerdings selbst finanziert werden.

⁶⁹ Sofie Rammlmair besucht derzeit die 3. Klasse Gymnasium des Gymnasiums „Walther von der Vogelweide“ Bozen. Ihr Aufenthalt erfolgte in den Ferien nach dem zweiten Latein-Lernjahr.

Persönliche Erfahrungen und Erinnerungen

Ich persönlich verbrachte einen Monat in der Villa und es war fabelhaft. Als ich ankam, blieb mir der Mund offen stehen. Die Alleen des Vorgartens waren in Schatten getaucht, doch die Villa erstrahlte im Licht. Ich erhielt eine Führung durch die berühmtesten Räume der Villa Falconieri. Ich hatte mir zunächst nicht vorstellen können, dort einen Monat lang zu leben, jedoch sehr gut das Treiben, das einst dort geherrscht haben mag. Bald trudelten auch andere Gäste ein und wir unterhielten uns vorerst auf Englisch, jedoch ging es am



Abb.3: Der erste Blick auf die Villa Falconieri

nächsten Tag schon los und es war angesagt, nur noch Latein zu sprechen.

Ich muss sagen, ich fand es nicht einmal so schwierig, damit anzufangen, diese Sprache unmittelbar zu verstehen und zu sprechen, ich fand bald eine große Freude daran; vielleicht erleichterte mir auch die Tatsache, dass ich auch Italienisch spreche, den Einstieg, auf jeden Fall aber die Tatsache, dass der Unterricht so humorvoll gestaltet war. Sobald ich nicht mehr so sehr auf die grammatischen Regeln der Sätze, die ich formulierte, achtete, fing ich wirklich an, mich lateinisch zu unterhalten.

Der Vormittagsunterricht dauerte bis zum Mittagessen und er blieb sogar für mich, deren Gedanken sehr gerne abschweifen, immer interessant, weil die Interaktionen der Lernenden miteinander, z. B. durch Dialoge, Theaterszenen und Standbilder, und auch die gut verteilten Pausen die Stimmung auflockerten.

Nach dem Vormittagsunterricht trafen sich alle im Speisesaal, wo man zu Mittag aß. Nach einer längeren Pause ging es mit dem Unterricht weiter. Man hatte zwei Optionen, entweder den Griechischunterricht zu besuchen oder mit einem Tutor an der Seite Übungen in den Lehrbüchern zu machen.

Ich wählte den Griechisch-Unterricht. Er war wie der Lateinunterricht gestaltet, außer dass die Grammatikthemen wie im Lateinunterricht auf Latein erklärt wurden und nicht auf Griechisch, ansonsten sprach der Lehrer Griechisch, was auch der Grund war, dass ich zunächst Bahnhof verstand, zumindest während der ersten beiden Wochen, dann fing ich an, einzelne Sätze zu verstehen.

Nach dem Griechischunterricht beschäftigte man sich wieder mit Latein, jedoch in kleineren Gruppen, in denen der Lehrer auf jede Person individuell eingehen konnte. Diese Stunde mochte ich sehr, da man hier besonders viel redete und gute Chancen hatte, sich zu verbessern. Man wiederholte hauptsächlich das, was man am Vormittag gelernt hatte, übte aber auch dort, wo man persönlich Schwierigkeiten hatte. Man bekam noch eine halbe

Ordo diei

8.15 – 9.00	Ientaculum
9.00-14.00	Schola de lingua latina
14.00-15.00	prandium
15.30-17.00	pensa solvenda/ lingua Graeca
17.30-19.00	subsidia/ars docendi
19.30-21.00	auctores legendi, exercitia varia
21.00-22.00	cena

Stunde Freizeit, um Hausaufgaben zu machen oder die Zeit mit sich oder weiteren Lateinübungen zu verbringen.

Gesellige Momente

Vor dem Abendessen trafen wir uns noch einmal alle und verbrachten Zeit singend, mit Theaterspielen und mit Quizspielen. Meistens war es so, dass wir zusammen Lieder erarbeiteten und lernten. Die Musik ist in der Accademia prinzipiell sehr wichtig, um die lateinische Sprache und ihre Rhythmen zu verankern. Es handelt sich um lateinische Lieder aus Mittelalter und Renaissance bzw. um metrumgetreue Vertonungen lateinischer Lyrik. Betreut wird dieser Teil von Öszeb Áron Toth, genannt Eusebius, und seinen Mit-Musikern des Projektes Tyrtarion.

Das Beste für mich waren jedoch die kurzen Theaterstücke, die wir selbst mit dem Text in der Hand vorführen sollten.

Und dann folgte das gemeinsame Abendessen. Dort ging es hoch her, alle unterhielten sich und das peinliche Schweigen des ersten Frühstücks schien vergessen. Ohne es zu merken, sprach man jeden Abend ein etwas besseres Latein, und falls man etwas falsch sagte, verbesserte einen sicher einer der Professoren, die verteilt an den Tischen saßen, und wir korrigierten uns auch gegenseitig.

Viele gingen gleich nach dem Abendessen schlafen, aber manchmal blieben einige wach, um weitere Spiele zu spielen oder um die Sterne zu betrachten, die Villa besitzt nämlich ein Teleskop. Samstags stand ein Besuch von Ausgrabungsstätten mit lateinischer Führung an und sonntags hatten wir Freizeit.

Aus aller Welt

Was mich am meiste erstaunte, war, dass so viele Menschen aus verschiedenen Ländern und verschiedensten Altersgruppen anwesend waren und sich in einer einzigen Sprache unterhielten. Sie kamen aus Spanien, England, Frankreich, Polen, China, Südkorea, Amerika und sogar noch jemand außer mir aus Südtirol war da. Die Jüngsten waren elf, andere hingegen waren auch bereits Senioren.

Alle waren sie mir sympathisch und mit allen konnte ich mich unterhalten.

Ich will keinen von ihnen vergessen und auch keinen Moment in der Villa, nicht das Fußballspielen (*pedifolium*) mit den Professoren, nicht das Zuhören, wenn SchülerInnen auf ihren Instrumenten übten, auch nicht das einsame Sitzen auf der Außenmauer, nicht, wie ich von dort aus die Olivenbäume betrachtete oder auf Rom in der Ferne schaute und dabei über die Welt philosophierte, ebenso wenig das freudige Scherzen über die hohe literarische Kunst oder die interessanten und ebenso dummen Gespräche über Sternzeichen.

Manchmal war es anstrengend oder man war müde, Latein zu sprechen, und wechselte in eine Sprache, die man besser beherrschte, aber dann hörte man prompt „*loquere latine!*“

Ich kann sicher nicht flüssig und fehlerfrei Latein reden und auch nicht einen Text auf Anhieb verstehen, aber ich bin auf einem guten Weg, was ich hauptsächlich dieser Lernmethode zu verdanken habe.

Ich habe viel dazugelernt und genauso viel Spaß gehabt.

Oft denke ich noch in Latein oder habe eines der Lieder im Ohr, die wir im *Vivarium Novum* sangen.

Quellenverzeichnis:

Carter, David: Hans Oerberg and his contribution to Latin pedagogy, in: *The Journal of Classics Teaching* 22, 2011, 30. Einsehbar online über <https://startingtoteachlatindotorg.files.wordpress.com/2018/04/carter-d-2011-hans-oerberg-and-his-contribution-to-latin-pedagogy.pdf>

Matzuzzi, Matteo: A Roma c'è il laboratorio che insegna al mondo a parlare latino e greco, 5 Maggio 2016, www.ilfoglio.it/articoli/2016/05/05/news/a-roma-ce-il-laboratorio-che-insegna-al-mondo-a-parlare-latino-e-greco-95756, (letzter Abruf 03.01.2019).

Miraglia, Luigi: Come (non) si insegna il latino, Erstveröffentlichung des Artikels in: *Micromega Nr. 5. 1996, jetzt zugänglich über*: <https://grecolatinovivo.wordpress.com/2016/01/28/come-non-si-insegna-il-latino>, (letzter Abruf 30.12.2018).

Miraglia, Luigi: Il latino lo si può parlare bene, Interview mit Goffredo Pistelli, <https://grecolatinovivo.wordpress.com/2016/03/24/il-latino-lo-si-puo-parlare-bene/#more-2529> (letzter Abruf 04.01.2019).

Miraglia, Luigi: De causis corruptæ institutionis Latinae, Vortrag gehalten am 16. März 2013 in Amsterdam, www.youtube.com/watch?v=_OyhWKTmJBo (letzter Abruf 13.01.2019).

Miraglia, Luigi: Il metodo (Erläuterung der Methode Ørberg) während einer Tagung im Vivarium Novum, www.youtube.com/watch?v=hM9DEUAvDDs (letzter Abruf 13.01.2019).

Ørberg, Hans Henning: *Lingua Latina per se illustrata, pars I Familia Romana*, Edizioni Accademia Vivarium novum, Montella 2017

www.avvenire.it/rubriche/mercurius

www.vivariumnovum.it

Abbildungsverzeichnis

Abb1 <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=983889>

Abb 2 „Luigi Miraglia“, www.wikipedia.org

Abb3 Villa Falconieri, Privatfoto Sofie Rammlmair

Verwendung von ANKI für die Deklination lateinischer Substantiva, Adjektiva und Pronomina⁷⁰

Gottfried Siehs

In diesem Teil biete ich ein „Kochrezept“ für Schülerinnen und Schüler für die Verwendung eines fertigen Kartenstapels an, den ich erstellt habe, um mit möglichst geringem Aufwand das Erkennen lateinischer Formen zu erreichen, mit Anki. Eine wichtige Rolle spielen dabei „Auswahlstapel“ für das gezielte Üben bestimmter Deklinationsklassen.

INSTALLATION

Installation der Desktop-Version

Klicke in <https://apps.ankiweb.net> auf den Knopf *Download* und wähle dein Betriebssystem (Linux, Mac, Windows, Android ...). Dort findest du Hinweise zur Installation, die sehr einfach ist.

Tipp: Das Herunterladen und Importieren von fertigen Kartenstapeln ist nur in der Desktop-Version möglich. Diese sollte daher zuerst installiert werden.

Anlegen eines Benutzerkontos auf AnkiWeb

Gehe zur Seite <https://ankiweb.net> und klicke auf *Sign up*, um ein neues Konto zu erstellen (Eingabe von E-Mail und selbst gewähltem Passwort). Anschließend erhältst du eine Nachricht mit einem Link zur Bestätigung der Anmeldung und damit zum Abschluss der Registrierung.

Der Sinn dieses Kontos ist es, einen Kartenstapel, den du heruntergeladen oder selbst erstellt hast, zusammen mit deinem persönlichen Lernfortschritt hochzuladen, um dann mit einem anderen Gerät – z.B. deinem Handy – genau dort weiterzumachen, wo du aufgehört hast.

Herunterladen und Importieren des Kartenstapels

Starte die Desktop-Version von Anki und klicke links unten auf den Knopf *Stapel herunterladen*. Nun öffnet sich im Web-Browser die Adresse <https://ankiweb.net>.

Gib in die Suchzeile ein: *Deklination* und klicke auf *Search*.

Nun werden Stapel angezeigt, in deren Beschreibung der Suchbegriff vorkommt. Klicke auf den Stapel *Deklination-Latein*.

Du siehst nun eine kurze Beschreibung des Stapels. Klicke ganz unten auf *Download* und wähle *Öffnen mit Anki*.

(Du kannst den Stapel auch auf deinem Computer speichern – die Datei heißt *Deklination-Latein.apkg* – und anschließend in Anki auf *Datei/Import* klicken und die heruntergeladene Datei auswählen.)

Nun ist dieser Stapel auf deinem Computer. Um ihn in dein Anki-Konto zu exportieren, klicke noch auf *Synchronisieren* rechts oben (oder drücke die Taste *y*). Beim ersten Mal musst du

⁷⁰ Siehe auch den grundlegenden Artikel „Verwendung des Programms Anki für Latein“ vom selben Autor, der in Latein Forum 94 (2018) erschienen ist.

nun deine Zugangsdaten (Email, Passwort) eingeben. Diese Daten speichert Anki, sodass das in Zukunft nicht mehr notwendig ist.

Hinweis: Den Lernstapel habe ich sorgfältig erstellt und überprüft. Aber der Teufel schläft ja nie ... Sollte jemand einen Fehler entdecken oder sonstige Vorschläge haben, bitte eine E-Mail an g.siehs@tirol.com!

LERNEN MIT ANKI

Lerntipps

- Damit das Wiederholungssystem wirkt, ist regelmäßiges Üben wichtig - auch wenn es nur ein paar Minuten sind!
- Ärgere dich nicht, wenn du eine Antwort zum x-ten Mal schon wieder nicht gewusst hast. Nimm dir lieber ein paar Sekunden Zeit, um sie dir nochmals gut einzuprägen!
- Halte dich nicht zu lange auf, wenn dir eine Antwort nicht gleich einfällt. Es ist besser und spart nebenbei Zeit, sie anzusehen, sich einzuprägen und auf *Nochmals* zu klicken!
- Nicht schummeln! Sei ehrlich zu dir selbst, wenn du deine Antwort einstufst!

Fragen und Antworten

Jede „Karte“ hat eine Vorder- und eine Rückseite. Zuerst präsentiert das Programm die Vorderseite mit der Frage. Nach Klick auf *Antwort zeigen* siehst du auch die Rückseite. Nun sollst du selbst entscheiden, wie gut du die Antwort gewusst hast:

- *Nochmal*, wenn du sie nicht gewusst hast
- *Gut*, wenn du sie mit etwas Nachdenken gewusst hast
- *Einfach*, wenn dir die Beantwortung sehr leicht gefallen ist

Davon hängt ab, wie oft und in welchem Zeitabstand Anki diese Karte wieder präsentiert.

Vorteil: Schwierig zu merkende Karten werden oft präsentiert, während leichte einfach durchlaufen und dich kaum belasten.

Anki merkt sich, wie gut du die einzelnen Karten bereits beherrschst. Dieser Lernfortschritt wird am Computer gespeichert. Über das kostenlose Online-Konto kann er auf AnkiWeb gespeichert und auf andere Geräte, z.B. dein Smartphone, übertragen werden.

Wie sieht die Antwort aus?

Beim Übersetzen ist es wichtig, möglichst mühelos alle Formen eines Wortes zu kennen. So solltest du z.B. wissen, dass es für „puella“ zwei Möglichkeiten gibt, nämlich Nom. Sg. und Abl. Sg., für „res“ drei Möglichkeiten, nämlich Nom. Sg., Nom. Pl. und Akk. Pl. (den Vokativ habe ich weggelassen, weil er eher selten vorkommt und normalerweise problemlos erkannt wird).

Deine Antwort auf *puella* sollte also sein: *zwei Möglichkeiten, Nom. Sg., Abl. Sg.*

Benutzerdefiniertes Lernen mit einem Auswahlstapel

Du könntest nun mit allen Karten üben. Wenn dir aber noch die Sicherheit fehlt, ist das nicht sinnvoll, weil dich die große Zahl von Formen „erschlagen“ würde. Mach es daher wie die alten Römer:

Divide et impera!

Beschränke dich zuerst auf eine Deklination, z.B. die a-Deklination. Wenn du diese beherrschst, wähle eine zweite und übe zunächst nur diese. Wenn du auch diese beherrschst, übe beide zusammen. Wenn du dich sicher fühlst, wähle eine dritte, übe nur diese und erst dann alle zusammen usw.

Mit Anki lässt sich das sehr einfach über *Benutzerdefiniertes Lernen* einstellen. Dabei wird aus dem gesamten Stapel *Deklination-Latein* ein *Auswahlstapel* erzeugt, so als ob du aus einer Kartei nur bestimmte Kärtchen herausnehmen würdest. Du wählst z.B. einfach alle Karten mit den Schlagwörtern (engl. tag) *is* und *idem* aus.

Gehe für diese Auswahl wie folgt vor:

- Klicke auf den Stapel *Deklination-Latein*
- Klicke auf *Benutzerdefiniertes Lernen*, dann auf
 - *Karten mit bestimmtem Status oder Schlagworte*
 - *Alle Karten in zufälliger Reihenfolge (Pauken)*
- *Schlagworte auswählen*

Setze das Häkchen bei *Nur Karten mit einem oder mehreren dieser Schlagworte* und wähle aus, was du lernen möchtest, indem du die betreffenden Schlagwörter im oberen Fenster anklickst, z.B. *is* und *idem*.

Tipp: Das Programm hat sich deine letzte Auswahl gemerkt. Scrolle daher, wenn du einen neuen Auswahlstapel erstellst, auch ganz nach unten, um zu überprüfen, ob noch etwas ausgewählt ist, was du jetzt nicht brauchst!

Nach Klick auf *Ok* kannst du mit *Jetzt lernen* sofort beginnen zu üben.

Hinweis: Es gibt nur einen Stapel mit dem Namen *Benutzerdefiniertes Lernen*. Wenn du einen neuen erzeugst, wird der alte überschrieben.

Anwendung auf weitere Unterrichtsfächer

Anki bietet sehr viele Möglichkeiten. Man kann auf den *Karten* auch Bilder oder Audiodateien hinterlegen. Es lässt sich nicht nur für Latein oder andere Sprachen verwenden, sondern in jedem Fach, in dem man sich Fakten merken muss – etwa Mathe, Physik oder sogar, um Gitarrengriffe zu lernen! Eine sehr gute Zusammenstellung findest du auf

<http://www.forum-sprachen-lernen.com/blog/vokabeltrainer-anki/>

Das komplette deutsche Handbuch findest du auf <http://www.dennisproksch.de/anki>

Fortsetzung folgt

In einem weiteren Teil werde ich dir noch zeigen, wie man Anki am besten verwendet, um Vokabelstapel anzulegen und damit zu üben. Außerdem, wie man Kartenstapel bearbeitet, um sie an seine Bedürfnisse anzupassen, oder eigene Kartenstapel erstellt.

Und nun: viel Erfolg!

Jahrtausendworte – in die Gegenwart gesprochen

Klaus Bartels

„Menschheitsverrat“

(Cicero, *De finibus bonorum et malorum* 3,63f.)

Im dritten Buch seines Dialogs „Über das höchste Gut und das größte Übel“ legt Cicero dem jüngeren Cato ein weit ausgreifendes Collegium Stoicum in den Mund. Die Darlegung gipfelt in der Idee einer globalen Menschheitsgemeinschaft, in der kein Mensch dem anderen als „fremd“ gelten darf. Jenseits des seit alters geächteten Landesverrats kommt hier erstmals ein wenigstens ebenso streng zu ächtender Menschheitsverrat in den Blick:

„Daraus geht hervor, dass es geradezu eine allgemeine natürliche Empfehlung von Menschen unter Menschen gibt, ja dass ein Mensch einem Menschen aus eben dem Grunde, dass er ein Mensch ist, nicht als ein Fremder gelten darf. [...] Die Welt werde, so lehren es die Stoiker, gelenkt vom Willen der Götter; sie sei gleichsam die gemeinsame Vaterstadt und Bürgerschaft der Menschen und der Götter, und jeder Einzelne von uns sei ein Teil dieser Welt. Daraus ergebe sich von Natur die Verpflichtung, dass wir das gemeinsame Interesse aller Menschen unserem eigenen voranstellen sollen. Denn wie die Gesetze das Wohl aller Bürger dem Wohl dieses oder jenes Einzelnen voranstellen, so wird ein anständiger, einsichtiger Mann, der den Gesetzen Gehorsam leistet und seine Bürgerpflicht nicht außer Acht lässt, mehr für das Interesse aller als für das irgendeines Einzelnen oder sein eigenes Sorge tragen. Und nicht schärfer ist zu tadeln, wer sein Vaterland verrät, als wer das gemeinsame Interesse oder Wohl aller Menschen preisgibt zugunsten seines eigenen Interesses oder Wohles.“

„Nach uns der Weltbrand“

(Cicero, *De finibus bonorum et malorum* 3, 64 / Sueton, *Nero* 38,1)

Im Anschluss an das vorige Zitat, in dem der jüngere Cato neben dem Kapitalverbrechen des Landesverrats neu das nicht minder schwere eines Menschheitsverrats an den Pranger stellt, erstreckt der römische Stoiker die weltweite Verantwortlichkeit aller Menschen füreinander über den Kreis der Mitlebenden hinaus – frappierend aktuell – auch auf alle zukünftig lebenden Generationen:

„[...] Und da ja der berühmte Spruch derer als unmenschlich und geradezu verbrecherisch gilt, die sagen, sie hätten nichts dagegen, dass nach ihrem Tode über alle Länder der Weltbrand hereinbreche – was man dann gern mit dem geläufigen griechischen Vers verkündet –, so trifft gewiss auch die umgekehrte Verpflichtung zu: dass wir auch für die Generationen, die in Zukunft einmal leben werden, um ihrer selbst willen Vorsorge treffen müssen.“

Der „griechische Vers“, auf den Cato hier anspielt, ist anderswo mehrfach überliefert, als ein geflügeltes Wort durchweg ohne Nennung eines Autors oder eines Sprechers. Er lautete, samt einem folgenden Vers: „Wenn ich gestorben bin, mag die Erde in Feuer

aufgehen; das kümmert mich nicht; das Meine ist ja gut bestellt.“ Sueton berichtet, Nero habe dazu bemerkt: „Meinetwegen auch schon, solange ich noch lebe.“

Anmerkung der LF-Redaktion:

Mit dem Abdruck der beiden Texte aus Klaus Bartels bekanntem Buch „Jahrtausendworte – in die Gegenwart gesprochen“ möchten wir darauf hinweisen, dass dieses Werk nun in zweiter, um ein Stellenregister vermehrter Auflage als Band Nr. 50 der renommierten, von Bernhard Zimmermann herausgegebenen Reihe Paradeigmata erschienen ist.



Klaus Bartels:

Jahrtausendworte – in die Gegenwart gesprochen
(= Paradeigmata 50),

2., durchgesehene und ergänzte Auflage,
Freiburg i.Br.–Berlin–Wien: Rombach Verlag 2019
(204 S., ISBN: 9783793099413, € 46.- [D], € 47.30 [A])

Klappentext

Die Sammlung „Jahrtausendworte – in die Gegenwart gesprochen“ präsentiert einen weiten Fächer wirkmächtiger antiker Leitgedanken, die uns bis heute unmittelbar herausfordern. Klassische Zitate wie Platons Wort von den Regierenden als den „Dienern des Gesetzes“ finden hier ihren Kontext; viele weniger bekannte überraschen mit ihrer frappierenden Aktualität. Da entdeckt die Stoa jenseits des Landesverrats einen noch übleren „Menschheitsverrat“ und fordert unsere Verantwortung auch für die „inskünftig Lebenden“ ein. Da mahnt Marc Aurel, gegenüber „Unmenschen“ nicht selbst „unmenschlich zu empfinden“, „sich nicht anzugleichen“. Da bewundert wieder Marc Aurel das vollkommene Recycling der Natur „in sich selbst“, und da beklagt Tertullian das „Überhandnehmen“ des Menschengeschlechts: „Wir sind der Welt zur Last!“ Die zwölf Kapitel von „Selbsterkenntnis, Gotteserkenntnis“ bis „Bildung und Wissenschaft“ laden immer wieder dazu ein, die Antike im Spiegel der Gegenwart, die Gegenwart im Spiegel der Antike zu betrachten.

