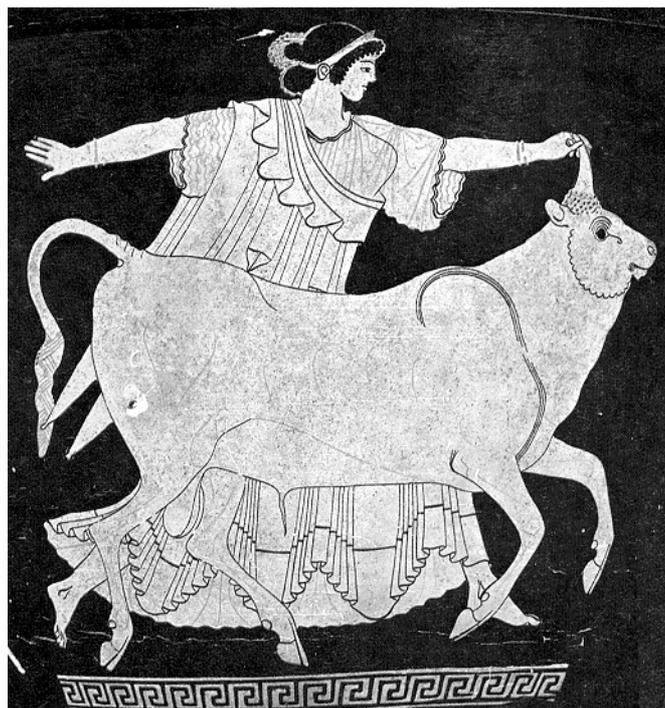


# Mitteilungsblatt

des Landesverbandes Hessen  
im Deutschen Altphilologenverband (DAV)



FORUM SCHULE

Herausgegeben von Christa Palmié  
Hünsteinstr. 16, 34225 Baunatal  
E-mail: [chr.palmie@t-online.de](mailto:chr.palmie@t-online.de)  
Homepage: <http://www.alte-sprachen.de>  
Konto des Landesverbandes: 203917000, Commerzbank Gießen (BLZ 513 40013)

Schriftleitung: Christa Palmié

## Inhalt

<i>Christa Palmié</i>	Editorial	3
	Zahlen, Zahlen, Zahlen	4
<i>Peter Kuhlmann</i>	Ovid als Theologe	6
<i>Irene Polke</i>	Homer goes to Hollywood	20
<i>Carsten Scherließ</i>	Warum Latein?	22
<i>Peter Kuhlmann</i>	Antioch (griech. Schreibprogramm)	25
<i>Rezensionen</i>		
<i>Lothar Kreuzer</i>	Syntaxtraining und Originallektüre	27
<i>Stefan Henrichs</i>	Studeo	28
<i>Gudrun Vögler</i>	Litora	29
<i>H-G. Zekl</i>	S. Schäfer, Archäotypische Miniaturen	32
<i>Peter Kuhlmann</i>	Neue didaktische Reihe (Ankündigung)	33
<i>Lutz Lenz</i>	Nachruf Prof. Patzer	35

*Gesamtherstellung und Versand dieses Heftes:* Ernst Klett Verlag, Stuttgart  
Dieses Mitteilungsblatt ist nicht über den Ernst Klett Verlag, sondern nur über den Herausgeber zu beziehen.

## **Liebe Kolleginnen und Kollegen,**

Während der Erstellung dieses Heftes haben zum ersten Mal Präsentationsprüfungen in Latein und Griechisch stattgefunden. Aufgrund meiner eigenen positiven Erfahrungen mit dieser Prüfungsform möchte ich gerne das FORUM SCHULE nutzen, um zum einen gelungene Themenvorschläge für solche Prüfungen weiter zu geben, zum anderen eigene Erfahrungen mit den gelaufenen Prüfungen zu skizzieren. Ich würde mich sehr über Beiträge von möglichst vielen Kolleginnen und Kollegen für das nächste Heft freuen.

Momentan stehen folgende Themen für Vorträge und Workshops während des Altphilologentages am 5. November fest: Von der Müllhalde ins Klassikerregal – Neuere Papyrusfunde auf dem Gebiet der archaischen Poesie und ihre Bedeutung für die griechische und römische Poesie (Prof. Bernsdorff, Ffm); als Workshops: Kochen wie die Römer (Fr. Mayer-Diedrichs); Wozu Latein? (Hr. Scherließ); Amor und Psyche. Fremdsprachenwettbewerb 2004 (Fr. Weipert, Fr. Luh); Informationsveranstaltung für Eltern zum Vokabellernen (Fr. Lynker u. Ref.); Unterrichtsreihe zum Christentum (Fr. Waak-Erdmann); Griechisches Alltagsleben im Spiegel von Papyrusbriefen (Prof. Kuhlmann). Die Präsentationen und das Landesabitur werden sicherlich Brennpunkte sein, allerdings nicht so viel Zeit wie letztes Jahr in Anspruch nehmen. Falls Sie weitere interessante Themen anbieten können, bitte ich um Rückmeldung.

Ich gehe davon aus, dass der Altphilologentag dieses Jahr noch besser besucht sein wird als im letzten Jahr. Es gibt für die Alten Sprachen kaum eine andere Möglichkeit, im fachdidaktischen und –methodischen Bereich „Punkte“ zu sammeln. Hier setzen auch unsere Überlegungen an, ob und wie wir in Zukunft den Bereich der Fortbildung noch weiter stärken können. Neben dem Altphilologentag planen wir regionale Fortbildungen, wissen aber noch nicht recht, wie wir sie in den Regionen ohne großen finanziellen Aufwand bekannt machen können. Falls wir in dem Fortbildungsbereich stärker aktiv werden sollten, müssen wir auch über die Erschließung neuer finanzieller Mittel nachdenken. Neben einer Anhebung des Mitgliedsbeitrages um 5 oder 10 € (wir liegen im unteren Drittel der Mitgliedsbeiträge im DAV) sollen z. B. die Fortbildungen für Nichtmitglieder in Zukunft kostenpflichtig werden (10 €). Ich bitte auch hier um Rückmeldungen.

Nachdem jetzt Fortbildungen und Mitteilungshefte wieder zum regelmäßigen Angebot des Hessischen Altphilologenverbandes geworden sind, stehen als Nächstes Wettbewerbe für Schüler an. Voraussichtlich wird im September mit der Einladung zum Altphilologentag das Thema eines Wettbewerbes bekannt gegeben werden.

Unser Vorstandsmitglied Martin Wolter steht aus gesundheitlichen Gründen nicht mehr für die Arbeit im Vorstand zur Verfügung. Wir haben deshalb Herrn Orm Lahann, der Ihnen bestimmt als Verantwortlicher für den Fremdsprachenwettbewerb bekannt ist, als Mitglied kooptiert.

*Chr. Polunio*

# Zahlen, Zahlen, Zahlen

## Mit Beginn von Latein zum Stichtag 21.9.2003

in der Stufe 5:	7822
in der Stufe 7:	31692
in der Stufe 9:	4659

## Das Fach Altgriechisch haben

174 Schüler als freiwilligen Kurs  
281 Schüler als Grundkurs ab Stufe 12  
222 Schüler als Leistungskurs ab Stufe 12  
2186 Schüler als Kurs im Pflichtbereich bis einschließlich Stufe 11 gewählt.

## Latein in Klasse 5 an Gymnasien und Integrierten Gesamtschulen

von 1993 bis 2003, ab 2002 an allen Schulen - Quoten in Prozent, bezogen auf die Gesamtzahl der Schüler an allgemeinbildenden Schulen

Lat. Kl.5	1993	1996	1999	2000	2001	2002	2003
Bundesr.	0,18	0,15	0,16	0,16	0,16	0,17	0,18.
Hessen	0,17	0,15	0,16	0,16	0,17	0,17	0,17

## Latein in Klasse 7 an Gymnasien und Integrierten Gesamtschulen

von 1993 bis 2003, ab 2002 an allen Schulen - Quoten in Prozent, bezogen auf die Gesamtzahl der Schüler an allgemeinbildenden Schulen

I.at. Kl 7	1993	1996	1999	2000	2001	2002	2003
Bun-	1,12	1,06	1,08	1,11	1,19	1,28	1,31.
Hessen	1,03	1	1	1,05	1,14	1,16	1,25

## Latein in Klasse 9 an Gymnasien und Integrierten Gesamtschulen

von 1993 bis 2003, ab 2002 an allen Schulen - Quoten in Prozent, bezogen auf die Gesamtzahl der Schüler an allgemeinbildenden Schulen

Lat. Kl 9	1993	1996	1999	2000	2001	2002	2003
Bundesrep.	1,15	1,25	1,18	1,17	1,23	1,28	1,33
Hessen	1,27	1,23	1,14	1,09	1,07	1,16	1,16

## Latein in Klasse 12 an Gymnasien und Integrierten Gesamtschulen

von 1993 bis 2003, ab 2002 an allen Schulen - Quoten in Prozent, bezogen auf die Gesamtzahl der Schüler an allgemeinbildenden Schulen

Lat. Kl.12	1993	1996	1999	2000	2001	2002	2003
Bundesrep.	0,32	0,31	0,33	0,3	0,29	0,32	0,33
Hessen	0,35	0,28	0,26	0,25	0,25	0,65	0,44

### Griechisch in Klasse 9 an Gymnasien und Integrierten Gesamtschulen

von 1993 bis 2003, ab 2002 an allen Schulen - Quoten in Prozent, bezogen auf die Gesamtzahl der Schüler an allgemeinbildenden Schulen

Gri. Kl.9	1993	1996	1999	2000	2001	2002	2003
Bun-	0,035	0,032	0,028	0,03	0,033	0,032	0,034
Hessen	0,041	0,032	0,037	0,028	0,031	0,03	0,028

### Griechisch in Klasse 12 an Gymnasien und Integrierten Gesamtschulen

von 1993 bis 2003, ab 2002 an allen Schulen - Quoten in Prozent, bezogen auf die Gesamtzahl der Schüler an allgemeinbildenden Schulen

Gri. Kl 12	1993	1996	1999	2000	2001	2002	2003
Bundes-	0,021	0,018	0,016	0,016	0,015	0,014	0,015
Hessen	0,026	0,017	0,013	0,009	0,013	0,017	0,016

### Anzahl Lehrkräfte mit Fach Latein bzw. Altgriechisch zum Stichtag 1.10.2004

Das Fach Griechisch haben 103 Lehrer.

Das Fach Latein haben 608 Lehrer.

Davon haben 78 Lehrer beide Lehrbefähigungen.

### Altersstruktur der Lehrer mit einstellungsrelevanten Studienfächern Latein und Altgriechisch

Alter	Griechisch	Latein	Gesamt	Alter	Griechisch	Latein	Gesamt
25	0	1	1	48	3	15	15
26	0	4	4	49	1	23	23
28	0	4	4	50	2	13	15
29	0	4	4	51	2	15	15
30	0	5	5	52	2	8	10
31	2	9	9	53	3	9	11
32	1	13	13	54	0	11	11
33	3	19	19	55	2	17	17
34	4	22	24	56	2	14	15
35	4	23	23	57	3	18	20
36	2	23	24	58	1	11	12
37	1	17	17	59	4	20	21
38	1	12	12	60	6	24	27
39	4	21	21	61	8	21	25
40	5	25	25	62	5	21	21
41	6	20	20	63	3	13	13
42	6	20	22	64	2	8	8
43	1	15	15	65	1	5	5
44	3	30	30	66	0	2	2
45	3	19	20	67	0	2	2
46	6	23	23	69	0	1	1
47	1	8	9	<b>Gesamt</b>	<b>103</b>	<b>608</b>	<b>633</b>

(Lehrplan Latein: “Mensch und Mythos” als verbindliches Sachthema in Klasse 10)

**1. Methodisches – Interpretationsziele:**

In den neuen Lehrplänen Latein spielt für die Lektürephase Ovid neben Cicero und Vergil eine herausragende Rolle. Im Grunde ist es jetzt überhaupt nicht mehr möglich, die Lektüre dieser Autoren im LU zu umgehen. Diese zentrale Stellung im Lehrplan kommt insbesondere Ovid auch aus inhaltlichen und sprachlichen Gründen zurecht zu. Die ergiebigste zusammenhängende Quelle zur antiken Mythologie ist das Werk Ovids – und hier speziell natürlich die Metamorphosen. Ohne Ovids Metamorphosen wären die allermeisten antiken Götter- und Heldensagen überhaupt nicht als zusammenhängende Erzählung bekannt.

Damit ist eine wichtige didaktische Begründung für die Lektüre der Metamorphosen im LU gegeben: vertiefte Kenntnisse der antiken Mythologie sind ohne Ovid nicht zu haben. Allerdings kann die didaktische Begründung nicht an diesem Punkt stehen bleiben, denn auch die *fabulae* Hygins oder die griechische Bibliothek des Apollodor bieten ja vergleichbare Informationen zur antiken Mythologie und sind sogar eigens als bequeme Nachschlagewerke für mythologisches Wissen konzipiert; zudem sind sie viel leichter zu übersetzen als Ovid. Was den Reiz der Ovid-Lektüre ausmacht, sind die besondere Art zu erzählen und die darin feststellbaren Abweichungen von den Intentionen älterer, traditioneller Mythenversionen.

Damit kommen wir zu einem weiteren wichtigen Lernziel, das anhand der Ovid-Lektüre in hervorragender Weise erreicht werden kann: Die Kunst der Interpretation, und zwar einmal durchaus aufgrund mikroskopisch genauer Analyse einzelner Formulierungen oder Verse, zum anderen aber auch durch die überblickhafte Betrachtung längerer Passagen, wie man sie eher aus dem neuphilologischen Unterricht kennt. Da Schüler sich gerne an etwas Konkretem, leicht Merkbarem festhalten wollen, sei hier ein recht einfach zu handhabendes, auf den ersten Blick formalistisch wirkendes Instrumentarium vorgestellt. Dies hat den Vorteil klarer, zahlenmäßig begrenzter Kategorien, die auf vielerlei Texte selbständig angewendet werden können. Grundlegend ist folgender Dreischritt:

1. Welche Geschichte wird erzählt (Inhalt – semantische Struktur)?
2. Mit welchen strukturellen bzw. sprachlichen Mitteln wird sie präsentiert (z.B. auktorial, Dialog, Monolog, deskriptiv-narrativ, Gleichnisse, Tempus-Relief, Gliederung mit Gewichtung bestimmter Passagen, Nähe des Erzählers an bestimmten Figuren, Erzählperspektive)?
3. Warum macht es Ovid so und nicht anders (funktionaler Interpretationsaspekt)?

In der Forschung und auch in der Fachdidaktik gilt Ovid als heiter-frivoler Erzähler von lustigen Göttergeschichten, an die er selbst aber nicht mehr glaubt und die er bloß zum Vergnügen der Leser so hübsch ausgestaltet hat. Dass Ovid an ein *delectare* des Lesers gedacht hat, ist auch gar nicht von der Hand zu weisen. Aber um lediglich das ästhetische Prinzip des *l'art pour l'art* durchzuexerzieren, ist mindestens ein Halbjahr Ovidlektüre mit z.T. doch mühseliger Übersetzungsarbeit für Schüler kaum zu rechtfertigen. Dass sich ein so intelligenter Schriftsteller wie Ovid beim Schreiben nichts weiter über die hübsche Formulierung hinaus gedacht haben sollte, ist ohnehin unwahrscheinlich.

Tatsächlich gibt es in der Forschung auch die Richtung, die Ovid zu einem politischen Autor machen will und den Werken eine anti-augusteische Tendenz unterstellt. Dieser Ansatz ist m.E. durchaus vertretbar und kann seinen Platz im LU haben, gerade in der vergleichenden Lektüre Vergil-Ovid. Doch sind die Metamorphosen zunächst einmal ein Werk,

das hauptsächlich – oder eigentlich ausschließlich – mit Religion und Mythologie zu tun hat. Und warum sollte ein Schriftsteller über 13.000 Hexameter über ein Thema dichten, das er in frivoler Weise eigentlich nur lächerlich machen will?

