

LATEIN UND GRIECHISCH *in Baden-Württemberg*

INHALT

- In eigener Sache 4
- **Stefan Faller:** G9 NEU – zum Stand der Dinge 6
- **Thomas Kuhn-Treichel:** Ist Helena schuld am Trojanischen Krieg? Die *Ilias* und die Pluralität der Perspektiven 10
- **Sina Schmauderer:** Ovids *Amores*: Eine Gegenüberstellung mit zeitgenössischer Musik 22
- **Karl Boyé:** Reuchlins Humanismus verträgt keine „KI“ 37
- **Christoph Wurm:** Das ‚erfolgreichste‘ lateinische Wort 40
- **Martina Lagler:** „Lasst mich auch den Coeles spielen!“ –Bericht vom 7. Kleinkunstabend Latein am Gymnasium Wilhelmsdorf 47
- **Dietmar Schmitz:** Rezension von S. Döpp: Dozenten als Neulateinische Dichter. Die Erneuerung der Universität Frankfurt (Oder) unter Kurfürst Joachim II. 52
- **Stefan Faller:** Rezension von H. Meißner: Haltung und Demokratie 56
- Impressum 61



DEUTSCHER
ALTPHILOLOGENVERBAND

Landesverband Baden-Württemberg

NAVIGIUM

...macht Latein zum Lieblingsfach

Die führende digitale Lehr- und Lernplattform für den Lateinunterricht.

🎯 Ihre Vorteile

- * Zeitersparnis bei Vorbereitung und Korrektur
- * Motiviertere Schülerinnen und Schüler
- * Bessere Lernergebnisse

📅 6 Monate testen

Jetzt 6 Monate unverbindlich und kostenlos an Ihrer Schule testen*
www.navigium.de/testlizenz



*mit allen Latein-Lehrkräften und SchülerInnen, nach vorheriger Schulung vor Ort oder Zoom - natürlich kostenlos

😊 Das sagen unsere Nutzer

Meine SchülerInnen und ich sind sehr begeistert von Navigium. Es ist mittlerweile integraler Bestandteil fast jeder Stunde und die deutlich verbesserten Ergebnisse der letzten Vokabeltests sprechen für sich. Die einfache und übersichtliche Handhabung, die zusätzliche Nutzbarkeit als App und der Wettbewerbsgedanke kommen bei SchülerInnen und Eltern wirklich gut an."

Herr F., Gymnasium Delbrück

Passgenau zu Pontes oder zu jedem anderen Lehrbuch!



Zweisprachige Ausgaben für den Griechisch- und Lateinunterricht

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

752 S. · € 15,40
ISBN: 978-3-15-014372-8

Caesar
De bello Gallico
Der Gallische Krieg
Lateinisch / Deutsch

Reclam

Platon
Politeia
Griechisch / Deutsch

Reclam

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

1023 S. · € 22,80
ISBN: 978-3-15-014373-5

In eigener Sache

Am Ende eines in vielen Belangen komplizierten Jahres halten Sie nun eine weitere Ausgabe von *Latein und Griechisch in Baden-Württemberg* in den Händen (oder goutieren sie online).

Zunächst möchte ich Sie auf einige Ressourcen und Termine hinweisen:

Der **DAV-Bundeskongress vom 2. bis zum 6. April 2024** fand zwar bei mäßigem Wetter, aber bei bester Stimmung und mit einem hochklassigen Vortrags- und Arbeitskreisangebot statt. Auch das Rahmenprogramm konnte gefallen (bei den Ausflügen am Samstag war uns selbst Helios wohlgesonnen). Wer noch einmal in die Veranstaltungen eintauchen möchte, findet eine Playlist auf YouTube unter dem Link <https://tinyurl.com/DAVKongress2024>; dort stehen etliche Vorträge, die Humanismuspreisverleihung sowie eine musikalische Darbietung als Videos zur Verfügung. Vielleicht ist ja auch der eine oder andere Beitrag darunter, den Sie in Wuppertal gerne gehört hätten – oder noch einmal hören möchten.

Vom **21.-23. Februar 2025** wird in Frankfurt a.M. eine **Vorstandssitzung des Bundes-DAV** und die Versammlung der Vertreterinnen und Vertreter der Landesverbände stattfinden. Dort werden auch die Weichen gestellt für zwei weitere Großereignisse, deren Daten bereits in Ihren Terminkalendern vorgemerkt werden können: Zum einen feiert der **Deutsche Althilologenverband** im Jahr 2025 sein **hundertjähriges Bestehen**. Dieses wird am **19. und 20. September 2025** in Berlin an der Humboldt-Universität und im Alten Museum feierlich begangen. Ausführliche Einladungen mit Programm werden nach der Frankfurter Versammlung versandt.