Wolfgang Schuller: Cicero. 100 Seiten

Stuttgart: Reclam 2018

(100 S.; ISBN: 9783150204351; € 10.00 [D], € 10.30 [A])

Martina Adami



Was sind die ersten zwanzig Wörter, die Ihnen zu Cicero einfallen?

Genau genommen, 21...man findet sie auf dem Cover eines der neuesten Bücher der Reihe „Reclam 100 Seiten“.

Ob es möglich ist, Cicero tatsächlich auf 100 Seiten „einzufangen“, das möchte ich dahingestellt sein lassen. Dem Historiker Wolfgang Schuller ist jedenfalls ein Bändchen gelungen, das in sehr handlicher Form den Menschen Cicero präsentiert – zu fragen bleibt, wer tatsächlich erreicht werden kann bzw. wer als Adressat dieser 100 Seiten intendiert ist.

In 100 Minuten ist das jeweilige Büchlein der Reihe lesbar – das wird vom Verlag versprochen und dass hier Wissen unterhaltsam aufbereitet wird: „In seiner neuen Reihe bietet der Reclam Verlag Bände zu aktuellen und relevanten Themen aus Kultur und Geschichte, Naturwissenschaft und Gesellschaft. Die Autoren haben jeweils einen besonderen Bezug zu ihrem Thema und verstehen es, den Leser dafür zu begeistern. Sie setzen individuell Schwerpunkte, schreiben prägnant und meinungsstark. Abbildungen, Rankings und Infografiken lockern den Text auf.“

Wolfgang Schuller, Jurist und Althistoriker, emeritierter Professor für Alte Geschichte an der Universität Konstanz, hat sich an die große Aufgabe gemacht, Cicero auf 100 Seiten „zusammenzupressen“. Und es ist hochinteressant zu vergleichen, welche Schwerpunkte man selbst gesetzt hätte und welche Schwerpunkte W. Schuller setzt.

Und weil das Buch seine ganz besonderen Akzente hat, möchte ich diese Akzente auch in dieser Rezension versuchen. Mit welchen Schlagworten kann dieser Cicero-Band am besten bedacht werden?

A) Reißende (?) Titel – lebendige Hotspots

Der Band lebt von einer anregenden Mischung aus Staccato- und Anekdotenstil, mit featuremäßigen Zooms und einem gekonnten Spannungsaufbau; die Fokussierung scheint mir allerdings in der notwendigen Kürze und Reduktion nicht für jeden Leser gleichermaßen geeignet. Einige Beispiele dazu:

Der lakonische Satz über Ciceros Jugend „Der junge Mann glänzte wo immer zu glänzen war“ kontrastiert mit der wenige Seiten später formulierten Ankündigung von Ciceros Wirken angesichts der Catilinarischen Verschwörung: „(...), gegen Ende des Jahres kam seine große Stunde“.

Der eher allgemeinen Beschäftigung mit Ciceros staats- und redetheoretischen Werken nach seiner Rückkehr aus dem Exil wird ein interpretatorischer Schwerpunkt entgegengesetzt: „(S. 46) Nach der Einheit der Stände oder dem Zusammenwirken aller Gutgesinnten hatte Cicero hier die Einsicht, dass auch eine freiheitliche Verfassung führende Personen mit persönlicher Autorität nötig hat. Das ist oft missverstanden worden.“

Unnachahmlich sind die Szenen im Buch, in denen der Autor exemplarisch der römischen Politik zu Ciceros Zeiten nachgeht: Ich verweise nur auf die Auseinandersetzungen zwischen

Cicero und den Metellern, die sich von ihm beleidigt fühlten (S. 21 ff.), oder die Schilderung der Einschüchterungsversuche durch den Dreibund (S. 39 f.). Besonders gelungen scheint mir auch die immer wieder eingestreute, sehr bildhaft herüberkommende Beschreibung von Winkelzügen der römischen Politik, welche Ciceros Denken und Handeln sowie die Einbindung in seine Zeit sehr, sehr plastisch vermittelt. Die vierseitige Darstellung von Ciceros Prokonsulat in Kilikien (S. 55 – 58) ist an Anschaulichkeit kaum zu übertreffen.

Nicht zu unterschätzen sind auch die deutlichen Hinweise des Historikers über zeitliche Überschneidungen (49: Am 4. Jänner kehrt Cicero aus Kilikien zurück; am 9. Jänner überschreitet Caesar den Rubikon) und die Art und Weise, wie W. Schuller mit Überlieferung, mit tradierten Bildern umgeht: „(S. 89) Fulvia, die Ehefrau des Antonius, soll (mit den abgehackten Händen des ermordeten Cicero) herumgespielt haben. Hoffentlich trifft diese Nachricht nicht zu, oder dann wenigstens die, dass dieses widerwärtige Vorgehen Unmut bei der Bevölkerung erregt habe.“

Zwischendurch versucht Schuller Plastizität auch durch Epitheta zu erreichen. So nennt er Cicero einmal (S. 42) Caesars „Immobiliengeschäftsführer“.

Ob diese Epitheta, v.a. auch manche Untertitel der einzelnen Kapitel immer ganz angemessen und nachvollziehbar sind, sei dahingestellt. Cicero als „Starranwalt in der Politik“ kann wohl von den Allermeisten verstanden werden, ob er auch als „Genie der Gelassenheit“ gelten kann, möchte ich hier nicht weiter kommentieren. Aber das Buch lebt gerade auch von diesen zugespitzten Eigenschaftsangaben und diese Lebendigkeit ist nicht zu unterschätzen, auch oder gerade, weil sie weitere Diskussionen provoziert.

B) Wissenschaftsreflexion

Und da ist auch ein weiteres ganz wichtiges Moment der Darstellung zu nennen: W. Schuller leistet sich nicht nur wiederholte Bonmots, sondern verdeutlicht die wissenschaftliche Arbeit immer wieder durch Selbstkorrekturen und pointierte Selbstreflexion.

Wie die Bundesgenossenkriege und die Gründe dafür auf 2 kleinen Seiten zusammengefasst worden sind, halte ich für eine großartige Leistung. Dass Pompeius mehrfach als „sympathisch“ (S. 47) oder als „ein persönlich ungewöhnlich sympathisches militärisches und organisatorisches Genie“ (S. 12) bezeichnet wird, ist möglicherweise ein Zugeständnis an Verlagsvorgaben wie die Charakterisierungen Ciceros als Workaholic oder die des Antonius als Womanizer. Ciceros Leben unter Caesars Diktatur als „High Life“ (S. 63) zu bezeichnen, ist möglicherweise auch nicht ganz wissenschaftlicher Stil. Auf der anderen Seite überrascht Schuller immer wieder mit Details, die eher ungewöhnlich sind: z.B. auf S. 16 f.: „Von Cicero wurde (...) einiges abverlangt (...) – unter anderem damit, dass er die großartigen Waffentaten Murenas dem eher kleingeistigen juristischen Formelkram des Sulpicius entgegenhielt; ein schönes Beispiel jahrtausendelanger Juristenkritik.“

Und nicht zu unterschätzen ist die Metaebene des Historikers, auf die Schuller regelmäßig aufmerksam macht:

„Was wissen wir denn genau über diese Vorgänge?“ (S. 57 über die Phase des Bürgerkriegs) oder

„Gewidmet ist es, fast liest man es erleichtert, nicht mehr Brutus.“ über Ciceros „De officiis“ (S. 82)

oder

„Da ist es vielleicht gut, dass auch eine knappe Darstellung wie die vorliegende den Standpunkt ausdrücklich benennt, von dem aus sie Cicero und sein Leben sieht. Ich bin mir nämlich dessen bewusst, dass ich ihn und seine Zeit insofern nach meinen heutigen Maßstäben miterlebe, als ich als Zeuge der mitteleuropäischen Ereignisse des 20.

Jahrhunderts verschiedene Erscheinungsformen der Unfreiheit kennengelernt und den Wert der Freiheit erfahren habe.“ (Epilog, S. 100)

Was fehlt: Immer wieder wünschte man sich bei der Lektüre genauere Quellenangaben – was in diesem Format wahrscheinlich nicht möglich, aber sehr schade ist.

C) Adressaten des Buches?

Die Frage, wer als Adressat dieses Bandes intendiert ist, ist möglicherweise auch der Schlüssel zu diesem Buch. Die Darstellung Ciceros als Starranwalt auf S. 10 f. z.B. wirft viele Fragen auf:

Wie viel Vorwissen ist zum Verständnis dieser Passage notwendig? Oder soll sie einfach nur neugierig machen? Ist das Buch als erster Einblick in Ciceros Dasein gedacht?

Man zweifelt immer wieder: Wird Cicero als Mensch (in seinem privaten Dasein) oder als Rhetoriker (in seinem Schaffen), als Politiker oder als Partygänger beschrieben? In dem Unterkapitel „Licht, Entzücken, Anmut“ werden die Familienverhältnisse (mit einer Liste der Kosenamen Ciceros für seine Angehörigen; mit dem sachlichen Verweis auf Gütertrennung und spätere Scheidung von seiner Frau; mit einer übersichtlichen Statistik über die finanziellen Verhältnisse) dargelegt; die Buntheit der Darstellung fasziniert und verunsichert gleichzeitig.

Und es wird einem immer wieder bewusst, dass Cicero hier aus der Sicht eines Juristen und Historikers, nicht aus philologischer Sicht gezeichnet wird. Dieser Umstand ergibt gerade aus der Perspektive eines Lateinlehrers besondere, andere Akzente.

Ciceros Selbstbewusstsein, aber auch seine Selbstironie, Privates und Politisches, aber auch der Tonfall römischer Politik (urbanitas vs. Beleidigungen auch durch Cicero) werden an konkreten Beispielen immer wieder bildhaft gemacht, ebenso Ciceros Witze, seine Einstellung zu Hetären, Juristenstreitereien und philosophische Diskurse.

Der große Besuch Caesars bei Cicero (mit einem Gefolge von über 2000 Mann) wird ebenso erzählt wie das besondere Verhältnis zwischen Caesar und Cicero betrachtet – das übrigens in dem Band als ein roter Faden immer wieder auftaucht. Waren Ciceros sehr unterschiedliche Urteile über Caesar unpassend? Oder ist unser Urteil doch etwas sehr streng, weil wir in einem „Phäakenland“ leben, das etwas Ähnliches wie Ciceros Lebenszeit zum Glück schon länger nicht mehr erlebt hat?

Was ist dieses Buch? Eine Biographie? Eine – wenn auch etwas sehr zusammengefasste – Auseinandersetzung mit Ciceros Werk? Eine Annäherung an Cicero für diejenigen, die einen etwas genaueren Einblick haben möchten?

Der Band lebt von seiner Bildhaftigkeit.

Besonders gut gemacht sind die Spots am Ende des Buches, die letzten Schlagwörter, mit denen noch einmal auf Cicero eingegangen wird: die „Bildnisse“, die wir von ihm haben, die Tatsache, dass wir ihn zwar noch „sehen“, aber nie mehr „hören“ können, die Auseinandersetzung mit seiner Emotionalität, die Reflexion von Urteilen der Nachwelt „zu laut, zu schwach, zu oberflächlich“, die Selbstsicht Ciceros „hat sich selbst zum besten (sic!)“, aber auch die große Frage nach dem „Mut“, den der große Redner zeit seines Lebens aufgebracht oder nicht aufgebracht hat. Ob die Wahl dieser Schlagwörter in dieser Form Cicero erfasst oder nur als letzte Ergänzung verstanden werden muss, ist nicht so wichtig. Wichtig ist die grundsätzliche Anlage, dass hier am Ende dieses kleinen Bandes noch einmal zu einer bewussten Reflexion eingeladen wird.

Das Buch ist anregend, nicht erschöpfend, lässt viele Fragen offen, verlockt aber auch zu ganz vielen Fragen, zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit Cicero. Das ist seine ganz große Stärke.

Fazit: eine lebendig geschriebene Einführung mit Schwerpunkten, über die man auch diskutieren könnte und wahrscheinlich auch diskutieren sollte, die aber in der Auswahl und in der Art der Darstellung auch für Lateinlehrer durchaus interessant sind, gerade, weil sie eine ganz eigene Perspektive zur Grundlage haben. Auch wir verkürzen in der Schule ständig – und es wäre durchaus angebracht, über unsere Schwerpunkte der Annäherung an Cicero nachzudenken.

Und am Schluss möchte ich Ihnen nicht vorenthalten, welche 21 Wörter Wolfgang Schuller für Cicero gefunden hat: witzig – staranwalt – genial – feigling? – stil – pompeius – senat – philosoph – pazifist – exil – flucht – geköpft – vater des vaterlandes – gesellig – konservativ – caesar – selbstverliebt – bürgerkrieg – familienmensch – wortgewaltig – taktik.

Vergleichen Sie bitte mit den 20 Wörtern, die Sie vergeben hätten.

Friedrich Maier – eine Trilogie

„Allgewaltig ist der Mensch ...“

Ein Plädoyer für Literatur

Bad Driburg: Ovid-Verlag 2018

(240 S.; ISBN: 978-3-938952-33-7; € 9.80 [D], € 10.10 [A])

„Ich suche Menschen.“

Humanität und humanistische Bildung.

Sieben Essays

Bad Driburg: Ovid-Verlag 2016

(128 S.; ISBN: 978-3-938952-25-2; € 5.00 nur über den Ovid-Verlag erhältlich)

Imperium

Von Augustus zum Algorithmus – Geschichte einer Ideologie

Bad Driburg: Ovid-Verlag 2019

(224 S.; ISBN: 978-3-938952-36-8; € 10.800 [D], € 10.30 [A])

Martina Adami

„Ein Plädoyer“ für Literatur – über „literarische Grabungsversuche“: So könnte man Friedrich Maiers 2018 im Ovid-Verlag erschienenen Band „Allgewaltig ist der Mensch ...“ in wenigen Worten charakterisieren.

In 13 voneinander unabhängigen Essays versucht F. Maier nach all seinen einschlägigen Schriften noch einmal deutlich zu machen, warum die Beschäftigung mit der Antike auch heute noch wichtig ist, und er spürt „Spuren von Menschlichkeit“ nach. Die Essays sind leicht zu lesen, max. 20 Seiten lang (in Großschrift) und machen an einzelnen Beispielen deutlich, wie sehr v. a. die griechische Antike unser Wertedenken mit beeinflusst hat bzw. warum es so wichtig ist, sich mit diesen Texten auseinanderzusetzen.

Im Schlussteil des Buches geht F. Maier auf den großen Kontrast von Natur- und Geisteswissenschaften ein, stellt Francis Bacon und sein sehr technikbehaftetes Denken neben die großen Fragen der Menschheit und betont, wie wichtig die tatsächliche

Auseinandersetzung mit Literatur und die Reflexion über ihre Botschaften sind. Auch und gerade in der heutigen Zeit sind wir gefordert, immer wieder unser Verhalten zu reflektieren, darüber nachzudenken, wer wir sind und wohin wir wollen, der absolute Glaube von Francis Bacon an die Möglichkeiten der „neuen Welt“ haben sich für diejenigen, die einen Moment innehalten wollen, schon lange relativiert – das Büchlein sollte als Vademecum dienen, was uns Literatur und antike Texte immer noch mitgeben können und warum die genaue, auch zeitintensive Beschäftigung damit so wichtig ist – bevor uns irgendwann einmal die Welt selbst um die Ohren fliegt.

Was die Essays besonders lesenswert macht, ist der Umstand, dass Friedrich Maier in jedem Einzelnen davon auf einen prägenden Begriff aus dem jeweils gewählten literarischen Beispiel eingeht.

Im Eingangstext des Buches zur „Antigone“ darf man bereits erwarten, welcher Begriff kommt: „deinos“. F. Maier macht gerade auch für Außenstehende deutlich, was es mit diesem Begriff im Griechischen auf sich hat, welche Doppeldeutigkeit ihn auszeichnet, er vergleicht sehr anschaulich ganz unterschiedliche Übersetzungen und meint mit Hans Jonas, das bekannte Chorlied der „Antigone“ sei der „Leittext“ zum „Prinzip Verantwortung“.

Der erste so genannte Essay beschäftigt sich dann mit der „menis“, dem „cholos“ und der „mania“ des Achill in Homers „Ilias“. Der große Held wird von C. Wolf als „Vieh“ bezeichnet, weil er es nicht einmal ansatzweise schafft, gegen seine Affekte anzukämpfen. Erst die sanften Bitten des greisen Priamos, der große Kämpfer möge den Leichnam seines Sohnes Hector herausgeben, und der Verweis auf Achills Vater, können ihn umstimmen. In der römischen „Aeneis“ ist es ganz anders. Aeneas tötet Turnus ohne jede Regung, meint F. Maier, ein Zugeständnis Vergils an die Herrschaftsideologie seiner Zeit. Schade, dass sich F. Maier hier nicht mehr Zeit nimmt, über die „pietas“ des Aeneas zu diskutieren, das Epitheton ornans zu hinterfragen und gerade an dieser Stelle in einen größeren Kontext zu stellen. Warum scheint die „Aeneis“ in ihrem letzten Buch so abrupt abzubrechen? So klingt das Ganze wie eine schnöde Abwertung aller antik-römischen Literatur, was so sicher nicht angenommen werden kann.

Auch im zweiten Essay geht diese Abwertung weiter. Nur in Griechenland könne man sich eine Figur wie die „Antigone“ vorstellen, vergleichbare römische Frauenfiguren habe es nie gegeben. Die Begriffe, die F. Maier hier herauszustellen versucht, sind „kerygma“, also der geheime herrscherliche Befehl, „apistein“, dem Befehl nicht folgen, also keine Treue leisten, und die Gegenüberstellung von „nomoi“ und „nomima“ – gesetztem und göttlichem Recht. „Nicht mitzuhassen, mitzulieben bin ich da“ – dieser Satz bringe das, was Antigone tut, in ihrem Menschsein am besten zum Ausdruck.

„To apeiron“ ist der Hauptbegriff im dritten Essay, in dem sich F. Maier mit der antiken Naturphilosophie beschäftigt und sie auch in Gegensatz zur heutigen Technikversessenheit setzt. Die Möglichkeiten, die hier der neutrale Artikel im Griechischen hat, sind im Lateinischen unübersetzbar. Cicero hat im Versuch, ein lateinisches Äquivalent zu finden, das Wort „infinitas“ gebildet, da das Lateinische ohne eigenen Artikel das Gemeinte unmöglich wörtlich übertragen kann. Anaximander und Pythagoras werden Francis Bacon gegenübergestellt, der von F. Maier an den Anfang des rein technisch und technologisch ausgerichteten Denkens gesetzt wird.

Und konsequenterweise wird im 4. Essay über Sokrates gesprochen, der den Menschen in den Mittelpunkt jeder Philosophie, jeden Nachdenkens setzte. F. Maier zitiert sowohl Cicero („Sokrates hat die Philosophie vom Himmel auf die Erde geholt“) wie auch Aristophanes (aus

den „Wolken“) und Seneca (aus ep.mor.71,7), um Sokrates und sein „Bild“ einzufangen. Und er nennt klarerweise auch die Sophisten als Gegner des Sokrates. Die zitierte Spekulation von D. Hanson, die europäische Geschichte hätte einen anderen Verlauf genommen, wäre Sokrates im Peloponnesischen Krieg gefallen, scheint mir allerdings grenzwertig, F. Maier ist hier sehr plakativ.

Das „Recht des Stärkeren“ und Thukydides' großes Geschichtswerk, das „ktēma eis aei“, ist das Thema des fünften Essays. F. Maier zeigt sehr detailliert auf, wie der berühmte Melierdialog das Grundgesetz des Imperialismus aufdeckt und Athen, das Vorbild der Demokratie, nicht in allem so ganz demokratisch war.

Im 6. Essay beschäftigt sich der Autor mit dem Quartett der klassischen Tugenden und wie sie sich herausgebildet haben: das griechische „Arete“ hat mit deutscher „Tugend“ sehr viel gemeinsam, die Wortwurzel für die „virtus“ im Lateinischen und in den romanischen Sprachen ist hingegen eine ganz andere. Solons „eunomia“ und die damit verbundene Vorstellung von Recht und Gesetz werden als die Geburtsstunde des demokratischen Gedankens bezeichnet, während die horazische „Fehldeutung“ des spartanischen Tapferkeitsideals „dulce et decorum est pro patria mori“ Generationen negativ beeinflusst habe. Xenophanes' „sophia“ komme noch dazu und dieser Wertekanon werde in Platons Staatenmodell eindrucksvoll verkörpert. Diese Vorstellung von der übergreifenden „dikaiosyne“, die über Selbstbeherrschung, Tapferkeit und Weisheit steht, wird weitergetragen über Ciceros „De officiis“ hin zum Kirchenvater Ambrosius, der von Kardinaltugenden spricht. Thomas von Aquin hat sich noch einmal intensiv damit auseinandergesetzt, Raffael die Tugenden porträtiert.

Der 7. Essay über die „Freiheit“ ist ein wunderschönes Nachdenken mit Herodot und gegen die griechische Sophistik, wie viel Freiheit der Begriff „Freiheit“ tatsächlich beinhaltet. Und mit der Grabrede des Perikles bei Thukydides, die im Buch als Grundlage demokratischer Werte mehrfach zitiert wird, in der Freiheit als „gebändigter Trieb“ gesehen wird, bekommt der Gedanke noch einmal eine neue Dimension. Am Schluss wird Cicero wieder etwas schnell abgehandelt – leider, der Essay ist trotzdem eine sehr interessante Vorlage für eine vertiefte Diskussion darüber, was Freiheit ist und sein kann.

Der 8. Essay handelt vom Glück, von der „eudaimonia“, am Beispiel des Königs Krösus von Lydien, der von Solon wegen seines Glücks gepriesen werden wollte und von dem Weisen eine Antwort erhielt, die er lange nicht verstehen konnte, sowie am Beispiel einer Stelle aus Platons „Gorgias“, in der Sokrates das Glück als innere Ordnung des Individuums als Voraussetzung für die Ordnung der Gesellschaft definierte. Und die Folgen dieser Definition? Die Trennung des Glücksverständnisses in ein rein privates und ein öffentliches bei Epikureern und Stoikern. In Rom plädierte der Stoiker Seneca noch einmal für ein glückliches „Staatswesen“, das über dem privaten Glück stehe, seine Vorstellungen konnten aber nicht umgesetzt werden – bis heute bleibt das Gleichgewicht nach Maier in prekärer Schwebelage.

Essay 9 widmet sich der Hygieia und dem großen Hippokrates, der die Grundlagen des im Wesentlichen bis heute gültigen Arzteeides gelegt hat. Maier spricht von einem extrem „humanistischen Text“, der mit wichtigen Änderungen 1948 und 1994 noch immer „den Grundtext der Wertegemeinschaft in der westlichen Welt“ darstelle.