Daher seien hier folgende Thesen ausgeführt:

a) Für Ovid sind Religion und Mythologie ein zentrales Thema, zusammen mit der Liebe das wichtigste Thema überhaupt, sonst käme es nicht in allen seinen Werken als Hauptthema vor.

b) Ovid verfolgt mit den Metamorphosen auch das Ziel des *prodesse* – und zwar durchaus im religiösen bzw. theologischen Sinn: Ovid nimmt die tradierten Göttergeschichten ernst, vielleicht sogar ernster als manche anderen Autoren. Er malt sie ja in einer Detailversessenheit aus, wie man sie kaum von anderen antiken Autoren kennt. Aber gerade im Detail steckt bekanntlich der Teufel: Die Details machen dem Rezipienten die Schwäche des traditionellen mythischen Weltbildes klar. Die Mythen als solche in ihrer semantischen Struktur muss Ovid dazu gar nicht ändern. Im Gegenteil: Er malt sie sogar bis zur letzten Konsequenz aus und stellt so oft erst das Groteske der Mythen heraus. Dabei behalten die Götter durchaus ihre Macht, besonders gegenüber den Menschen. Aber die Macht der Götter ist bedrohlich; die Götter, deren Funktion ja traditionell u.a. darin bestand, dem Menschen zu helfen, werden zu Schädigern der Menschen. Mit dieser Götterkritik steht Ovid klar in einer philosophischen Tradition, wie sie zuerst bei dem Vorsokratiker Xenophanes zu fassen ist. Keineswegs wird Ovid so zum Atheisten, wie gerade die Metamorphosen klar machen. Sein Gottesbild ist aber nicht mythisch, sondern philosophisch. Anders als in der traditionellen antiken Religion spielt für Ovid die Würde des Menschen eine herausragende Rolle, dessen moralische Überlegenheit gegenüber den Göttern sogar in einigen Mythen zum Ausdruck kommt. Somit haben die Metamorphosen m.E. *auch* – nicht nur, aber auch – eine philosophische und ethische Lesart, die interessante Aspekte für die Behandlung im Unterricht bieten kann.

## 2. Textauswahl

### a) Proöm und Pythagoras-Rede

Grundlage einer Reihe kann eine Textauswahl aus der ersten Auflage des bei Vandenhoeck & Ruprecht erschienenen Exempla-Bändchens zu Ovids Metamorphosen sein (in der 2. Aufl. von 2002 sind leider einige interessanten Passagen fortgelassen).

*Proöm*: Die Metamorphosen bestehen bei oberflächlicher Betrachtung aus lauter aneinander gereihten Einzelsagen bzw. Einzelmythen. Bei der Lektüre der Metamorphosen im LU ist es daher verführerisch, sich eine besonders geeignete Passage herauszugreifen und ohne den Kontext des Werkganzen zu interpretieren. Dies kann jedoch leicht zu Fehldeutungen führen. Insbesondere der Eingang des Werkes gibt wertvolle Angaben dazu, wie das Werk gelesen werden soll. In der Antike wurden die Metamorphosen von ihren eigentlich intendierten Lesern kontinuierlich von Anfang bis zum Schluss und nicht unbedingt in isolierten Einzelstücken rezipiert.

Der kosmogonische Eingang enthält die Entstehung der Welt und als krönenden Abschluss die des Menschen. Auffällig ist das Fehlen des Musenanrufs; statt dessen werden vom Erzähler die namentlich nicht genannten Götter (*di*) angerufen. Schon diese Abweichung lässt erkennen, dass hier nicht die Musen als spezialisierte oder persönliche Gottheiten für eine bestimmte Aufgabe zuständig sind, sondern die Gottesvorstellung wohl irgendwie allgemeiner gefasst ist. Ab Vers 5 folgen die Etappen der Weltentstehung, wobei die einzelnen Teile des Kosmos aus dem als ungeformte Urmaterie entstandenen Chaos sind. Erst mit diesen einzelnen Teilen entstehen – zunächst paradox anmutend, aber völlig logisch und konsequent gedacht – die Naturgottheiten: Mit der Sonne wird auch Sol-Helios, mit

dem Meer Amphitrite etc. geboren. Daraus folgt: die ungeordnete Materie ist älter als die personalen Götter. Der große kosmische Schöpfer bzw. Ordner ist eine namentlich nicht bekannte, abstrakt zu denkende Gottheit im Sinne eines Demiurgen. Akribisch schildert der Erzähler die Entstehung der als Kugel gedachten Erde, der Gewässer, der Landschaftsformen, der geographischen Zonen, der Witterungserscheinungen, der Lebewesen und ausführlich in 13 Versen die des Menschen als Abbild Gottes und Krone der Schöpfung. Der Mensch wird ganz programmatisch sogar als "Ursprung einer/der besseren Welt" (1,79 *mundi melioris origo*) bezeichnet.

Beim Eingang der Metamorphosen handelt es sich also klar um einen philosophischen Text, wie man ihn etwa von den Vorsokratikern oder der Stoa kennt. Keine Spur von mythischem Weltbild steht am Beginn des Werkes und seiner Lektüre, sondern eine für damals ganz moderne naturwissenschaftliche Beschreibung mit einer eher abstrakt-unpersönlichen Gottesvorstellung und der Vorstellung vom Menschen als Zentrum des Kosmos. Dieser philosophisch-naturwissenschaftliche Aspekt taucht in Form einer Ringkomposition noch einmal in der langen Pythagoras-Rede im 15. Buch auf, wo ebenfalls physikalische Erklärungen für die wichtigsten Naturphänomene geliefert werden, z.B. die 4-Elementen-Lehre des Empedokles. Mit den Metamorphosen vertrat Ovid also auch einen philosophischen Anspruch, zur reinen Unterhaltung und Kurzweil dürfte er sein Werk kaum geschrieben haben.

*Methodisches:* 1,1-88 kann wegen der großen sprachlichen Schwierigkeiten als Gruppenarbeit/Referat in Übersetzung mit gezielten Aufgaben vergeben werden:

Paraphrase des Inhalts und schematische Gliederung des Textes; Benennen des Gottesbildes; Definition der Rolle des Menschen.

### **Die einzelnen Göttergeschichten (Interpretationshorizont):**

Ab 1, 416 setzen die typischen mythologischen Geschichten mit den personal und anthropomorph gedachten Einzelgöttern ein. Den Beginn macht Apollon. Seine erste Großtat in den Metamorphosen ist die Tötung des Drachens Python – hier vordergründig als etymologisches Aition für die Gründung des pythischen Orakels. Im traditionellen Mythos steht der *pythische* Apollon für die Überwindung des Chaos durch den Gott der Ordnung, eben Apollon. In dieser Funktion wurde er von Augustus besonders verehrt – auch als Gegensatz zu Dionysos/Bacchus als Gott des Chaos. Augustus identifizierte sich selbst mit Apollon, sein Bürgerkriegsgegner Marc Anton dagegen mit Dionysos. Der Leser der Metamorphosen nun begegnet also hier dem augusteischen Hausgott in der Funktion eines zivilisierenden Helfers des Menschen, für den die durch Python symbolisierten naturhaften Kräfte des Chaos in der Antike immer eine Bedrohung darstellten. Außerdem ergibt sich hier ein guter inhaltlicher Anschluss an das Proöm mit der ordnenden Macht einer Gottheit. Doch der Reigen geht weiter mit der Daphne-Geschichte, in der Apollon keine so gute Figur mehr macht: der mächtige Überwinder des Chaos befindet sich unversehens durch Amors List in einem Gefühls-Chaos, das er nicht zu überwinden vermag. Der Sieger über Python vermag nicht, die harmlose kleine Nymphe Daphne zu besiegen. Diese an Umfang viel breiter ausgeführte Episode macht also den Eindruck der Python-Passage wieder zunichte. Auch seine Fähigkeiten als Orakelgott verlassen ihn (491: *suaque illum oracula fallunt*).

Doch Apoll bleibt nicht als einziger Gott vom übermächtigen Liebeswahn verschont: Auch der ausdrücklich *omnipotens* genannte Jupiter verliebt sich in der folgenden Episode, und zwar in das menschliche Mädchen Io. Um seiner ewig misstrauischen Gattin Juno Sand in die Augen zu streuen, verwandelt er das Mädchen kurzerhand in eine Kuh. Doch dem allmächtigen Gott gerät das ganze Unternehmen zunehmend außer Kontrolle, was Ovid in genüsslicher Detailfreude ausmalt: Juno findet solches Gefallen an der schönen Kuh, dass

sie sich das Tier als Geschenk auserbittet. Scheinbar mitfühlend formuliert der Erzähler mit dem Mittel der "erlebten Rede" die Frage "*quid faciat <Iupiter>?*" (1,617), aber in Wirklichkeit macht er dem Leser so die Ratlosigkeit des Göttervaters nur noch deutlicher. Nicht nur die Ohnmacht Jupiters steht im Zentrum von Ovids Darstellung, sondern auch die qualvollen Konsequenzen dieser Verliebtheit für die in ein Tier verwandelte Io: Sie wird von dem grässlichen Ungeheuer Argus ständig verfolgt und erschrickt über ihre eigenen Muhen, wird schließlich nach der Tötung des Argus von einer Bremse durch die ganze Welt gehetzt. Auch das Entsetzen des Vaters Inachos beim Erkennen seiner Tochter in der Kuh vergisst Ovid nicht zu erwähnen. Jupiter wird also in dieser Episode als triebgesteuertes Gegenstück des selbstbeherrschten Weisen geschildert, dessen Macht den betroffenen Menschen zunächst einmal Schaden bringt.

Symptomatisch für das Verhältnis Götter-Menschen ist schließlich die darauf direkt folgende Passage mit dem Helios-Sohn Phaethon. Obwohl der Sonnengott seinem Sohn die Anerkennung nicht vorenthält und ihm aus seiner großen Zuneigung heraus sogar die Führung des Sonnenwagens erlaubt, scheitert das ganze Unternehmen auf schreckliche Weise. Nicht nur kommt Phaethon ums Leben, selbst der ganze Kosmos gerät in Gefahr. Der mächtige Gott ist nicht in der Lage, die Beziehung zu einem Menschen in eine unschädliche Bahn zu lenken. Die Kommunikation zwischen Göttern und Menschen ist hier auf Schaden bringende Weise gestört.

Die Beispiele machen die Interpretationsrichtung klar: Hilfe von den Göttern kann der Mensch nicht erwarten. Selbst wenn sie den Menschen wohl gesonnen sind, bringen sie doch meist Verderben. Dies ist eine besonders subtile Art von Götter- oder Mythenkritik, weil hier die Götter nicht nur einfach negativ als böse dargestellt werden. Ein ähnliches Beispiel wäre übrigens auch Hyazinth, der versehentlich von seinem Liebhaber Apollon getötet wird.

Allerdings gibt es daneben auch eine regelrechte Serie, gehäuft besonders in den Büchern 3 und 6, mit Beispielen für über Gebühr *strafende* und damit bewusst schädigende Gottheiten. Es handelt sich im Wesentlichen um die weiblichen Gottheiten Diana, Minerva, Ceres und Juno.

### **Actaeon**

Als Muster für über Gebühr strafende Götter soll hier die Actaeon-Episode vorgestellt werden, die sich in einer auf knapp 90 Verse gekürzten Version durchaus im Unterricht exemplarisch übersetzen und in dem oben vorgegebenen Sinne interpretieren lässt.

Die semantische Struktur der ovidischen Sagen-Fassung ist folgende: der Jäger Actaeon sieht im Wald – ohne es zu wollen – Diana nackt beim Bade mit ihren Nymphen. Zur Strafe verwandelt sie ihn in einen Hirsch, der von der eigenen Meute zerfleischt wird.

#### *Die verschiedenen Versionen*

Wichtig zu wissen – und für Schüler ohne Weiteres mit Hilfe des "Neuen Pauly" (als Kopie verteilen) herauszufinden – ist dabei, dass von der Aktaion-Sage vier Fassungen überliefert sind, aus denen Ovid offenbar ganz bewusst eine besondere auswählte und wohl als erster ganz detailliert ausgestaltete:

1. Actaeon vergewaltigt Semele > Zeus schickt zur Strafe Artemis-Diana, die Actaeons Hunde auf diesen hetzt (Hesiod, Stesichoros, Akusilaos, Apollodor);
2. Actaeon brüstet sich in seiner Hybris, besser als Artemis-Diana jagen zu können > Strafe der Verwandlung und Zerfleischung (Euripides *Bacchen*, Diodor);
3. Actaeon will Artemis-Diana in ihrem eigenen Heiligtum vergewaltigen (Diodor) > Strafe;

4. Actaeon sieht unabsichtlich Artemis beim Bade (Kallimachos, Ovid).

Die älteste und wohl ursprüngliche war die erste Variante; sie ist jedenfalls die älteste belegte. Interessant ist weiter, dass es insgesamt die meisten Belege für eine "gerechte" Bestrafung eines frevelnden Actaeon, aber nur zwei Belege für einen über Gebühr gestraften gibt, nämlich bei Kallimachos und Ovid. Interessant ist weiter, dass Diodor zwei Varianten ausdrücklich als Alternativen überliefert, aber gerade nicht die ovidische bzw. kallimacheische. Bei Kallimachos kommen wie später bei Ovid die Götter überhaupt oft eher schlecht weg und strafen über Gebühr. Bei der Actaeon-Geschichte gestaltet er absichtlich die für Artemis/Diana besonders unvorteilhafte Passage ausführlich aus, obwohl er andere Alternativen hatte, wie auch Schüler leicht feststellen können.

### Einleitung

Die *Einleitung* bzw. *Überleitung* zur Actaeon-Episode erfolgt bei Ovid durch eine genealogische Anknüpfung, die wiederum auch inhaltlich für die Interpretation fruchtbar gemacht werden kann. Am Ende des 2. Buches wurde die Geschichte der Agenor-Tochter Europa präsentiert, dann geht es in Buch 3 zunächst mit ihrem Bruder Kadmos weiter. Im Folgenden wird das unglückliche Schicksal von dessen Nachkommen Semele, Agaue, Pentheus und Actaeon (Enkel) erzählt.

Prima nepos inter tot res tibi, Cadme, secundas causa fuit luctus, alienaque cornua fronti addita, vosque, canes satiatae sanguine erili. at bene si quaeras, Fortunae crimen in illo, non scelus invenies; quod enim scelus error habebat?	Den ersten Anlaß zur Trauer inmitten von so viel Glück bot dir, Cadmus, dein En- kel, das fremdartige Geweih, das ihm auf der Stirn wuchs, [140] und ihr Hunde, die das Blut eures Herrn sättigte. Doch bei genauerem Zusehen wird man an ihm keine Sünde finden, sondern Fortuna die Schuld geben müssen. Denn was für eine Sünde lag in seinem Irrtum?
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

In der Überleitung 3,138-142 nutzt Ovid den genealogischen Anschluss dazu, die folgende Unglücksgeschichte aus der Perspektive von Actaeons Großvater Kadmos einzuleiten: Kadmos wird (Apostrophe) persönlich vom Erzähler angesprochen, so dass ein affektiver Bezug zwischen Erzähler und Erzählfigur hergestellt wird. Der Erzähler bedauert Kadmos wegen des großen Unheils, das seiner Familie und damit ihm als Vater und Großvater durch das Schicksal von Semele, Agaue, Pentheus und Actaeon widerfahren ist. Hier werden also nicht einfach vielerlei unterhaltsame Mythen aneinandergereiht, sondern durch die Präsentation des genealogischen Zusammenhanges wird dem Rezipienten klar gemacht, welche ein Fluch eine ganze Familie durch das Einwirken der Götter – hier Jupiter, Bacchus und Diana – getroffen hat (Schüler sollten dazu einen Stammbaum zeichnen). Der Erzähler tut nämlich so, als handele es sich bei den Mythen um reale Familiengeschichten und malt sie mit allen psychologischen und realistischen Details aus.

Weiter ist wichtig für die Interpretation 3,142: "Doch bei genauerem Zusehen wird man an ihm keine Sünde finden, sondern Fortuna die Schuld geben müssen. Denn was für eine Sünde lag in seinem Irrtum?" Die Hauptfigur Actaeon wird also gleich vor dem eigentlichen Beginn der Geschichte durch den Erzähler von der Schuld an seinem vermeintlichen Verbrechen gegen Diana freigesprochen. Aber Diana direkt zu beschuldigen traut sich der

Erzähler offenbar auch nicht, sondern die abstrakte Fortuna wird bemüht. Obwohl die folgende Geschichte klar macht, dass eigentlich Diana die Böse ist, die durchaus die Verantwortung trägt, scheint der Erzähler eine gewisse Scheu zu haben, diese explizit zu beschuldigen. Das bedeutet: Man darf der Erzähler-Figur in den Metamorphosen nicht immer in allen Aussagen folgen, sondern muss die Augen offen halten und sich sein eigenes Urteil bilden. Weiter ist daraus zu folgern, dass wir den Erzähler im Text nicht einfach zu gänzlich als Sprachrohr Ovids verstehen dürfen.

*Interpretationsaufträge:* Wie gestaltet der Erzähler die Überleitung zur Actaeon-Sage – warum verwendet er den Umweg über Kadmos? Wie beurteilt der Erzähler die Schuld Actaeons?