Zum zweiten kann auch der Termin für den **Bundeskongress 2026** in den Terminplaner aufgenommen werden – dieser wird vom **7. bis zum 11. April 2026** stattfinden. Ort des Geschehens soll, wie bei der erwähnten Vertreterversammlung, Frankfurt am Main sein. Die Verhandlungen mit der Goethe-Universität sind schon sehr weit gediehen.

In Baden-Württemberg gehen die Abiturjahrgänge bald in die heiße Phase; dementsprechend groß ist mittlerweile das Angebot an **abiturrelevanten Vorträgen** für Latein und Griechisch. Eine Zusammenstellung dieser (und anderer) Angebote finden Sie in der Terminsektion unserer Verbandshomepage, <https://www.dav-bw.de>.

Nicht zuletzt sei darauf hingewiesen, dass für den **Landeswettbewerb Alte Sprachen** der Stiftung Humanismus heute noch bis zum 10. Januar 2025 (Poststempel) Arbeiten für die erste Runde entgegengenommen werden. Nähere Informationen sind zu finden unter <https://www.humanismus-heute.uni-freiburg.de/taetigkeiten/las>.

Eine Sache, die in Baden-Württemberg hohe Wellen schlägt, sind die geplanten Umwälzungen im Schulsystem des Landes, aus Sicht unseres Verbandes hauptsächlich die Umstellung auf das neue **neunjährige Gymnasium**.

Die damit einhergegangenen und noch anstehenden Prozesse erfahren im ersten Beitrag dieses Heftes eine kritische Würdigung. Es ist zu hoffen und zu wünschen, dass sich im Vergleich zu den vorliegenden Plänen noch einige Nachbesserungen erreichen lassen, einerseits im Interesse der Sprachen Latein und Griechisch, andererseits, um insgesamt auf dem Bildungssektor nicht hinter den Bundesdurchschnitt zurückzufallen.

Aus fachlicher Sicht höchst interessant in diesem Heft ist der Aufsatz von **Thomas Kuhn-Treichel**, der das Problem der Schuld am trojanischen Krieg differenziert aus dem Text der *Ilias* heraus betrachtet.

Praktische Anknüpfungspunkte für den Unterricht bietet der Beitrag von **Sina Schmauderer**, in dem vorgeführt wird, wie sich moderne Songs als Vergleichspunkte zu den Liebeselegien Ovids anbieten – auch ohne eine genetische Abhängigkeit zwischen den Texten zu postulieren.

Mit der Kraft der Worte und Gedanken befassen sich die beiden nächsten Aufsätze: **Karl Boyé** hat in der Abschiedsadresse an sein Pforzheimer Kollegium dem Humanismus Reuchlins und seiner Bedeutung für uns heutige Lehrkräfte nachgespürt, während **Christoph Wurm** untersucht, welchen lateinischen Worten in den modernen Sprachen eine besonders erfolgreiche Karriere beschieden ist.

Martina Lagler stellt in ihrem Bericht ein nun schon zum siebten Mal durchgeführtes Kleinkunstprojekt der Lateinklassen am Gymnasium Wilhelmsdorf vor, das die Lebendigkeit dieses Fachs breitenwirksam demonstriert.

Zwei Buchrezensionen beschließen diese Ausgabe – **Dietmar Schmitz** hat sich **Siegmar Döpfs** 2023 erschienenem Werk über die rege lateinische Dichtertätigkeit der Dozenten an der *Alma mater Viadrina* im 16. Jahrhundert gewidmet, während eine Würdigung von **Helmut Meißners** wichtigen Gedanken zur Bildung und Stärkung des Demokratiebewusstseins den endgültigen Schlussstein des Heftes bildet.

Je nachdem, wann Sie dieses Heft erhalten, sei Ihnen ein *festum Christi nati laetum benedictumque* gewünscht; in jedem Fall aber soll für das neue Jahr 2025 gelten, *ut laetis auspiciis ineat, laetioribus procedat, meliorem gymnasium novem annorum afferat*.

Stefan Faller

Stefan Faller (Freiburg)

G9 NEU – zum Stand der Dinge

Wie die Überschrift suggeriert, hatte ich die Absicht, eine nüchterne Bestandsaufnahme zu verfassen, *sine ira et studio*, sozusagen. Es hat nicht funktioniert – aber das ist ja auch dem römischen Meister der *Annales* und *Historiae* nicht vollständig gelungen. Ich werde dennoch versuchen, die Fakten objektiv zusammenzutragen, und bitte vorab um Verzeihung, falls einige Gegebenheiten sich bereits wieder geändert haben, wenn Sie diese Zeilen lesen.

Vieles war seit März dieses Jahres über die Pläne des Kultusministeriums zur Schulreform zu hören gewesen, am 23. Juli 2024 wurden die Schulleitungen mit einem Schreiben der Ministerin über die Eckpunkte der Schulgesetzänderungen informiert – zumindest über die an diesem Tag geplante Fassung. Gleichzeitig begann auch die Phase der Anhörung, bei der man Kommentare zu den geplanten Gesetzesänderungen abgeben konnte. Wie das genau gehen sollte, wurde im ministerialen Schreiben nicht dargestellt; eigene Recherchen ergaben, dass man die zu ändernden Paragraphen auf dem Bürgerbeteiligungsportal des Landes einsehen und dort auch seine Meinung äußern konnte.