Der Mensch als politisches Lebewesen ist das Thema im 10. Essay. Maier nimmt sich sehr viel Zeit, den Begriffen „politeia“ und „politikos“ bzw. „zoon politikon“ nachzuspüren und zu betonen, dass diese Begriffe in anderen Sprachen nicht unmittelbar umsetzbar sind. Thomas von Aquin z.B. übersetzt „zoon politikon“ mit „animal sociale et politicon“, muss die Struktur also erweitern. Maier vergleicht Platons Idee eines Idealstaates mit Aristoteles' Versuch, den „bestmöglichen Staat“ zu definieren, der Begriff der Demokratie ist in beiden Vorstellungen

sehr kritisch gesehen. Auch das macht Maier deutlich. Und schließt mit einem Vergleich, der meiner Ansicht nach so kurz gefasst etwas gefährlich ist: Denn nach Maier kehre Aristoteles' Gedanke, der Mensch sei von Natur aus ein „politisches Lebewesen“ in Immanuel Kants folgender Beschreibung wieder: „Der Staat ist ein Volk, das sich selbst beherrscht.“

Der 11. und 12. Essay fahren mit politischen Fragestellungen und einer klaren Positionierung des Autors angesichts heutiger Lebensverhältnisse fort. „Krieg und Frieden“ ist das Thema des 11. Essays, wobei Maier in einer hochinteressanten Gegenüberstellung „Sieg und Frieden“ gegen „Freiheit und Frieden“ ausspielt. Angefangen bei der Definition der Eirene als Tochter des Zeus und der Themis und Schwester der Eunomia und der Dike zitiert Maier Hesiod und die großen Friedensschlüsse in Griechenland und geht dann auf Augustus, den Friedensherrscher par excellence, über. Nur: Augustus wird durch Tacitus' Brille, also sehr kritisch gesehen, das Gespann Frieden und Freiheit ist nach Maier eines, das noch nie – bis heute nicht – gemeinsam in vollkommener Ausprägung verwirklicht wurde.

Text 12 stellt die Geschichte der Metapher des „Staatsschiffes“ prägnant und gut nachvollziehbar vor und geht in aller gebotenen Kürze auch auf vier neuere Anwendungsbeispiele im 19. und 20. Jahrhundert ein.

Mit dem Begriff „Eros“ schließt Maier seine Essays. „Eros – unbesiegt im Kampf“. Von der Allgewalt der Liebe“. Nach der kurzen Präzisierung, dass der Begriff Eros im Deutschen eine immense Bedeutungsverengung erfahren habe, wählt Maier drei eindrucksvolle Beispiele aus der griechischen Literatur: Homer, Ilias 6,390–474 (Abschied Hektors von Andromache und seinem kleinen Söhnchen) sowie Antigone und Medea, Beispiele, die am Ende der Essays noch einmal Maiers Grundthese untermauern sollen, nämlich, wie wichtig die Auseinandersetzung mit diesen Texten ist, um Bildung im umfassenden Sinn auch heute noch wirklich zu ermöglichen.

Die gesamte Anlage des Buches ist auf den Schlusstext zugeschnitten, der nach Maiers Aussage bereits oft vor Publikum dargestellt wurde und eng mit der Herausgabe eines anderen Bandes verbunden ist, nämlich „Zurück zur Literatur“ (2017, hg. v. Gerd Ueding und Jürgen Wertheimer). In diesem Band wird die Lektüre von Beispieltexen aus der Literaturgeschichte noch einmal als wesentliches Merkmal vertiefter Allgemeinbildung aufgegriffen.

Und Maier geht immer wieder auf dieses Ideal ein.

Zusätzlich wendet er sich wiederholt gegen einen Wissenschaftler, der die Welt bis heute radikal umgewandelt habe, nicht zum Positiven dieser Welt: nämlich Francis Bacon mit seiner „Instauratio magna“, in der er dazu aufrief, alles Wissen „ad practicam transmittere“. Ein „imperium in naturam“ werde dann auch ein „imperium in homines“ ermöglichen. Und Maier zitiert noch einmal Antigone und die Gefahr der Allgewalt des Menschen, „deinos“ kann sowohl positiv wie negativ gedeutet werden. Maier fragt weiter (S. 208): „Ist jene Macht, die man jenseits der Natur vermutet, die die Menschen vor oder hinter dem Universum als existent glauben, ob man sie nun ‚Weltgeist‘ (gr. ‚logos‘) ‚Gott‘ oder ‚Schöpfer‘ nennt, heute plausibler fassbar, glaubhafter bestimmbar als vor drei Jahrtausenden?“ Und meint damit, dass sich die Geisteswissenschaften in anderen Geschwindigkeiten als die Naturwissenschaften entwickeln.

Was aber, wenn die Anhänger Bacons gar nicht an diesen „Weltgeist“ glauben? Maier baut seinen Gedankengang des Weiteren auf ein Zitat Papst Benedikts XVI. auf: „Im Bereich des moralischen Bewusstseins und des moralischen Entscheidens gibt es keine gleichartige

progressive Addierbarkeit des Wissens.“ Was, wenn ein Großteil der Menschheit den Begriff „Moral“ gar nicht mehr kennt bzw. kennen will?

Maier geht weiter (S. 209): „Freiheit bleibt im Kern Freiheit; es änderten sich nur der Anspruch darauf und ihre Einschränkung durch die Bedürfnisse der Gemeinschaft. Gerechtigkeit meint im Grunde – von welcher Position aus auch immer man sie einfordert – den fairen Ausgleich von Interessen.“ Ist diese Auseinandersetzung nicht ein Kernauftrag von Bildung, so Maiers zentrale Frage. Und er präzisiert: Entgegen allen Könnens- und Kompetenzqualitäten lässt sich dieser Auftrag, diese Aufgabe nicht mit einer „Ich kann...“-Formulierung lösen. Die Rezensentin ist mit vielen Überlegungen Friedrich Maiers einverstanden, wendet sich aber gegen das Abtun des Kompetenzbegriffs, so wie es Maier auf diesen Seiten macht. Der Kompetenzbegriff ist wiederholt falsch erklärt und missdeutet worden. Den Begriff und das Konzept dahinter hier einfach nur schlecht zu machen, wie es F. Maier vorexerziert, halte ich nicht für besonders verantwortungsvoll.

Im Allgemeinen schiene es mir sowieso besser, nicht die massive Gegnerschaft zu einem inzwischen fast selbstverständlich gewordenen Denken und leider vielfach gültig gewordenen Weltvorstellungen aufzubauen, sondern deutlich zu machen, dass immer wieder darauf vergessen wird, was „Humanität“ auszeichnet. Dafür findet Maier zwar viele, viele wichtige Zitate und interessante Hinweise. Aber wie weit sie Menschen erreichen, die diesen Zugang noch nie oder nur andeutungsweise erfahren haben, bleibt zweifelhaft. Und darum ginge es ja vielleicht: Dieses Buch nicht nur für diejenigen zu schreiben, welche die Bedeutung des Lateinischen und Griechischen sowieso anerkennen, sondern auch die Anderen zu erreichen.

Friedrich Maier hat es versucht: mit sehr, sehr interessanten Hinweisen auf die großen Fragen und Überlegungen, die in der Antike gestellt bzw. angestellt wurden, mit einem Schlussessay, in dem Maier zu erklären versucht, warum die Welt heute so ist, wie sie ist, mit einem Personen- und Sachregister in vereinfachter Form, das den Zugang auch Personen erleichtert, die sich schon lange nicht mehr mit der Antike beschäftigt haben – aber kann es gelingen, die „Anderen“, die Bacon'schen Denker auch nur ansatzweise zu überzeugen?

Das bleibt die große Frage am Ende dieses Bandes, der die Beschäftigung mit der Antike als Gegenmodell gegen die Hektik der Digitalisierung, als neues Gleichgewicht zwischen Geistes- und Naturwissenschaften, als unerlässlichen Bildungsschritt hin zu einer Wertegemeinschaft Europas preist. Für mich bleibt Maier v.a. im Schlusstext des Bandes zu sehr in der Gegnerschaft, mit provokanten Thesen, die meiner Ansicht nach nicht immer ganz stichhaltig ausgeführt sind – und trotzdem: Er endet mit einem beeindruckenden Schlussbild, noch einmal aus einem Text von Francis Bacon: „Sphinx sive scientia“. Als Ödipus von der Sphinx gefragt wird, welches Wesen am Anfang auf vier, dann auf zwei, dann wieder auf drei Beinen sich bewege, war seine richtige Antwort: der „Mensch“. Aber auch dieses Bild, so gelungen es am Ende dieses Bandes scheint, ist konstruiert, überzeugend vielleicht für diejenigen, welche die Schönheit und Aussagekraft der antiken Texte zu schätzen wissen, aber für alle anderen? Diese für mich zentrale Frage bleibt leider auch bei Friedrich Maier offen.

„Ein Plädoyer für Literatur“ ist der Mittelband einer vom Verlag und F. Maier zusammengeführten Essaytrilogie. Dabei wird betont: „In den letzten Jahren hat sich Prof. Maier sehr intensiv mit dem Thema Europa befasst und eine Reihe von Essays geschrieben, die sich mit der Herkunft und Entwicklung der europäischen Werte und Ideale beschäftigen. Dies dient nicht nur der Selbstvergewisserung Europas, sondern auch dem Austausch zwischen den verschiedenen Kulturen, Ländern und Kontinenten, der heute immer wichtiger

wird. Europa hat, so wird in den Schriften von Prof. Maier deutlich, sehr Wichtiges und Wesentliches zu sagen. Seine Werte und seine Identität sind jedoch weder selbstverständlich noch zufällig, sondern wurden in langen Kämpfen über Jahrhunderte erst entdeckt und entwickelt. Sie stellen ein bedeutendes Vermächtnis der Kultur dar. [...] Ein weiteres wichtiges Thema, nicht nur der letzten Jahre, sind der Begriff der Humanistischen Bildung und die bildungspolitische Auseinandersetzung, die wir vor allem in den letzten beiden Jahrzehnten erleben. Bildung ist kein einheitlich verstandener Begriff mehr und sie unterliegt immer mehr einem Diktat der Funktionalität, das gerade die menschlichen Aspekte immer mehr zu reduzieren droht und auf Dauer auch die Legitimation der Alten Sprachen insgesamt in Frage stellt. Gegen solche Tendenzen der Reduzierung von Bildung auf Ausbildung und auf formale Bildung (ohne inhaltliche Substanz) und gegen die Digitalisierung von Lernprozessen, die als scheinbares Allheilmittel gepriesen wird, wenden sich die humanistisch orientierten Schriften von Prof. Maier. Hierzu zählen **„Ich suche Menschen – Humanität und humanistische Bildung“** [...], und **„Allgewaltig ist der Mensch – ein Plädoyer für Literatur“** [...] und **„Imperium. Von Augustus zum Algorithmus - Geschichte einer Ideologie“** [...].“

Den ersten Band der Trilogie „Ich suche Menschen“ (2016) hatte Friedrich Maier noch an alle Mitglieder des Deutschen Altphilologen-Verbandes versenden lassen, dessen langjähriger Vorsitzender er einst war. „Das Anliegen dieses Buchgeschenkes will der allgemein artikulierten Notwendigkeit genügen, dem immer stärker grassierenden Rechtspopulismus durch eine fundierte Darstellung der geistigen und kulturellen Werte Europas entgegenzutreten – gerade am Gymnasium, gerade im altsprachlichen Unterricht. Dass diese Absicht von den Kolleginnen und Kollegen an Schule und Universität geteilt wird, beweisen die zahlreichen an mich eingehenden Anrufe, E-Mails und Briefe, die mir Dank und Zustimmung bekunden.“

In „Ich suche Menschen. Humanität und humanistische Bildung“ versucht F. Maier in sieben Essays und ausgehend von der aktuellen Flüchtlingskrise einzufangen, wie er „Humanität und humanistische Bildung“ sieht. Und gerichtet an alle Lehrpersonen der klassischen Sprachen: „Wer auch immer mit den klassischen Sprachen von Berufs wegen zu tun hat, sollte sich bewusst sein: Ohne die Antike wäre die Welt nicht das geworden, was sie heute ist. Deren Wurzeln forschend zu ergründen ist auch und vornehmlich Aufgabe der Klassischen Philologie. Ihre Erkenntnisse sollten jedoch nicht steril in Dateien und Bibliotheken abgelagert bleiben. Zumindest den Vermittlern der Antike obliegt es, ‚eine Brücke zu schlagen zwischen Wissenschaft und Lebenswelt‘ (Julian Nida-Rümelin, 2006). Die seit jenen frühen Zeiten sich entwickelnden geistigen Energien haben doch in den vergangenen zwei Jahrtausenden Folgen gezeigt, die als Ausprägungen der *humanitas* von Personen oder Gruppen zu begreifen sind. Diese sollte als Leitwert auch heute das Bildungsprofil der klassischen Sprachen prägen.“

Im Anschluss an diese Vorüberlegungen F. Maiers möchte ich noch einmal eine Frage deutlich stellen: Wen stellt sich Maier als Adressat seiner Trilogie vor? Er lässt das Büchlein zwar an alle Mitglieder des DAV verteilen, viel eher scheinen mir die Ausführungen in der Art und Weise, wie sie geschrieben sind, für ein allgemein interessiertes Publikum zu passen.

Es sind Überlegungen, die, ausgehend von den Epikureern, v.a. aber von der Stoa, mit Einbezug der christlichen Lehre, ein neues Humanitätsideal in Europa fordern und durchaus am Anfang einer vertiefteren Diskussion stehen müssten. Es sind Überlegungen, die ausgehend von antiken Texten (Ovid, Metamorphosen: Die lykischen Bauern, Philemon und Baucis, Niobe, Deukalion und Pyrrha, Orpheus und Eurydike, Dido; Velleius Paterculus; Tacitus: Agricola; Cicero: Verres- und Catilinarische Reden; Catull) bis hin zu Erasmus von Rotterdam, zu Kant, zu Churchill, zu Bacon, Kopernikus und Papst Franziskus Grundthemen

des Humanismus angehen und in kurzen Essays ausführen: „Grenzenlose Menschlichkeit“ handelt von tödlichen Wertekonflikten, „Menschenhass und Menschenliebe“ stellt die Urtriebe der Seele dar, „Schuld und Sühne“ beschäftigt sich mit dem Problem, ob Götter per se rachsüchtig sind, „Frieden und Freiheit“ fragt, ob diese beiden Begriffe tatsächlich zusammenpassen, „Sprache in Diensten des Teufels“ stellt das Wort als Waffe dar, „Die Liebe und der Tod“ spricht über die ultimativen Mächte des Seins und „Die Vergewaltigung der Erde“ macht Schreckensprophetien für die unmittelbare Zukunft der Menschheit deutlich.

Die ganz besondere, sehr psychologisierende Ovidinterpretation wirkt inspirierend, gleichzeitig ist man dauernd versucht zu fragen, ob die eine oder andere Interpretationslinie nicht doch etwas verkürzt, etwas zu sehr auf ein bestimmtes Ziel hin ausgerichtet ist.

Auch die absolute Verteufelung rhetorischen Könnens und die Gleichsetzung von Cicero und Hasstiraden im Internet scheint mir als Botschaft doch etwas zu plakativ.

Im letzten Essay greift F. Maier etwas auf, was die gesamte Trilogie durchzieht: den Naturwissenschaftsbegriff von Francis Bacon, der für F. Maier entscheidend ist für die heutige Vergewaltigung der Erde durch den Menschen. Als Gegenmodelle sieht er Franziskus und Papst Franziskus – ob das die einzig gültige Antwort sein kann, wage ich zu bezweifeln.

Im ersten Band der Trilogie hat F. Maier aber noch ein zweites Thema begonnen, das er im 3. Band „Imperium – von Augustus zum Algorithmus – Geschichte einer Ideologie“ (13 Essays, 2019) in hochinteressanten Überlegungen ausführt: Es geht um die Begriffspaare Frieden und Freiheit, Frieden und Sicherheit, Frieden und Zivilisation und die Fragen, die vor allem im antiken Rom mit diesen Begriffspaaren verbunden waren. In „Das Doppelgesicht der Herrschaft“ fragt Maier ausgehend von Vergils „Aeneis“, ob das Schlussbild in der Aeneis, die Ermordung des Turnus durch Aeneas, die vorhergehenden Bilder des großen Staatsepos nicht doch relativiere. „Gibt es ein Naturrecht auf Herrschaft?“ ist das Thema von „Barbaren“ als Feindbild“. In „Die Räuber der Welt“ setzt sich der Autor mit den Hetzreden gegen das Imperium auseinander, zitiert die Critognatusrede in Caesars „De bello Gallico“, den Mithridatesbrief bei Sallust, die Calgacusrede in Tacitus' „Agricola“ und fragt sich, ob diese Angriffe Roms Selbstverständnis von einem „gerechten“ Imperium tatsächlich erschüttern. Die Antwort lautet nein, weil die Redner selbst im Kontext so negativ gekennzeichnet sind, dass ihre Worte nicht zu überzeugen vermögen. Daneben gibt es eine zentrale Stelle in Ciceros „De re publica“, in der er Laelius und Philus über „gerechte“ und „kluge“ Herrschaft diskutieren lässt. Maier macht bewusst, wie sehr sich die Antike bereits ihrer eigenen Widersprüche in der Herrschaftslegitimation bewusst war und wie sie versuchte diese zu lösen. In Anklang an Cicero zitiert Maier in einem weiteren Essay „Gerechte Kriege für die Christenheit“ die große Konfrontation zwischen Juan Ginés de Sepúlveda und Bartholomé de Las Casas in Bezug auf die Eroberung Südamerikas und den Umgang mit den Ureinwohnern. Vor fast fünfhundert Jahren unterlag Las Casas mit seiner Wunschvorstellung und seiner Behauptung; „die Indios sind unsere Brüder“. Sepúlvedas Deutung, dass es ein grundsätzliches zivilisatorisches Recht auf Herrschaftsausübung durch Spanien gebe, fand viel mehr Gehör.

Ein weiterer hochinteressanter Essay ist „Der göttliche Augustus“, in dem F. Maier daran erinnert, wie wichtig das Präfix „re“ in allen Quellen zur Herrschaftsdarstellung des Augustus ist: Augustus wollte die großartige alte Zeit Roms wiederherstellen. Auf der anderen Seite ist das Hochwertwort „pax“ (heute würde man von politischem Framing sprechen) bei ihm eng verbunden mit dem Verb „pacare“ („friedlich machen“, aber auch „unterwerfen“). F. Maier stellt die Zusammenhänge eindrucksvoll her. Der nachfolgende Essay über Dichter in

Augusteischer Zeit scheint wieder sehr plakativ: Vergil wird als großer Dichter der „Aeneis“ dargestellt, Horaz als reiner Herrscherheuchler, Ovid als Opfer des großen Kaisers. Eine größere Differenzierung wäre hier wünschenswert gewesen.

Am Ende des Bandes steht wieder das obligatorische Nachdenken über die drohende Zerstörung der heutigen Welt durch Technik und Naturwissenschaften, der Bezug zu Francis Bacon fehlt auch hier nicht. Die nachfolgende Betrachtung, warum Geschichte interessieren muss, ist in der Gegenüberstellung von Herodot und Thukydides, von Yuval Noah Harari „Homo Deus. Eine Geschichte von Morgen“ und Houston Stewart Chamberlains Definition von „Geschichte“ wieder sehr lesenswert.

Der imperiale Gedanke greift in der einen oder anderen Form bis heute, die vielen Bezüge, die Friedrich Maier in sehr vernetzter Weise, auch sehr kunstvoll in und zwischen den einzelnen Essays setzt, regen in ihren verschiedensten Perspektiven zum Nachdenken und zum Diskutieren an. Diese Vernetzung gelingt v.a. im letzten Band, dort ist das Netz in sich geschlossener, doch sind auch übergreifende Bezüge zwischen den verschiedenen Bänden zu finden, z.B. das Thema der Naturzerstörung, z.B. das Thema Sprache und Manipulation sowie das Thema des Friedens und mit welchen Mitteln er „erkauft“ wird.

Auch wenn das Wort „Trilogie“ nicht ganz greift, weil die Bände weder aufbauend noch in sich thematisch abgerundet sind, scheinen die drei Büchlein doch zusammengehörig, aufgrund der leichten Lesbarkeit der Essays, aufgrund der inhaltlichen Nähe vieler Kurzesays, der vielen genauen Erklärungen zu Personen und Begriffen, der zuweilen auch sehr moralisierenden, eher pessimistischen Weltdeutung mit dem erhobenen Zeigefinger in Richtung Klassischer Philologie und Lehrpersonen für Griechisch und Latein.

Man muss nicht mit allen Schlussfolgerungen einverstanden sein, wer in den Essays blättern und sich die eine oder andere Anregung holen möchte, kommt aber durchaus auf seine Kosten.

Rudolf Henneböhl (Hg.):

Vocabularium, Band 1:

Vokabeln lernen mit Emoticons

Bad Driburg: Ovid-Verlag 2018

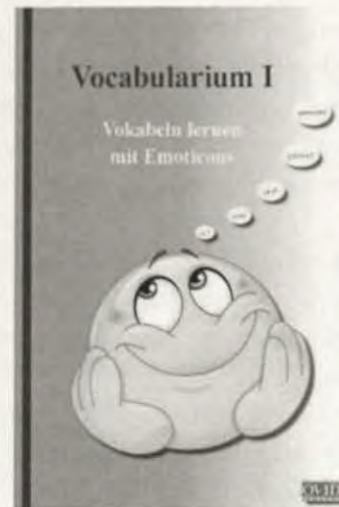
(ISBN: 978-3-938952-35-1; € 25.00)

Anna Christoph

Idee und Ziele

Ausgehend von lustigen Emoticons soll der lateinische Wortschatz gefestigt und erweitert werden. In den einführenden Worten wird auf die Bedeutung einer mehrdimensionalen Verankerung von Wortschatz hingewiesen: „Emotional verankertes Lernen scheint uns vielleicht gerade im Bereich des Vokabellernens als ungewöhnlich, weil wir dies eher als rationale Tätigkeit verstehen.[...] Ziel des vorliegenden Vocabulariums ... ist es, nicht nur das Kopfgedächtnis, sondern auch das „Körpergedächtnis“ zu aktivieren und zu nutzen.“ (S.1) Dieser Ansatz wird ja mittlerweile punktuell auch in den neuen Lehrwerken eingearbeitet, in diesem Workbook stellt er aber das Grundprinzip der Vokabelarbeit dar. Dass die Wahl auf die Emoticons als Bildelemente gefallen ist, ist sehr gelungen: Denn Emoticons sind per se ein Ausdruck von Gesten und Mimik, beides integrierender Bestandteil sprachlicher Äußerung; sie sind aber auch ein Element, das Jugendlichen mehr als vertraut ist und das so

ein wertvolles Medium zwischen ihrer Lebenswelt und deren kommunikativen Formen und einer historischen Sprache darstellen kann.



Zusammenhängen“)

- existenziell („Anbindung an erlebbare Situationen“)
- (S.1)

Was bietet das Vocabularium?