### *Die zwei Ortsbeschreibungen*

Im Folgenden empfiehlt sich die Lektüre bis zum 3,164. Die Passage gliedert sich in zwei klar getrennte Abschnitte, die man beim Lesen geradezu als zwei verschiedene Kamera-Einstellungen wahrnimmt. In der ersten Hälfte (143-154) beschreibt der Erzähler den Berg, auf dem Actaeon und sein Gefolge ihre noch blutende Jagdbeute ausgebreitet haben.

<p>Mons erat infectus variarum caede ferarum, iamque dies medius rerum contraxerat umbras et sol ex aequo meta distabat utraque, cum iuvenis placido per devia lustra vagantes participes operum compellat Hyantius ore: 'lina madent, comites, ferrumque cruore ferarum, fortunaque dies habuit satis; altera lucem cum croceis invecta rotis Aurora reducet, propositum repetemus opus: nunc Phoebus utraque distat idem meta finditque vaporibus arva. sistite opus praesens nodosaque tollite lina!' iussa viri faciunt intermittuntque laborem.</p>	<p>Es gab daselbst einen Berg; der war gefärbt vom Blut verschiedener Tiere. Schon hatte der Mittag die Schatten verkürzt, [145] und die Sonne war von Morgen und Abend gleich weit entfernt; da redet der junge Hyanter seine Jagdgenossen, die abseits vom Wege die Schlupfwinkel durchstreiften, mit sanfter Stimme an: »Netze und Eisen sind feucht, ihr Gefährten, vom Blut der Tiere, und der Tag hat uns genügend Glück gebracht. Wenn das nächste Morgenrot [150] auf krokusfarbenen Rädern das Tageslicht heraufführt, werden wir wieder an das Werk gehen, das wir uns vorgenommen haben. Jetzt aber ist der Sonnengott von Ost und West gleich weit entfernt und läßt die Felder vor Hitze aufspringen. Stellt euer gegenwärtiges Geschäft ein und nehmt die geknüpften Netze weg.« Die Männer führen den Befehl aus und unterbrechen ihre Arbeit.</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Die Szenerie beginnt also gleich am Anfang mit einer Art Gemetzel (143: *mons erat infectus variarum caede ferarum*). Dieser unheilvolle Unterton setzt sich für einen mediterran-antiken Leser fort im nächsten Vers, wo eine überraschend ausführliche Angabe über die Tageszeit folgt: Es ist gerade Mittag, glühende Hitze herrscht, Actaeon ruft zum Ende der Jagd auf. Die Mittagszeit ist nach antikem Volksglauben zugleich die Zeit, in der die aus magischen Papyri bekannten gefährlichen Mittagsdämonen aktiv sind. Um sich vor dem Mittagsdämon zu schützen, tut man am besten gar nichts und legt sich schlafen. Der den Mythos kennende Leser kann hier schon ahnen: Wenn Actaeon jetzt etwas unternimmt, könnte Gefahr drohen.

Mit dem zweiten Abschnitt vollzieht der Erzähler sozusagen einen Kamera-Schwenk und wendet sich dem Ort zu, an dem sich Diana gerade aufhält (155-164):

<p>Vallis erat piceis et acuta densa cupressu, nomine Gargaphie succinctae sacra Dianae, cuius in extremo est antrum nemorale recessu arte laboratum nulla: simulaverat artem ingenio natura suo; nam pumice vivo et levibus tofis nativum duxerat arcum; fons sonat a dextra tenui perlucidus unda, margine gramineo patulos incinctus hiatus. hic dea silvarum venatu fessa solebat virgineos artus liquido perfundere rore.</p>	<p>Dort war ein Tal, dicht bewachsen mit Kiefern und spitzen Zypressen; es hieß Gargaphie und war der hochgeschürzten Diana heilig. In seinem hintersten Winkel liegt, von Wald umgeben, eine Grotte, die nicht künstlich ausgestaltet ist. Die Natur hatte in freier Schöpferlaune ein Kunstwerk vorgetäuscht, denn aus lebendem Bimsstein [160] und leichtem Tuff hatte sie einen gewachsenen Bogen gespannt. Rechts plätschert ein Quell, dessen seichtes Wasser durchsichtig ist. Ein grasbewachsenes Ufer umsäumt sein breites Becken. Hier pflegte die Göttin der Wälder, vom Jagen ermattet, ihre jungfräulichen Glieder mit klarem Tau zu übergießen.</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Der Erzähler betont, wie abgelegen dieser Ort inmitten der Wildnis ist; eine klare Quelle mit einem grasigen Ufer vermittelt den Eindruck eines klassischen *locus amoenus*, wie man ihn durchaus auch von den Wandmalereien römischer Villen kennt. Allerdings wachsen dort Zypressen, Bäume des Todes und der Totentrauer; außerdem besitzt die urtümliche Natur im Sinne von Wildnis für den antiken Menschen immer auch etwas Bedrohliches, so dass die Idylle für den römischen Leser einen ambivalenten Eindruck hinterlässt. Beide Passagen sind im Wesentlichen deskriptiv gestaltet, was durch das Imperfekt und das damit im Wechsel benutzte Präsens betont wird. Dadurch bekommt die ganze Szenerie etwas Statisches. Zugleich eröffnet das Imperfekt als Tempus auch für einen modernen romanisch-sprachigen Hörer immer auch einen Spannungsbogen in einer Erzählpassage: Es staut sich eine Erwartung an, die durch eine folgende oder abschließende Passage im Perfekt gelöst wird. Hier deutet sich durch die leisen, aber deutlich bedrohlichen Untertöne eine solche Auflösung im Sinne einer Katastrophe bereits an.

*Interpretations-Aufträge:* Beschreiben Sie Gebrauch und Funktion der Tempora! Informieren Sie sich über die Symbolik der Zypresse in der Antike (Kleiner/Neuer Pauly)! - Lehrerexkurs über die Bedeutung der "Natur" für den antiken Menschen – Welche unheilvollen Untertöne finden sich in den beiden deskriptiven Passagen?

### *Actaeons und Dianas Aufeinandertreffen*

Doch zunächst folgt noch – um die Spannung in der Zusammenführung der beiden Handlungsstränge Actaeon-Diana zu steigern – eine ausführliche Beschreibung (165-172), wie die von der Jagd erschöpfte Diana in ganz ungöttlicher Weise erst einmal ein wohl für die Damen der römischen Oberschicht typisches Wellness-Programm von ihren dienstbaren Nymphen erhält. Diese in ihrem Detailreichtum schon fast humoristisch zu nennende Passage kann aber im Unterricht ohne Verlust entfallen.

Es empfiehlt sich eine Fortsetzung der Übersetzung ab Vers 173, wo die eigentliche *narrative* Passage – hauptsächlich im Perfekt und Präsens – beginnt und die beiden Handlungsstränge durch die Begegnung Actaeons und Dianas zusammengeführt werden. Dieser Ab-

schnitt zusammen mit der Verwandlung selbst reicht bis Vers 205 und untergliedert sich wiederum als Klimax in drei kleinere Partien:

173-193a:

<p>dumque ibi perluitur solita Titania lympha, ecce nepos Cadmi dilata parte laborum per nemus ignotum non certis passibus errans pervenit in lucum: sic illum fata ferebant. qui simul intravit rorantia fontibus antra, sicut erant, nudae viso sua pectora nymphae percussere viro subitisque ululatus om- ne inplevere nemus circumfusaeque Dia- nam 180 corporibus texere suis; tamen altior illis ipsa dea est colloque tenus supereminet omnis. qui color infectis adversi solis ab ictu nubibus esse solet aut purpureae Aurorae, is fuit in vultu visae sine veste Dianae. quae, quamquam comitum turba est stipa- ta suarum, in latus obliquum tamen adstitit oraque retro flexit et, ut vellet promptas habuisse sa- gittas, quas habuit sic hausit aquas vultumque virilem perfudit spargensque comas ultricibus undis 190 addidit haec cladis praenuntia verba futu- rae: 'nunc tibi meposito visam velamine nar- res, si poteris narrare, licet!'</p>	<p>Während sich dort Titania im vertrauten Gewässer baden läßt, siehe, da kommt der Enkel des Cadmus, der einen Teil seines Tagewerks aufgeschoben hat, [175] durch den unbekannt Wald, den er mit zögernden Schritten durchstreift, in jenes Gehölz. So führte ihn das Verhängnis. Kaum hatte er die Grotte mit der taufri-schen Quelle betreten, als die Nymphen beim Anblick des Mannes sich nackt, wie sie waren, an die Brust schlugen, mit plötzlichem Heulen den ganzen Wald erfüllten, [180] sich um Diana drängten und sich schützend vor sie stellten. Doch größer als sie ist die Göttin selbst und überragt alle um Haupteslänge. Wie Wol-ken sich färben, wenn die Sonne sie von vorn anstrahlt, oder wie die purpurne Morgenröte glüht, [185] so war die Farbe von Dianas Antlitz, als sie ohne Gewand gesehen wurde. Obwohl ihr Nymphen-schwarm sie umdrängte, drehte sie sich schräg zur Seite und wandte das Antlitz rückwärts. Zwar hätte sie gerne Pfeile zur Hand gehabt; doch da sie nur Wasser hatte, schöpfte sie einfach davon und über-schüttete damit das Gesicht des Mannes. [190] Und während sie ihm das Haar mit dem rächenden Naß besprühete, fügte sie folgende Worte hinzu, die kommendes Unheil verkündeten: »Jetzt darfst du gern erzählen, daß du mich unverhüllt gesehen hast - wenn du es noch erzählen kannst!«</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

In das friedliche Idyll der badenden Göttin und Nymphen bricht Actaeon herein. Der Erzähler gibt sich wieder alle Mühe, den Helden von aller Schuld zu befreien: (175f.)"mit unsicheren Schritten umherirrend kam er in den Hain (Dianas), so riss ihn das Schicksal mit sich" *non certis passis errans / pervenit in lucum, sic illum fata ferebant.*

Erst nach diesen auktorialen Wertungen beschreibt der Erzähler die durch Actaeons Erscheinen einsetzende Hektik und Panik unter dem Gefolge Dianas: alle versuchen, ihre Blöße zu verdecken, Diana selbst muss von den Nymphen verdeckt und beschützt werden, aber auch das scheitert zum Teil, weil sie ja um so viel größer ist als die kleinen Nymphen. Die detailversessene Beschreibung von Dianas Schutzbedürftigkeit, die hier in Panik aufgelöste Nymphen als Schutztruppe um sich schart, hat wiederum etwas Humoristisches

an sich. Typisch hellenistisch und ovidisch ist auch, dass sich der Erzähler in seiner Pedanterie sogar genaue Gedanken über die Körpergröße der offenbar sehr menschlich gedachten Göttin gemacht hat und diese ganz konsequent in seine Erzählung einbaut. Man staunt eigentlich auch ein bisschen darüber, dass eine Göttin wie Diana, deren Bruder schließlich Orakelgott ist, so von einem harmlosen menschlichen Jäger überrascht werden konnte. Doch die anthropomorphe Darstellung der Göttin steigert sich noch in der Beschreibung ihrer Gefühlsaufwallungen: Ganz wie eine schüchterne Jungfrau errötet sie zutiefst; ein Gleichnis, in dem ihr tiefes Erröten mit dem Rot des Himmels beim Aufgang der Sonne verglichen wird, steigert diese zunächst wie eine Schwäche wirkende Gefühlsregung ins Kosmische und lässt die Göttin gleich wieder bedrohlich erscheinen. Diese Inkongruenz setzt sich im Abschluss dieser Partie fort: die eigentlich mächtige Göttin möchte Actaeon am liebsten mit einem Pfeil erschießen, aber sie ist ja gerade nackt und hat deswegen natürlich keinen Bogen und keine Pfeile dabei! Deswegen muss sie sich aus der Patsche helfen, indem sie Actaeon einfach mit Wasser besprengt – was zunächst lächerlich wirkt, aber sogleich durch einen magischen Spruch Dianas seine schreckliche Wirkung entfalten wird. In ihrer Anrede unterstellt Diana Actaeon übrigens, dass er sich gewiss in boshafter Weise rühmen möchte, die Göttin nackt gesehen zu haben. Der Leser muss dies nach der Vorgeschichte für absurd und geradezu für Hohn halten. Boshaft ist allein die Göttin selbst.

*Interpretations-Aufträge:* Wie charakterisiert der Erzähler die Göttin Diana in der Passage? Welche Funktion haben dabei die vielen Details der Erzählung? Auf wessen Seite steht der Erzähler?

#### *Strafe: die Verwandlung*

Die nächste Partie (193b-198) dieses Abschnitts enthält die genaue Beschreibung der Verwandlung in einen Hirsch direkt im Anschluss an Dianas Verfluchung. Ein solches physikalisch-biologisches Adynaton bis ins kleinste Detail für den Rezipienten zu visualisieren, darin liegt hier offenbar Ovids Ehrgeiz. In der Tat haben gerade diese ovidischen Verwandlungsbeschreibungen in der Malerei immer besonders als Anregung für entsprechende Mythendarstellungen gedient – im Internet lassen sich antike und nachantike Darstellungen finden.

Die dritte, abschließende Partie dieses Abschnitts (198-205) zeigt, dass trotz der äußeren Verwandlung Actaeon mental derselbe geblieben ist.

<p>additus et pavor est: fugit Autonoeius heros  et se tam celerem cursu miratur in ipso.  ut vero vultus et cornua vidit in unda,  'me miserum!' dicturus erat: vox nulla secuta est!  ingemuit: vox illa fuit, lacrimaeque per ora  non sua fluxerunt; mens tantum pristina mansit.  quid faciat? repetatne domum et regalia tecta  an lateat silvis? pudor hoc, timor inpedit illud.</p>	<p>Furcht gab sie ihm auch noch ein. Es flüchtet der Held, Autonoes Sohn, und mitten im Lauf wundert er sich über die eigene Schnelligkeit. [200] Doch sobald er Gesicht und Geweih im Wasserspiegel erblickte, wollte er sagen: »Wehe mir!«, doch die Stimme gehorchte ihm nicht. Er stöhnte auf: Das war jetzt seine Stimme, und Tränen strömten ihm übers Gesicht, das nicht mehr das seine war. Nur das Bewußtsein blieb das alte. Was tun? Nach Hause ins Königsschloß zurückkehren [205] oder sich im Wald verstecken? An dem einen hindert ihn die Furcht, an dem andern die Scham.</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Der Erzähler wechselt jetzt von der Außen- zur Binnenperspektive und erreicht durch diese Introspektion in die Psyche der Handlungsfigur eine größtmögliche Empathie des Rezipienten mit dem Opfer. Der Erzähler malt hier also das Paradoxon der eigentlich gänzlich phantastischen Verwandlung mit allen denkbaren realistischen Konsequenzen aus: Actaeon erschrickt über sein Spiegelbild, will sprechen, aber kann nichts äußern. Mithilfe der erlebten Rede "*quid faciat? repetatne domum...?*" macht der Erzähler die Empathie mit dem verzweifelten Actaeon vollkommen.

*Interpretations-Aufträge:* Kann man die Beschreibung der Verwandlung "realistisch" nennen? Mit welchen sprachlichen Mitteln erreicht der Erzähler eine besondere Nähe zur Erzählfigur? Welche Funktion hat diese Annäherung?

### Actaeons Tod

Die sich anschließende Passage dürfte den wohl längsten Hunde-Katalog der (antiken) Literaturgeschichte enthalten und kann ohne größeren Verlust im Unterricht ausgespart werden. Eine logische Anknüpfung ergibt sich, wenn man noch Vers 206 übersetzt und bei 225 fortsetzt: "während er so zweifelte, erblickten ihn seine Hunde,... die (alle) aufzuzählen hier zu weit führen würde" *dum dubitat, videre canes, primique Melampus... quosque referre mora est.*

Der Abschnitt reicht bis 231 und schildert die Jagd der Meute auf ihren ehemaligen Herrn.

<p>quosque referre mora est: ea turba cupidine praedae per rupes scopulosque adituque carentia saxa, quaque est difficilis quaque est via nulla, sequuntur. ille fugit per quae fuerat loca saepe secutus, heu! famulos fugit ipse suos. clamare libebat: 'Actaeon ego sum: dominum cognoscite vestrum!' verba animo desunt; resonat latratibus aether.</p>	<p>Ich habe keine Zeit, auch noch die zu nennen, die ferner liefen. Der Schwarm folgt ihm voll Beutegier über Felsen und Klippen und unzugängliche Zacken, durchs Unwegsame, ja durchs Weglose. Als Gejagter flüchtet er durch die Gegend, in der er oft als Jäger seinen Hunden gefolgt war, wehe, er flieht vor den eigenen Dienern! Er wollte rufen: [230] »Actaeon bin ich, erkennt euren Herrn!« Doch die Worte gehorchen seinem Willen nicht, der Äther hallt wider von Gebell.</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Wieder erreicht der Erzähler Empathie mit dem nunmehr gejagten Ex-Jäger, indem er die Vertauschung der Rollen drastisch vor Augen führt und als inneren Mini-Monolog den nicht mehr realisierbaren Hilferuf Actaeons präsentiert.