Zunächst verlief die Anhörung eher schleppend – die Sommerferien und die zurückhaltende Art der Bekanntmachung zeigten Wirkung –, nahm aber in den letzten acht Tagen vor dem Ende des Beteiligungszeitraums am 17. September Fahrt auf und erbrachte insgesamt 365 Kommentare. Auch der DAV-BW erhob seine Stimme (der Beitrag ist einsehbar unter <https://tinyurl.com/DAVBWG9>).

Positives konnte man damals – aus Sicht der Fächer Latein und Griechisch – zwei Dingen abgewinnen: Der Umstand, dass die zweite Fremdsprache auch unter G9-Bedingungen in der 6. Klasse beginnen soll, kommt Schulen entgegen, die mit Latein in Klasse 5 anfangen und nicht dem Biberacher Modell folgen, denn die Hürde, dass Englisch erst in Klasse 7 dazukäme, besteht damit nicht. Zudem verhiess das Schreiben der Ministerin: „Die drei Grundlagenfächer Deutsch, Mathematik, erste Fremdsprache werden in der Unterstufe in den Klassen 5 und 6 gestärkt.“¹ Auch damit hätte Latein als erste Fremdsprache Aufwind bekommen.

Bemängelt wurde, dass den Gesetzesänderungsvorschlägen keine Kontingenzstundentafel beigegeben wurde – diese ist zwar nicht Teil der Schulgesetzänderung, sondern wird durch eine Verordnung geregelt, hätte jedoch für eine wünschenswerte Transparenz gesorgt. So blieb nur, über Stundenzuteilungen zu

¹ Schreiben von Frau Ministerin Schopper an die öffentlichen und privaten Schulen vom 23.7.2024, Anlage Gymnasium, S. 1.

spekulieren – aufgrund von halboffiziellen, früheren Verlautbarungen aus dem Ministerium und Rückschlüssen aus dem, was in den Änderungsvorschlägen gesagt bzw. nicht gesagt wurde. Für die 2. Fremdsprache und das Profilfach ließ das nichts Gutes erwarten. Zudem waren die Rahmenbedingungen für das Biberacher Modell – oder überhaupt sein Weiterbestehen – unklar, und über die Ausstattung mit Poolstunden sowie über deren Verwendung konnte nur gemutmaßt werden.

Hier wurde mit einem weiteren Schreiben vom 17. Oktober 2024 endlich so etwas wie Klarheit geschaffen – diese war jedoch schlimmer, als befürchtet worden war. Zunächst war dem Brief eine Kontingenzstundentafel beigelegt, die der zweiten Fremdsprache und dem Profilfach jeweils nur drei Wochenstunden pro Jahr zubilligt, die die Poolstunden auf 8 beschränkt und die sogleich drei davon an die Maßnahme des Mentorings bzw. an die Fächer Sport oder Musik bindet. Das Biberacher Modell kann damit zwar weitergeführt werden, aber „Altsprachliche Gymnasien verwenden die Poolstunden für den gleichzeitigen Beginn der ersten und der zweiten Fremdsprache in Klasse 5.“² Von der nutzbaren Verfügungsmasse wäre damit schon der allergrößte Teil aufgebraucht und die weitere Flexibilität in den Schuljahren 6-11 erheblich eingeschränkt. Bei bilingualen Gymnasien sind zwar auch 3 oder 4 Poolstunden für diese Zwecke aufzuwenden, aber deutsch-englische Abteilungen bekommen zusätzlich sechs Stunden zugewiesen, deutsch-französische (Abibac) sogar 15.

Die furchtbarste Erkenntnis aus dem Schreiben vom 17.10.24 bestand aber in einer stillschweigenden Rücknahme einer vorherigen Ankündigung. Bei der Betonung der Errungenschaften der fünf Innovationselemente war nur noch zu lesen: „Stärkung der beiden Grundlagenfächer Deutsch und Mathematik in der Unterstufe“³ – die erste Fremdsprache wurde nun nicht mehr ‚gestärkt‘. Das bestätigte auch ein Blick in die Stundentafel: vier Stunden für den Anfangsunterricht in Klasse 5, danach durchgängig drei, also 22 Stunden aufaddiert von Klasse 5 bis Klasse 11. Für die zweite Fremdsprache sind es 18, für das Profilfach 12 Stunden (je 3 in den Klassen 8-11).⁴ Das sind dieselben Werte wie im achtjährigen Gymnasium – wünschenswert und logisch wäre eine Erhöhung.