Das Workbook, wie Henneböhl es selbst bezeichnet, stellt nach einer Einführung methodisch-didaktischer Art 96 Emoticons zur Verfügung, die Emotionen, Gesten, Handlungen und anderes darstellen. Die Orientierung im Workbook fällt allerdings zunächst nicht leicht, denn die Fülle der Bilder, Arbeitsvorschläge und Zuweisungen, die über die Gruppierung mittels Buchstaben und Zahlen erfolgt, ist beim ersten Hinschauen verwirrend. Hat man sich dann aber einen Überblick verschafft, hat man eine wirklich umfangreiche Auswahl an Arbeits- und Unterrichtsideen.

Die Materialien, die mit dem Kauf des Workbooks erworben werden, sind ergänzt durch Bildkarten, Poster und andere Materialien, welche zusätzlich direkt beim Ovid-Verlag direkt bestellt werden können (www.ovid-verlag.de)

Die sympathischen Emoticons sind in unterschiedlichen Formaten bereitgestellt, sodass man je nach Lernmodus oder Aufgabenstellung z.B. mit Vokabelkarten, mit Postern oder mit bereits den Emoticons zugewiesenen Wort- bzw. Sachfeldern arbeiten kann. Es gibt zudem verschiedene, bereits ausgearbeitete Vorschläge zum Einsatz dieser Materialien in Einzel-Partner-Gruppenarbeit, zudem Lückentexte, Quizspiele, Anregungen zum Lateinsprechen und Lösungen.

Das Ziel dieser Unterlagen geht aber noch weiter, als einfach Bild und Wort miteinander zu verbinden, es wird folgendermaßen beschrieben:

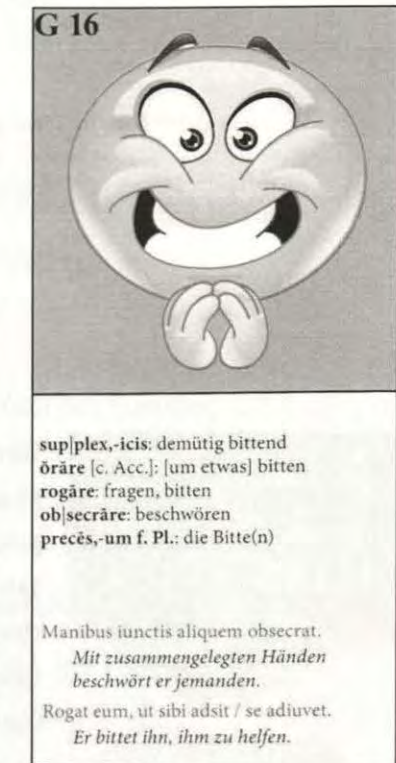
Das Workbook soll in erster Linie zu einer neuen **Lernkultur** anregen:

- aktiv („Lernen in Bewegung“)
- emotional („Lernen mit Gefühl und Phantasie“)
- bildhaft („visualisiertes Lernen“, assoziative Verknüpfungen)
- spielerisch („Lernen mit Spiel und Spaß“)
- kommunikativ („Lernen in Gemeinschaft“)
- phraseologisch („Lernen in sprachlichen



E 21
 irātus: erzürnt, zornig, wütend
 pūgnāre: (mit der Faust) kämpfen
 in|vādēre: (auf jmdn.) losgehen
 <aliquem> pētēre: <jmdn.> angreifen

Bsp. 1: Vokabelkarte
 E = Emotion

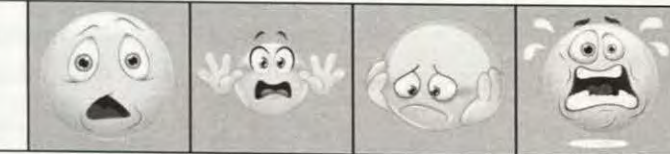


G 16
 sup|plex,-icis: demütig bittend
 ōrāre [c. Acc.]: [um etwas] bitten
 rogāre: fragen, bitten
 ob|secrāre: beschwören
 precēs,-um f. Pl.: die Bitte(n)

Bsp. 2.: Vokabelkarte mit
 phraseologischen
 Elementen
 G = Gestus

Manibus iunctis aliquem obsecrat.
 Mit zusammengelegten Händen
 beschwört er jemanden.
 Rogat eum, ut sibi adsit / se adiuvet.
 Er bittet ihn, ihm zu helfen.

dē|spē|rātiō,-ōnis f.
 horror,-ōris m.
 metus,-ūs m.
 timor,-ōris m.



Bsp. 3.: Zuordnungsübung

Einsatzmöglichkeiten

Die Materialien können natürlich nicht die auf ein Lehrbuch bezogene Vermittlung eines Grundwortschatzes ersetzen - davon geht auch der Herausgeber nicht aus -, sie sind deshalb auch nicht auf ein bestimmtes Lehrwerk bezogen. Gerade bei den Übungen, die auch phraseologisch ausgerichtet sind, ist zudem eine gewisse Kenntnis syntaktischer Strukturen nötig. Wann und wie also sind sie einsetzbar?

Die einfachsten Aufgaben (etwa Zuordnung) sind auch für Schnupperkurse oder als Einstieg in den Lateinunterricht möglich, andere Aufgaben eignen sich als Pitstops zwischendurch, als Ideen für Vertretungsstunden, als ansprechende Möglichkeit in Wiederholungsphasen am Anfang eines Schuljahres oder am Ende. In der Lehrbuchphase lassen sich die Emoticons natürlich jederzeit zur Arbeit an Wort- und Sachfeldern mit den gelernten Vokabeln nutzen, aber auch in der Lektürephase können sie durchaus die themenbezogene Lektüre und Interpretationsarbeit kreativ ergänzen, etwa wenn man zu den Themen und Wortfeldern „Liebe“ oder „Humor“ arbeitet.

Die Erfahrung mit diesen Materialien hat gezeigt, dass Henneböhl nicht zu viel verspricht: Schüler arbeiten gerne und motiviert damit und lassen sich auf intensive Gespräche auch zu Etymologie, Fortwirken und Bedeutung lateinischer Vokabeln ein. Schon das zeigt, dass die Emoticons wesentlich mehr bewirken können als nur Spiel und Spaß.

Homer: *Ilias*

Aus dem Altgriechischen übersetzt und kommentiert von Kurt Steinmann,

Nachwort von Jan Philipp Reemtsma. Mit 16 Illustrationen von Anton Christian,
München: Manesse Verlag 2017

(576 S.; ISBN: 978-3-7175-9022-4; € 99,00 [D], € 101,80 [A])

Hermann Niedermayr



Der pensionierte Schweizer Gymnasiallehrer Kurt Steinmann ist gegenwärtig wohl der produktivste und meistgelobte Übersetzer griechischer Klassiker. Nachdem er bereits vor mehr als zehn Jahren eine Übersetzung von Homers *Odyssee* vorgelegt hat (in derselben prächtigen Ausstattung wie das vorliegende Buch 2007 bei Manesse erschienen; seit 2016 ist der Text samt Nachwort von Walter Burkert als Penguin-Taschenbuch erhältlich), wandte er sich der *Ilias* zu, die nicht nur wegen ihres kriegerischen Inhalts als das schwerer zugängliche Epos gilt. Wie schon bei der Publikation der *Odyssee*-Übersetzung begrüßte auch diesmal das deutschsprachige Feuilleton das Ergebnis mehrjähriger, entsagungsvoller Arbeit freudig, ja teilweise enthusiastisch (etwa Ulf von Rauchhaupt: „Lerne, o Leser, von nun an die Rede gefiederter Worte“, in: *FAZ* vom 24.10.2017; Hans-Albrecht Koch: „Endlich schüttelt Hektor seinen Helm“, in: *NZZ* vom 03.11.2017; Ijoma Mangold: „Gefühle – sinnlos, aber groß“, in: *Die Zeit* vom 20.12.2017).

Da seit der Weimarer Klassik das Problem des angemessenen Übersetzens der Homerischen Epen mit der deutschen Literatur- und Sprachgeschichte untrennbar verwoben ist, sei es gestattet, etwas weiter auszuholen und die Übersetzungsprodukte einiger Vorgänger Steinmanns kurz zu beleuchten. Nur auf dieser Folie kann dessen Leistung schärferes Profil gewinnen. Steinmann selbst scheut diesen Vergleich keineswegs; so beginnt der Abschnitt „Zur Übersetzung“ in seiner *Odyssee*-Übertragung mit folgendem Satz (S. 380): „Wer sich an eine Neuübersetzung Homers macht, steht in einer überaus reichen Tradition und muß es sich gefallen lassen, an ihr gemessen zu werden.“ Für diesen Übersetzungsvergleich schien es empfehlenswert, nicht das vielstrapazierte Proömium heranzuziehen, sondern Verse aus einem späteren Gesang. Die Wahl fiel auf vier Hexameter, die eine typische Szene („Übernachtung“) schildern: Priamos hat gerade die Leiche seines Sohnes Hektor von Achill losgekauft und verbringt trotz der Gefahren die Nacht in der Hütte des Feindes (24,673–676). Zugleich erhalten wir hier das letzte Bild von Achill: Der Held zieht sich zum Schlafen zurück, und zwar gemeinsam mit der geliebten Briseis, die ihm Agamemnon im ersten Gesang weggenommen hatte. Eine Vorbemerkung: Die meisten Übersetzer bilden den Hexameter im Deutschen nach; Zauper, Minckwitz, Scheibner, Schadewaldt, Schrott und offensichtlich auch Latacz bevorzugen eine rhythmisierte Prosa.

1. Johann Jakob Bodmer (1698–1783): Zürich (Orell/Gessner/Füessli) 1778

Priamus und Idäus, von ihrer klugheit gekräftigt,
Giengen im hintergezelt die ruhe zu nehmen; Achilleus
Schlief in dem innersten raum des hochgezimmerten zeltens;
Ihm lag an der seite Briseis von lachenden wangen.

2. Friedrich Leopold Graf zu Stolberg (1750–1819): Flensburg/Leipzig (Korten) 1778

Und nun legten sich im Vordersaal des Gezeltes
Priam und der Herold, mit Weisheit beyde begabet;
Aber Achilleus schlief im Winkel seines Gezeltes,
Und Brisäis neben ihm mit rosichten Wangen.

3. Ernst Wratislaw Wilhelm von Wobeser (1727–1795): Leipzig (Paul Gotthelf Kummer) 1787

Und nun legten sich diese zur Ruh' im Saale des Vorzelts,
Priamus und nebst ihm sein Herold, beyde voll Weisheit;
Aber Achilleus schlief im Innersten seines Gezeltes;
Bey ihm lag Briseis, die rosenwangige Schöne.

4. Johann Heinrich Voß (1751–1826): Altona (Johann Friedrich Hammerich) 1793

Also schliefen sie dort in der vorderen halle der wohnung,
Priamos selbst und der herold, des raths allkundige greise.
Aber Achilleus ruht' im innersten raum des gezeltes,
Und ihm lag zur seite des Brises rosige tochter.

5. Joseph Stanislaus Zauper (1784–1850): Prag (Calve) 1827

Und dort schliefen sie denn in der Halle des Hauses,
der Herold und Priamos, verständigen Rath im Busen hegend.
Aber Achilles schlief im Innersten des schöngebauten Zeltens,
und ihm zur Seite die schönwangige Briseis.

6. Ernst Wiedasch (1791–1857): Stuttgart (J. B. Metzler) 1835

Also ruhten daselbst in der vorderen Halle der Wohnung
Priamos und Idäos, begabt mit verständigem Rathe.
Aber Achilleus schlief in dem innersten Raum des Gezeltes,
Neben ihm war Briseis mit rosigen Wangen gelagert.

7. Hermann Monjé († 1849): Frankfurt a.M. (J. D. Sauerländer) 1846

Und nun ruhten sie dort in der vorderen Halle des Zeltens,
Er und der Herold, Beide das Herz voll weiser Gedanken.
Aber Achilleus schlief im Verschlag des gefestigten Zeltens;
Neben ihm lag die Genossin, des Briseus rosige Tochter.

8. Johannes Minckwitz (1812–1885): Leipzig (Wilhelm Engelmann) 1854

Hierauf legten sich denn jene an besagter Stelle im Vorhause des Hauses zu Bett,
der Herold sowie Priamos, die im Gemüth klugen Rath hegenden Männer,
Achilleus indessen schlief im innersten Raume des festragenden Zeltens;
an seiner Seite lagerte die schönwangige Tochter des Brises.

9. Johann Jakob Christian Donner (1799–1875): Stuttgart (Carl Hoffmann) 1855/57

Hierauf ruhten sie dort in der vorderen Halle des Hauses,
Priamos selbst und Idäos, verständigen Rathes erfahren.
Aber Achilleus schlief in dem innersten Raume des Zeltes,
Und ihm lag an der Seite des Brises reizende Tochter.

10. Karl Uschner (1802–1876): Berlin (A. Hofmann) 1861

Und nun hielten Idäos und Priamos, beide verständig,
Nächtliche Ruhe daselbst in der vorderen Halle der Wohnung.
Aber es schlief der Pelid' im Innern des festen Gezeltes
und ihm ruhte zur Seite die rosige Tochter des Briseus.

11. Wilhelm Jordan (1819–1904): Frankfurt a. Main (Moritz Diesterweg) 1892

Priamos selbst und der Herold, die beiden besonnenen Männer,
legten sich drauf im Flur der Lagerwohnung zu Bette,
während Achill in der Kammer der wohlgezimmerten Hütte
ausruhn ging an der Seite der blühenden Tochter des Brises.

12. Thassilo von Scheffer (1873–1951): München/Leipzig (Georg Müller) 1913

Und so ruhten denn dort, gelagert im Vorhof des Hauses,
Priamos und der Herold, bedachtsam voller Gedanken.
Auch Achilleus schlief im innersten Raume des Zeltes,
Ihm zur Seite ruhte Briseis mit blühenden Wangen.

13. Albrecht Schaeffer (1885–1950): Berlin (Lambert Schneider) 1929

Sie nun lagerten sich im Vorderbau des Gebäudes,
Priamos und der Rufer, voll fester Maße im Sinne,
Aber es ruhte Achill in der wohlbefestigten Hütte
Winkel; doch neben ihm lag die wangenschöne Briseis.

14. Rudolf Alexander Schröder (1878–1962): Berlin (Suhrkamp) 1943

Dann aber gingen die zween ins Vorhaus, da sie sich legten,
Priamos selbst und der Rufer, die vielerfahrenen beide.
Aber Achilleus suchte sein Bett im Innern des Zeltes,
Lag und entschlief zu Seiten der wangenschönen Briseis.

15. Hans Rupé (1888–1947): München (Ernst Heimeran) 1948

Also ruhten sie dort im vorderen Raume des Hauses,
Priamos neben dem Herold, das Herz voll gewichtiger Pläne.
Aber Achilleus schlief im Innern des prächtigen Zeltes;
Neben ihm ruhte gebettet Briseis mit rosigen Wangen.

16. Dietrich Ebener (1920–2011): Berlin/Weimar (Aufbau-Verlag) 1971

Darauf begaben sie sich im Vorraum des Zeltes zur Ruhe,
Priamos und sein Herold, bewegt von ernsten Gedanken.
Hinten jedoch im festerrichteten Zelt schlief Achilleus;
neben ihm ruhte Briseis, das Kind mit den lieblichen Wangen.

17. Gerhard Scheibner (1912–1994): Berlin/Weimar (Aufbau-Verlag) 1972

Dann legten sich der Herold und Priamos dort im Vorraum des Hauses zur Ruhe
und ihre Gedanken waren mit klugen Plänen beschäftigt.
Aber Achilleus schlief im innersten Winkel des schöngebauten Blockhauses,
und an seine Seite legte sich das schönwangige Mädchen aus Brise.

18. Wolfgang Schadewaldt (1900–1974): Frankfurt a.M. (Insel) 1975

Diese nun legten sich im Vorhaus des Hauses dort zur Ruhe,
Der Herold und Priamos, die kluge Gedanken im Sinn hatten.
Aber Achilleus schlief im Innern der gutgezimmerten Hütte,
Und bei ihm lag Briseis, die schönwangige.

19. Roland Hampe (1908–1981): Stuttgart (Philipp Reclam jun.) 1979

Also ruhten die beiden im vorderen Raume des Hauses,
Priamos und der Herold, das Herz voll dichter Gedanken.
Aber Achilleus im Winkel des wohlerrichteten Zeltes
Schlief, und neben ihm ruhte mit schönen Wangen Briseis.

20. Raoul Schrott (* 1964): München (Carl Hanser) 2008

... [priamos], der darauf mit idaios
schlafen ging, voller gedanken an die nächsten tage.
Achilleús aber, der legte sich drinnen in sein warmes bett
und die schöne briseis schlüpfte zu ihm unter die decke.

21. Joachim Latacz (* 1934): Berlin/New York (Walter de Gruyter) 2009

Die also legten sich gleich dort im Vorbereich des Hauses schlafen,
Herold und Priamos – schwere Gedanken in den Sinnen wälzend;
Achilleus aber schlief im Inneren des wohlgefügteten Zeltbaus
und ihm zur Seite legte sich Briseis mit den schönen Wangen.

22. Ludwig Bernays (* 1924): Dozwil (Edition Signathur) 2013

Nun aber legten im Vorsaal die beiden sich nieder zum Schlafen,
Priamos und sein treuer Begleiter, zufriednen Gemütes,
während Achilleus in einer Ecke des Hauptzeltes ruhte.
Neben ihm lag Briseis, die Schöne mit rosigen Wangen.

23. Kurt Steinmann (* 1945): München (Manesse) 2017

Diese nun legten sich dort im Vorraum des Hauses zur Ruhe,
Priamos und der Herold, die reich an klugen Gedanken;
aber Achill schlief im Innern der gutgezimmerten Hütte,
und ihm zur Seite lag Briseus' Tochter mit rosigen Wangen.

Im Jahr 1778 erschienen zwei völlig unterschiedliche Hexameter-Übersetzungen der Ilias. Die Übertragung des damals bereits achtzigjährigen Schweizer Literaturkritikers J. J. Bodmer (Nr. 1) wurde vorwiegend mit Zurückhaltung aufgenommen; man sprach ihr nicht ganz unberechtigt den poetischen Schwung ab. Der Übersetzer verfährt mit seiner Vorlage ziemlich frei: Er dreht die Reihenfolge der ersten beiden Verse um, ersetzt das Wort „Herold“ durch den Eigennamen (Idäus) und inferiert beim Briseis-Epitheton in den Text eine Metapher („von lachenden Wangen“). Dadurch, dass Achilleus schon am Ende des zweiten Verses genannt wird, entsteht ein hartes Enjambement. Semantisch unpassend sind die Formulierungen „von ihrer klugheit gekräftigt“, „hintergezelt“ und der Neologismus „hochgezimmert“. Bodmer handhabt aber, wie die metrische Gestalt seiner Hexameter zeigt, das damals in der deutschen Dichtung noch nicht fest etablierte Versmaß bereits mit Routine.

Dem Grafen F. L. zu Stolberg (Nr. 2), der Mitglied des Göttinger Hainbundes war, attestiert man eine größere poetische Begabung. Allerdings fügen sich seine Hexameter nur schwer in

den erforderlichen daktylischen Rhythmus. Dazu kommt eine semantische Unstimmigkeit: Kann ein „Gezelt“ einen „Vordersaal“ haben? Außerdem muss das „Gezelt“, wohl aus metrischen Gründen, auf sein Epitheton verzichten. Stolberg war sich freilich selbst der Unzulänglichkeit seines Produkts bewusst, wie sein Stoßseufzer zu Il. 5,484 belegt: „O lieber Leser, lerne Griechisch, und wirf meine Übersetzung in's Feuer!“

Der preußische Offizier E. W. W. von Wobeser (Nr. 3), der sich später der Herrnhuter Brüdergemeine anschloss, veröffentlichte zwischen 1781 und 1787 anonym in drei Teilen „Homers Iliade, von neuem metrisch übersetzt“. Wobeser lehnt sich offensichtlich eng an Stolberg an, verbessert aber manche Formulierungen und metrische Unebenheiten. Indem er im letzten Vers „die ... Schöne“ hinzufügt, streckt er den Hexameter, der im Original nur vier sinntragende Wörter aufweist, auf die erforderliche Länge.

J. H. Voß (Nr. 4), der wie Stolberg dem Göttinger Hainbund angehörte, war mit diesem zunächst eng befreundet; nach Stolbergs Konversion zum Katholizismus kam es aber zu einem schweren Zerwürfnis. Während Stolberg von sich selbst sagt, dass er „nicht die Gabe zu feilen“ habe, bemüht sich der aus Mecklenburg stammende Voß, wie ein Vergleich seiner *Odyssee* von 1781 mit der Fassung von 1793 zeigt, seine Verstechnik stetig zu vervollkommen. Dementsprechend sind die vier ausgewählten Hexameter in metrischer Hinsicht fast makellos, überzeugen aber nicht bei der Wiedergabe der homerischen *Epitheta ornantia*: Homer nennt Briseis „schönwangig“ (nicht: „rosig“), und wie bei Stolberg und Wobeser bleibt das „gezelt“ ohne Beiwort. Da der Wagenlenker Idaios zum Unterschied von Priamos kein alter Mann ist, trifft die Charakterisierung der beiden Schlafenden als „des raths allkundige greise“ nicht das Richtige. In einer sehr ausführlichen, 1796 erschienenen Rezension der Vossischen Homer-Übertragung bemängelte schon August Wilhelm von Schlegel (1767–1845), dass die Übersetzung „die kunstlose Leichtigkeit der Ionischen Muse“ vermissen lasse und durch ihre gezwungene Wortstellung vielfach der deutschen Syntax Gewalt antue. Tatsächlich übersetzt Voß „sprachmimetisch“, also betont ausgangssprachenorientiert, greift zu Füllwörtern wie „jetzo“ und nimmt dem metrischen Wohlklang zuliebe Verstöße gegen Normen der deutschen Sprache in Kauf. Auch scheut er nicht vor ungewöhnlichen Elisionen (z.B. „ruht“ statt „ruhte“) und Wortstreckungen („flehete“ statt „flehte“; Il. 1,15) zurück. Zudem ist Voß wie jeder Übersetzer ein Kind seiner Zeit: Er trägt in die homerischen Epen einen von pietistischem Geist getragenen, zur Verniedlichung neigenden, „heimeligen“ Ton hinein. Schadewaldt urteilt im Nachwort seiner *Odyssee*-Übersetzung (S. 322): „Die überragende Leistung von Voß, der sich wie wenige dem Wort Homers verpflichtet fühlte und auch die Mittel besaß, es aus dem Grunde zu verstehen, hat bei alledem, was sie an Homer erschlossen hat, auch wieder Wesentliches an dem Dichter zugedeckt.“ Obwohl die Vossischen Homer-Übersetzungen in den folgenden eineinhalb Jahrhunderten unangefochten das Feld beherrschen, fehlt es nicht an Stimmen, die den älteren Versionen Stolbergs und Wobesers den Vorzug geben (z.B. Adalbert Schröter, *Geschichte der deutschen Homer-Übersetzung im XVIII. Jahrhundert*, Jena 1882).