Die Verse 232-235 beschreiben die ersten Bisse der Hundemeute in Rücken und Seiten und können fortgelassen werden. Ab 236 werden die Angriffe der ganzen Meute vom Erzähler zusammengefasst. Diese letzte bis 252 reichende Passage beschreibt minutiös die Zerfleischung Actaeons.

<p>cetera turba coit confertque in corpore dentes. iam loca vulneribus desunt; gemit ille sonumque, etsi non hominis, quem non tamen edere possit</p>	<p>... die übrige Meute sammelt sich und schlägt gemeinsam die Zähne in seinen Leib. Schon fehlt es an Platz für weitere Wunden; Actaeon stöhnt und gibt einen Laut von sich, der zwar kein Menschenlaut ist, doch ein Laut, wie ihn kein</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>cervus, habet maestisque replet iuga nota querellis  et genibus pronis supplex similisque roganti 240  circumfert tacitos tamquam sua brachia vultus.  at comites rapidum solitis hortatibus agmen  ignari instigant oculisque Actaeona quaerunt  et velut absentem certatim Actaeona clamant  (ad nomen caput ille refert) et abesse quaeruntur  nec capere oblatae segnem spectacula praedae.  vellet abesse quidem, sed adest; velletque videre,  non etiam sentire canum fera facta suorum.  undique circumstant, mersisque in corpore rostris  dilacerant falsi dominum sub imagine cervi, 250  nec nisi finita per plurima vulnera vita ira pharetratae fertur satiata Dianae.</p>	<p>Hirsch ausstoßen könnte; er füllt die vertraute Bergwelt mit trauervollen Klagen, [240] sinkt auf die Knie wie ein Schutzflehender und schaut bittend in die Runde, als wären seine stummen Blicke flehend erhobene Arme. Doch seine Gefährten treiben ahnungslos die wilde Schar mit den gewohnten Zurufen an; ihre Augen suchen Actaeon, und als wäre er abwesend, rufen sie um die Wette: »Actaeon!« [245] Als er seinen Namen hört, wendet er den Kopf zurück. Sie klagen darüber, daß er nicht da sei, daß er zu spät komme, um das Schauspiel des Fanges zu genießen. O wie gern wäre er wirklich abwesend; doch er ist ja dabei! Wie gern wollte er das Wüten seiner Hunde nur mit ansehen, statt es selbst zu spüren! Von allen Seiten umstellen sie ihn, vergraben die Schnauzen in seinem Leibe [250] und zerfleischen ihren Herrn in der Truggestalt des Hirsches. Und erst nachdem seinem Leben durch tausend Wunden ein Ende bereitet war, soll der Zorn der köchertragenden Diana befriedigt gewesen sein.</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Thematisiert wird dabei wieder die trotz der äußeren tierischen Gestalt konstante menschliche Psyche Actaeons. Bis Vers 241 werden in einer deskriptiven Passage die an sich menschlichen Regungen des vermeintlichen Hirsches eindrücklich dargestellt: ein nicht tierisches Seufzen, ein bittendes Niederknien und flehentliche Blicke. Besonders die hilflose Sprachlosigkeit des Hirsches betont der Erzähler immer wieder.

Gesteigert wird die Tragik der Situation durch die danach erwähnten menschlichen Begleiter, die sowohl verzweifelt nach Actaeon suchen und zugleich die Hundemeute noch weiter durch Zurufe anstacheln. In den Versen 247-8 versetzt sich der Erzähler noch einmal in die Perspektive des verwandelten Actaeon: Durch Parallelismus, Anapher und Alliteration unterstützt werden eindringlich die letzten Gedanken des Sterbenden geschildert: Er möchte die Taten seiner Hunde zwar mit den Augen sehen, aber nicht am eigenen Leibe spüren. Damit scheint auch der Tod Actaeons herbeigeführt zu sein, denn in den abschließenden vier Versen (249-252) nimmt der Erzähler plötzlich wieder die Außenperspektive bei der Erwähnung der letzten Bisse der Hunde ein.

Abgerundet wird die gesamte mythische Erzählung mit einer Bemerkung zu Diana: Nur durch dieses grausame Ende Actaeons mit zahllosen Wunden sei – so wird berichtet – der Zorn der Köcher tragenden Göttin gesättigt worden (*nec nisi finita per plurima vulnera vita / ira pharetratae fertur satiata Dianae*). Stilistisch wird hier durch die Litotes *nec nisi* die Grausamkeit der Göttin besonders hervorgehoben: Es gab kein anderes Mittel zur Besänftigung als diesen tragischen Tod. Das Verb *satiare/-ri* “(sich) befriedigen, sich weiden an etwas” zeugt noch zusätzlich von dem Genuss, den die Göttin an diesem Ende findet. Doch der Erzähler drückt sich vorsichtig aus: er schreibt *fertur* “man berichtet”, was hier offen-

bar bedeutet: “so erzählt es der alt überlieferte Mythos”; der Erzähler erschrickt gleichsam vor seiner Formulierung und sichert sich damit vor dem Rezipienten ab. Für den Leser aber ist durch die besondere Art der Darstellung der im traditionellen Mythos eigentlich als Frevler bekannte Actaeon zum Mitleid erregenden Opfer ungerechten Götterzorns geworden. Besonders der Schlussteil ab Vers 229 enthält fast nur deskriptive, keine eigentlich narrativen Teile – als Tempus wird ausschließlich das Präsens verwendet, so dass sich der Eindruck eines lebendigen Bildes ergibt: eine Hundemeute, die einen wehrlosen Hirsch zerfleischt.

*Interpretations-Aufträge:* Auf welche Weise gestaltet Ovid innere und äußere Handlung in der Passage? Wie muss die Schlussbemerkung zu Dianas Zorn nach der ganzen Geschichte auf den Leser wirken?

### *Epilog und Überleitung zu Semele*

Damit ist die Erzählung von Actaeon und Diana eigentlich zum Ende gekommen. Doch typisch ovidisch gibt es noch einen Epilog hierzu in der Überleitung zu der folgenden Geschichte von Jupiter und Semele, den man fakultativ noch lesen oder als Lehrer vorübersetzen kann.

<p>Rumor in ambiguo est; aliis violentior aequo          visa dea est, alii laudant dignamque severa          virginitate vocant: pars invenit utraque causas.          sola Iovis coniunx non tam, culpetne probetne,          eloquitur, quam clade domus ab Agenore ductae          gaudet...</p>	<p>Das Echo ist zwiespältig: Den einen schien die Göttin über Gebühr grausam; andere loben sie und nennen sie eine würdige Vertreterin der strengen Jungfräulichkeit. [255] Beide Parteien finden Gründe. Nur Iuppiters Gattin äußert sich nicht zustimmend oder ablehnend; vielmehr freut sie sich über das Unheil, das Agenors Haus getroffen hat.</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Der Erzähler berichtet von den verschiedenen Urteilen, die es angeblich zu der Bestrafung Dianas gegeben habe. Dabei gibt sich der ovidische Erzähler auf den ersten Blick völlig neutral, denn er selbst fällt kein Urteil. Aber wenn wir den Erzähler wirklich beim Wort nehmen – er tut ja hier so, als berichte er von historischen Ereignissen - sind seine Ausführungen natürlich fadenscheinig; denn er (bzw. sogar Ovid selbst) müsste ja dabei gewesen sein, als sich die Leute nach der Bestrafung darüber unterhielten. Und woher wusste man überhaupt davon, dass der tote Hirsch Actaeon war? Nicht einmal die eigenen Hunde und Begleiter hatten ihn ja schließlich erkannt. Insofern darf man als Rezipient auch hier dem Erzähler nicht alles glauben.

Die Tatsache, dass sich die Menschen überhaupt ein Urteil über eine göttliche Strafe erlauben und hier eine Kritik an einem alt überlieferten Mythos geübt wird, ist bereits aussagekräftig genug. Bei wirklich traditioneller Erzählweise hätte man ja keine Veranlassung gehabt, überhaupt ein solches Urteil zu erwähnen. Der Mythos wird einfach erzählt und als solcher hingenommen, aber nicht hinterfragt. Jedenfalls würde man auch in einem Volksmärchen solche Bemerkungen nicht vermuten.

Wo der Leser von Ovid als Autor tatsächlich hingeführt werden soll, machen dann aber die folgenden Einleitungsbemerkungen zum Semele-Mythos klar: Unvermittelt wird nämlich Juno eingeführt. Über deren Zustimmung oder Ablehnung von Dianas Bestrafungs-Aktion ist zwar nichts bekannt, aber sie freut sich dafür umso mehr über das Unglück des gesam-

ten von Agenor abstammenden Geschlechts, denn sie nimmt wegen Jupiters Liebe zu Agnors Tochter Europa die ganze Familie in Sippenhaft. Also kann sie nur zufrieden sein über alles Schlechte, das Actaeon oder dessen Tante Semele widerfährt. Beide Göttinnen, Juno und Diana, vereint ihr gemeinsamer, ungerechter Zorn gegenüber unschuldigen Menschen, denen von den Göttern geschadet wird. Weiterer gemeinsamer Charakterzug der Götter, wie sie bis hierher in allen bislang zitierten Metamorphosen-Passagen waren, ist ihre mangelnde Affekt-Beherrschung: Die männlichen Götter lassen sich von ihren erotischen Affekten beherrschen, die weiblichen von verletzter Eitelkeit, Zorn und Rache. Alle diese Affekte haben Auswirkungen auf die Menschen, in der Regel schädliche. Das heißt, die Menschen des traditionellen Mythos sind nach ovidischer Darstellung schicksalhaft an die übermächtigen Götter gekettet oder auch umgekehrt, aber die Beziehung zwischen den ungleichen Partnern ist eine disharmonische.

*Interpretationsaufträge:* Charakterisieren Sie die Göttin(nen) Diana (und Juno)! Beschreiben Sie die Beziehung zwischen Göttern und Menschen in der übersetzten Passage!

### *Actaeon und die philosophischen Rahmenpassagen*

Bis hierher wurde eine Interpretation des Proöms und dann im Detail eine der Actaeon-Episode vorgestellt. Doch wie lassen sich nun beide Teile miteinander verbinden? Die Intention beider Passagen scheint miteinander geradezu inkompatibel zu sein. Auf der einen Seite eine physikalisch angelegte Kosmogonie in der Tradition der vorsokratischen oder stoischen Philosophie mit einer Art abstraktem Monotheismus, auf der anderen Seite eine mythologische Erzählung von vielen anthropomorphen, ungerechten Göttern. Das Problem wird lösbar, wenn wir die Rolle der Erzählerfigur berücksichtigen, die ja offensichtlich nicht immer ganz mit Ovid als realem Autor identifizierbar ist und gelegentlich sonderbare Wege bei der Erzählweise zu gehen scheint. Man muss damit rechnen, dass die Erzählerfigur Inkongruenzen in der Erzählung produziert, die natürlich von Ovid beabsichtigt sind und als solche vom Rezipienten wahrgenommen werden sollen. Das Proöm stellt nun eine Art naturphilosophisches Programm auf, das von einem rationalen Weltbild kündigt: Gott ist eine ordnende und rational agierende Macht, der den Menschen als höchstes Geschöpf zum Zentrum des Kosmos macht. An diesem Philosophen-Gott wird nun der Leser der ganzen Metamorphosen zwangsläufig die jüngeren polytheistisch gedachten Einzelgötter messen. Eine wichtige Intention der Metamorphosen, wenngleich sicher nicht die einzige, liegt also in einem aufklärerischen Impetus, der durchaus mit dem des Lukrez vergleichbar ist, aber nicht dessen Atheismus teilt. Ovid propagiert ein rationales Bild vom Kosmos und auch von der schöpfenden Gottheit, die den Kosmos geordnet hat. Die polytheistischen, anthropomorphen Götter sind daneben eine erst sekundäre Erscheinung. Die mit ihnen von Menschen erzählten Mythen werden zwar durchaus Gegenstand literarischer *delectatio*, aber Ovid zeigt auch drastisch ihre Unvereinbarkeit mit dem eingangs und noch einmal zum Schluss in der Pythagoras-Rede propagierten rationalen Weltbild. Von diesen Göttern hat der Mensch keine Hilfe zu erwarten, womit auch wieder ein eher anthropozentrisches Weltbild zum Tragen kommt. Während der Mensch am Beginn des Werkes als *mundi melioris origo* bezeichnet wird, wird durch die polytheistisch gedachten Einzelgötter für den Menschen eher alles schlechter. Mit diesen Gedanken steht Ovid in der aufklärerischen Tradition bestimmter Philosophen wie Xenophanes oder der griechischen Sophisten, aber auch des Tragikers Euripides, der in einigen Tragödien auch die verderbliche Macht der Götter demonstriert und kritisiert. Zugleich ergibt sich nun tatsächlich ein deutlicher Gegensatz zu dem anderen großen augusteischen Epiker Vergil. Zwar stellt auch Vergil in der Äneis durchaus die Ränkespiele von Göttinnen wie Venus und Juno dar und rückt sie dadurch in ein unvoreilhaftes Licht. Aber Vergils Weltbild ist doch prinzipiell von der Für-

sorge der Götter für die Menschen, speziell die Römer, geprägt. Der Mensch ist bei Vergil wirklich nur hilfloses, ausführendes Organ des göttlichen Willens. In der Figur des Aeneas als Prototyp des ganz in den Willen der Götter ergebenen Römers wird diese Eigenschaft auch ausdrücklich gut geheißen.

Vergils Weltbild ist ein explizit mythisches: Die Sendung und Größe Roms wird aus dem Mythos heraus begründet; wie auch bei Livius wird die mythische Aitiologie ernst genommen und für die Geschichtsdeutung und damit auch – anders als bei Ovid - politisch für die Begründung der gegenwärtigen Verhältnisse genutzt.

### Literatur:

- M. von Albrecht/H.J. Glücklich, Interpretationen und Unterrichtsvorschläge zu Ovids "Metamorphosen" (= Consilia 7), Göttingen 2002<sup>2</sup> [leider fehlen einige Passagen der älteren Aufl., z.B. Actaeon].
- D.C. Feeney, The Gods in Epic. Poets and Critics of the Classical Tradition, Oxford 1991.
- F. Graf, Die Götter, die Menschen und der Erzähler. Zum Göttermythos in Ovids Metamorphosen, in: M. Ricone / B. Zimmermann (Hrsg.), Ovidius redivivus. Von Ovid zu Dante, Stuttgart 1994, 22-42.
- E. Howald, Der Dichter Kallimachos von Kyrene, Zürich 1943.
- E.A. Schmidt, Ovids poetisches Menschenbild, Heidelberg 1991.
- U. Schmitzer, Strenge Jungfräulichkeit. Zur Figur der Göttin Diana in Ovids Metamorphosen, Wiener Studien 114 (2001) 303-321.

### Klausurvorschlag: Unterrichtseinheit Ovid – Mensch und Mythos

Der Satyr (bocksfüßiger Halbgott) Marsyas war besonders stolz auf seine Kunst, die Flöte zu spielen. Er forderte daher den Gott der Musik, Apollon, zu einem Wettstreit heraus. Leider unterlag Marsyas dabei. Zur Strafe dafür, dass er den Gott herausgefordert hatte, zog ihm Apollon bei lebendigem Leibe die Haut ab:

- 1 ... (Marsyas:) "quid me mihi detraxis?" inquit;
  - 2 "a! piget, a! non est" clamabat "tibia tanti!"
  - 3 Clamanti cutis est summos direpta per artūs,
  - 4 nec quidquam nisi vulnus erat; cruor undique manat,
  - 5 detectique patent nervi, trepidaeque sine ulla
  - 6 pelle micant nervae; ...
  - 7 Illum ruricolae, silvarum numina, Fauni
  - 8 et satyri fratres et tunc quoque carus Olympus
  - 9 et nymphae flerunt, et quisquis montibus illis
  - 10 lanigerosque greges armentaque bucera pavit.
  - 11 fertilis immaduit madefactaque terra caducas
  - 12 concepit lacrimas ac venis perbibit imis;
- (Aus den Tränen entsteht schließlich ein Fluss namens Marsyas).

### Hilfen:

**1 detrachere** (bezieht sich eigentlich auf die Haut!): abziehen. **2 tanti**: hier so viel wert. **4 nec quidquam**: und nichts.

### Zusatzfragen:

1. Suche im Text die Hyperbata heraus und unterstreiche sie farbig!
2. Mit welchen Mitteln versucht Ovid, Mitleid für Marsyas beim Leser zu erregen?
3. (Fakultativ:) Metrische Analyse von drei ausgewählten Versen.