² Schreiben von Frau Ministerin Schopper an die die öffentlichen und privaten allgemein bildenden Gymnasien sowie an die öffentlichen und privaten Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren mit Bildungsgang Gymnasium vom 17.10.2024, Anlage zu den weiteren Eckpunkten von „G9 neu“, S. 4.

³ Schreiben von Frau Ministerin Schopper vom 17.10.2024, Anlage zu den weiteren Eckpunkten von „G9 neu“, S. 1.

⁴ Schreiben von Frau Ministerin Schopper vom 17.10.2024, Anlage zu den weiteren Eckpunkten von „G9 neu“, S. 6.

Nicht nur, dass beispielsweise drei Wochenstunden für Latein (2. FS) und Griechisch (3. FS / Profil) für den Anfangsunterricht nicht ausreichen, um ein gutes Fundament zu legen – man hätte möglicherweise auch ein Akzeptanzproblem: Wie soll man vermitteln, dass die 2. FS in Klasse 6 (bei der Einführung!) ein Kernfach ist, wenn sie ebensoviele Stunden hat wie z.B. Sport?

Davon abgesehen stünde Baden-Württemberg auch im Ländervergleich nicht gut da. Zieht man die Stundentafeln verschiedener Bundesländer zu Rate, lägen wir mit dem Vorschlag vom 17. Oktober beim Vergleich mit unseren Nachbarn eher hinten – Bayern spendiert z.B. selbst beim Typ des naturwissenschaftlich-technologischen Gymnasiums 25 Stunden für die erste Fremdsprache von Klasse 5 bis Klasse 11 (5-4-4-3-3-3-3) und 21 Stunden für die 2. FS (4-4-4-3-3-3). Sobald es eine dritte Fremdsprache gibt, wird diese mit 14 Stunden angesetzt (4-4-3-3).⁵ In Hessen werden für die erste FS bis Klasse 11 sogar 27 Stunden eingesetzt, für die zweite (die in Klasse 7 beginnt) 18 Stunden (also gleich viele wie beim neuen BW-G9, aber in 5 statt 6 Schuljahren).⁶ In Rheinland-Pfalz werden für die 1. FS von Klasse 5-11 insgesamt mindestens 25 Stunden angesetzt (wenn Latein 1. FS. ist, sogar mindestens 26), für die 2. FS mindestens 20.⁷ Es fragt sich, warum wir hinter diesen Ansätzen unserer Nachbar-Bundesländer zurückbleiben sollten.

Nach einem Protestschreiben der altsprachlichen Gymnasien Ende November 2024 wurde auf regionalen Direktionskonferenzen darüber informiert, dass zumindest bei der 1. FS wieder eine Korrektur vorgenommen werde: Vertiefungsstunden in Mathematik und Deutsch in der Klassenstufe 6 sowie eine Stunde Geographie und eine Stunde WBS wurden umgemünzt in eine Stunde Religion in der Klassenstufe 11 und drei Stunden für die erste Fremdsprache, so dass hier insgesamt 25 Stunden erreicht werden. Das ist an sich gut; bedauerlich ist, dass hier die Kontingente anderer Fächer beschnitten wurden – offenbar ist man nicht bereit, Stundenkontingente zu erhöhen.⁸

⁵ Vgl. https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayGSO-ANL_1 (Stand 16.12.2024).

⁶ Vgl. https://www.rv.hessenrecht.hessen.de/bshe/document/hevr-Pr_SekIStdTafVHE2011V6P11 (§ 11, Ziff. 3) und https://www.rv.hessenrecht.hessen.de/bshe/document/hevr-OST_AbiVHEV13Anlage6 (beide Stand 16.12.2024).

⁷ Die 11. Klasse ist in Rheinland-Pfalz auch im G9 bereits Teil des Kursstufensystems; angerechnet wird hier jeweils ein Grundkurs; wird ein Leistungskurs gewählt, kämen jeweils 2 Stunden hinzu. Vgl. <https://landesrecht.rlp.de/bsrp/document/VVRP-VVRP000000517> (Ziffern 3. und 3.7) und <https://landesrecht.rlp.de/bsrp/document/jlr-GymOSTVRP2011V2P6> (Ziffern (1) und (2)) (beide Stand 16.12.2024).

⁸ Die genannte Änderung wurde noch nicht schriftlich vom Ministerium mitgeteilt (Stand 15.12.24), war aber am 10.12.24 in einem Artikel von Mathias Bury in der *Stuttgarter Zeitung* zu lesen („Land 8

Es bleibt also festzuhalten: Neben einer teilweise problematischen Kommunikationsweise von wichtigen Details durch das Ministerium sind im Moment – neun Monate, bevor das neunjährige Gymnasium in den Klassenstufen 5 und 6 beginnen soll – noch zentrale Elemente im Fluss. Das ist einerseits irritierend, bietet andererseits aber die Chance, noch erfolgreich auf Veränderungen drängen zu können. Laut den *Stuttgarter Nachrichten* soll die Schulgesetzänderung am 18.12.2024 im Landtag beschlossen werden; möglicherweise geht es da aber nur um eine Beratung. Das Ministerium wollte den Beschluss im Januar 2025 fassen lassen. Die Stundentafel-Verordnung wird wohl erst im Februar 2025 erlassen.