Die von Goethe mehrfach geforderte Prosaübertragung der Homerischen Epen – die von Christian Tobias Damm (1699–1778), dem Griechischlehrer Winckelmanns, angefertigte

Prosaübersetzung (Lemgo 1769–1771) genügte nicht mehr den Ansprüchen – vollendete der Prämonstratenser J. St. Zauper (Nr. 5). Der Ordensmann war in Pilsen als Präfekt des dortigen Gymnasiums tätig und korrespondierte mit Goethe, den er in Marienbad kennengelernt hatte, über literarische Fragen. Bei der Lektüre der Zauper'schen Prosa-Version wurde dem Weimarer Dichterfürsten – der Verfasser hatte ihm eine Probe zukommen lassen – der „außerordentliche Laconismus“ der Ilias bewusst (Brief vom 6. August 1823). Sieht man von heute veralteten Bedeutungen (vor allem: „im Busen hegend“) ab, liegt tatsächlich eine respektable Leistung vor. Zaupers Prosaübersetzung erlebte drei Auflagen, was sie teils Goethes Empfehlung, teils ihrer guten Verwendbarkeit für häusliche Präparationen im Rahmen des Griechischunterrichts zu verdanken hatte (zuletzt 3. Aufl. Prag 1854).

E. Wiedasch (Nr. 6), Rektor des Pädagogiums Ilfeld, veröffentlichte seine Ilias-Übertragung in der damals populären Reihe „Griechische Dichter in neuen metrischen Übersetzungen“. Er setzt wie Bodmer im zweiten Vers den Eigennamen „Idäos“ in den Text ein. Insgesamt wirkt Wiedaschs Übertragung ziemlich konventionell. Dies gilt auch für die Übersetzung des Düsseldorfer Garnisonpredigers H. Monjé (Nr. 7); hier stören die Begriffe „Verschlag“ und „Genossin“.

Nach Zaupers Vorbild fertigt der Klassische Philologe J. Minckwitz (Nr. 8), der an der Universität Leipzig lehrte und dort seit 1862 ein Extraordinariat bekleidete, eine Prosaübertragung der homerischen Epen an. Obwohl Minckwitz selbst als Dichter hervortrat, hielt er es für angemessener, sich bei der Wiedergabe Homers nicht dem Verszwang zu unterwerfen. Im ersten Vers fällt die bewusst unpoetische Wendung „an besagter Stelle“ auf; „im Vorhause des Hauses“ entspricht genau dem griechischen Original, in dem ebenfalls zweimal derselbe Wortstamm auftritt. Minckwitz behält die Reihenfolge „der Herold sowie Priamos“ bei. Mit dem Epitheton „festragend“ wagt Minckwitz einen Neologismus.

Der schwäbische Gymnasiallehrer J. J. Ch. Donner (Nr. 9), der sich vor allem als Übersetzer griechischer Dramen einen Namen machte, lehnt sich in seiner Hexameter-Version eng an Voß an; die Formulierung „reizende Tochter“ verstärkt sogar noch den bei Voß durchgängig spürbaren idyllischen Ton. Wohl aus metrischen Gründen ersetzt Donner – Wilamowitz sagt von ihm, er habe seine Verse auf der „Hobelbank“ gezimmert – „Herold“ durch den Eigennamen („Idäos“), worin ihm schon Bodmer vorangegangen ist. Auch der Jurist K. Uschner (Nr. 10) bewegt sich in gewohnten Bahnen. Bei ihm ersetzt das Funktionsverbgefüge „Ruhe halten“ das einfache homerische „schlafen“; außerdem nennt er Achill mit seinem (elidierten) Patronymikon („der Pelid“).

Der Schriftsteller und Publizist W. Jordan (Nr. 11) trug auf Rezitationsreisen seine Übersetzungen auswendig vor, verstand sich also als moderner Rhapsode. Er zählt eher zu den transponierenden Übersetzern; dies merkt man vor allem am Vertauschen der Reihenfolge der ersten beiden Verse, an der Umwandlung der typisch homerischen Parataxe zur Hypotaxe (*während Achill ...*) und schließlich daran, dass Briseis im letzten Vers ihren Subjektstatus einbüßt.

Der vielfach der Antike verpflichtete Lyriker Th. von Scheffer (Nr. 12) löst sich ebenfalls nur zögernd vom Voss'schen Vorbild, obwohl er in einem theoretischen Beitrag zur Übersetzungsproblematik die Forderung erhebt: „Jedenfalls muß Voß ersetzt werden oder der Homer geht dem deutschen Volk verloren“ (Prinzipien einer neuen deutschen Homerübersetzung, in: Preußische Jahrbücher 145, 1911, 297–310). Die Wendung „bedachtsam (voller Gedanken)“ trifft nicht ganz das von Homer Gemeinte. Weil Scheffer im zweiten Hexameter davon absieht, zum Namen Priamos „selbst“ hinzuzufügen, befriedigt der metrische Bau des Verses nicht recht („Priámós und der Hérold“ oder gar „Priámos únd der Heróld“?).

Der Schriftsteller A. Schaeffer (Nr. 13) greift in seiner Hexameter-Übersetzung gelegentlich zu Archaismen, um den altertümlichen Ton des homerischen Epos nachzubilden. Er will die Ilias „in den Grenzen der Sprachmöglichkeit wortgetreu“ verdeutschen und dabei „die Form, die Sprache, den Geist des Originals in ihrem uns fremden, einmaligen So-sein ungefälscht“ wiedergeben. Möglichweise ist er bei diesem Programm durch Schröders Odyssee-Übertragung (siehe Nr. 14) beeinflusst. Mit der Wendung „voll fester Maße im Sinne“ möchte er den mittelhochdeutschen Leitbegriff *mâze* („Mäßigung“) wiederbeleben. Das harte Enjambement „in der ... Hütte / Winkel“ hat bei Homer keine Entsprechung.

Von der archaisierenden Übersetzungsmanier des Architekten und Dichters R. A. Schröder (Nr. 14) geht eine eigenartige Wirkung aus: Er erhebt – ähnlich wie Schaeffer – die „Repristination“ zum zentralen Übersetzungsprinzip (in unseren Versen: „zween“ und „Rufer“). Hierher gehört auch die Verwendung des *verbum simplex pro composito* („suchte“ statt „suchte ... auf“), wobei dieses Verb im Vergleich zum Original hinzugefügt ist. Auch im ersten Vers wird mit „gingen“ eine bei Homer nicht erwähnte Handlung ergänzt. Das Adjektiv „vielerfahren“ gibt die griechische Partizipialgruppe semantisch nicht korrekt wieder. Bei der Wiedergabe der Epitheta ist Schröder nicht konsequent (Briseis erhält hier das Epitheton „wangenschön“, im ersten Gesang wird dasselbe Wort freier mit „tausendschön“ übersetzt). Briseis verliert den Subjektstatus, den sie bei Homer innehat, und wird zum Genitivattribut degradiert. Diesen Schwächen steht eine souveräne Handhabung der Metrik gegenüber. Das insgesamt wenig überzeugende Ergebnis lässt sich charakterisieren als „gespreizte, die Stile mischende, mittelalterliche Ritterromantik heraufbeschwörende, pretiöse Übertragung“ (so treffend Flashar, Hellmut: Formen der Aneignung griechischer Literatur durch die Übersetzung, in: Arcadia 3, 1968, 133–156, und zwar 148). Da die Ilias-Übersetzung während des Zweiten Weltkriegs erschien, beachtete man sie weniger als die bereits 1911 publizierte Odyssee-Version, die Schröders Freund Hugo von Hofmannsthal im Essay „Ein deutscher Homer von heute“ begeistert begrüßt hatte.

Der Kunsthistoriker H. Rupé (Nr. 15) bekennt sich bescheiden dazu, er habe die Ilias auf der Basis der Voss'schen Übersetzung verdeutscht. Er nähert den Voß-Text bewusst dem Original an: Die Formulierung „das Herz voll gewichtiger Pläne“ greift als erste Hexameter-Übersetzung den homerischen Zentralbegriff φρένες auf („Zwerchfell“ als Organ der Geisteskraft; d.h. „Herz“). Außerdem berücksichtigt er das von den früheren Übersetzern meist übergangene Epitheton zu „Zelt/Hütte“, wobei allerdings seine Wiedergabe des

Adjektivs („prächtig“) semantisch allzu vage bleibt. Die Hinzufügung „ruhte gebettet“ verleiht dem Homer-Vers einen erhabenen Beigeschmack, der dem Original fehlt.

Der als Übersetzer überaus produktive D. Ebener (Nr. 16) – er war von 1957 bis 1967 Direktor des Instituts für Klassische Philologie der DDR-Universität Greifswald – schreibt Priamos und seinem Herold „ernste Gedanken“ zu. Im dritten Vers versetzt er Achill vom Anfang an den Schluss des Verses. Briseis wird als „Kind mit den lieblichen Wangen“ bezeichnet, was die homerische Szene eindeutig verniedlicht.

Der ostdeutsche Philologe G. Scheibner (Nr. 17), der in Schadewaldts Leipziger Zeit über Homer promoviert wurde, kommt seinem Lehrer bei der Publikation der Ilias-Übersetzung zuvor. Im Allgemeinen orientiert sich Scheibner an Schadewaldts Übersetzungsmaximen, die dieser 1958 anlässlich seiner Odyssee-Übersetzung formuliert hatte. In einem wesentlichen Punkt weicht er jedoch davon ab (Bd. 2, S. 398): „Keinesfalls geht es an, alle seltsamen Gewohnheiten der archaischen Syntax nachbilden zu wollen.“ Dementsprechend zieht Scheibner die beiden Subjekte von zweiten in den ersten Vers vor. „Blockhaus“ gibt das homerische Wort κλισίη korrekt wieder. Ungewöhnlich ist, dass er Briseis als Herkunftsbezeichnung (Ethnikon) und nicht als Vatersnamen (Patronymikon) auffasst.

Mit Recht gelten W. Schadewaldts Homer-Übersetzungen (Nr. 18) als epochemachende Leistung. Im Nachwort zu seiner Prosaübertragung der Odyssee entwickelt der Tübinger Gräzist seine drei berühmten Postulate an den Übersetzer (S. 323): „Einmal die Forderung, *vollständig* zu übersetzen und nichts, was dasteht, wegzulassen, nichts hinzuzufügen. Sodann die Forderung, die ursprünglichen *Vorstellungen* des Dichters auch in deutscher Zunge in ihrer Reinheit zu bewahren. Und zum dritten, die *Folge dieser Vorstellungen*, so wie sie dem Dichter in seinem Satz vor Augen kommen, nach Möglichkeit auch im Deutschen einzuhalten.“ Anders als bei seiner Odyssee-Übersetzung bildet Schadewaldt in der postum erschienenen Ilias-Übertragung die Verszeilen Homers ab und kann dadurch das im Original häufige Enjambement sichtbar machen. Generell stellt er sich die Aufgabe, Homers „Einfachheit, Sachlichkeit, Gegenständlichkeit und Direktheit“ (Zur Übersetzung, S. 426) auch in der deutschen Version sichtbar zu machen. Da sich Schadewaldt nicht in das Prokrustesbett der Versübersetzung pressen lässt, kann er sein erstes Postulat mühelos in die Praxis umsetzen. Dementsprechend finden in seiner Übersetzung der vier Hexameter alle Elemente des Ausgangstexts ihre eindeutige Entsprechung. Bei seiner zweiten Forderung fühlt sich Schadewaldt der Richtschnur Friedrich Schleiermachers verpflichtet, man müsse in der Übersetzung „das Fremde spürbar machen, ohne zu befremden“. Die Übersetzung „im Vorhaus des Hauses“ belegt, dass er diesem Postulat gerecht werden möchte: Da Homer zweimal zum gleichen Wortstamm greift (ἐν προδόμῳ δόμου), bildet Schadewaldt dies getreulich im Deutschen ab, worin er freilich mit Minckwitz (Nr. 7) einen Vorläufer hat. Dass Schadewaldt seine dritte Forderung im Auge behält, zeigt die dem Griechischen entsprechende Reihenfolge „der Herold und Priamos“ sowie die im Deutschen ungebräuchliche Nachstellung des Attributs „Briseis, die schönwangige“. Ein besonderer Vorzug seiner Übersetzung besteht nicht zuletzt darin, dass er die *versus iterati* (Il. 24,673 = Od. 4,302; Il. 24,674 = Il. 24,282; Il. 24,675 = Il. 9,663) völlig identisch wiedergibt. Als

führender Homer-Forscher seiner Zeit lässt er die im Vergleich zum 19. Jh. erheblich größeren Kenntnisse über die Dichtungsweise Homers in seine Übertragung einfließen.

Der Archäologe R. Hampe (Nr. 19) greift wieder zum Hexameter, und zwar mit folgender Begründung (Nachwort zur Odyssee, S. 780): „Der sechsfüßige, vom Griechischen übernommene Vers schien als tragendes Element für das Epos unerlässlich.“ Mit seiner Wiedergabe des Adjektivs πυκνός („dicht“) bleibt Hampe sehr nahe am griechischen Original („das Herz voll dichter Gedanken“) und scheint so das von Schadewaldt propagierte Prinzip des dokumentarischen Übersetzens sogar vollständiger zu verwirklichen als der Tübinger Gräzist selbst. Möglicherweise mutet aber hier Hampe dem deutschsprachigen Leser eine Überdosis Fremdheit zu. Etwas freier übersetzt er denselben Halbvers an anderer Stelle (Il. 24,282: „mit vielen Gedanken im Innern“). Auch der dritte Vers wird andernorts (Il. 9,663) anders wiedergegeben: „Aber Achill schlief drin im guterrichteten Zelte.“ Hampe verstößt also gegen das Konsistenzprinzip, dass derselben griechische Text immer mit demselben Wortlaut übersetzt werden sollte. Die Begründung, warum er wider besseres Wissen den Begriff κλισίη („barackenähnliche Lagerhütte“) mit „Zelt“ wiedergibt, verrät deutlich, dass Hampe von Beruf Archäologe und nicht Philologe ist (S. 564f.): Es „wird hier nicht die Bezeichnung ‚Hütten‘ gebraucht (eigentlich müßte man wohl von ‚Baracken‘ sprechen), sondern von Zelten, da durch das spätere Drama und die Bildkunst diese Version die bleibende ist“.

Die Ilias-Übertragung des Tiroler Komparatisten und Schriftstellers R. Schrott (Nr. 20) machte dadurch Furore, dass sie die inzwischen üblich gewordene dokumentarische Übersetzungsweise aufgibt und den griechischen Text konsequent transponierend (oder besser gesagt: aktualisierend) übersetzt. Schon am Anfang verstößt Schrott gegen ein „Konstitutivum homerischer Diktion“ (Latacz): Er formt den parataktischen Satzbau in eine Hypotaxe um, indem er mit einem Relativsatz beginnt. Wir erfahren zudem nicht, wo genau sich Priamos und Idaios schlafen legen. Ob sie dabei „an die nächsten tage“ denken, kann eine zutreffende Interpretation sein, die aber durch Homers Wortlaut nicht gedeckt ist. Den zweiten Vers umschreibt Schrott Il. 24,248, wo er in identischer Form vorkommt, umständlich so: „der greis und sein herold, sie überwachten im palast alles: es war noch an vieles mehr zu denken.“ Ein und dieselben Homerischen Verse werden also kontextbezogen ganz nach Belieben paraphrasiert (Verstoß gegen das Konsistenzprinzip). Das „Innere der wohlgefügtten Baracke“ ersetzt Schrott durch das „warme bett“. Der dritte Vers wird Il. 9,663 erneut ganz anders paraphrasiert: „achilleús jedoch schlief im anderen eck seiner großen hütte im bett“. Dass Briseis „zu ihm unter die decke“ schlüpft, gehört in die Rubrik „Sprachmäzchen“, wie Schadewaldt (S. 426) derartige „Übermalungen“ nennt. Immerhin verzichtet Schrott an unserer Stelle auf eine drastische Ausmalung, wie er sie Il. 3,448 vornimmt: „während sich die beiden liebten, daß die bettpfosten wackelten“ (bei Steinmann geht es – wie bei Homer – sitzsamer zu: „Da nun ruhten die beiden im Bett mit Löchern für Gurten“). – Teilweise noch stärker als Schrott entfernt sich der Publizist Karl Ferdinand Lempp (1913–1986) vom griechischen Original, sodass man seinen Text als Prosa-Paraphrase bezeichnen muss (2009 postum bei Insel erschienen; auch als Insel-Taschenbuch erhältlich).

Der Basler Emeritus J. Latacz (Nr. 21) stellt den bisher erschienenen Bänden seines „Ilias-Gesamtkommentars“ jeweils einen Faszikel voran, in welchem der griechische Text von einer deutschen Übersetzung begleitet ist. Bei seiner Entscheidung, nicht in Prosa, sondern metrisch zu übersetzen, beruft sich Latacz auf Sir Cecil Maurice Bowra, der in seinem Buch „Heldendichtung“ konstatiert hatte: „Heldendichtung erfordert ein Versmaß.“ Deshalb kann er sich anders als Schadewaldt nicht dazu durchringen, das Versmaß zu opfern (Bd. 1, S. XVIII): „Damit aber wäre das Charakteristische und zugleich befremdlich Schöne an Homer zerstört.“ Er greift allerdings nicht zum Hexameter, sondern – wie schon Gottfried August Bürger im 18. Jh. – zu einem jambischen Versmaß. Mit Fortschreiten des Projekts scheint aber der Philologe sein Programm der metrischen Übersetzung aufgegeben zu haben; in unseren vier Musterversen lässt sich jedenfalls kein jambischer Rhythmus erkennen. Die philologisch exakte Übersetzung besticht aber durch überlegte Wortwahl („Vorbereich des Hauses“, „Zeltbau“); eher befremdlich klingt die Wendung „in den Sinnen wälzend“.

Der Schweizer Arzt L. Bernays (Nr. 22) beabsichtigt, in seiner Hexameter-Übersetzung („Götter und Menschen im Trojanischen Krieg. Die 24 Bücher von Homers Ilias nach den Urtexten ins Deutsche übertragen“) „einen möglichst leserfreundlichen, von Archaismen und gespreizter Feierlichkeit freien Text in heutigem Deutsch zu bieten“ (S. 9). Ähnlich wie Schrott legt er eigentlich eine Nachdichtung vor: So spricht er etwa vom „treuen Begleiter“, nicht vom „Herold“. Den seelischen Zustand der beiden Trojaner interpretiert er ganz anders als der Tiroler Komparatist: Priamos und Idaios seien „zufriednen Gemütes“, was sich offensichtlich nicht auf das kommende Geschehen, sondern auf ihre Genugtuung über die Herausgabe von Hektors Leiche bezieht. Im Vers 282 des 24. Gesangs geht dieser formelhafte Halbvers ganz verloren: „Ihm war dabei (sc. beim Einspannen der Pferde) sein treu ergebener Diener behilflich.“ Bernays wandelt überdies die homerische Parataxe in eine Hypotaxe um („während Achilleus ... ruhte“) und zerstört somit die aneinanderreihende Erzähltechnik des Dichters.

Doch nun endlich zu Steinmann selbst (Nr. 23): Er vergleicht im Abschnitt „Zur Übersetzung“ den Übersetzungsprozess anschaulich mit „Bergsteigen am Seil“ (S. 500): „Dieses verlangt Kraft, Mut, Technik und Ausdauer wie das ungesicherte Kraxeln, aber die Gefahr des Absturzes ist ungleich kleiner dank Seil (Ausgangstext), Beratern und Warnern (Lexika, Kommentare, schon bestehende Übersetzungen).“ Von den herangezogenen wissenschaftlichen Kommentaren war ihm der im Erscheinen begriffene Basler Kommentar „unerlässlich für das Verständnis des Textes“ (S. 503). Die zwei zentralen Sätze, mit denen er sein Beibehalten des Metrums begründet, lauten so (S. 496): „Gleichmaß gehört zum Wesen der epischen Dichtung, die äußere Form des homerischen Epos ist mit ihrem Inhalt untrennbar verschmolzen. Hexametrische Übersetzung und dokumentarische Präzision schließen sich nicht aus.“ Tatsächlich bleibt Steinmann, wie unsere Versprobe zeigt, an Deutlichkeit und Treue zum Original nicht hinter Schadewaldt zurück und verdient hinsichtlich der exakten Nachbildung des Homerischen Wortlauts gegenüber Hampe, mit dem er die meisten Gemeinsamkeiten aufweist, den Vorzug. Er hält sich strikt an die Konsistenz-Maxime, bei der „Wiedergabe der Formelverse und der Epitheta deckungsgleiche

Identität“ anzustreben, um nicht „die Sichtweise Homers auf die Welt radikal und unstatthaft umzumodeln“ (S. 498). So lautet seine Übersetzung des zweiten Verses genau gleich wie die des Verses Il. 24,282, und auch den dritten Vers gibt er mit denselben Worten wieder wie schon Il. 9,663.

Es ist ihm ein wichtiges Anliegen, sich von Schrotts Übersetzungsstil abzugrenzen. Die markanten Unterschiede verdeutlicht er anhand von Il. 5,787: „Schmach euch, Argeier, ihr feigen Säcke, an Aussehn so blendend!“ (Steinmann) vs. „schande über euch! bloße gipsfiguren seid ihr griechen taugt nur für einen tempel –“ (Schrott). Steinmann urteilt mit Recht, dass der Tiroler Komparatist und Schriftsteller gut beraten gewesen wäre, seine „Übertragung“ als „Nachdichtung“ zu deklarieren. Bei einer Übersetzung, die diese Bezeichnung verdiene, müsse die Leserschaft „darauf vertrauen dürfen, dass das ihr Gebotene sich dem Aussagewillen des Dichters verpflichtet weiß, hat sie doch in der Regel nicht die Möglichkeit, die inhaltliche Qualität einer Übersetzung anhand des griechischen Originals zu prüfen.“ Im Odyssee-Nachwort liest man ergänzend, er selbst wolle „als *minister verbi* Homer in Szene [...] setzen, nicht das eigene dichterische Ingenium“ (S. 384). Was die Stilhöhe seiner Übersetzung betrifft, gelingt es Steinmann fast durchwegs, in einem gehobenen, stellenweise poetisch gefärbtem Deutsch zu schreiben, ohne in hohles, archaisierendes Pathos oder in eine saloppe Alltagssprache abzugleiten. Umgangssprachliche Wörter (wie z.B. „krepieren“; Il. 2,346) fließen nur selten ein. Von Vulgarismen hält er sich ganz fern: So findet sich Schrotts Ausruf „dem hat doch zeus ins hirn geschissen!“ (Il. 9,377) bei Steinmann in der textnahen Form „Denn seinen Verstand nahm ihm Zeus, der Berater“ wieder.