Zur Beurteilung von Wolfgang Petersens Troja-Film

**Einführung**

Es besteht überhaupt kein Zweifel, dass dieser Film schlecht ist.

Oder kann eine Verfilmung der *Ilias* etwa gut sein, in der – um nur einige Beispiele zu nennen – Menelaos und Agamemnon vor bzw. bei der Eroberung Trojas sterben, obwohl sie doch ‚in Wahrheit‘ noch länger leben? In der Achill an der Eroberung Trojas teilnimmt, obwohl er doch ‚in Wahrheit‘ schon lange tot ist? In der Aias, während Achill noch am Leben ist, von Hektor erstochen wird, obwohl er doch ‚in Wahrheit‘, nachdem er den Streit um die Waffen des gefallenen Achill gegen Odysseus verloren hat, Selbstmord begeht? In der Patroklos nicht der ältere Ziehbruder, sondern der jüngere Vetter Achills ist? In der die päderastische Beziehung Achills zu Patroklos verschwiegen, die Liebe Achills zu Briseis hingegen von der Peripherie ins Zentrum des ganzen Geschehens gerückt wird? In der Briseis keine Witwe aus Lyrnessos ohne jegliche Beziehung zum trojanischen Königshaus, sondern eine zölibatäre Apollonpriesterin aus Troja und Cousine von Paris und Hektor ist? In der die Apollonpriesterin Cassandra, die Schwester der trojanischen Prinzen, dafür ebenso wenig auftritt wie ihre Mutter Hekabe, viele andere Personen und – mit Ausnahme von Thetis – auch sämtliche Götter? Eine Verfilmung, die mythologisch und archäologisch höchst fragwürdig ist, die den Zuschauern eindimensionale Charaktere, hölzerne Dialoge und eine in simpler Linearität verlaufende Handlung zumutet und die das literarische und philosophische Niveau der *Ilias* nicht einmal im entferntesten erreicht?

Eine solche Verfilmung muss einfach schlecht sein.

Das ist die Perspektive der Lehrer.

Was aber ist die Perspektive der Schüler?

Die Schüler sind von *Troja* begeistert.

Nicht nur, weil sie einen Hollywood-Film von vornherein attraktiver finden als die speckige, zerfledderte und allenfalls durch die Bleistiftkritzeleien ihrer Vorgänger bebilderte Schulausgabe der *Ilias* aus den Gründungsjahren der Bundesrepublik, mit der ihr Lehrer sie womöglich zu gewinnen versucht. Sondern auch, weil die zarten Liebesszenen mit dem schönen Brad Pitt und dem noch schöneren Orlando Bloom die Mädchen bezaubern, während die knallharten Kampfszenen und die raffinierten Computersimulationen die Jungen faszinieren. Weil man doch unwillkürlich zusammenzuckt, als auf dem Meer vor Troja schlagartig die riesige Flotte der Griechen aufkreuzt. Weil man doch kaum noch zu atmen wagt, als Hektor sich todesmutig einem Achill stellt, der durch rasenden Schmerz zur reißenden Bestie mutiert ist: Aus diesen und zahlreichen ähnlichen Gründen ist *Troja* nach Ansicht der Schüler einfach fantastisch!

Die Schüler sehen den Film also mit vollkommen anderen Augen als die Lehrer. Damit erhebt sich die Frage nach einer sinnvollen Vermittlung zwischen beiden Perspektiven.

Nehmen wir einmal an, ein Lehrer würde sich nach einem gemeinsamen Kinobesuch vor die Klasse stellen und den Film derart gründlich zerpfücken, dass die Schüler sich anschließend schämten, etwas so abgrundtief Schlechtes einmal so gut gefunden zu haben. Was würde er durch diese Demonstration seiner fachlichen Überlegenheit gewinnen? Und was würde er sicher verlieren?

Er würde eine Chance verlieren – und zwar die Chance, den Enthusiasmus der Schüler von dem Abbild auf das Urbild zu übertragen.

Denn natürlich ist die *Ilias* keineswegs so antiquiert, wie die muffig riechenden Schulausgaben es befürchten lassen. Vielmehr bietet sie in einer unvergleichlich schönen, differen-

zierten und prägnanten Sprache eine ungemein spannende, komplexe und trotzdem thematisch geschlossene Handlung, die von wirklich interessanten, vielschichtigen und trotzdem konsistenten Charakteren getragen wird. Darüber hinaus fordert sie zur Beschäftigung mit auch heute noch relevanten philosophischen Fragen heraus, die der Film nur aus dem Grund nicht aufwerfen kann, weil er jede Art von Gottesvorstellung als Projektion und Illusion entlarven zu müssen glaubt: der Frage nach der Subsistenz und Substanz der Götter, nach dem Ausmaß und Wesen ihrer Interaktion mit den Menschen, nach der Selbständigkeit und Abhängigkeit der Menschen gegenüber den Göttern, nach Zufall, Freiheit und Notwendigkeit beim Vollzug einer Handlung und damit auch nach der individuellen Zurechenbarkeit der entsprechenden Handlungsfolgen, nach Verantwortung, Schuld oder Unschuld ...

Diese Qualitäten, derentwegen die *Ilias* seit über zweitausend Jahren zur Weltliteratur gehört, werden versierte Leser auch dann erkennen, wenn sie *Troja* noch niemals gesehen haben. Ein Weinkenner, dem man einen erstklassigen Riesling kredenzt, muss nicht erst Essig verkosten, um ermessen zu können, wie hervorragend der Riesling ist.

Für weniger geübte Leser wird es hingegen mit hoher Wahrscheinlichkeit hilfreich sein, die *Ilias* vor dem Hintergrund von *Troja* zu betrachten. Warum sollten wir Lehrer unsere Schüler also nicht einladen, den Film nach bestimmten Kriterien mit dem Epos zu vergleichen? So könnten wir sie nicht nur in ihren Interessen ernst nehmen, sondern auch dazu anregen, die Qualitäten der *Ilias* selbständig zu entdecken, wodurch wir doch wohl einen tieferen und bleibenderen Eindruck erzielen könnten als durch das oben beschriebene ‚Verfahren‘. Außerdem könnte es natürlich sein, dass die Schüler uns auch ihrerseits auf einige gelungene Aspekte von *Troja* aufmerksam machten und es dadurch zu einem für beide Seiten bereichernden Gedankenaustausch käme.

Wenn Sie sich zur Vorbereitung einer solchen Unterrichtseinheit ggf. noch detaillierter als bisher mit *Troja* auseinandersetzen wollen, könnte Sie mein Aufsatz auf unserer Homepage interessieren ([www.alte-sprachen.de](http://www.alte-sprachen.de)). Schauen Sie doch bei Gelegenheit einmal herein!

### **Gliederung**

1. Petersens Troja-Film – ein Meisterwerk oder ein Machwerk?
  2. Petersens Troja-Film – eine eigenwillige Adaption von Homers *Ilias*
    - 2.1. Das Geschehen aus mythologischer Sicht
    - 2.2. Die Kulissen und Kostüme aus archäologischer Sicht
    - 2.3. Die Hintergrundmusik und die akustischen Spezialeffekte
    - 2.4. Die Kampfszenen und die optischen Spezialeffekte
    - 2.5. Die Leistungen einzelner Hauptdarsteller
    - 2.6. Die Charakterzeichnung
    - 2.7. Die Dialoggestaltung
    - 2.8. Die Handlungsführung
    - 2.9. Die Weltanschauung
  3. Petersens Troja-Film – eine Chance für den Griechischunterricht
- Literaturverzeichnis.

**Carsten Scherließ**

**Warum Latein? – Ein Vortrag für Eltern**

Vorbemerkung: Wahl der 2. Fremdsprache in der Liebigshule Gießen für das Schuljahr 2005/06: **Latein: 92 Schüler - Französisch: 38 Schüler !!!**

Gründe für diesen Erfolg gibt es viele:

Vor allem sind wohl guter Unterricht und die wieder seit Jahren wachsende öffentliche Wertschätzung der Antike zu nennen. Aber auch die Öffentlichkeitsarbeit der Fachschaft Latein ist nicht zu unterschätzen, zu der unter anderem die Information an Elternabenden gehört.

Im Folgenden finden Sie einen (mit einer kleinen Power-Point-Präsentation unterstützen) Kurzvortrag zum Fach Latein. Er mag Ihnen als Anregung dienen!

**Hinweis:** Zu der Thematik „Info-Veranstaltungen und Schnupperstunden für Eltern und Schüler“ wird es am *Altphilologentag* in Marburg eine Arbeitsgruppe mit Herrn Scherließ geben. Hierbei wird die Power-Point-Präsentation (incl. weiterem Material) den Teilnehmenden geschenkt.

### **Der Vortrag:**

Man höre und staune: Noch nie hat es in Deutschland so viele Lateinschüler gegeben wie in diesem Schuljahr!!! Die Zahl ist in den vergangenen Jahren kontinuierlich gestiegen!

### **Woran liegt das?**

Dieser Frage möchte ich mit Ihnen in den nächsten Minuten nachgehen.

Behilflich soll uns hierbei ein kleines Bild sein. Sie sehen, ich habe versucht ein (antikes) Gebäude zu zeichnen (s. folgende Seite)

### **Warum Latein?**

Als erstes Argument wird immer wieder – und deshalb steht es auch im Giebel dieses Bauwerks – das Latinum genannt, das weltweit anerkannte „Sprachzertifikat“, das nach wie vor an vielen Universitäten Voraussetzung für das Studium bestimmter Fächer ist. Ich nenne Deutsch, Geschichte, Englisch, Französisch, Theologie, Philosophie. Hilfreich sind Lateinkenntnisse für Jura, Medizin, Biologie.

Erreicht wird das Latinum am Ende der 11. Klasse. (oder 13. Klasse [ab Kl. 9]).

Auf dem Weg dorthin haben die Schüler - das beweisen regelmäßige Umfragen in der Mittel- und Oberstufe – auch viel Freude: **Latein ist ein beliebtes Fach.**

Deshalb habe ich unten links ein lächelndes Gesicht gezeichnet.

Unsere Schüler halten Latein meistens für interessant und auch für die Gegenwart gewinnbringend!

Dies liegt neben dem Fach an sich sicherlich auch an dem didaktisch gut aufbereiteten Lehrbuch, den vielfältigen Themen (ich nenne Rhetorik, Philosophie, Geschichte, Liebesdichtung, Theater usw.), den abwechslungsreichen Unterrichtsmethoden und dem engagierten Lehrerteam an unserer Schule.

Wenn Schüler mir die Frage stellen „Warum ist es sinnvoll, Latein zu wählen? Und was lerne ich da eigentlich?“, verweise ich am liebsten auf die vier Säulen dieses Bauwerks.

### *Erstens:*

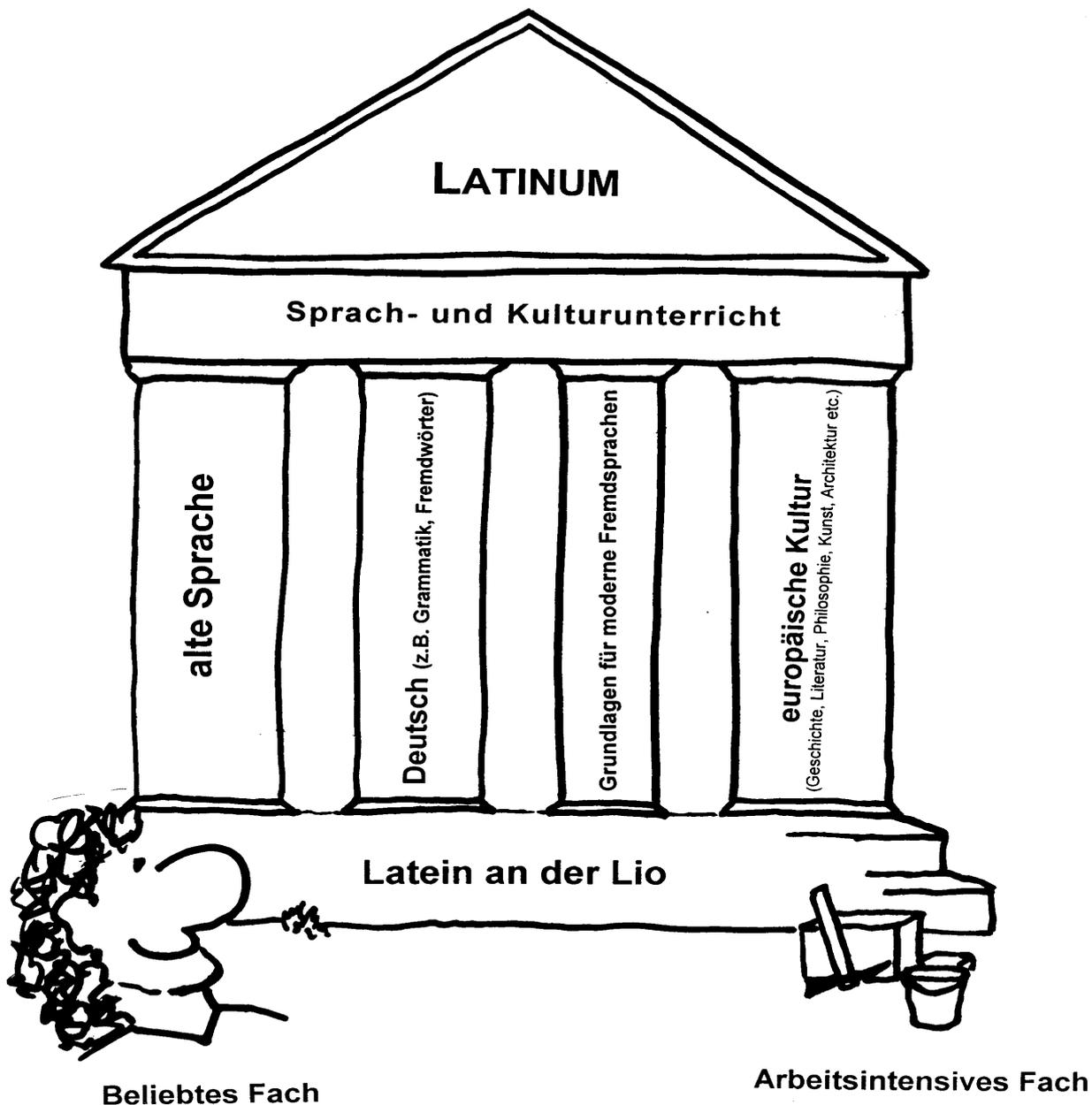
Ich sage dem Schüler: Im Lateinunterricht lernst du die **alte Sprache Latein**, die Sprache, die über Jahrhunderte in ganz Europa und im gesamten Mittelmeerraum (vor allem von gebildeten Menschen) gesprochen und geschrieben wurde.

Besondere Kennzeichen:

Klare Struktur. Klare Regeln. Leichte Aussprache. Interessante Inhalte. Kunstvolle Sprache. Ein Oberstufenschüler sagte einmal zu mir: „Manchmal habe ich den Eindruck, dass die lateinischen Autoren mit Wörtern Gemälde gemalt haben.“ Recht hat er! Und mit diesen „Gemälden“, den lateinischen Texten, zu arbeiten, sie zu analysieren, sie ins Deutsche zu übertragen und sie zu interpretieren macht Freude.

Und damit sind wir bei der *zweiten Säule*:

Ich sage den Schülern. Wenn du Latein lernst, trainierst du zugleich deine eigene **Muttersprache: Deutsch.**



So übst du beim Übersetzen von lateinischen Wörtern genau hinzusehen, geeignete Wörter und Ausdrücke zu suchen, sie zu prüfen und auszuwählen. Auf diese Weise schulst du dein Denk- und Ausdrucksvermögen, Fähigkeiten, die auch für alle anderen Schulfächer von Bedeutung sind.

Außerdem lernst du sehr gut Grammatik und viele, viele Fremd- und Lehnwörter.

*Dritte Säule:*

**Latein - die Grundlage vieler moderner Fremdsprachen:**

In meinem Unterricht sage ich immer wieder:

Wenn du Latein lernst, lernst du auch ein bisschen Spanisch.

Wenn du Latein lernst, lernst du auch ein bisschen Italienisch.

Wenn du Latein lernst, lernst du auch ein bisschen Französisch.

Denn diese modernen Fremdsprachen haben sich aus dem Lateinischen heraus entwickelt. (Ja, sogar *Englisch* steht in enger Beziehung zur Sprache der Römer: ca. 60% des englischen Wortschatzes lassen sich von ihr ableiten.)

Ich will dies an einem Beispiel verdeutlichen. Ich zeige Ihnen die Zahlen von 1-10 in vier Sprachen und Sie raten einmal, um welche Sprachen es sich hier handelt.