Wenn die Ende November 2024 auf den Direktionskonferenzen präsentierten Änderungen Bestand haben, wären die ersten Fremdsprachen auf einem vernünftigen Niveau unterrichtbar – das gilt aber nicht für die zweiten und dritten Fremdsprachen / das Profilfach. Hier müssten zumindest für den Anfangsunterricht mehr Stunden zugebilligt werden. Am wünschenswertesten wäre eine simple Erhöhung des Kontingents, aber auch eine höhere Anzahl verfügbarer Poolstunden oder allgemein eine größere Flexibilisierung der Stundentafel wären hilfreich – auch bei der Aufrechterhaltung des Biberacher Modells.

Gibt es keine weiteren Veränderungen, steht zu erwarten, dass die Fremdsprachenkenntnisse im Land mit dem an sich lange ersehnten G9 im Bundesvergleich sogar abnehmen, jedenfalls aber nicht besser werden. Das mag unsere Fächer, Griechisch und Latein, besonders betreffen, aber auch Französisch, Spanisch und – wenn es als 2. FS unterrichtet wird – sogar Englisch werden leiden. Vielleicht ist das in einem gewissen Maß politisch gewollt⁹ richtig ist es aber keinesfalls und würde dem Ansehen des neuen G9 im nationalen und internationalen Vergleich großen Schaden zufügen.

korrigiert Stundentafel für G9“). Die Änderungen seien u.a. „vor dem Hintergrund der der ähnlichen Stundenkontingente in der ersten Fremdsprache in anderen Bundesländern“ vorgenommen worden.

⁹ Wenn beim Festakt zum 75-jährigen Bestehen des Deutsch-Französischen Instituts am 3.7.23 im Schloss Ludwigsburg, wo Charles de Gaulle 1962 mit seiner Rede an die Jugend der deutsch-französischen Freundschaft Leben einhauchte, gesagt wurde, es sei eigentlich nicht so wichtig, die französische Sprache zu beherrschen, klingt das schon nach mehr als einer „munteren Debatte“ oder einem „Stein“, der „in Wasser“ geworfen wird (<https://www.swr.de/swraktuell/baden-wuerttemberg/kretschmann-franzoesisch-schule-bildung-fremdsprache-technik-100.html>, zuletzt abgerufen am 16.12.24). Wenn am 14.11.24 im Rahmen der Stuttgarter Source-Konferenz durch den (sonst von mir geschätzten) Ministerpräsidenten geäußert wird, einem neuen Fach „digitale Medienbildung“ könne eine verpflichtende 2. Fremdsprache geopfert werden, ist das schulpolitisch befremdlich („Das brauchen wir heute nicht mehr. Ich stecke mir einen Knopf ins Ohr und mein Telefon übersetzt“; <https://www.swr.de/swraktuell/baden-wuerttemberg/debatte-schulfach-medienkompetenz-100.html>, zuletzt abgerufen am 16.12.24). Sicher sind digitale Endgeräte hilfreich – abgesehen von der Frage der Datensicherheit möchte ich mich aber weder aus lingualer Unkenntnis sklavisch darauf verlassen müssen, noch die Bildung missen, die mit sprachlichem Lernen einhergeht.

Thomas Kuhn-Treichel (Heidelberg)

Ist Helena schuld am Trojanischen Krieg? Die *Ilias* und die Pluralität der Perspektiven *

Die Frage „Wer ist schuld?“ ist in einem Streit schnell gestellt, nicht immer einfach zu beantworten und oft genug auch nicht sehr hilfreich. Im Trojanischen Krieg spitzt sich diese Frage besonders auf eine Person zu, um die der Krieg (zumindest vorgeblich) geführt wird, nämlich Helena, die ihren Mann Menelaos in Sparta verlässt und Paris nach Troja folgt. Bedeutet dies, dass Helena am Trojanischen Krieg schuld ist? Diese Frage beschäftigt Menschen schon lange, und dies längst nicht nur in Antike. Wolfgang Petersen etwa lässt Helena in seinem Troja-Film, als es zum Krieg kommt, ausdrücklich sagen „That’s my fault“, sodass zumindest an Helenas eigener Sicht der Dinge keine Zweifel aufkommen können. Die *Ilias* wird in der Frage nach Helenas Schuld sehr viel weniger eindeutig. Basis dieses Vortrags sind eine Reihe von Antworten oder Antwortansätzen, die im dritten Gesang gegeben werden. Dabei möchte ich nicht bei einer Textdeutung (Teil 1) stehenbleiben, sondern hiervon ausgehend fragen, welche Weltbilder sich in den verschiedenen Aussagen spiegeln (Teil 2) und was sich aus ihnen über die Erzähltechnik der homerischen Epen lernen lässt (Teil 3). Abschließend werde ich einen Ausblick auf die weitere Formung des Helena-Mythos nach Homer geben (Teil 4).