Eine gesonderte Würdigung verdient die geglückte Wiedergabe der *Epitheta ornantia*: Im Ersatz der bisher üblichen „geflügelten Worte“ durch „gefiederte Worte“ ist ihm schon Hampe vorangegangen. Hektors Epitheton *κορυθαίολος* übersetzte man bisher so (in Auswahl): „mit wehendem Helmbusch“ (Stolberg), „helmumflattert“ (Voß), „helmbuschschwingend“ (Wiedasch), „der riesige Stürmer im Helmbusch“ (Monjé), „helmbuschschüttelnd“ (Minckwitz), „der Held mit dem wogenden Helmbusch“ (Donner), „helmbuschregig“ (Uschner), „der Held mit dem funkeln dem Helme“ (Scheffer), „Helmschüttler“ (Schaeffer), „helmumfunkelt“ (Schröder), „helmfunkeln“ (Schadewaldt) und „mit funkeln dem Helme“ (Hampe). Das unzutreffende „Funkeln“ mancher Übersetzer baut Schrott zu folgender verfälschender Paraphrase aus (zu Il. 6,440): „sein spiegelnder helm blendete sie dabei“. Steinmann entscheidet sich (ähnlich wie schon Schaeffer) für „Schüttler des Helmes“, was allein dem Homerischen Beiwort semantisch entspricht. Während sich seine Vorgänger, soweit sie Homer in deutsche Hexameter übertragen, letztlich nicht aus dem Bann des übermächtigen Vorbilds Voß lösen können, wird bei Steinmann weder ein behaglich-idyllischer noch ein pathetisch-gespreizter Ton angeschlagen. Der „Lakonismus“ Homers kommt in seiner sprachgewaltigen Übersetzung überzeugend zum Ausdruck, wobei auch die sprachliche Ordnung des Originaltextes nach Möglichkeit beibehalten wird.

Was die bewundernswerte Übersetzungsleistung Steinmanns doch etwas beeinträchtigt, ist der nicht immer ausgefeilte Versbau. Bei manchen Hexametern fällt es nicht leicht, die

richtige Betonung zu finden, weil semantisch nullwertige Funktionswörter an Tonstellen rücken. Dies ist besonders bei der Konjunktion „und“ der Fall, mit der nicht selten Steinmannsche Verse einsetzen (z.B. der vierte Vers: „ünd ihm zu Séite ...“). Ähnlich irritierend ist z.B. Il. 2,299 gebaut: „ob Kalchas Wahres uns verkündete oder sich irrte“ (Kalchas, das tragende Wort des Verses, bleibt hier ohne Versakzent). Hier fügt sich (wie auch sonst öfter) Hampes Übersetzung „Ob die Wahrheit Kalchas geweißt oder mitnichten“ besser in den Rhythmus und bildet ausnahmsweise auch die Homerische Wortfolge exakter ab. Diese manchmal störende Schwäche wurde bereits an der Odyssee-Übersetzung moniert (vgl. Johan Schloemann: „Also sprach er – doch wie soll ihn der Leser betonen?“, in: *SZ* vom 18.12.2007) und auch bei der Ilias-Übertragung bemängelt (vgl. Ijoma Mangold: „Vom Versmaß im Stich gelassen“, in: *Die Zeit* vom 20.12.2017).

Textpassagen, die sich nicht unmittelbar dem Verständnis der Leserschaft erschließen, kommentiert Steinmann in seinen hilfreichen Anmerkungen (S. 505–540). Ein integraler Bestandteil des Gesamtwerks ist das Namenregister (S. 541–569), das zwar alle geographischen Bezeichnungen, aber nur die Namen der Hauptakteure der Ilias umfasst. Da bedauerlicherweise Kolumnentitel mit der Angabe des jeweiligen Gesanges fehlen, sind die beiden Lesebändchen beim Nachschlagen im Buch eine unentbehrliche Hilfe. Das vom Hamburger Literaturwissenschaftler Jan Philipp Reemtsma verfasste Nachwort (S. 477–494) rühmt am ältesten Werk der europäischen Literatur die „lineare Wucht der Erzählung“ (S. 479), die realistisch-drastischen Kampfszenen und die „unerhörte Fülle von Gleichnissen“ (S. 485). Die prachtvolle Ausstattung des Buches entspricht in jeder Hinsicht der geschmackvollen Übersetzung: Der Tiroler Künstler Anton Christian hat den blaugrundigen Schmuckschuber mit einem blonden Kopf verziert, dessen Augen geschlossen sind; auf dem Vorsatz weisen von Speeren durchbohrte Helme auf das Kampfgeschehen hin. Im Inneren des fadengehefteten, großformatigen Bandes lockern 16 eigens von Anton Christian geschaffene Grafiken den gleichmäßigen Fluss der 15.693 Hexameter auf. Diese entweder ganz- oder doppelseitigen Illustrationen thematisieren die Gräueltaten des Kriegs, wobei aus dem abstrakt gestalteten, blau-roten Hintergrund oft gespenstische Totenschädel hervortreten. Besonders beeindruckt der Kopf des Pferdes Pedasos, dessen Hals Sarpedon mit einem Speer durchbohrt hat (nach S. 288) – ein gelungenes Symbol für alle am Krieg leidenden Kreaturen.

Da sich Zielsprache und Lesegewohnheiten der Rezipienten kontinuierlich ändern, wird man auch künftig nicht umhinkommen, die Epen Homers durch Neuübersetzungen für ein hoffentlich noch vorhandenes Lesepublikum lebendig zu halten. Für die Ansprüche unserer Zeit hat Steinmann eine gelungene, dem Original verpflichtete Versübertragung geschaffen, die man schwerlich in den nächsten Jahrzehnten übertreffen kann. Mit Recht zeichnete ihn die Heinrich Maria Ledig-Rowohlt-Stiftung für seine Ilias-Übersetzung mit dem renommierten Paul-Scheerbart-Preis aus.

Ovid: Liebeskunst

In der Übersetzung von Hertzberg/Burger, überarbeitet und reich kommentiert von Tobias Roth, Asmus Trautsch und Melanie Möller

Berlin: Galiani 2017

(384 S., ISBN: 978-3-86971-153-9; € 39,90 [D], € 41,20 [A])

Hermann Niedermayr



1494 ließ der aus Mantua stammende Humanist Bartholomaeus Merula in Venedig eine kommentierte Ausgabe von Ovids *Ars amatoria* erscheinen (*Enarrationes in Ovidium: De arte amandi et de remedio amoris*), die noch im 16. Jh. unter verändertem Titel (*Compendiosa et uberrima elucidatio in Ovidium: De arte amandi et remedio amoris*) mehrfach publiziert wurde. Merulas Inkunabel führt ein Prinzip der Textanordnung fort, das für mehrere handschriftlich überlieferte juristische und theologische Kommentarwerke des Mittelalters charakteristisch ist: Der Ausgangstext (im Fall von Merulas Ausgabe: die Verse Ovids) wird in eine schmale Kolumne gezwängt, die sich zudem nur über wenige Zeilen der jeweiligen Seite zieht; die darauf bezogenen Erläuterungen fallen weitaus umfangreicher aus und schließen den Ausgangstext ein. Dieses typographische Konzept haben im Ovid-Gedenkjahr 2017 drei Ovid-Enthusiasten für die vorliegende Ausgabe übernommen: Den umfangreichen Kommentar haben gemeinsam der Romanist Tobias Roth und der Philosoph Asmus Trautsch geschrieben, die beide auch als Lyriker hervorgetreten sind. Die Berliner Klassische Philologin Melanie Möller, die 2016 das Reclam-Bändchen „Ovid. 100 Seiten“ verfasste, hat diesen Kommentar behutsam ergänzt (S. 345). Dass für dieses Jubiläums-Kommentierungsprojekt aus den Dichtungen Ovids gerade die *Ars amatoria* ausgewählt wurde, belegt die in den beiden vergangenen Dezennien stark gestiegene Wertschätzung für dieses erotische Lehrgedicht. Auch im Ranking der zur Schullektüre herangezogenen Ovidiana scheint die unverdient lange Zeit geächtete „Liebeskunst“ den „Metamorphosen“ den ersten Rang abgelaufen zu haben.

Im lesenswerten Nachwort, für das alle drei Autoren verantwortlich zeichnen („Ovids Liebeskunst – Liebe zwischen Lebensform und Literatur“, S. 303–342), wird die wachsende Popularität der *Ars amatoria* vor allem damit begründet, dass in diesem Werk die römische Alltagswelt besonders deutlich hervortritt (S. 320): „Ovid erteilt seine amourösen Ratschläge mit konkreten Bezügen zur römischen Lebenswelt. Gebäude, Orte, soziale Strukturen, Berufe, Praktiken und Objekte aus der urbanen Gegenwart des Autors und seines Publikums tauchen in der *Liebeskunst* immer wieder auf.“ Dementsprechend bildet die Karte „Rom zu augusteischer Zeit mit den von Ovid in der *Liebeskunst* und den im Kommentar erwähnten Gebäuden und Orten“ (S. 300f.) einen integralen Bestandteil des Buches. Überzeugend wird im Abschnitt „Römische Sitten und die Adressaten der *Liebeskunst*“ herausgearbeitet, dass

„Ovid“ im Text drei verschiedene *personae* verkörpert (S. 325): er tritt bald als Dichter, bald als erfahrener Liebhaber (*amator*), bald als Liebeslehrer (*praeceptor amoris*) auf. Weniger befriedigen die Erläuterungen zur lateinischen Metrik: Der Hexameter endet keineswegs immer „auf einer kurzen Silbe“ (S. 317), sondern es verhält sich genau umgekehrt: die letzte Silbe wird stets lang gemessen, kann aber durch eine kurze Silbe vertreten sein (*syllaba brevis in elemento longo*).

Die Bemerkungen zur Ausgangssprachlichen Metrik führen zur entscheidenden Frage, ob der Text der *Ars amatoria* im vorliegenden Band in einer Vers- oder in einer Prosaübersetzung repräsentiert ist. Klaus Binder, der im Galiani-Verlag eine ebenso prächtig ausgestattete und reich kommentierte Übersetzung des lukrezischen Lehrgedichts *De rerum natura* vorgelegt hat (kenntnisreich besprochen von Reinhard Senfter, in: Latein Forum 88/89, 2016, S. 51–71), hat sich aus gutem Grund dafür entschieden, zu diesem Zweck eine neue Prosaübersetzung anzufertigen. Im Gegensatz dazu legten die Herausgeber der *Ars amatoria* darauf Wert, bei ihrer Übersetzung das Prinzip der ästhetischen Äquivalenz wenigstens teilweise zu berücksichtigen. Deshalb entschlossen sie sich dazu, auf eine bereits vorliegende metrische Wiedergabe der Ovid-Verse zurückzugreifen. Ihre Wahl fiel auf die 1854 in der Reihe „Römische Dichter in neuen metrischen Übersetzungen“ publizierte Version des in Bremen wirkenden Gymnasialdirektors Wilhelm Adolf Boguslaw Hertzberg (1813–1879), die sie für „die gelungenste der deutschen Fassungen“ halten (S. 343). Hertzbergs Übersetzung wurde bereits Anfang des vorigen Jahrhunderts vom Münchener Gymnasiallehrer Franz Burger (1880–1933) – ihm widmet der Verleger Ernst Heimeran in seinem Büchlein „Lehrer, die wir hatten“ (München 1975, S. 110–120) eine beeindruckende Würdigung – ergänzt und überarbeitet (München 1923). In dieser zweisprachigen, mehrfach aufgelegten Ausgabe der *Tusculum*-Reihe sind erstmals diejenigen Verse berücksichtigt, die Hertzberg aus sittlichen Bedenken noch ausgeschlossen hatte. Beim neuerlichen Überarbeiten dieser Übertragung setzen sich Roth/Trautsch/Möller das Ziel, „fragwürdige Lizenzen gegenüber Ovids Text und ihre zuweilen problematische Verhaftung in der Sprache des 19. Jahrhunderts auszugleichen“ (S. 343).

Prüft man nun, ob dieses Ziel erreicht wurde, stutzt man bereits beim einleitenden Distichon (*ars* 1, 1f.; S. 7; in der dritten Spalte wird die Prosaübersetzung des Heidelberger Latinisten Michael von Albrecht angeführt):

Hertzberg/Burger (1854/1923)	Roth/Trautsch/Möller (2017)	von Albrecht (1992)
Wém in únerem Vólk die Kúnt zu líeben noch frémnd ist, / lése díeses Gedícht, lérne und líebe danách.	Sólte in díesem Vólk die Kúnt zu líeben jemándem (!) / frémnd sein, díeses Gedícht lés er und líebe gekónnt.	Kennt einer in díesem Volk die Líebeskunst nicht, so lese er díeses Gedícht und sei danach ein Meister in der Líebe!

Die Neubearbeitung zerstört den Rhythmus des Hexameters, weil man gezwungen ist, das letzte Wort auf der vorletzten Silbe zu betonen (jemándem). Hier tut man der obligatorischen deutschen Anfangsbetonung Gewalt an. Man fragt sich, ob die Bearbeiter hier nicht besser Hertzbergs Text hätten beibehalten sollen. Das Prädikativum *doctus* geben übrigens alle drei Übersetzungen nicht optimal wieder. Leider kann man davon ausgehen,

dass immer dann, wenn man beim Lesen der deutschen Übersetzung ins Stocken gerät und keinen daktylischen Rhythmus erkennen kann, Roth/Trautsch/Möller in den Hertzberg/Burger-Text eingegriffen haben. So fügt sich z.B. in folgendem Distichon (*ars* 1,23f.; S. 13) der „originale“ Pentameter perfekt in den Rhythmus, während der überarbeitete Hexameter metrisch unlesbar ist:

Hertzberg/Burger (1854/1923)	Roth/Trautsch/Möller (2017)	von Albrecht (1992)
Aber je grimmiger mich Cupido traf und versengte, / desto geschickter bin ich, Rächer der Wunden zu sein.	Aber je gewaltsamer (!) Cupido mich traf und versengte, / desto geschickter bin ich, Rächer der Wunden zu sein.	Je schwerer mich Amor getroffen, je heftiger er mich gebrannt hat, desto besser taue ich zum Rächer für die mir zugefügte Wunde.

Sollten hier die Bearbeiter mit Absicht dem deutschen Rhythmus Gewalt angetan haben, um das Wort *violentius* („gewaltsamer“) dadurch hervorzuheben? In keiner Schulausgabe fehlt der Passus vom *Circus Maximus*, der sich für junge Männer als besonders ergiebiger Fundort für die Partnerinnensuche erweist (*ars* 1,135–138; S. 29):

Hertzberg/Burger (1854/1923)	Roth/Trautsch/Möller (2017)	von Albrecht (1992)
Nicht entgehe dir auch das Kampfspiel edelster Rosse; / mancherlei Vorteil beut's, füllt sich der Zirkus mit Volk. Nicht mit den Fingern geheimes Gespräch zu führen ist nötig, / nicht erst mußst du des Winks / stumme Bedeutung erspähn.	Nicht entgehe dir auch der Wettstreit edeler Rosse; / vorteilhaft ist, dass so viel Masse der Zirkus umfasst. Nicht mit den Fingern geheimes Gespräch zu führen ist nötig, / nicht erst auslegen musst du die Zeichen des Winks.	Laß dir auch nicht das Wettrennen der edlen Pferde entgehen: Viele Vorteile bietet der Zirkus mit seiner Menschenmenge. Du brauchst weder durch Fingerzeichen geheime Mitteilungen machen noch durch Winke ein Signal zu empfangen.

Bei diesen Versen hätte es sich angeboten, das heute unverständliche „beut's“ durch „bring'ts“ zu ersetzen. Was in der überarbeiteten Version mit „Masse“ gemeint ist, wird ohne lateinischen Text nicht sofort klar. Das pleonastische „Zeichen des Winks“ erschwert im Vergleich zur Vorlage die Sinnerfassung, beseitigt aber immerhin die inzwischen unübliche Voranstellung des Genitivattributs („des Winks stumme Bedeutung“). Statt „erspähn“ ist mit Recht „auslegen“ in den Text gesetzt. Dafür zahlt man freilich den hohen Preis, dass sich der Pentameter nicht mehr rhythmisch lesen lässt („nicht erst auslegen müsst / dú die Zeichen des Winks“ oder noch schlimmer: nicht erst auslegén / müsst du die Zeichen des Winks“). Dass Roth/Trautsch/Möller gelegentlich aus Gründen der *political correctness* nicht umhin kamen, die Hertzberg-Version zu korrigieren, zeigt ein Distichon, das von der Vergewaltigung der Deidamia durch den als Mädchen verkleideten Achill handelt (*ars* 1,698f.; S. 79):

Hertzberg/Burger (1854/1923)	Roth/Trautsch/Möller (2017)	von Albrecht (1992)
In demselben Gemach mit ihm war die Tochter des Königs. / Nur zu deutlich erkennt diese den Mann – am Erfolg.	Zufällig war die Tochter des Königs im selben Zimmer. / Nur zu deutlich erkennt sie an der Schande den Mann.	Gerade war die jungfräuliche Königstochter in demselben Gemach; sie erfuhr durch seine Gewalttat, daß er ein Mann war.

Roth/Trautsch/Möller bemerken dazu (S. 79): „An dieser Stelle wird [...] deutlich, wie sehr alle Übersetzer Kinder ihrer Zeit sind. Hertzberg hatte diesen Vers nämlich in einer Art und Weise übersetzt, deren Änderung uns unumgänglich erschien [...]. *Stuprum* als ‚Erfolg‘ zu übersetzen ist mehr als geschmacklos, wirft aber ein Licht auf das 19. Jahrhundert.“ Merkwürdig, dass die Bearbeiter nicht das deutliche Wort „Schändung“, sondern den missverständlichen Begriff „Schande“ in ihren Text setzen.

In seinem Beitrag „Prüde Antike? Das Übersetzen der Lust im Text“ (in: Buschmann, Albrecht [Hg.]: Gutes Übersetzen. Neue Perspektiven für Theorie und Praxis des Literaturübersetzens, Berlin 2015, S. 15–34) bespricht Niklas Holzberg ihm vorliegende Übersetzungen des Distichons *ars* 2, 685f., wobei er anmerkt, dass Hertzberg 1854 diese „unanständigen“ Verse noch weggelassen hat:

Odi, quae praebet, quia sit praebere necesse, / siccaque de lana cogitat ipsa sua.

Burger (1923)	Roth/Trautsch/Möller (2017)	von Albrecht (1992)
So eine haß ich, die gibt, weil man anders nicht könne als geben, / daliert nüchtern und steif, Haushaltsgedanken im Kopf.	Hassenswert, wenn, weil es nötig ist, eine sich hingibt. / Trocken daliert und an ihre Wolle nur denkt.	Ich verabscheue auch eine, die sich hingibt, nur weil das Gesetz es so will, und dabei nüchtern an ihre Wolle denkt.

Holzberg erläutert mit der ihm eigenen Deutlichkeit (S. 15), „dass Ovid in der Rolle des Erotikprofessors verkündet, er verabscheue einen Koitus, bei dem nicht sowohl er als auch seine Partnerin einen Orgasmus erleben“. Zusätzlich stellt er klar, dass mit *sicca* keinesfalls „nüchtern“ gemeint sei, sondern in wörtlicher Bedeutung „trocken“, allerdings auf die Vagina der Frau bezogen (S. 16): „diese wird nicht feucht, weil die Frau im Ehebett nur ihre Pflicht erfüllt und dabei ihr tägliches Wollpensum vor Augen hat. So jedenfalls erklärt es der Erotikprofessor in unbekümmerter Offenheit, und das ist nicht nur nicht prüde, sondern höchst schlüpfrig – gewissermaßen im doppelten Sinne.“ Hier geben, wie man erkennen kann, Roth/Trautsch/Möller (S. 189) mit Recht Burgers Zurückhaltung auf, obwohl dieser mit dem deutschen Hendiadyon „nüchtern und steif“ dem Gemeinten immerhin noch näher kommt als von Albrechts allzu „nüchterne“ Wiedergabe. Außerdem kann man Burgers interpretierender Übersetzung „Haushaltsgedanken im Kopf“ (statt: „an ihre Wolle denkt“) einen gewissen Charme nicht absprechen. In der überarbeiteten Version liest man zwar das korrekte „trocken“, vermisst aber im Kommentar eine Erläuterung, die den Sachverhalt ebenso direkt anspricht wie Holzberg. In stilistischer Hinsicht wirkt das Distichon in der Neufassung schwerfälliger als zuvor („wenn, weil“).

Es ließe sich an einer Vielzahl weiterer Stellen demonstrieren, dass Roth/Trautsch/Möller bei ihren Eingriffen in die Vorlage nur selten ein geschicktes Händchen beweisen und somit nicht durchgängig Wirkungsäquivalenz erreichen. Vermutlich wäre es klüger gewesen, den

ursprünglichen Hertzberg/Burger-Text unverändert zu übernehmen und die dringendsten Adaptierungen sowie Richtigstellungen dem Kommentar zu überlassen. Nicht recht befriedigen vermag auch die Aufteilung der jeweils drei (S. 98f.) bis maximal 13 Ovid-Verse auf die einzelnen Seiten. Es war wohl eine Fehlentscheidung, in vielen Fällen Distichen auseinanderzureißen, d.h. Hexameter und Pentameter auf verschiedenen Seiten abzdrukken: Da in der Regel beide Verse aufeinander bezogen sind, trennt diese Art der Textaufteilung genuin Zusammengehöriges und erschwert so unnötig die Sinnerfassung. Da ohnehin nicht immer der Ovid-Text und der darauf bezogene Kommentar-Text auf derselben Seite zu stehen kommen, kann man Layout-Gründe nicht als Entschuldigung gelten lassen.