<u>Zahlen</u>	<u>Latein</u>	<u>Spanisch</u>	<u>Italienisch</u>	<u>Französisch</u>
1	unus, -a, -um	uno, una	uno, una	un, une
2	duo, duae, duo	dos	due	deux
3	tres, tria	tres	tre	trois
4	quattuor	cuatro	quattro	quatre
5	quinque	cinco	cinque	cinq
6	sex	seis	sei	six
7	septem	siete	sette	sept
8	octo	ocho	otto	huit
9	novem	nueve	nove	neuf
10	decem	diez	dieci	dix

Es ist klug und auch folgerichtig, dass sich viele Lateinschüler entscheiden, auf dieser Grundlage noch eine 3. Fremdsprache zu lernen, meistens Spanisch oder Französisch.

Latein ist die Mutter dieser modernen Fremdsprachen. Und das überrascht auch nicht, wenn man sich einmal betrachtet, wie groß das Römische Reich war. (Folie: Römisches Reich, mit kurzer Erläuterung)

Diese Landkarte leitet wunderbar zu der *vierten und letzten Säule* über:

Mehr denn je sprechen wir heutzutage von Europa.

Mehr denn je fragen wir nach gemeinsamen Wurzeln, nach gemeinsamen Ursprüngen, nach gemeinsamen Traditionen. Und hierbei landen wir natürlich in der Antike, dem Römischen Reich: Europäische Sprachen, europ. Geschichte, europ. Philosophie, europ. Kunst, europ. Literatur kann nur verstanden werden auf dieser Grundlage. Insofern ist Latein auch **Kulturunterricht**.



Und glücklicher Weise ist diese Kultur ja auch handfest greifbar:

Unsere Mittelstufenklassen fahren regelmäßig zum Limes, zur Saalburg, nach Köln, Mainz oder Trier, römische Stadtgründungen. In der Oberstufe geht es oft nach Pompeji oder Rom.

Mit der Betrachtung unseres „Bauwerkes“ sind wir fast am Ende. Aber nur fast. Unten rechts sehen Sie noch verschiedene Arbeitsgeräte, die auf etwas Wichtiges hinweisen sollen.

Latein ist – das will ich nicht verschweigen - auch ein **anspruchsvolles und lernintensives Fach**. Latein zu lernen erfordert kontinuierliche Arbeit und viel Fleiß. Aber wenn das gegeben ist, dann macht das Fach den Schülern in der Regel viel Freude und ist für sie ein großer Gewinn!

Ich wünsche Ihnen, Ihren Söhnen und Töchtern eine gute Entscheidung!

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit.

### **Zitate aus Presse und Öffentlichkeit:**

„Im Gymnasium werden die Fremdsprachenkenntnisse der Grundschule mit der schriftlichen, strukturellen, grammatischen Vorgehensweise des traditionellen Sprachunterrichts vertieft und fortgesetzt. Genau in dieser Phase gibt es keine idealere Ergänzung als Latein,

das nur über genaue Konstruktion, strukturelles Erfassen von Satzkonstruktionen und schrittweises Erfassen gelernt werden kann. Insofern hat die Forderung nach Latein als erster gymnasialer Fremdsprache im Verbund mit einer modernen Sprache durch die Pisa-Studie die neue Aktualität erhalten. Denn die alten Sprachen üben genau das, was die deutschen Schüler offenbar zu wenig beherrschen: das mikroskopisch genaue Lesen und präzise Verstehen eines Textes.

„Sextaner werden heute auch mit lebendigem Latein des römischen Alltags vertraut gemacht und verlieren sich nicht in ermüdenden Schlachtschilderungen des gallischen Krieges.“ (H. Schmoll. Frankfurter Allgemeine, 5.01.2002. S. 1)

„Ich meine: gerade weil unsere Gegenwart und unsere Zukunft von Computertechnik, von Mathematik und Naturwissenschaften beherrscht werden, gerade deshalb kann diese Gesellschaft auf die Alten Sprachen und das damit verbundene Erbe der Antike nicht verzichten...“

Es geht mir um den Altsprachlichen Unterricht als Schlüssel für die kulturellen und geistigen Traditionen Europas. Dieser Gedanke gewinnt in dieser Zeit an Bedeutung, in der wir verstärkt über den europäischen Einigungsprozess diskutieren...

Die Antike ist unsere gemeinsame, heute noch lebendige Vergangenheit.“ (Dr. A. Schavan, Kultusministerin des Landes Baden-Württemberg)

### **Literatur-Tipp:**

Karl-Wilhelm Weeber: Mit dem Latein am Ende? Tradition mit Perspektiven. Göttingen 1998.

***Peter Kuhlmann***

**Antioch**

### **Ein nützliches Schreibprogramm für Griechisch und Hebräisch**

Als Griechisch-Lehrer steht man immer, als Latein-, Religions- oder Philosophie-Lehrer sicher auch gelegentlich vor dem Problem, griechische Wörter oder ganze Texte auf einem Computer zu schreiben. Dazu sind derzeit eine ganze Reihe Schreibprogramme bzw. Schriftsätze erhältlich. Einige davon sind speziell auf bestimmte Windows-basierte Word-Versionen abgestimmt. Das Problem dieser Schriftsätze ist allerdings in der Regel, dass sie für eine andere, z.B. höhere Windowsversion nicht oder nur unvollständig darstellbar sind. Besitzt man kein griechisches Schreibprogramm, ist man auf die mühselige und zeitaufwändige Verwendung der Sonderzeichensätze angewiesen, doch lassen sich so praktischerweise höchstens einzelne Wörter, kaum ganze Sätze oder Texte schreiben.

Daher soll hier mit *Antioch* ein relativ preiswertes, aber sehr nützliches Schreibprogramm vorgestellt werden, das vielerlei Vorteile bietet. Zum einen lässt sich eine kostenlose Demo-Version innerhalb weniger Sekunden aus dem Internet herunterladen, zum anderen vermeidet Antioch viele für das rasche Schreiben hinderliche Eigenheiten der meisten griechischen Schreibprogramme. Schließlich kann man mit Antioch sogar Hebräisch schreiben.

Erhältlich ist die kostenlose Demo-Version unter folgender Internet-Adresse: <http://www.users.dircon.co.uk/~hancock/antioch.htm>. Verwendbar ist Antioch für Microsoft Word 1997, 2000, 2002, 2003, Windows 2000 und XP.

Mit der Demo-Version lassen sich im Prinzip alle Anwendungen ausprobieren, allerdings nur mit einem kursiven Schriftsatz. Die offizielle Version kostet 50 \$ und kann mit Kreditkarte online bezahlt werden.

Hat man das Programm erfolgreich installiert, erscheinen in der Menüzeile von Word ein hebräisches Aleph und "Hebrew" sowie ein griechisches Alpha und "Greek". Klickt man eines der Symbole oder Wörter an, wird die Tastatur auf Hebräisch bzw. Griechisch umgeschaltet. Dabei gibt es folgende, nicht ohne Weiteres evidente Entsprechungen: q = θ; u = υ; h = η; j = ζ; y = ψ; x = ξ; c = χ; v = · (Hochpunkt). Bei nochmaligem Anklicken wird die Tastatur wieder auf Lateinschrift umgestellt. Dabei muss in der Regel wieder die Schriftart auf z.B. Times New Roman eingestellt werden, sofern man nicht mit der etwas anders aussehenden Lateinschrift von Vusillus Old Face schreiben möchte. Um ein solches lästiges Umstellen zu vermeiden, kann man den auf von vielen Verlagen zum Druck benutzten Schriftsatz Garamond Classic in seine Schrift-Fonts kopieren, der für Griechisch und Latein funktioniert.

Das praktische Prinzip von Antioch basiert auf den normalen Schreibgewohnheiten beim Griechischschreiben mit der Hand. Man schreibt zuerst alle Buchstaben eines Wortes oder Satzes ohne Akzente, Spiritus etc. und fügt diese zusätzlichen Zeichen (im Gegensatz zu den meisten anderen Programmen) nachträglich ein, was beim Schreiben viel Nachdenken und Zeit spart bzw. eventuelle nachträgliche Korrekturen vereinfacht. Die Akzente, Spiritus und das Iota subscriptum liegen getrennt auf den Zahlen und können bzw. müssen wie beim Schreiben mit Hand jeweils kombiniert werden: Z.B. liegt der Spiritus lenis auf 1, der Akut auf 9. Um ein *ä* zu erhalten, muss man zuerst a tippen, dann 9 und zuletzt 1; um *ñ* zu erzeugen, tippt man h, 3, 5 und 0. Unter 8 finden sich noch spezielle, für den wissenschaftlichen Gebrauch notwendige und nützliche Sonderzeichen, z.B. das Digamma, das c-förmige neutrale Sigma, die besonderen Zahlzeichen (Koppa, Sampi), der in Epigraphik und Papyrologie unter schwer lesbare Buchstaben zu setzende Unterpunkt und sogar alle koptischen Buchstaben, die vom griechischen Alphabet abweichen.

Schaltet man die Tastatur auf Hebräisch um, stellt sich der Cursor automatisch auf die veränderte Schreibrichtung von rechts nach links um. Auch hier lassen sich Punkte etc. für die Vokalbezeichnung durch Zahlen generieren, allerdings nicht vollständig. Den vollständigen Vokalzeichensatz sowie die Matres lectionis findet man allerdings unter 8, wo man nach dem Schreiben des Konsonanten die entsprechenden Symbole anklicken kann. Dies macht allerdings das Schreiben biblisch-hebräischer Texte etwas mühselig, sofern man nicht auf die Vokalisierung verzichtet.

Um einen Eindruck von der auch optisch ansprechenden Schrifttype (Vusillus Old Face) zu vermitteln, sind hier einige Verse aus Gen 2 und der Anfang der Ilias abgedruckt:

בְּצַלְמֵנוּ בְּדְמוּתֵנוּ  
וַיִּצְרָר יְהוָה אֱלֹהִים תְּאֵת-תְּאֵתָם עָפָר מִן-הָאֲדָמָה

*Mḗnyn ἄειδε θεὰ Πηληϊάδεω Ἀχιλῆος  
οὐλομένην, ἣ μυρὶ Ἀχαιοῖς ἄλγε' ἔθηκε,  
πολλάς δ' ἰφθίμους ψυχὰς Ἄϊδι προΐαψεν  
ἠρώων, αὐτοὺς δὲ ἐλώρια τεῦχε κύνεσσιν  
οἰωνοῖσί τε πᾶσι, Διὸς δ' ἐτελείετο βουλή,  
ἔξ οὔ δὴ τὰ πρῶτα διαστήτην ἐρίσαντε  
Ἄτρεϊδης τε ἄναξ ἀνδρῶν καὶ δῖος Ἀχιλλεύς.*

Wichtig für Nutzer des ThLG der Duke Data Bank auf CD: Vusillus Old Face ist auch z.B. mit dem Benutzerprogramm *Musaios* (Demo-Version kostenlos im Internet erhältlich) kompatibel, so dass Textstellen ohne Probleme von der CD in Word-Dateien kopiert werden können, sofern Vusillus Old Face in den Schrift-Fonts vorhanden ist. Außerdem ist

Antioch Unicode-basiert, was eine leichte Konvertierbarkeit in andere Schriften/Programme ermöglicht.

## Rezensionen

### *Syntaxtraining und Originallektüre(Tolle, Lege), Cornelsen-Verlag 2004*

Auf 120 Seiten sollen Lernende nach Abschluss der Grammatikphase ergänzenden Lern- und Lesestoff finden, um ihre Kenntnisse in Vorbereitung auf Latinums- oder Abiturprüfung auffrischen, vertiefen oder festigen zu können.

Die wichtigsten und häufigsten syntaktischen Erscheinungen, Methoden zu ihrer Erschließung und v.a. Hinweise zur Übersetzung stehen im Zentrum des Syntaxteiles (65 S.). Den Erscheinungen des einfachen Satzes werden dabei 2/3 der Seiten gewidmet. Als Beispiele und Übungsaufgaben werden originale oder Originalen angelehnte Sätze verwendet. Neben neun Beispielen mit umfangreicheren Texten oder Textausschnitten stehen viele Einzelsätze mit wechselnder Thematik, manchmal auch deutsch- lateinische Aufgaben zum Umformen oder Übersetzen.

Die 25 Seiten mit Übungstexten zur Originallektüre bieten jeweils zwei bis vier Textauszüge der gängigen Latinums- und Abiturautoren Cicero, Sallust, Livius, Seneca und Plinius sowie lehrplangemäß auch von Einhard, Boccaccio und Kopernikus. Mit Angaben zur Biographie und einer Hinführung zum jeweiligen Textausschnitt wird vorbereitet, Fragen und Arbeitsaufträge zu Grammatik, Inhalt, Stil, Struktur und Textgattung, darüber hinaus zu Autor und Werk ergänzen die Übersetzungsübung. Teilweise führen die Aufgaben über die Textpassage weit hinaus; sie richten sich sicherlich nicht allein an die Zielgruppe ‚Grundkursschüler auf dem Weg zum Latinum‘. Auf sechs Seiten findet sich Lernwortschatz zu den Texten. Vermisst wird eine Liste gängiger Stilmittel, da mehrere Aufgaben sich auf sie beziehen. Durch Verzicht auf die Liste der Numeralia hätte man entsprechenden Platz gewinnen können.

Unklar bleibt, wie die ergänzende Benutzung eines Wörterbuchs und die Arbeit mit einer Begleit- oder Systemgrammatik (mit Formenlehre) gedacht ist. Die Hilfen des Bandes werden für einen selbständigen Lerner wohl nicht ausreichen. Überspitzt könnte man fragen, ob man nach intensivem Studium solcher benötigter Nachschlagewerke noch des Syntaxtrainings aus vorliegendem Band bedarf.

Ein zur vorliegenden Ausgabe vorgesehenes Lösungsheft wird hierüber möglicherweise aufklären, die erwarteten Lösungen darstellen und das selbständige Arbeiten ermöglichen.

Als Texte sind weitgehend zentrale Passagen gewählt, bei Catull z.B. c.5, bei Cicero pro Sestio 45. Die Gefahr, dem Oberstufenunterricht dadurch vorzugreifen, ist nicht von der Hand zu weisen.

Den Schwierigkeitsgrad einzelner Texte halte ich für Latinumsabsolventen der 2. und 3. Fremdsprache für zu hoch. Auch dürfte der Arbeits- und Zeitaufwand zur Erarbeitung einzelner Texte wie Cäsar, b.G. 4.24 beträchtlich und vielleicht zu hoch sein.

Die Texte werden außerdem wenig anschaulich, in engem Druck und mit klein gestalteten, unübersichtlich angeordneten Vokabelhilfen präsentiert. Hier scheinen Zwänge in Sachen Buchumfang und Preis schlechte Ratgeber gewesen zu sein. Zwar arbeitet man mit Fettdruck, sind im Syntaxteil die Beispiele farbig unterlegt und das Zentrale rot hervorgehoben, aber insgesamt ist die Ausgabe eintönig, teilweise unmodern illustriert und mit wenigen graphischen Hilfen gestaltet. Dies gilt gerade auch im Vergleich zu anderen Bänden desselben Verlags.

Die Übersetzungsmöglichkeiten eines abl. abs. (bei denen bei nur einem Beispiel auch sinnwidrige Lösungen explizit vorgestellt werden) oder eines aci (bei dem ein aktiver Übersetzungsvorschlag für die Vorzeitigkeit fehlt), eine Grundübersicht über die Funktionen des Ablativs u.a. mehr ließen sich übersichtlicher präsentieren.

Gerade weil für einen selbständig Lernenden das Register und die Liste der grammatischen Begriffe wichtige Seiten sind und man dort schnelle Information erwartet, hätte hier sorgfältiger gearbeitet werden sollen.

– Stichworte könnten öfter sowohl mit deutscher als auch lateinischer Bezeichnung angegeben werden und mit häufigeren Querverweisen: z. B. indirekte Rede und oratio obliqua, konjunktivische Relativsätze auch unter Konjunktiv; unpersönlicher Ausdruck auch unter dem Buchstaben u.

– Manches vermisst man hier, obwohl es thematisiert wird: z.B. Partizip als eine Art von Attribut; Verbaladjektiv parallel zu Verbalsubstantiv; Infinitiv; Pronomen (im Inhaltsverzeichnis noch fett gedruckt und im Trainingsteil mit einer Seite Übungssätze).

– Manches scheint schief dargestellt: z.B. der Adverbialsatz, wo im Lateinischen Subjunktionen oft gerade nicht eindeutig die Sinnrichtung zu erkennen geben,

– manches gewöhnungsbedürftig wie Nomen als Pluralform im Deutschen.