1. Positionen zur Schuldfrage aus *Ilias* 3

Im dritten Gesang der *Ilias* liegt eine turbulente Zeit hinter den Griechen: Nachdem Agamemnon den Apollonpriester Chryses entehrt hatte, sandte Apollon ihnen eine Seuche, die viele Todesopfer forderte; es folgte ein großer Streit, weil Agamemnon Achilleus seine Beutefrau Briseis wegnahm und dieser sich grollend aus dem Krieg zurückzog; schließlich kam es beinahe zum Abbruch des gesamten Krieges, weil Agamemnon die Griechen dadurch zu motivieren versuchte, dass er ihnen zum Schein den Rückzug vorschlug, woraufhin diese aber tatsächlich aufbrechen wollten. Mittlerweile konnte die Situation durch einige kluge Reden gerettet werden und die Griechen haben sich tatsächlich zum Angriff formiert, aber bevor es zur großen Schlacht kommt, wird ein Zweikampf zwischen Paris und Menelaos verabredet, der den Streit entscheiden soll. Bevor dieser Zweikampf stattfindet, verschiebt sich der erzählerische Fokus jedoch vom

* Vortrag zum Abitur-Schwerpunktthema Griechisch 2023, gehalten im Bismarck-Gymnasium Karlsruhe am 23.03.2023. Eine etwas anders fokussierte Weiterentwicklung dieses Vortrags erschien in *Gymnasium* 130 (2023), 211–229 („Schuldfragen, Weltbilder und Bewältigungsstrategien: Helena und der Krieg in *Ilias* 3“).

Schlachtfeld nach Troja, und zwar konkret zu Helena, die Besuch von der Götterbotin Iris bekommt (Text 1, *Ilias* 3,121–128):¹

Ἴρις δ' αὖθ' Ἑλένη λευκωλένω ἄγγελος ἦλθεν ...
τὴν δ' εὖρ' ἐν μεγάρῳ· ἧ δὲ μέγαν ἰστὸν ὕφαινε (125)
δίπλακα μαρμαρέην, πολέας δ' ἐνέπασσεν ἀέθλους
Τρώων θ' ἵπποδάμων καὶ Ἀχαιῶν χαλκοχιτώνων,
οὓς **έθεν εἶνεκ'** ἐπασχον ὑπ' Ἄρης παλαμάων ...

Iris aber wieder kam zu Helena, der Weißarmigen, als Botin ...
Die fand sie in der Halle: sie webte an einem großen Gewebe,
Einem doppelten, strahlenden, und wirkte viele Kämpfe hinein
Der Troer, der pferdebändigenden, und der erzwandeten Achaiier,
Die sie **um ihretwillen** ertrugen unter des Ares Händen ...²

Der letzte Vers bildet eine der explizitesten Aussagen in der *Ilias* über Helenas Rolle im Trojanischen Krieg: Dem Erzähler selbst zufolge erleiden Troer und Achaiier die Kämpfe „um ihretwillen“ (έθεν εἶνεκ'). Kann man hieraus schließen, dass der Erzähler Helena für schuldig hält? Ganz so einfach ist es nicht. Zunächst ist εἶνεκα semantisch ein eher schwacher Ausdruck: Er drückt zwar einen kausalen Zusammenhang aus, schließt aber nicht notwendig eine Verantwortung ein. Darüber hinaus haben Kommentatoren erwogen, dass der Relativsatz (V. 128) aus der Perspektive Helenas gesprochen ist, also einen Fall „sekundärer Fokalisation“ bildet.³ Wenn dies zutrifft, wofür manches spricht, würde der Erzähler Helena hier keineswegs eine Schuld zuweisen, sondern allenfalls diese sich selbst. Womöglich noch wichtiger als der Vers selbst ist sein Kontext: Als Iris eintritt, arbeitet Helena an einem Gewebe, in das sie Kämpfe zwischen Troern und Achaiern hineinwirkt. Damit macht sie sich auf einer künstlerischen Ebene tatsächlich zur Verursacherin der Kämpfe, und zwar unabhängig von der Deutung des folgenden Relativsatzes. Insgesamt bringt die Stelle damit doch eine Verantwortung Helenas am Krieg zu Ausdruck, spiegelt aber eher Helenas eigene Perspektive als die des Erzählers wider.