Abschließend soll die üppige Kommentierung – zweifellos das Kernstück des Buches – gewürdigt werden. Die drei Kommentatoren wollten „einen so ausführlichen wie lesefreundlichen Kommentar schreiben [...], der sich wie ein zärtlicher, arabesker Rahmen um den Text legt“ (S. 343). Dieses Bild ist wohl etwas unglücklich gewählt. Burkhard Müller, einer der ersten Rezensenten des Buches, spricht dem umschließenden Rahmen, obwohl er dessen Inhalt lobt, die „Zärtlichkeit“ rundweg ab („Amors Leichtfuß, eingezwängt“, in: *Süddeutsche Zeitung* vom 28.11.2017): „Vier bis dreizehn Verszeilen von Ovid [...] stehen als rote kursive Insel in einem klein gedruckten schwarzen Meer von Anmerkungen. Was dort steht, ist nie verkehrt, und, da statt im üblichen verknipten Fußnoten-Jargon als wirklicher Text abgefasst, sogar unterhaltsam. Dennoch erstickt diese Dornenhecke, was sie umschließt: Wer immer nur so kleine Häppchen vom Ganzen vorgesetzt bekommt, dem geht das große Ganze verloren. Eine wissenschaftliche Ausgabe kann man so gestalten. Aber nie und nimmer ein Buch, dessen Zweck darin besteht, dass es gelesen wird.“

Schon aus dem schieren Umfang des Kommentars lässt sich ablesen, dass er mehreren Aspekten gerecht werden möchte. Roth/Trautsch/Möller explizieren zunächst einmal die Realien, die, wie erwähnt, in der *Ars* eine große Rolle spielen. Leider haben sich hier einige ärgerliche Fehler eingeschlichen: So fand z.B. die Schlacht von Marathon nicht 482 v.Chr. (S. 31), sondern bereits 490 v.Chr. statt; die Königstochter Europa ist keine „kleinasiatische Schöne“ (S. 43), weil Phönikien (d.h. der heutige Libanon) nicht in Kleinasien liegt; von noch größerem geographischen Unwissen zeugt es, „die Stadt Actium in Libyen“ zu verorten (S. 224); die Sieger bei den Isthmischen Spielen bekamen keinen Kranz aus „Holunder“ (S. 80), sondern aus Fichtenzweigen oder Eppich (der Siegespreis variierte je nach Epoche), usw. Ärgerlich ist auch, dass man dreimal vom „Jahr 0“ lesen muss, welches bekanntlich in der christlichen Zeitrechnung nicht existiert (S. 129; S. 375: „Jesus von Nazareth [*0]“; S. 273: „Als Ovid die *Liebeskunst* um das Jahr 0 schiebt“ [sic!]). Der zuletzt angeführte Druckfehler gibt zur Bemerkung Anlass, dass sich derartige Versehen in unverhältnismäßig großer Zahl finden; besonders störend etwa „das Samartische“ (statt: das Sarmatische; S. 110) und „Nemedische Oden“ (statt: Nemeische; S. 125). Manchmal lassen sich mangelnde Kenntnisse der klassischen Sprachen als Fehlerquelle nicht ausschließen; z.B. *libella* (statt: *libelli*; S. 30); der *vulgus* (statt: das *vulgus*; S. 39); „hinter der Rostra“ (statt: hinter den Rostra; S. 161); gr. *kynos* (statt: *kyōn*, Gen.: *kynós*; S. 158).

Ein großer Teil des Kommentars widmet sich der Erläuterung der in der *Ars* besonders zahlreichen mythologischen Exempla und Anspielungen. Da man beim heutigen

Lesepublikum Kenntnisse der antiken Götter- und Heldenmythen nicht mehr als selbstverständlich voraussetzen kann, sind diese Abschnitte zweifellos nötig und meist auch willkommen. Wenn allerdings bei jedem Vorkommen einer Gottheit die griechische und lateinische Namensvariante parallel angeführt wird, kann das mit der Zeit ganz schön nerven (z.B. S. 38: „Heiligtum der Artemis/Diana, Tochter des Zeus/Jupiter und der Leto/Latona“ (S. 38). Im vorliegenden Fall ist die Hinzufügung der griechischen Entsprechung nicht nur entbehrlich, sondern sogar irreführend, weil die ausschließlich in Aricia verehrte *Diana Nemorensis* (*ars* 1,259) eine genuin lateinische Göttin ist. Mit der griechischen Artemis hat sie nichts zu tun.

Natürlich kommt das Exegeten-Team nicht umhin, die intertextuelle Bezugnahme Ovids auf die ihm vorausgehenden Dichterkollegen zu würdigen. Hierin beschränkt es sich allerdings auf ein Minimum (S. 344): „Wir führen auch nicht jedes Mal die verblüffende Menge von Verweisen auf antike Literatur an, die sich in der Forschung findet, sondern fokussieren uns auf die nach unserer Ansicht jeweils wichtigsten.“ Diese Entscheidung ist zu respektieren, aber auch wegen ihrer unvermeidlich subjektiven Komponente zu bedauern. Ein weiteres Spezifikum des Kommentars besteht darin, dass auf das Anführen einschlägiger Sekundärliteratur konsequent verzichtet wird. Das Literaturverzeichnis hat zwar einen eindrucksvollen Umfang (S. 347–363), kann aber nicht gezielt herangezogen werden, weil im Fließtext des Kommentars die jeweiligen Verweise zur Gänze fehlen. Dass dieser Verzicht „aus pragmatischen wie ästhetischen Gründen“ erfolgte (S. 344), muss man mit Bedauern zur Kenntnis nehmen. Umgekehrt sei positiv hervorgehoben, dass der Kommentar häufig in assoziativer Art die Rezeption des Ovid-Textes in späteren Jahrhunderten thematisiert. Oft erweitern diese Hinweise durchaus den Horizont der Leser, wenn sie z.B. bei der Erwähnung des mondänen Badeortes Baiae (*ars* 1,255) Folgendes erfahren (S. 38): „Unter dem Titel *Baiae* versammelte Giovanni Gioviano Pontano (*1429) einen Zyklus von Gedichten, die von Catull und Ovid inspiriert sind und in ihrer lebensbejahenden Kraft und sozialerotischen Utopie ihresgleichen suchen.“ Gelegentlich rufen freilich angebliche „Rezeptionsbeispiele“ Ratlosigkeit hervor; so z.B. der Hinweis auf die „Hurensohnologie“ des Kölner Rappers „Kurt Hustle a.k.a. Retrogott (*1985)“, der übrigens mit bürgerlichem Namen Kurt Tallert heißt (S. 180).

Ein Bild von den kühnen Assoziationsketten der Exegeten kann man sich anhand ihrer Kommentierung des Halbverses *si mollia bracchia, salta* machen (*ars* 1,595). Da Ovid hier den Ratschlag gibt, ein guter Tänzer solle durch seine Tanzkünste die Geliebte für sich einnehmen, sind die angeführten Cicero-Belege für das geringe Renommee römischer Tänzer durchaus hilfreich. Jetzt kommen aber Roth/Trautsch/Möller erst richtig in Fahrt (S. 70f.): „Die Erotik des männlichen Tanzes aber gab es auch in Rom. So beschreibt Juvenal in seiner 6. Satire, V. 63ff., wie der Tanz eines gewissen Batillus die Damenwelt schlagartig in größte erotische Verzückerung versetzt – und noch Falco (*1957) weiß: ‚Junge Römer tanzen anders als die andern.‘ Batillus ist eine der Figuren, die dem in der Renaissance beliebten Spiel der Geschlechtsumwandlung von literarischen Figuren unterzogen wurde. In Giovanni Gioviano Pontanos Gedichtszyklus *Baiae* taucht ein Mädchen namens Batilla auf – die erotische Verzückerung, die sie freisetzt, ist die gleiche geblieben. Wie es hingegen dazu kam,

dass in den 1970er-Jahren ‚Batillus‘ zum Namen einer Klasse von gigantischen, bis zu 414 m langen Rohöltankern wurde, die selbst für den Sues- und den Panamakanal zu groß waren, ist nicht zu begreifen.“ Noch wesentlich ausladender ist der vom Apfel der Kydippe (zu *ars* 1,457) ausgelöste Apfel-Exkurs, der sich über ganze drei Seiten erstreckt (S. 54–56). Am Pentameter *ars* 3,52 (*gratia, dum vives, ista petenda tibi est*; von Albrecht übersetzt: „solange du lebst, mußt du dich um ihre Gunst bemühen“) lässt sich ablesen, dass Roth/Trautsch/Möller nicht etwa, wie man meinen möchte, Ovid kommentieren, sondern vielmehr Hertzberg. Da dieser den polysemen Begriff *gratia* irreführend mit „Gnade“ übersetzt hat, verbreiten sich die Exegeten über den erst 1999 beigelegten Rechtfertigungsstreit zwischen Katholiken und Protestanten, in welchem es um die rechte Auffassung der Formel *sola gratia* gegangen ist (S. 203f.).

Zur Kommentierung des Pentameters *ars* 2,200 (*quod dicet, dicat, quod negat illa, neges*; von Albrechts Übersetzung: „was sie behaupten wird, behaupte; bestreite, was sie bestreitet“) bemerkt Ulf von Rauchhaupt in einer treffenden Rezension des Buches („Hat der Evangelist Matthäus etwa Ovid gelesen?“, in: *FAZ* vom 14.02.2018), dass es unzulässig ist, einen intertextuellen Bezug der Bibel (Mt 5,37: „Eure Rede aber sei: Ja, ja; nein, nein“) auf Ovid zu insinuieren (so die Exegeten S. 121): „Im Vergleich mit dem Evangelium [...] offenbart sich, könnte man meinen, die weite Verbreitung der *Ars* in den ersten Jahren der neuen Zeitrechnung bis in den Nahen Osten.“ Von Rauchaupts Originalton: „Sollte das ernst gemeint sein, ist das blühender Blödsinn, wenn nicht, fragt man sich, wo die Kommentatoren sich sonst noch überall für humorvoll gehalten haben.“

Dieser Humor ist tatsächlich an mehreren Stellen von fragwürdiger Qualität. Zwei Belege müssen genügen: „Bei Ausgrabungen in Tomis wurden, wie die Pressesprecherin des Weißen Hauses, Melissa McCarthy (*1970) mitteilte, Spuren dafür gefunden, dass sich Ovid mehrmals im Grab umgedreht hat.“ [Für Nicht-Insider: Melissa McCarthy parodierte in der Comedy-Serie *Saturday Night Live* Sean Spicer, den am 21. Juli 2017 zurückgetretenen Pressesprecher Trumps]. Oder die Erklärung der Muse Thalia (S. 39): „die Muse mit lachender Maske, mit Ente und ohne Buchhandlung“. Gewöhnungsbedürftig ist auch die mehrfache Apostrophierung der Leser durch die Kommentatoren, z.B. S. 85: „Nun gehen Sie vor dem Weiterblättern mit Ovid vor Anker und gönnen sich einen Blick auf die weiße Seite, dort kann Ihre Phantasie die eigene Liebesreise weiterspinnen – ganz ohne Kommentar.“ Oder S. 238: „Leser*innen können also schon mal beim Lesen das Performen üben. Und Sie?“ Oder S. 228 (zum rätselhaften *Pharius piscis*; *ars* 3,270): „Wir schreiben einen Wettbewerb für die gelungenste bildliche Darstellung des pharischen Fisches aus, der naturgemäß mit weißem Schaumwein dotiert ist.“ (Derselbe Kalauer steht schon auf S. 179). Ein weiteres Ärgernis bereiten manchen Lesern wohl auch die vielfach verkrampft anmutenden Aktualisierungen. Ist es wirklich nötig, bei der Erwähnung der Stadt Methymna (*ars* 1,57) anzuführen, dass auf der Insel Lesbos heute nicht nur „etwa die Hälfte der griechischen Ouzoproduktion“ stattfindet (S. 19), sondern dass dort seit dem Sommer 2015 Tausende Flüchtlinge festsitzen? Was trägt es zum Verständnis des Ovid-Textes bei, wenn man erfährt, dass Pasiphaë mit ihrer Zuneignung zu einem Stier (*ars* 1,295) „nach § 3 S. 1 Nr. 13 Tierschutzgesetz in der Neufassung von 2013 [...] nur eine Ordnungswidrigkeit“ begangen

habe (S. 41)? Ähnlich erfährt man zu *ars* 2,269 Folgendes (S. 130): „Verzehr von bzw. Jagd auf Singvögel ist in der EU seit 1979 verboten, seit 2014 auch deren Importe, mit denen das Jagdverbot umgangen wurde. Dass dieses Verbot immer noch vielfach missachtet wird, soll an den Schülern der Liebeskunst nicht liegen.“ Auch eingestreute Neologismen und saloppe Redewendungen sollen offensichtlich das Lesevergnügen steigern; z.B. „kampfgetümmelmännlich“ (S. 171), „Denunziantenschweine“ (S. 181) oder „Verschnaufpause, in der man sich nicht für eine müde Rübe umbringt“ (S. 249). Hätte man sich bei derartigen Passagen zu radikalen Kürzungen entschlossen, wäre Platz für Kommentierungen gewonnen, die zum rechten Textverständnis dringend nötig wären; z.B. *ars* 1,522 (*virque paterque gregis* = „stinkender Ziegenbock“ für „Achselweiß“; S. 63; der Rückverweis von *ars* 3,193 auf diese Stelle kommt viel zu spät) oder der erotische Terminus *technicus aquam sumere* (*ars* 3, 96 und 620: „sich nach dem Coitus waschen“).

Insgesamt fällt das Urteil über das Buch zwiespältig aus: Die zweifarbig gedruckte, in rotes Leinen gehüllte und mit einer Banderole ausgestattete Prachtausgabe nimmt man mit großem Vergnügen zur Hand und erfreut sich an der exquisiten Seitengestaltung, die von der typographischen Kunst der Renaissance inspiriert ist. Die Qualität der Übersetzung, deren ästhetische Komponente durch die Bearbeitung gelitten hat, lässt hingegen manchen Wunsch offen. Der überbordende Kommentar offeriert – getreu dem Goethe-Vers „Wer vieles bringt, wird manchem etwas bringen“ – eine große Materialfülle, und gelegentlich lässt man sich mit Vergnügen von den drei Kommentatoren in weit entlegene Bereiche entführen. Will man jedoch an einer schwierigen Stelle gezielt nachschlagen, bemerkt man leicht verärgert, dass man oft nicht zum Ovid-Text hin-, sondern von ihm weggeführt wird. Wer sich also nicht im Labyrinth einer mitunter gesuchten Gelehrsamkeit verirren möchte, sei immer noch auf die kommentierte Ausgabe von Paul Brandt (Leipzig 1902) verwiesen, in der die zum Verständnis der *Ars amatoria* nötigen Informationen wohl dosiert und übersichtlich bereitgestellt werden (der neuere Kommentar von Markus Janka, der 1997 in Heidelberg erschienen ist, umfasst nur Buch 2). Ein weiterer Vorzug Brandts liegt darin, dass er die Disposition des Lehrgedichts übersichtlich herausarbeitet. Hinweise auf die Gedankenführung der *Ars* bieten auch Burger in der *Tusculum*-Ausgabe und von Albrecht im Reclam-Bändchen. Die Bemerkungen zur Komposition des Gedichts, die sich bei Roth/Trautsch/Möller finden (S. 318–320), gehen hingegen viel zu wenig ins Detail. Trotz dieser Mängel wird es dem vorliegenden Prachtband zweifellos gelingen, eine der Antike ferner stehende Leserschaft für Ovids erotisches Lehrgedicht nachhaltig zu begeistern. Und das ist schließlich die Hauptsache.

Katrin Siebel:
Mehrsprachigkeit und Lateinunterricht.

Überlegungen zum lateinischen Lernwortschatz
 (= Wissenschaft und Lehrerbildung 4)

Göttingen: V&R unipress / Bonn University Press 2017
 (394 S.; ISBN: 978-3-8471-00669-2; € 55,00 [D], € 57,00 [A])

Hermann Niedermayr



Die im Dezember 2015 an der Humboldt-Universität zu Berlin eingereichte und für die Druckfassung erweiterte Dissertation gehört – dieses Urteil sei gleich vorweggenommen – zu den wichtigsten fachdidaktischen Publikationen der letzten Jahre. In der Einleitung (S. 15–29) skizziert Siebel die Ausgangssituation: Latein ist in Deutschland die am dritthäufigsten gewählte Fremdsprache im gymnasialen Fächerangebot (in Österreich liegt Latein im Bereich der AHS sogar noch vor Französisch an zweiter Stelle) und hat ein Fachprofil aufzuweisen, das sich in mehrfacher Hinsicht komplementär zu den modernen Fremdsprachen verhält (Stichwort „Reflexionssprache“). Gerade weil der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen* (GeR) Latein nicht berücksichtigt, ist die lateinische Fachdidaktik dazu aufgerufen, Latein im Rahmen der Mehrsprachigkeitsdidaktik wirksam zu positionieren und nachdrücklich auf das Potenzial hinzuweisen, das lateinische Sprachkenntnisse beim Erwerb anderer Fremdsprachen zu entfalten vermag. Ein weiterer Anstoß für Siebels Untersuchung liegt im Faktum, dass an den Gymnasien des deutschen Sprachraums immer mehr Schülerinnen und Schüler Deutsch nicht mehr als Erst-, sondern als Zweitsprache beherrschen. Dass der LU auf diese Entwicklung angemessen reagieren muss, liegt auf der Hand. Die Autorin leugnet zwar nicht, dass Lateinkenntnisse auch im Bereich der Morphosyntax vielfältige Möglichkeiten zum Transfer auf andere Schulsprachen eröffnen; sie konzentriert sich aber auf den lexikalischen Bereich, in dem der Nutzen sprachlicher Synergien wohl am deutlichsten hervortritt (vgl. den Untertitel des Buches!). Die Forschungsleitfrage, die sich Siebel stellt, lautet daher (S. 23): „Welchen Beitrag kann Wortschatzarbeit im Lateinunterricht zur Förderung sprachlicher Kompetenzen leisten?“

Das zweite Kapitel („Sprachübergreifendes Lernen im LU“; S. 31–117) erörtert die Faktoren, die beim Auf- und Ausbau von Mehrsprachigkeit wirksam sind, stellt drei verschiedene Spracherwerbsmodelle vor (Faktorenmodell, dynamisches Modell des Multilingualismus und Mehrsprachenverarbeitungsmodell), klärt zentrale Begriffe der Mehrsprachigkeitsdidaktik (u.a. Interkomprehension, Brückensprache, Inferenz, *Language Awareness*) und behandelt die drei Funktionen der Mehrsprachigkeitskompetenz (Entlastung, Koordinierung,

Vertiefung). Besonderes Interesse verdienen Siebels Ausführungen zur Methode der *EuroComprehension*, welche die Fähigkeit der Interkomprehension systematisch für den Aufbau rezeptiver Mehrsprachigkeit nutzen möchte. Zweifellos kann der LU innerhalb des *EuroComRom*-Projekts, das eine Anleitung für die Erschließung der romanischen Sprachenfamilie bieten möchte, einen beachtlichen Beitrag leisten, der über den erleichterten Erwerb eines „panromanischen“ Wortschatzes hinausgeht. Im gleichen Abschnitt widmet sich die Autorin zusätzlich der Frage, inwieweit die einzelnen Schulfremdsprachen die Deutschkenntnisse (vor allem bei Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache) verbessern können. Da im LU Deutsch nicht nur als Arbeitssprache, sondern vor allem auch als Zielsprache des Übersetzungsprozesses fungiert, wäre man nach Siebel gut beraten, „die Kompetenzförderung im Deutschen fortan mehr in den Fokus der Lateindidaktik zu rücken bzw. zu explizieren“ (S. 108). Als Fazit dieser Überlegung ergibt sich die Forderung, „Lateinkenntnisse in mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen nicht länger zu marginalisieren, sondern beim Sprachenvergleich und dem interlingualen Transfer mitzudenken“ (S. 115).

Im dritten Kapitel („Sprachenpolitische Rahmenbedingungen und LU“; S. 119–150) behandelt Siebel den GeR, der vor allem hinsichtlich der Dimension „Leseverstehen“ auf den LU anwendbar ist, sowie das mit dem GeR eng zusammenhängende *Europäische Portfolio der Sprachen* (EPS). Beim Übertragen dieser sprachpolitischen Instrumentarien auf den LU hat vor allem Peter Kuhlmann Pionierarbeit geleistet, die im Einzelnen freilich noch zu vertiefen und weiterzuführen wäre. Noch größeren Einfluss auf die Praxis des Fremdsprachenunterrichts üben laut Siebel die für alle deutschen Bundesländer geltenden Kultusministerkonferenz-Bildungsstandards und die *Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung* (EPA) aus.

Der vierte Abschnitt („LU im Wandel“; S. 151–199) zeigt den quantitativen Ist-Zustand des LU anhand der Entwicklung der Schülerzahlen auf, bespricht die zuletzt stattgefundenen Veränderungen im fachlichen Selbstverständnis (Latein als formalbildendes Fach, als Reflexionssprache, als Schlüsselfach zur europäischen Tradition, als gymnasiale Basissprache, als Brückensprache) und beleuchtet die jüngst vollzogene Wende zur Kompetenzorientierung (mit dem Dreischritt deklaratives Wissen, analytisches Verstehen und prozedurales Können). Siebel rückt dabei die lexikalische Kompetenz und damit die in den letzten Jahren als dringliches Desiderat erkannte Wortschatzarbeit in den Mittelpunkt ihrer Darlegungen.

Im fünften Kapitel („Lateinkenntnisse als Forschungsgegenstand“; S. 201–235) stellt die Autorin von Romanisten erstellte Wortschatzanalysen vor. Diese statistischen und empirischen Untersuchungen beurteilen die Transfermöglichkeiten von lateinischen Vokabelkenntnissen auf die romanischen Sprachen ziemlich unterschiedlich; das Spektrum der Einschätzungen reicht von „minimaler Transferbasis“ bis zur These, der LU würde dem Wortschatzerwerb in den modernen Fremdsprachen in effizienter Weise vorarbeiten. In einem Exkurs geht Siebel auf Schulversuche ein, die eine enge Vernetzung von LU und dem Unterricht in modernen Fremdsprachen anstreben („Latein plus“ und *ELiK* [= „Englisch- und

Lateinunterricht in Kooperation“]; S. 224–226) bzw. die deutsche Sprachkompetenz durch das sprachfördernde Potenzial des LU verbessern möchten (Projekt *Pons Latinus*, S. 227f.). Gerade mit Blick auf dieses Kapitel bescheinigt Johannes Müller-Lancé, Professor für Romanische Sprach- und Medienwissenschaft, der ein lesenswertes Vorwort zu Siebels Studie verfasst hat (S. 11f.), dass diese vorurteilslos „die Legenden über die besondere intellektuelle Wirkung“ des LU enttarnt, Latein nicht als „Übersprache“, sondern als gleichberechtigte Stimme im Konzert der Schulsprachen behandelt und sich nicht – wie manch andere Romanisten und Latinisten – vor den Karren der „Interessen bestimmter Sprachenlobbies“ spannen lässt.

Das umfangreichste Kapitel des Buches, das zugleich den größten Praxisbezug aufweist, ist mit „Mehrsprachigkeit und lateinischer Wortschatz“ überschrieben (S. 237–323). Hier analysiert Siebel die Lehrpläne der deutschen Bundesländer hinsichtlich der Vorgaben für den Lernwortschatz, betont die Bedeutung einer gründlichen Wortbildungslehre, welche die Voraussetzungen für eine effektive Wortschließungstechnik schafft, und beurteilt dann die vorliegenden deutschen Lehrwerke nach dem Kriterium, welchen Beitrag sie bei der Darbietung des Lernwortschatzes zur interlingualen Verknüpfung leisten (also die sog. „dritte Spalte“ bei den Lernvokabeln). Wünschenswert wäre ferner, wobei man der Autorin vorbehaltlos zustimmen wird, eine Ausweitung des Angebots von Wortschatzübungen, die effektive Strategien zur Bedeutungserschließung, zur Disambiguierung, zur Segmentierung von Wortbildungselementen und zur besseren Vernetzung der einzelnen Vokabeln im mentalen Lexikon vermitteln sollen. Erfreulicherweise blickt Siebel unter der Rubrik „lehrwerkunabhängige didaktische Materialien“ über die Grenzen Deutschlands nach Österreich, wobei sie Werner Nagels Schulbuch „*Latinitas Fons*“ folgendermaßen würdigt (S. 283): „Die Publikation *Latinitas Fons* bietet für einen mehrsprachigkeitsorientierten LU viele Übungsformate, die sich für fortgeschrittene Lernende eignen.“ Ein sehr beachtenswerter Unterabschnitt bespricht kritisch häufig verwendete lateinische Wortkunden (Rüdiger Vischer, *Lateinische Wortkunde*; Klett-Grund- und Aufbauwortschatz Latein; Clement Utz, *adeo NORM*). Mit Recht hält Siebel die von Michael Mader erarbeitete „*Lateinische Wortkunde für Alt- und Neusprachler*“ (4. Aufl. Stuttgart 2008) für besonders geeignet, um den interlingualen Transfer auf die modernen Fremdsprachen angemessen zu berücksichtigen. Eindrücklich warnt die Autorin vor dem leider noch immer nicht ganz ausgerotteten Irrglauben, man könne sich beim Vokabellernen auf Listen mit simplen Wortgleichungen beschränken, ohne auf den „Aufbau einer vollständigen mentalen Repräsentation“ zu achten und die Polysemie der Lernvokabeln herauszuarbeiten (S. 311).