Wenn man Lernende unterstützen will bei schwierigen und mehrdeutigen Phänomenen (vgl. Leitfaden), sollte man Begriffe wie satzwertige Konstruktion nicht nur im Register, sondern auch im Darstellungsteil erklären, hätte man sich ein Beispiel für einen elliptischen aci gewünscht, hätte man die Einrückmethode nicht nur als einen Unterpunkt und nicht nur unter der Rubrik einfacher Satz erwartet.

Insgesamt wird man mit dem Trainingsangebot des besprochenen Bandes die Vielfalt der Spracherscheinungen vertiefend bearbeiten können, eine Überarbeitung im Sinne der Adressaten wäre jedoch hilfreich. Ansetzen sollte man gleich beim Einband, wo Catulls Kussgedicht leider nur mit seinem zweiten Teil abgedruckt ist, und auch in einem Einrückverfahren, das im Textband so nicht vorgestellt wird.

Lothar Kreuzer

***Studeo. Wege zum Latein-Lernen, hrg. v. H. Krefeld, erarb. v. S. Buck, H. Krefeld, J.Kühne, B. Paterok, H.-W. Schmidt, Cornelsen Verlag Berlin 2004, 184 Seiten***

Dieses neu konzipierte, lehrwerkunabhängige „Lernerhandbuch“<sup>1</sup> des Cornelsen-Verlags ist vornehmlich für die Latein-Schüler und Schülerinnen der Sekundarstufe I und außerdem für Eltern ohne eigene Latein-Erfahrung konzipiert. *Studeo* verfolgt einen interessanten Ansatz, da es den Lernenden zu allererst grundlegende kulturgeschichtliche Informationen zum Latein-Unterricht, darüber hinaus aber auch wichtige Methodenkenntnisse vermitteln will, welche die Jugendlichen zu besseren Übersetzungsleistungen und einer höheren Texterschließungskompetenz bei deutschsprachigen Sachtexten führen sollen.

Dem thematischen Schwerpunkt des Werkes, der Darstellung der Kulturgeschichte, sind ca. 140 Seiten gewidmet, in denen alle für Lateinschüler relevanten Themen behandelt werden. Einen großen Umfang nimmt dabei die Darstellung des Alltagslebens in Rom ein, wobei Grundlegendes und Bemerkenswertes über Haus und Wohnen, Kleidung, Feste etc. vermittelt wird. Es folgt die Beschreibung der städtebaulichen Entwicklung Roms, in deren Rahmen die bekanntesten Monumente der Kaiserzeit recht ausführlich vorgestellt werden; im Anschluss werden der Aufbau der römischen Gesellschaft, die Charakteristika der römischen Politik und die wichtigsten Etappen der römischen Geschichte in angemessener Länge betrachtet; wie sehr die Römer als „Schüler der Griechen“ verstanden werden müssen, wird u.a. am Beispiel von Religion, Philosophie und Literatur aufgezeigt; ein Über-

blick über die Entwicklung der lateinischen Sprache und ihrer kulturellen Bedeutung bis in die Neuzeit hinein schließen die kulturgeschichtlichen Betrachtungen ab.

Die Darstellung all dieser Themenbereiche ist informativ und in der Regel umfassend, je nach Unterrichtsrelevanz in der Sekundarstufe I entweder ausführlicher – z.B. Alltagsleben und Gesellschaftsaufbau– oder auf Wesentliches bzw. (zu?) Weniges reduziert – z.B. Philosophie und Literatur. In jedem Kapitel wird ein Bezug zur Lebenswelt der Jugendlichen hergestellt, indem Kontinuitäten oder Kontraste zwischen Antike und Gegenwart angesprochen werden. Die Darstellung ist generell gut lesbar, die Sprache altersgerecht. Ein angemessenes Druckbild und die Verwendung deutlich abgehobener Überschriften verleihen dem Inhalt Übersichtlichkeit und Struktur. Erfreulich ist der hohe Grad an Anschaulichkeit, der zunächst durch eine Vielzahl von Graphiken, Fotos, Tabellen, Karten etc. erreicht wird; dabei fällt der gute wechselseitige Bezug von Darstellung und Bildmaterial auf. Anschaulichkeit bewirken aber auch ansprechend formulierte Texte, v.a. die gelegentlich eingestreuten „Zeitreisen“, die den Leser in den römischen Alltag entführen wollen, um ihn kulturhistorische Phänomene – z.B. Triumphzug oder Opferritus - aus nächster Nähe und auf lebendige Art und Weise erleben zu lassen. Nette Illustrationen und Comic-Ausschnitte tragen zudem zur Auflockerung und zum Abwechslungsreichtum bei.

Was die Methodenkenntnisse angeht, so will *Studeo* zunächst die Fähigkeit verbessern, die Inhalte deutschsprachiger Sachtexte gewinnbringend zu erarbeiten. Auf je einer Doppelseite werden dazu sieben Tipps gegeben, welche das richtige Lesen, Anstreichen, schriftliche Fixieren („Spickzettel“), Ordnen („Mind-Map“) und Einprägen betreffen. Es handelt sich dabei um elementare Arbeitstechniken, die schülerfreundlich und einprägsam dargeboten werden. Auf den letzten 20 Seiten des Buches werden Ratschläge zur Verbesserung des „Textverstehens“ gemacht. Dazu werden zuerst wenige, aber anschaulich erläuterte Techniken für ein verbessertes Vokabellernen aufgeführt, die für den Lernenden – ob direkt oder indirekt über die Eltern - durchaus gewinnbringend sein können. Den Abschluss der Darstellung bildet die Empfehlung wichtiger Regeln für die Erschließung und Übersetzung lateinischer Texte. Man gewinnt hierbei allerdings den Eindruck, dass die sehr knappe Betrachtung dieses letztgenannten Themas seiner großen Bedeutung für den Latein-Unterricht nicht gerecht werden kann, so dass seine gedrängte Behandlung an dieser Stelle eher zweifelhaft erscheint.

Alles in allem jedoch bietet das Werk den Schülern und Schülerinnen ohne Frage eine gute Möglichkeit sich auf umfassende, effektive und vor allem unterhaltsame Art und Weise grundlegende Inhalte der römischen Kulturgeschichte anzueignen und dabei auch noch - sozusagen en passant – Kenntnisse über elementare Arbeitstechniken zu erwerben bzw. zu festigen. Machart und Aufbau des Buches sind gut geeignet Schülerinteresse zu wecken und Eigeninitiative anzuregen. Auf diese Weise eröffnet *Studeo* – ob im Rahmen des Latein-Unterrichts oder in Ergänzung dazu- eine sinnvolle Möglichkeit das Lateinlernen interessanter und gewinnbringender zu gestalten.

**Anmerkungen:** 1 *offizielle Bezeichnung in den Verlagskatalogen*

Stefan Henrichs

**„Litora“ Vandenhoeck & Ruprecht Verlag, Text- und Übungsbuch, Vokabelheft, Begleitgrammatik**

Das Lehrwerk **Litora** ist konzipiert für Latein als dritte oder vierte Fremdsprache in der Schule sowie für Universitätskurse. Das Text- und Übungsbuch umfasst insgesamt 28 Lektionen, die sich jeweils aus einem lateinischen Text, zugeordneten Aufgaben und einer deutschsprachigen Einführung in das Lektionsthema zusammensetzen. Ferner gehören ein separates Vokabelheft und eine separate Begleitgrammatik zur Grundausstattung. Außerdem bietet der Verlag ein zusätzliches Übungsheft, eine Lernsoftware auf CD-ROM (*Lito-*

*ra in fenestris*) und eine Hör-CD (*Litora audio*) mit gelesenen Litora-Texten sowie ein Lehrerheft an. Diese Zusatzangebote sind m. E. vorwiegend für den fakultativen Einsatz zu Hause interessant. Für den Unterricht selbst bietet der Aufgabenteil ausreichend Material, so dass man bei einer geplanten Einführung über die Grundausstattung hinaus keine weiteren Kosten zu veranschlagen braucht.

Der Umfang des Werkes ist auf die dem spät beginnenden Lateinunterricht zur Verfügung stehende, knapp bemessene Zeit zugeschnitten. Es lassen sich bei Bedarf, besonders im Aufgabenteil, noch Kürzungen vornehmen. Der grammatische Stoff der beiden letzten Lektionen (u. a. NCI, Futur II, oratio obliqua) kann z. B. in die Lektürephase verschoben werden.

Die Autoren formulieren in der Einleitung zum Textbuch als ihr Ziel, „rasch zur Lektürefähigkeit zu gelangen“. Und man darf ihnen bestätigen, dass sie, soweit ein Lehrbuch dazu beitragen kann, in der Tat das Ihrige getan haben, die Schüler und Schülerinnen an die „Litora“ der lateinischen Sprache und der antiken Kultur zu führen. Motivierende Texte und Aufgabenformen, eine schülergerechte, klare Sprache und eine lernpsychologisch geschickte Verfahrensweise zeichnen dieses Lehrwerk aus und fördern den Aneignungsprozess.

### **Die Lektionstexte:**

Die Texte sind in Kunstlatein abgefasst, orientieren sich aber von Anfang an an antiken Vorlagen und nähern sich zunehmend originärem Latein. Sie decken thematisch, mit einer allerdings gravierenden Ausnahme (Das römische Wertesystem fehlt und müsste unabhängig vom Lehrbuch behandelt werden.) die Vorgaben der hessischen Lehrpläne ab. Auf interessante und unterhaltsame Weise wird in den lateinischen Lektions- und in den deutschen Informationstexten in die antike Kultur und Lebenswelt eingeführt. Ihre Andersartigkeit wird derart deutlich ins Bewusstsein gerückt, dass sich Vergleiche mit unseren heutigen Verhältnissen und den Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler anbieten, ohne dass in penetranter oder suggestiver Weise bestimmte Urteile provoziert werden. Es herrscht vielmehr bereits bei der Auswahl antiker Stimmen eine erfreuliche Multiperspektivität vor, die ein solides Fundament für eine gründliche Reflexion und eine eigenständige Urteilsbildung abgibt. So wird z. B. in Lektion 14 Caesars Handeln vor Alesia sowohl aus der Sicht eines einfachen Legionärs als auch eines Offiziers betrachtet, in den Lektionen 23-25 kommen zum Thema „Christen“ der Kirchenvater Tertullian, der Kaiser Trajan und der Schriftsteller und Statthalter Plinius zu Wort.

Den Autoren ist es gelungen, inhaltlich und sprachlich ansprechende Texte zu formulieren, die sich zugleich durch didaktisch-methodische Qualitäten auszeichnen. Sie bieten ebenso eine geeignete Grundlage für entdeckendes Lernen wie für eine deduktive Vorgehensweise bei der Einführung des neuen Stoffes. Für inhaltliche und sprachlich-stilistische Textbeobachtung, -auswertung und -interpretation bieten sie vielfältige Anknüpfungspunkte. Außer der Gattung Fabel sind alle in den Lehrplänen vorgesehenen Textsorten berücksichtigt.

Das Erfassen der Texte wird den Schülerinnen und Schülern durch die kolometrische Schreibweise erleichtert. In den Marginalspalten der Lektionstexte werden alle Vokabeln angegeben, die für das Textverständnis notwendig sind, aber nicht gelernt werden müssen. Begrüßenswert ist ebenfalls die durchgängige Kennzeichnung der Silbenlängen.

### **Der Aufgabenteil:**

Ein reichhaltiges Angebot von abwechslungsreichen, z. T. spielerischen Aufgaben auf unterschiedlichem Anspruchsniveau schließt unmittelbar an die Lesestücke an und vertieft den Lernstoff der Lektionen. Die Aufgaben decken alle inhaltlichen, grammatischen und literarischen Schwerpunkte ab und zielen sowohl auf die Festigung solider sprachlicher Grundlagen als auch auf die Herausbildung literarischer Kategorien und der Fähigkeit zur

Textbeobachtung und -reflexion. Sie werden den Ansprüchen an einen auf selbstständiges, individuelles, handlungs- und problemorientiertes Lernen ausgerichteten Unterricht gerecht und ermöglichen innere Differenzierung sowie unterschiedliche Sozialformen des Arbeitens. Übersichtliche Grafiken und Tabellen kommen –wie in der Begleitgrammatik – dem Verstehen und Behalten des Stoffes zugute. Auch die Illustrationen dürfen zum Aufgabenteil gerechnet werden, denn sie dienen nicht nur der Visualisierung, sondern sind, von einigen weniger sinnvollen Ausnahmen abgesehen, bei denen ausschließlich Bildbeschreibungen verlangt werden, erläuternd dem Text zugeordnet und durch Fragen oder Denkanstöße reflexiv mit ihm verknüpft. Die Formulierung der Fragen ist im Allgemeinen wohl durchdacht und zeichnet sich durch Verständlichkeit, Eindeutigkeit und Zielgenauigkeit aus.

### **Die Grammatik:**

Die in den Lektionstexten enthaltenen und in den Aufgaben vertieften neuen grammatischen Erscheinungen werden in der Begleitgrammatik systematisch und übersichtlich dargestellt und erklärt. Der grammatische Stoff konzentriert sich auf die lektürerelevanten Phänomene. Die Flexionsformen werden, wie heute üblich, hauptsächlich horizontal eingeführt. Das grammatische Lernpensum ist in lerngerechte Schritte eingeteilt. Die Erklärungen sind in einer für die Schüler verständlichen, einfachen und klaren Sprache gehalten. Grafiken, Tabellen, farbliche Hervorhebungen und Einrahmungen tragen zur Verdeutlichung und Klärung bei. Auch die Unterscheidung der verschiedenen Betrachtungsebenen (Wortarten, Satzteile, syntaktische und semantische Funktionen etc.) – eigentlich eine Selbstverständlichkeit, die aber gleichwohl nicht in allen lateinischen Lehrwerken anzutreffen ist – darf als begrüßenswert hervorgehoben werden. Erfreulich ist ebenfalls im Bereich der Syntax die für das Verständnis der Satzhierarchie hilfreiche Unterscheidung von Konjunktionen und Subjunktionen. In Anbetracht dieser sauberen und differenzierten Verwendung der grammatischen Fachterminologie erscheint es umso erstaunlicher, dass bei der Deklination der Substantive die Begriffe Ausgang und Endung leider unterschiedslos in einen Topf geworfen werden.

### **Der Wortschatz:**

Dem Wortschatz wird zu Recht großes Gewicht beigemessen. Ein eigenes Vokabelheft führt in übersichtlichem Layout die Lernvokabeln zu den einzelnen Lektionen in der Reihenfolge ihres Vorkommens auf. Eine Sammlung von Wörtern aus der deutschen, englischen und französischen Sprache, die sich jeweils unter den Vokabeln eines Lektionstextes befindet, lenkt die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler auf das Weiterleben der lateinischen Sprache in unserer Zeit. Die Zuordnung zum lateinischen Ursprung müssen die Lernenden selbst vornehmen. Diese Aufforderung zur aktiven Auseinandersetzung mit den semantischen Zusammenhängen der modernen europäischen Sprachen untereinander und mit dem Lateinischen halte ich für einen hervorragenden Beitrag zur Aufhellung unseres kulturellen Erbes und für wesentlich lernwirksamer als das sonst übliche Verfahren, die modernen Ableitungen gleich neben die lateinischen Ursprungswörter zu schreiben. Es bleibt zu wünschen, dass dieses Lernarrangement von den Sprachlehrern durchgängig genutzt wird. Ausgezeichnet sind auch die vielseitigen Aufgaben zur Wortschatzarbeit im Übungsteil des Buches. Sie thematisieren u. a. die syntaktische und semantische Funktion der Wortarten, dienen dem Sprachvergleich, beschäftigen sich mit der Kultur- und Bedeutungsdifferenz von üblichen Wortgleichungen und schulen die Ausdrucksfähigkeit im Deutschen.

Die Auswahl der ca. 1150 in den Stücken verwendeten Lernvokabeln orientiert sich an der Lektürerelevanz und folgt dem Grund- und Aufbauwortschatz von Klett. Außerdem erfasst sie diejenigen Vokabeln, die zum Kulturwortschatz zu rechnen sind. Hier fragt sich allerdings, warum Vokabeln wie *barba*, *tondere*, *radere* dem Lernvokabular zugeschlagen

wurden, Wörter wie *schola, nux, auctio, materia, lectio, absurdus und edere* aber nicht. Es bleibt zu hoffen, dass sie sich den Schülern und Schülerinnen trotzdem einprägen, denn in den Marginalspalten der Lektionstexte tauchen sie immer wieder auf.