¹ Beim Vortrag in Karlsruhe habe ich die Verse auf dreifache Weise vorgetragen: 1.) nach deutscher Schulaussprache mit Versakzent (Iktus), 2.) nach rekonstruierter Aussprache mit melodischem Wortakzent (grundlegend hierzu W. Sidney Allen: *Vox Graeca. The Pronunciation of Classical Greek*, Cambridge ³1987, gut zusammengefasst unter https://de.wikipedia.org/wiki/Altgriechische_Phonologie), 3.) gesungen (Informationen hierzu unter <https://www.oew.ac.at/kal/sh/index.htm>).

² Alle Zitate aus der *Ilias* nach West (allerdings der besseren Lesbarkeit halber mit *iota subscriptum*), alle Übersetzungen nach Schadewaldt (teilweise angepasst).

³ So Martha Krieter-Spiro, *Homers Ilias. Gesamtkommentar, Band III: Dritter Gesang (G), Fasz. 2: Kommentar*, Berlin/New York 2009, 57; Angus M. Bowie, *Homer. Iliad, Book III*, Cambridge 2019, 119.

Eine ganz andere Ansicht vertreten wenig später die trojanischen Volksältesten. Diese sehen Helena, als sie sich auf Iris' Geheiß zu Priamos auf die Mauer begibt, und sprechen hierauf leise zueinander (Text 2, *Ilias* 3,156–160):

“οὐ νέμεσις Τρῶας καὶ εὐκνήμιδας Ἀχαιούς
τοῖηδ' ἀμφὶ γυναικὶ πολὺν χρόνον ἄλγεα πάσχειν·
αἰνῶς ἀθανάτησι θεῆς εἰς ὧπα ἔοικεν.
ἀλλὰ καὶ ὧς, τοίη περ ἑοῦσ', ἐν νηυσὶ νεέσθω,
μηδ' ἡμῖν τεκέεσσι τ' ὀπίσσω πῆμα λίποιτο.”

„**Nicht zu verargen** den Troern und den gutgeschienten Achaiern,
Um eine solche Frau lange Zeit Schmerzen zu leiden!
Gewaltig gleicht sie den unsterblichen Göttinnen von Angesicht!
Aber auch so – eine solche Frau! – kehre sie heim zu den Schiffen,
Daß sie nicht uns und den Kindern hernach zum Unheil zurückbleibt.“

Zunächst ist hier zu betonen, was nicht gesagt wird: Die Ältesten klagen Helena nicht an, ja sie weisen den Gedanken an eine Beschuldigung grundsätzlich zurück (οὐ νέμεσις, wörtlich etwa „es gibt keinen Grund für gerechten Zorn“). Eigentlich schuld ist den Ältesten Zufolge Helenas Schönheit. Wer für diese wiederum verantwortlich ist, bleibt offen – der Vergleich mit den Göttern legt nahe, dass es sich um eine göttliche Gabe handelt, aber so weit wird der Gedanke nicht geführt. Damit wäre Helena zwar durch ihre Schönheit die Verursacherin des Krieges, aber nicht persönlich verantwortlich. Wiederum anders bewertet kurz darauf Priamos die Lage, der Helena im Gegensatz zu den übrigen Ältesten direkt und laut anspricht (Text 3, *Ilias* 3,161–165):

ὧς ἄρ' ἔφαν· Πρίαμος δ' Ἑλένην ἐκαλέεσατο φωνῇ·
“δεῦρο πάροιθ' ἔλθοῦσα, φίλον τέκος, ἴζε' ἐμεῖο ...
οὐ τί μοι αἰτίη ἐσσί, θεοὶ νύ μοι αἴτιοί εἰσιν,
οἱ μοι ἐφώρμησαν πόλεμον πολύδακρυν Ἀχαιῶν ...”

So sprachen sie. Und Priamos rief Helena heran mit der Stimme:

„Komm her, liebes Kind! und setze dich zu mir! ...

Du trägst mir keine Schuld: die Götter sind mir daran schuld,

Die über mich brachten den Krieg, den tränenreichen, der Achaiern ...“

Priamos wird wesentlich eindeutiger als die übrigen Ältesten: Nicht Helena ist schuld, sondern die Götter. Bemerkenswert dabei ist der mehrfache Zusatz μοι (zweimal in V. 163). Dieser legt zunächst nahe, dass andere Trojaner Helena sehr wohl die Schuld am Krieg geben, bringt außerdem aber eine überraschende subjektive Note zum Ausdruck: Die Schuld der Götter scheint eher eine Meinung als eine Tatsache zu sein. Helena weist diese Interpretation in ihrer Erwiderung auf Priamos' Ansprache denn auch dezidiert zurück (Text 4, *Ilias* 3,173–176):

ὥς ὄφελεν θάνατός μοι ἄδειν κακός, ὅππότε δεῦρο
υἱεῖ σῶ ἐπόμην θάλαμον γνωτοῦς τε λιποῦσα
παῖδά τε τηλυγέτην καὶ ὀμηλικίην ἐρατεινήν. (175)
ἀλλὰ τὰ γ' οὐκ ἐγένοντο· τὸ καὶ κλαίουσα τέτηκα.