Das Schlusskapitel „Fazit und Ausblicke“ (S. 325–355) endet mit einem Satz, dessen Botschaft man nur unterstreichen kann (S. 355): „Für einen konstruktiven objektiven Diskurs innerhalb der Fremdsprachendidaktik ist es wünschenswert, das Transferpotenzial von sprachlichem Wissen aus dem LU neu zu bewerten.“ In einem zusätzlichen „Schlusswort“ (S. 357f.) finden sich weitere pointierte Aussagen, die von der Fachdidaktik unbedingt beherzigt werden sollten; z.B.: „Die Lektürefähigkeit ist keinesfalls das einzige Ziel der Wortschatzarbeit.“ Oder: „Problematisch ist, dass die Grammatik im Sprachunterricht des LU

immer noch Regie führt, weshalb die Semantik tendenziell zu kurz kommt.“ Insgesamt liegt mit dem Buch „Mehrsprachigkeit und Lateinunterricht“ ein äußerst informatives und anregendes Standardwerk vor, dessen Aussagekraft noch durch empirische Studien erhöht werden sollte.

Matthias Korn (Hg.):

Latein Methodik

Handbuch für die Sekundarstufe I und II

Berlin: Cornelsen 2018

(232 S., ISBN: 978-3-589-16080-8; € 23,70 [A], € 22,99 [D])

Hermann Niedermayr



Der an der Universität Leipzig lehrende Fachdidaktiker Matthias Korn hat mit Unterstützung zahlreicher Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ein Praxishandbuch vorgelegt, das auf eine Vielzahl aktueller Fragen der lateinischen Fachdidaktik und Fachmethodik zeitgemäße Antworten gibt. Zielgruppe sind nicht nur angehende Lateinlehrerinnen und -lehrer, sondern auch schon länger unterrichtende Kolleginnen und Kollegen, die ihren Kenntnisstand aktualisieren bzw. ihr Methodenrepertoire erweitern wollen. Der Band besteht aus folgenden drei Teilen: Wissen vermitteln, Kompetenzen entwickeln und Prozesse steuern. Den ersten Beitrag von Teil I hat der Herausgeber selbst verfasst: Unter dem lapidaren Titel „Wortschatz“ legt er einen konzisen Überblick über die – angesichts einer neuen Schülergeneration – immer größer werdenden Probleme der Wortschatzarbeit vor (S. 10–18). Korn urteilt zutreffend, dass „sich das Thema Wortschatz zunehmend zu einem Sargnagel des Lateinunterrichts“ entwickle (S. 17). Dieser Gefahr müsse man entgegensteuern, indem man beim Einführen neuer Vokabeln zielführende Semantisierungstechniken anwende, beim Speichern der Wörter verschiedenartige Hilfen anbiete sowie beim Anwenden des Wortschatzes für ausreichende Umwälzung Sorge.

Marina Keip spricht sich im Kapitel „Grammatik“ (S. 19–28) dafür aus, bei der Einführung neuer Grammatikphänomene unbedingt der Induktion den Vorzug zu geben; deduktive Verfahren müssten stets die Ausnahme bleiben. Gerade bei der induktiven Methode sei aber das Heranziehen von *advance organizers* unverzichtbar. Peter Kuhlmann zeigt in seinem Beitrag „Textverstehen“ (S. 29–38) auf, dass sich beim Aufbau eines fundierten Textverständnisses Bottom-up- und Top-down-Prozesse ergänzen müssen: Es reiche nicht

aus, sich „von unten“, d.h. ausgehend von den kleinsten sprachlichen Einheiten, emporzuarbeiten; ebenso wichtig sei es, diese Einzelerkenntnisse durch ein globales Textverstehen „von oben her“ zu korrigieren und in einen größeren Zusammenhang einzuordnen. Eine gelungene Übersetzung erfordere außerdem das Zusammenspiel von Dekodierungs- und Rekodierungsprozessen. Kuhlmann erläutert auch den in der Translationswissenschaft fundamentalen Äquivalenzbegriff in seinen unterschiedlichen Ausprägungen. Thomas Doepner behandelt im Abschnitt „Literatur“ (S. 39–50) das Erfordernis, bei der Auswahl der gelesenen Textstellen einen Ausgleich zwischen den beiden Parametern „literaturdidaktischer Wert“ und „Zugänglichkeit für Schüler“ zu suchen. Angesichts der kostbaren Unterrichtszeit sollte man nur Textpassagen, die beide Kriterien weitestgehend erfüllen, zur Schullektüre heranziehen. Schließlich unterzieht Doepner einzelne Werke gängiger Schulautoren (Caesar, Cicero, Catull, Ovid, Plinius und Seneca) einer didaktischen Analyse, um ihre Eignung als Lektüretexte zu überprüfen. Im darauffolgenden Kapitel „Sachwissen“ (S. 51–60) begründet Michael Lobe die Notwendigkeit, im Lateinunterricht nicht nur sprachliche Kenntnisse, sondern auch Kulturwissen zu vermitteln.

Teil II wird vom Beitrag „Sprachkompetenz“ eröffnet (S. 61–68). Lateinische Sprachkompetenz umfasst zwar, wie Jochen Sauer darlegt, „als Querschnittsaufgabe sämtliche Handlungsfelder des altsprachlichen Unterrichts, wird jedoch in erster Linie in der Wortschatzarbeit und im Grammatikunterricht ausgebildet“ (S. 62). Peter Kuhlmann plädiert im Abschnitt „Textkompetenz: Methoden und Strategien“ (S. 69–78) dafür, die herkömmliche Konstruktionsmethode durch alternative Texterschließungsverfahren (Drei-Schritt-Methode, kolometrische Anordnung), aber auch durch ganzheitliche Verfahren (lexikalische bzw. grammatikalische Erschließung, gelenkte Erschließung durch W-Fragen) zu ergänzen. Im Beitrag „Kulturkompetenz“ (S. 79–87) empfiehlt Jens Kühne, das von Michael Byram entwickelte Modell der interkulturellen Kompetenz in den Lateinunterricht zu integrieren. Hennig Horstmann propagiert im Kapitel „Sprachbewusstheit und Sprachreflexion“ (S. 88–97) die Förderung von *language awareness* – ein Anliegen, das seit jeher als Proprium des Lateinunterrichts gilt. Schließlich fasst Lena Florian unter dem Titel „Umgang mit dem Wörterbuch“ (S. 97–105) die Ergebnisse ihrer Studie „So übersetzen Schüler wirklich“ zusammen: Der intuitive Umgang der Schülerinnen und Schüler mit dem Schulwörterbuch zeige sich vor allem in der vorherrschenden *trial-and-error*-Strategie.

Teil III weist den wohl stärksten Praxisbezug auf. Alle hier versammelten Beiträge sind, mögen sie inhaltlich noch so heterogen erscheinen, „ausgerichtet auf die Leitkompetenz des Lateinunterrichts, nämlich das Verstehen lateinischer Texte“ (S. 9). Zwei von Hans-Joachim Glücklich verfasste Beiträge („Bild und Text im Lateinunterricht, S. 106–116, sowie „Film und Lateinunterricht“, S. 117–127) werden ergänzt durch Henning Horstmanns Plädoyer, Latein als Kommunikationssprache ernst zu nehmen („Arbeit mit Film- und Tondokumenten zur Unterstützung des Hör(seh)verstehens“, S. 128–136) sowie durch Lena Florians Überblick „Arbeit mit digitalen Medien“ (S. 137–145). Im Beitrag „Textverstehen ohne Rekodierung“ stellt Anna Philina Burmester verschiedene Aufgabentypen vor, die sich alternativ zur Rekodierung dazu eignen, Textverständnis gezielt zu dokumentieren (S. 146–

157). Österreichischen Lateinlehrerinnen und -lehrern sind die meisten dieser Aufgabenformate durch den Interpretationsteil der Lektüreschularbeiten wohlvertraut. Peggy Klausnitzer („Projektunterricht und fächerübergreifender Unterricht“, S. 158–165) und Lena Florian („Offener Unterricht“, S. 166–174) geben Anregungen, wie man schülerzentrierte Sozialformen des Unterrichts ertragreich einsetzen kann. Anne Friedrich legt dar, wie man außerschulische Lernorte, wie z.B. Museen, zur Motivationssteigerung nutzen kann („Lernen an außerschulischen Lernorten“, S. 175–184). Ingvelde Scholz ist mit zwei Beiträgen vertreten: Im Abschnitt „Diagnostik und Leistungsbeurteilung“ (S. 185–194) erörtert sie Formen und Aufgaben der Leistungsrückmeldung, wobei sie besonderes Gewicht auf die Phasen des individuellen Diagnose- und Förderprozesses legt. Dass dieses Anliegen nur dann gelingen kann, wenn man den Schülerinnen und Schülern differenzierte Aufgabenangebote unterbreitet, legt sie im Kapitel „Differenzierung“ dar (S. 195–204). Wie man produktiv mit Schülerfehlern umgehen kann, zeigt Peggy Klausnitzers Beitrag „Lehrer-Schüler-Interaktion im Unterrichtsgespräch beim Umgang mit Schülerfehlern“ (S. 205–212). Einem immer stärker beachteten Spezialproblem widmet sich Ulf Jesper im Kapitel „Inklusiver Lateinunterricht“ (S. 213–224). Schließlich bricht Marie-Luise Reinhard mit ihrem Beitrag „Durch *Latine loqui* Sprach- und Textverständnis fördern“ (S. 225–232) eine Lanze für das Lateinsprechen als motivierende Lehrmethode.

Ein besonderer Vorzug aller Beiträge besteht darin, dass ihnen am Schluss weiterführende Literaturhinweise beigegeben sind. Wer sich also intensiver mit methodischen Einzelfragen beschäftigen möchte, kann die jeweils angeführte Literatur als Ausgangspunkt heranziehen. Insgesamt trifft das Urteil des Herausgebers zu, dass der Band aufgrund seiner thematischen Breite „den aktuellen methodisch-didaktischen Diskurs sehr gut“ abbilde (S. 9). Allerdings wäre eine bessere Abstimmung mit dem von Markus Janka herausgegebenen Parallelband „Latein Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II“ (Berlin: Cornelsen 2017) wünschenswert gewesen. Beide Handbücher stiften jedenfalls vielfachen Nutzen: Berufsanfänger finden hier das erforderliche Handwerkszeug, um ihren Unterricht erfolgreich zu gestalten; altgediente Lehrkräfte profitieren von zahlreichen Hinweisen auf alternative Lehrmethoden und können sich so ihres eigenen methodischen Standpunktes vergewissern; schließlich erhalten alle Benutzer in kompakter Form einen multiperspektivischen Einblick in den Stand der lateinischen Fachdidaktik.

Roland Hoffmann: Lateinische Linguistik
Morphosyntax und Syntax in einzelsprachlicher und typologischer Perspektive
 (= Studienbücher zur lateinischen Linguistik 3)

Hamburg: Helmut Buske 2018

(301 S., ISBN: 978-3-87548-765-7; € 30,80 [A], € 29,90 [D])

Hermann Niedermayr



Der am Gymnasium Nieder-Olm unterrichtende Autor, der gemeinsam mit Bianca Liebermann die Reihe „Studienbücher zur lateinischen Linguistik“ herausgibt, legt hier eine Auswahl seiner einschlägigen Aufsätze vor, die zumeist an entlegenen Stellen erschienen sind. Als Zielgruppe des Buches führt Hoffmann „Studierende, Oberstufenschüler und Lehrende“ an (S. XI). Den gesammelten Beiträgen stellt der Autor den Originalbeitrag „Lateinische Grammatik und lateinische Linguistik. Eine Einführung“ voran (S. 1–39). Darin gibt er einen Überblick über den Stand der lateinischen Linguistik, wobei er vor allem die nach Heinz Happ (Grundfragen einer Dependenzgrammatik des Lateinischen, Göttingen 1976) publizierten lateinischen Satzlehren kritisch würdigt.

Ausführlicher bespricht er die von Christian Touratier 1994 veröffentlichte „Syntaxe latine“ (nicht zu verwechseln mit der kleineren „Grammaire Latine“ desselben Autors, die 2013 in deutscher Übersetzung bei der WBG Darmstadt erschienen ist) und die monumentale „Oxford Latin Syntax“ des niederländischen Latinisten Harm Pinkster (bisher erschienen: Bd. 1, Oxford 2015). Während Touratier eine strukturalistische Beschreibungsform wählt, die auf dem Morphembegriff und der Konstituentenanalyse aufbaut, legt Pinkster seiner deskriptiven Grammatik die „Funktionale Grammatik“ von Simon C. Dik zugrunde, bezieht also neben der Syntax auch die Semantik und Pragmatik in die Beschreibung des lateinischen Satzes mit ein.

An den Beginn des Buches stellt Hoffmann drei Aufsätze, die den Themenbereich „Verbalphrase“ behandeln. Der erste Beitrag ist überschrieben mit „Sint ora faventia sacris. Zur periphrastischen Funktion des Präsenspartizips“ (S. 43–55). Darin widerlegt Hoffmann die gängige These, dass es bei derartigen Verbalperiphrasen um spätlateinische Fügungen handle, die erst unter dem Einfluss der Vulgata in die lateinische Sprache eingedrungen seien. Im titelgebenden Properz-Zitat (4,6,1) ist das Präsenspartizip sicher verbal aufzufassen; somit ist der Nachweis geglückt, dass derartige Paraphrasen bereits in klassischer Zeit möglich sind. Andere Belegstellen (besonders vom Typ *tibi oboediens sum*) vermögen hingegen weniger zu überzeugen: hier liegt die Vermutung nahe, dass das Partizip als Adjektiv gebraucht wird („ich bin dir gehorsam“). Der zweite Beitrag widmet sich den lateinischen Funktionsverbgefügen (S. 57–70). Darunter versteht man „Syntagmen, die aus

einem Verbal- oder Adjektivabstraktum bestehen, das mit einem Verb kombiniert ist“; in derartigen Verbindungen trägt das abstrakte Nomen „die semantische Hauptlast“ (S. 36). Das Lateinische zieht vor allem *facere*, *afferre*, *afficere* und *dare* als *support verbs* heran (z.B. *coniecturam facere*, eine Vermutung anstellen; *opinionem afferre*, den Eindruck erwecken; *ruinam dare*, einstürzen). Hoffmanns detaillierte Untersuchung von Funktionsverbgefügen, bei denen eine Form von *afferre* den Verbalbestandteil bildet, kommt zum Ergebnis, dass „ein Teil dieser Syntagmen [...] im Lateinischen als eine Kausativ-Periphrase fungiert“ (S. 37). Der dritte Beitrag „Beobachtungen zur Kategorie des Konverbs im Spätlatein“ (S. 71–86) geht vom Terminus „Konverb“ aus, das sich als adverbial verwendete, infinite und einem Hauptverb untergeordnete Verbform definieren lässt. Hoffmann bespricht vor allem das Gerundium im Ablativ, das sich in den romanischen Sprachen zum dominierenden Konverbtypus entwickelt, aber z.B. schon in der *Peregrinatio Aetheriae* belegt ist (15,5: *redirent mature ad candelas [...] dicendo psalmos*). In mittellateinischen Texten, etwa im Alexanderroman des Archipresbyters Leo, hat diese Verwendungsweise des Gerundiums das Präsenspartizip fast ganz verdrängt.

Der zweite Themenbereich „Kausativität“ ist nur durch einen einzigen Beitrag vertreten (leider hat Hoffmann darauf verzichtet, seine Abhandlung *On Causativity in Latin*, in: *Journal of Latin Linguistics* 15, 2016, 33–71, aufzunehmen). Im Aufsatz „Kausativ-Konstruktionen in spätlateinischen Bibelübersetzungen“ (S. 87–109) geht der Autor der Frage nach, mit welchen sprachlichen Mitteln die Vulgata die hebräischen Kausativ-Konstruktionen wiedergibt. Hieronymus greift dabei bevorzugt zum Syntagma „*facere* + Infinitiv“ (z.B. *me sperare fecisti*).

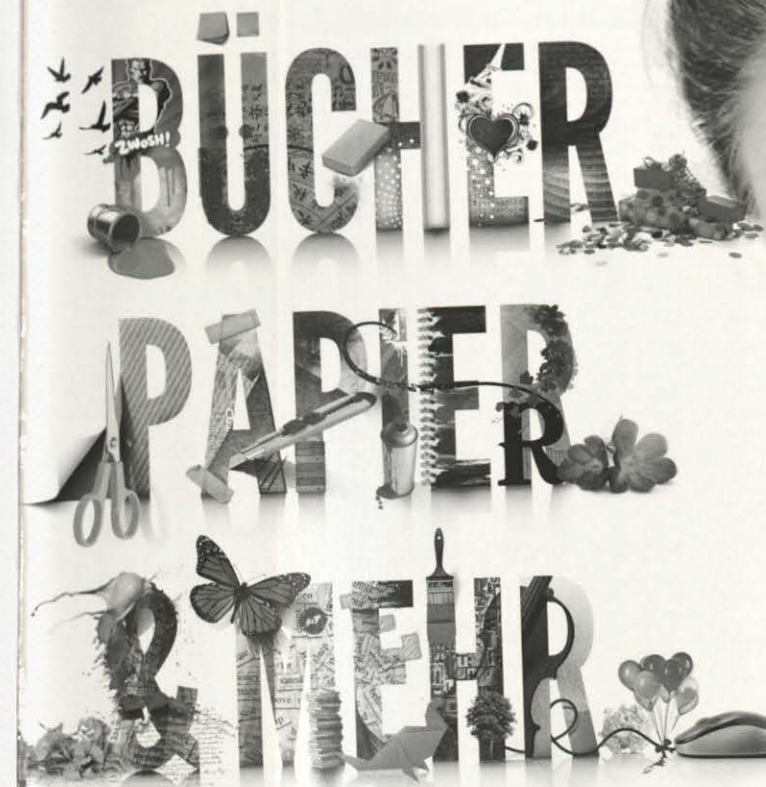
Der Themenbereich „Wortstellung“ ist durch den Vortrag „Lateinische Wortstellung erneut untersucht: Zur Informationsstruktur von Topik und Fokus“ (S. 111–131) vertreten, den Hoffmann in englischer Fassung auf dem 15. Internationalen Kolloquium zur Lateinischen Linguistik 2009 in Innsbruck gehalten hat (vgl. Anreiter, Peter/Kienpointner, Manfred [Hg.]: *Latin Linguistics Today* [= Innsbrucker Beiträge zur Sprachwissenschaft 137], Innsbruck 2010, 267–279). Der Autor erschüttert hier die vorherrschende Ansicht, dass sich Latein den SOV-Sprachen zuordnen lasse. Im herangezogenen Textcorpus ist zwar die Wortstellung SOV am häufigsten vertreten (37,5%); die Alternativen OSV und SVO erreichen aber immerhin 24,7% bzw. 15,2%. Somit sollte man das Lateinische besser in die Kategorie jener Sprachen einreihen, die keine dominante Wortstellung aufweisen.

Drei Beiträge widmen sich sprachtypologischen Themen, versuchen also die Position des Lateinischen innerhalb der Weltsprachen näher zu bestimmen. Der ursprünglich in lateinischer Version verfasste Aufsatz „Versuch einer typologischen Beschreibung des Lateinischen im Kontext universaler Sprachenvielfalt“ (S. 133–161) kommt zum Ergebnis, dass das Lateinische zwar dem sog. „Standard Average European“ nahesteht, sich aber „in einigen wichtigen typologischen Parametern wie der Definitheit, der Konstituentenstellung auf Satzebene und dem Pro-Drop-Parameter klar von ihnen unterscheidet“ (S. 161). Pro-Drop steht übrigens für *pronoun dropping*; Latein zählt bekanntlich zu den „Nullsubjektsprachen“, in denen das als Subjekt fungierende Pronomen nicht gesetzt

werden muss. Im Beitrag „Latein und Griechisch in typologischen Perspektiven“ (S. 163–189) plädiert der Autor dafür, beide (in typologischer Hinsicht durchaus unterschiedlichen) Klassischen Sprachen in vergleichende sprachtypologische Untersuchungen einzubeziehen, weil nur so „das kritische Überprüfen gängiger Klischees“ möglich sei (S. 189). Der Beitrag „Lateinische Adverbialsubordinatoren typologisch betrachtet“ untersucht anhand bestimmter Parameter (wie z.B. der interklausalen Relationen und der Polyfunktionalität), inwiefern sich das Lateinische hinsichtlich der Verwendung von Subjunktionen von anderen Sprachen unterscheidet.

Der Schlussbeitrag „Kongruenz und Dependenz im Lateinischen. Zum Verhältnis von morphologischer Markierung und syntaktischer Struktur“ (S. 225–245) beschäftigt sich mit dem sprachtheoretischen Problem, wie sich die beiden Beziehungsformen Rektion und Kongruenz zueinander verhalten. Im Lateinischen herrscht zwar der Fall vor, dass Attribute von einem Nomen abhängen; es kann jedoch auch ein attributiv verwendetes Gerundiv oder Partizip zum syntaktischen Kopf werden, weil es den Valenzträger bildet. Zu diesem Typ gehört die Gerundivkonstruktion (z.B. Cic. off. 1,15: *in hominum societate tuenda*) ebenso wie das sog. dominante Partizip (z.B. *ab urbe condita*).

Hoffmanns Aufsatzsammlung bietet einen aktuellen Einblick in wichtige Bereiche der lateinischen Linguistik und kann auch bei Klassischen Philologen, die sich primär der traditionellen Grammatik verpflichtet wissen, Appetit darauf wecken, sich intensiver mit Fragen der strukturalistischen Sprachbetrachtung auseinanderzusetzen. Jedem, der seinen linguistischen Horizont erweitern und seine diesbezüglichen Kenntnisse aktualisieren möchte, sei der vorliegende Band uneingeschränkt zur kritischen Lektüre empfohlen.



**TYROLIA –
2x in Innsbruck**

Bücher-Shoppen
rund um die Uhr auf
www.tyrolia.at

**6 Millionen Bücher online bestellen
und kostenlos liefern lassen!**



TYROLIA

Alles Buchbar auf www.tyrolia.at