#### **Arbeitsmethodische Hilfsmittel:**

Das Lehrbuch bietet als arbeitsmethodische Hilfsmittel ein dreispaltiges Inhaltsverzeichnis, das die Lektionsthemen, die syntaktischen Erscheinungen und Stilmittel sowie die neuen grammatischen Formen der jeweiligen Lesestücke auflistet, ferner ein lateinisch-deutsches Wörterverzeichnis mit Hinweis auf den Ort des erstmaligen Vorkommens des Wortes, eine Zeittafel historischer Ereignisse und antiker Autoren und eine Karte des römischen Reiches. Ein Sach- Personen- und Begriffsregister ist leider nicht vorhanden. Erklärungsbedürftige Begriffe werden aber im jeweiligen deutschen Informationstext erläutert.

Die Begleitgrammatik enthält im Anhang eine alphabetisch angeordnete Liste der Stammformen der unregelmäßigen Verben und eine ebenfalls alphabetische Auflistung der Perfektstämme. Dazu kommen ein Glossar grammatischer Termini und ein Index mit den Fundstellen des grammatischen Stoffes.

#### **Fazit:**

Das Lehrwerk *Litora* wird den Anforderungen an ein Unterrichtsbuch für den spät beginnenden Lateinunterricht nach meinem Eindruck in hervorragender Weise gerecht. Es entspricht dem Stand der didaktisch-methodischen Diskussion, enthält motivierende Texte und Aufgaben und baut auf den modernen Kenntnissen der Lernpsychologie auf. Bei zügigem Arbeiten und nicht allzu viel Stundenausfall lässt sich der dargebotene Stoff bewältigen. Mit *Litora* ist m. E. den Verfassern ein qualitativvolles Lehrwerk gelungen, das sich im Unterricht bewähren dürfte.

Gudrun Vögler

#### ***S.Schäfer: Archetypische Miniaturen. Klassische Texte aus der römischen Antike.***

Ausgewählt, übersetzt von S.S. Kelkheim/Ts. 2004. 156 S.

Zwei Umstände treffen in dem schmalen Bändchen zusammen: 1. Eine altehrwürdige Schule feiert runden Geburtstag. 2. Einer ihrer altgedienten Lehrer - das Adjektiv wird man angesichts einer 38jährigen Unterrichtspraxis als Kompliment auffassen dürfen - der beiden antiken Sprachen trägt zum Festschmaus, gewissermaßen als *carmen saeculare*, eine Art Summa seiner Latein-Lektüre im Dienste des Hauses vor. Beiderlei Vorhaben ist in heutiger Zeit des selektiven Gedächtnisses begrüßenswert. Wünschen wir also dem Gießener Ludwigs-Gymnasium mutig für die nächsten 400 Jahre gutes Gelingen bei der Gewährleistung seiner *officia* und dem Verfasser der Anthologie viele schmunzelnde Rezipienten. Angesprochen fühlen dürften sich nämlich vor allem seine "Ehemaligen" - neben den selbstverständlich immer neugierigen Kollegen rings im Lande -, denn Auswahl, Vortrags- und Interpretationsstil kommen fast einem Fingerabdruck nahe, so praxisnah und konkret ist das: man hört den Hermeneuten in seinen Versionen gewissermaßen vor und mit seinen 11ern und 12ern reden und hat die Performanz ohne viel Phantasie vor Augen.

Das muss nicht jedermanns Sache sein, und ein wenig weniger Oralität, Kolloquialismen oder lockere Sprüche, wie wir Lehrer sie in vielen pädagogischen Situationen mit guter Erfolgsaussicht für angebracht halten - stattdessen ein wenig mehr analytischer Abstand vom jeweiligen Text, ein wenig mehr stilistische Meliorisierung, etwas - ja doch! - *genus grande* im Übersetzungs-Wortlaut bei Höchstwertigem - z.B. Vergil - hätte dem Vorhaben besser angestanden. Die flapsige Diktion ist in der Textarbeit ein sinnvolles Durchgangsstadium, das Ende der Dinge ist sie nicht. - Doch mäkeln wir nicht an Stilfragen der Präsentation herum. Hier gelte als permissiv, was in der Philologie bei der Textkonstitution so oft als Befund zu erheben ist: *alii alia*.

Das gilt mutatis mutandis auch für die Inhalte. Der Verfasser hat seine Textauswahl in vier Hauptstücke gegliedert - die man selbstredend nicht nach RRL-Kompatibilität abprüfen darf: Geben wir's doch einmal zu: Seit Anfang der 70er Jahre fühlten wir uns da in Hessen (fast) alle als Partisanen -, nämlich: I. Imperium - pax; II. Staat - Gesellschaft; III. "Aufklärung"; IV. Varia Philosophica. Es ist auch hier nicht schwer, das nur Lockere der didaktischen Fügung aufzuzeigen; die scheinbaren Blöcke bröckeln ja selbst. Nur ein Beispiel: Wenn unter II. - was in der Tat ein riesiges Feld ist - die wild demagogische, gesellschaftskritische Hetzrede Catilinas (CC, cap.20) und Horazens bittere Klage über den Bürgerzwist (Epod.7) zu vermitteln sind mit dem frivolen erotischen Getändel Ovids (lt. Selbstzeugnis: *tenerorum lusor amorum*), so muss man schon hoch hinauf in die luftigen Weiten des Allgemeinen greifen, damit das gehen können soll. Seien wir ehrlich: Telos des Unterrichts in den Klassischen Sprachen ist die Lektüre wertvoller Texte; das kommt unter allen wie auch immer durchoperationalisierten Gewändern doch obstinat heraus - so auch hier: Hauptstück III. ist *Lukrez-Lektüre* - das mit der "Aufklärung" kommt dann schon von selbst (und nebenbei: *religio* ist bei Lukrez *Aberglaube*, nichts anderes!) Unter IV. standen - durchaus zu recht - einige *Epistulae morales* von Seneca und zentrale *Cicero*-Texte zur Bearbeitung an. Das ist die Basis, und Hand aufs Herz: War es nicht genau das, was wir unseren Schülern/innen immer schon bekannt machen wollten? - Gilt zwar auch bei der Selektion der Texte *alii alia*, so ist man beim Angebot dieser Truhe voller Scholaren-Versuche am antiken Text angenehm überrascht, was da im Laufe der genannten Jahre alles möglich gewesen ist. Möchten wir alle im Interesse unserer Schüler/innen es zu entsprechender Vielfalt bringen. -

So hat der Rezensent das Büchlein, nach Überwindung anfänglichen leichten Unmuts, mit nachsichtiger *clementia* gelesen, d.h. nicht alles immer ganz furchtbar ernst genommen, weil doch sichtlich der Verfasser selbst des öfteren auch zu zwinkern scheint; und er kann die Lektüre seinen Kollegen/innen in entsprechender Stimmung nur empfehlen, wenn sie einmal schauen wollen, was jenseits des Zauns alles ein anderer und wie er's gemacht hat.

Hans Günter Zekl

## **Peter Kuhlmann**

### **Neue didaktische Reihe**

#### **„Didaxis. Göttinger Materialien für den Unterricht in Latein und Griechisch“**

Am Seminar für Klassische Philologie der Universität Göttingen ist eine neue fachdidaktische Reihe begründet worden, die Materialien für den Unterricht in den Fächern Griechisch und Latein zur Verfügung stellt. Als Herausgeber fungieren der Lehrstuhlinhaber der Professur für Latein und Fachdidaktik der Alten Sprachen, Prof. Dr. Peter Kuhlmann, sowie die wissenschaftliche Assistentin an diesem Lehrstuhl, Dr. Meike Rühl.

Die einzelnen Bände von „Didaxis“ sollen hauptsächlich komplette und unmittelbar für den Unterricht einsetzbare Unterrichtssequenzen bzw. ganze Lehrbücher enthalten. Diese konzeptuelle Ausrichtung gründet sich auf folgende Überlegungen:

Im Zuge der Verkürzung der Gymnasialzeit von neun auf acht Jahre wurden in den meisten deutschen Bundesländern auch neue Lehrpläne für den altsprachlichen Unterricht herausgegeben. Im Gegensatz zu früheren Fassungen setzen diese Lehrpläne eine Reihe von Lektüresequenzen und thematischen Unterrichtsreihen als obligatorisch für den Griechisch- und Lateinunterricht fest. Dies kann durch das derzeitige Angebot an Lehrbüchern nicht gedeckt werden. Die traditionellen Schulbuchverlage können allerdings auf diese Situation nicht in vollem Umfange reagieren, da die Lehrpläne von Bundesland zu Bundesland unterschiedlich sind, und der Kreis der potentiellen Abnehmer dadurch eingeschränkt ist. Im Fach Griechisch ist dieses Problem besonders virulent, da hier wegen der geringen Schü-

ler- und Lehrerzahlen nur Auflagen von wenigen hundert Exemplaren erreicht werden können.

Die Reihe „Didaxis“ macht sich zur Aufgabe, diese Lücke zu füllen, indem sie Unterrichtsreihen, die direkt in der Lehre umgesetzt werden können, online und im Druck zur Verfügung stellt.

Da einzelne Lehrer oder Dozenten durchaus erprobte Unterrichtsreihen besitzen, diese aber meist auf entlegenen und nur schwer zugänglichen Seiten im Internet publik machen, wird mit „Didaxis“ ein Publikationsforum geschaffen, das auch Autoren eine unkomplizierte Plattform für erprobte Materialien bietet, und das zum anderen aufgrund seiner flexiblen Publikationsform und seiner anwendungsorientierten Themenstellung für den Unterricht leicht genutzt werden kann. Gegenüber der herkömmlichen Veröffentlichung von Unterrichtsmaterialien in Zeitschriften ergibt sich bei einer Publikation in „Didaxis“ darüber hinaus der Vorteil, sich nicht aufgrund einer vorgegebenen Seitenzahl auf Ausschnitte und Zusammenfassungen beschränken zu müssen, sondern ganze Unterrichtseinheiten (die meist einen Umfang von 30 bis 80 Seiten erfordern) präsentieren zu können. Dies wird eine hohe Praxisorientierung des Materials gewährleisten.

Die Reihe orientiert sich auch an den Bedürfnissen der universitären Lehre im Bereich der Latein- und Griechischkurse. Hier stehen bislang kaum Publikationen oder gar Reihen zur Verfügung. Dabei besteht vor allem für die Latinums- und Graecumskurse ein großer Bedarf nach übersichtlichen und knappen Grammatikhilfen oder auch Textsammlungen.

Im Einzelnen sollen folgende Typen von Lehrmaterialien in die Reihe aufgenommen werden:

- a) Autorenbezogene und thematische Textausgaben mit Kommentaren und Interpretationshilfen, die auf die spezifischen Vorgaben der Lehrpläne Griechisch/Latein Bezug nehmen. Diese Ausgaben sollen nach Möglichkeit mit Bildmaterialien illustriert werden.
- b) Materialien mit Übersichten, Anregungen und Übungen zur griechischen und lateinischen Grammatik für Schule und Universität (Latinumskurse und Fachausbildung).
- c) Sprachlehrbücher für spezifische Zwecke, z.B. ein Griechisch-Lehrbuch für früher beginnendes Griechisch.

Für dieses Jahr ist bereits geplant ein bebildertes Heft mit einer thematischen Unterrichtsreihe zum römischen Amphitheater (Band 1), das an der Universität Gießen konzipiert und an einer Wetzlarer Oberstufenschule erprobt wurde: „Spektakuläre Gladiatoren. Möglichkeiten der Bild-Text-Arbeit im Lateinunterricht“, redigiert von U. Egelhaaf-Gaiser/Th. Fuchs (ca. 30 Seiten). Als weitere Hefte sollen erscheinen: eine autorenbezogene Reihe zu Ovids Metamorphosen (Band 2), Hefte zu Livius, zu griechischen Papyrusbriefen im Unterricht, zu „Tipps und Tricks im Grammatikunterricht“ und eine kommentierte Prosatextsammlung mit Aufgaben und Zusatzmaterialien für Latinumskurse.

Der Preis je Heft wird unter 7,- Euro liegen, da der Göttinger Universitätsverlag lediglich die realen Produktionskosten berechnet. Abonnenten erhalten einen sofortigen online-Zugang zu dem jeweils aktuellen Heft (z.B. Lehrer für ihre Klasse), ansonsten wird der online-Zugang für die älteren Hefte zur Verfügung gestellt. Geplant ist die Herausgabe von durchschnittlich einem Heft je Halbjahr.

Subskriptionen bzw. Bestellungen können vorgenommen werden bei:

*Niedersächsische Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen, Frau Margo Bargheer  
Platz der Göttinger Sieben 1, 37073 Göttingen*

*<http://www.univerlag.uni-goettingen.de>, E-Mail: [bargheer@sub.uni-goettingen.de](mailto:bargheer@sub.uni-goettingen.de)*

Am 26.3.2005 starb im 95. Lebensjahr Professor Dr. Harald Patzer, von 1952 bis zu seiner Emeritierung 1978 Ordinarius für Gräzistik an der Johann- Wolfgang- Goethe - Universität in Frankfurt am Main.

Herbe Lebenserfahrungen hatten ihn früh gedrängt, entschieden eigene Wege zu suchen; im Alter von acht Jahren starb seine Mutter, als er siebzehn war, wanderte sein Vater aus. Griechisch war ihm als Schüler des Potsdamer Realgymnasiums nicht begegnet. Er begann das Studium der Romanistik und wandte sich dann zur Klassischen Philologie und Philosophie.

Er studierte bei W. Jaeger, E. Norden, F. Solmsen und N. Hartmann in Berlin, bei W. Schadewaldt, E. Fraenkel und M. Heidegger in Freiburg.

Von Jaeger 1936 promoviert habilitierte er sich 1940 in Marburg. Nach dem Militärdienst als Dolmetscher wurde er dort Assistent und Dozent, 1948 apl. Professor. 1951 wechselte er nach Frankfurt und trat 1952 die Nachfolge Karl Reinhardts an.

Es war ein Privileg, bei diesem Forscher und Lehrer zu studieren. Seine Domäne war die archaische und klassische Literatur der Griechen, insbesondere Homer, die Tragödie, Thukydides und Platon. Vom Proseminar aufwärts wurde nicht verkündet oder belehrt, sondern entdeckt und entwickelt. Wissensfortschritte erfuhr man zugleich als Methodenfortschritte. Harald Patzer war Hermeneutiker. Von der Lehre hatte er einen ungewöhnlich hohen Begriff. Nie nahm er ein Forschungs- oder Freisemester. In seiner Frankfurter Zeit arbeitete er 17 verschiedene Vorlesungen aus. Nach seiner Emeritierung führte er noch lange ein Kolloquium weiter. Viele Jahre arbeitete er auch in der Erwachsenenbildung an der Volkshochschule. Es war ihm Herzenssache, für den Erhalt und die Nutzung des griechischen Patrimoniums zu kämpfen. Bundesweit setzte er sich deshalb auch in Vorträgen zugunsten des humanistischen Gymnasiums ein.

Seine Lehre bezog Glanz und Kraft aus seinen Forschungen. Die Fülle seiner manchmal großen Kleinen Schriften (1985 vorläufig gesammelt ediert) und seine Bücher zu Thukydides, PHYSIS, den Anfängen der griechischen Tragödie, der griechischen Knabenliebe und zuletzt (1996) den Formgesetzen des homerischen Epos zeigen die Spannweite seines Schaffens. Schadewaldts Kommentar zu Patzers Thukydides - Bild: "ungemein durchdacht" stellt ein gutes Urteil auch für sein Gesamtwerk dar.

Als Vor- und Nachdenker hat er altruistisch fast vierzig Dissertationen betreut, darunter auch einige latinistische. Er hatte die Venia legendi auch für Philosophie, und so sah man gelegentlich auch Philosophen wie z. B. Kurt Flasch unter seinen Hörern.

Als Bürger war Patzer von liberal- unorthodoxem Habitus; man konnte ihn sommers in weißem Polohemd und Turnschuhen, im Winter ohne Socken in Sandalen am Palmengarten entlanggehen sehen, auf dem Campus dagegen war er der gemessene Gelehrte. Legende sind die Einladungen seines Seminars zu Semesterende in Haus und Garten, wo die Runde mit einem "kleinen Imbiss" bewirtet wurde.

Die Forschung zu Homer ließ Prof. Patzer bis zuletzt nicht los. Intensiv widmete er sich der Vorbereitung eines Odyssee - Buches. Der völlige Abschluss war ihm nicht vergönnt. Seine eindringenden Vorarbeiten und Ausarbeitungen sollten der Nachwelt nicht vorenthalten bleiben.

An Herrn Prof. Patzers 95. Geburtstag, am Samstag, den 2.7., führt die Universität Frankfurt eine Veranstaltung durch, in der Patzers Wirken in verschiedener Hinsicht gewürdigt werden soll. So ist u.a. auch ein Beitrag zu seinem Einfluss auf die Schule geplant.