Hätte mir doch der Tod lieber gefallen, der schlimme, als ich hierher
Deinem Sohn gefolgt bin und das Ehegemach und die Meinen verließ
Und die Tochter, die spätgeborene, und die lieblichen Altersgenossen!
Aber das ist nicht geschehen, und so schmelze ich hin mit Weinen.

Helena wirkt hier tief zerknirscht (nicht ganz unähnlich wie im Troja-Film). Die Forschung sieht hierin denn auch einen Beleg für ihr Schuldbewusstsein.⁴ Freilich beklagt Helena in den zitierten Versen gerade nicht, dass sie den Krieg verursacht habe, sondern lediglich, dass sie ihre Angehörigen verlor. Handlungsinterner Hintergrund ist, dass Iris Helena bei ihrer Begegnung (allerdings erst nach Text 1) Verlangen nach ihrem ersten Mann und ihren Angehörigen eingeflößt hat. Wenn Helena sich hier also selbst Schuld gibt, dann strenggenommen nur an ihrem eigenen Unglück, nicht am Krieg und dem damit verbundenen Leid anderer.

Die vier Stellen führen unterschiedliche Positionen zu Helenas möglicher Schuld am Trojanischen Krieg vor Augen. Die Frage „Ist Helena schuld?“ lässt sich aus der *Ilias* selbst offenbar nicht so leicht beantworten. Bedeutet dies, dass die Frage – wie in vielen Streitfällen – verfehlt und nutzlos ist? Ich denke, nein, denn zumindest aus literaturwissenschaftlicher Perspektive lässt sich einiges aus der skizzierten Problematik lernen.

2. Menschen, Götter und Schicksal

Hinter den verschiedenen Antworten auf die Frage nach Helenas Schuld steht die grundlegendere Frage, wer die Ereignisse auf der Erde bestimmt: die Menschen selbst mit freiem Willen, die Götter, das Schicksal – oder wirkt alles irgendwie zusammen? An dieser Stelle soll es natürlich nicht darum gehen, wie die Welt tatsächlich beschaffen ist, sondern was für ein Weltbild man der *Ilias* entnehmen kann. In den homerischen Epen sind menschliches und göttliches Handeln eng miteinander verknüpft. Die Götter sind den Menschen an Macht und Wissen überlegen, aber sie existieren wie die Menschen in Zeit und Raum, interessieren sich für sie und interagieren mit ihnen. Das führt zu der komplizierten Situation, dass in der Welt der homerischen Epen immer göttliche Eingriffe möglich sind, die Menschen sie aber nicht immer erkennen: Teilweise wirken die Götter, ohne selbst sichtbar zu werden, z. B. indem sie einen Pfeil lenken oder wie erwähnt Helena Verlangen nach ihrem vorigen Mann einflößen. Teilweise erscheinen sie

⁴ So etwa Bowie (wie letzte Anm.), 12: „She herself seems in no doubt about her guilt.“

in Menschengestalt, wobei die, denen sie erscheinen, das merken können oder auch nicht (oder erst, wenn die Gottheit wieder verschwindet).

In der *Ilias* steht letztlich hinter jedem wichtigen Ereignis eine göttliche Einwirkung, aber andererseits werden alle wichtigen Handlungen von Menschen ausgeführt und könnten auch ohne Verweis auf die Götter erzählt werden, wie es etwa der Troja-Film unternimmt. Dadurch herrscht in der Welt der *Ilias* (und mutmaßlich auch dem Umfeld, in dem sie entstand) eine grundsätzliche Unsicherheit, welchen Anteil Menschen und welchen Götter an Ereignissen haben. Letztlich mag man sich, soweit man überhaupt den Versuch einer Synthese unternahm, für viele Fälle eine Art von Zusammenwirken vorgestellt haben. Albin Lesky prägte für diese Idee in seiner Studie *Göttliche und menschliche Motivation im homerischen Epos* den Begriff „doppelte Motivation“, der eben das Ineinandergreifen göttlicher und menschlicher Handlungsmotivation ausdrücken soll und der trotz mancher Kritik in der Forschung immer noch viel verwendet wird.⁵

All dies lässt sich nun auf Helena übertragen: Sie kann aus eigenem Antrieb nach Troja gekommen sein und damit den Krieg verschuldet haben, oder die Götter haben sie dazu gebracht und den Krieg verursacht – beides ist gleich plausibel und beides legitim zu vertreten. Damit erklären sich die oben zitierten Texte 1 und 4 (Helena über ihre Schuld) sowie 3 (Priamos über die Rolle der Götter). In ihnen allen spiegelt sich das homerische Götter-Menschen-Bild, aber in unterschiedlichen Facetten, sodass teils die menschliche Verantwortung hervortritt (so bei Helena), teils die göttliche Lenkungsmacht betont wird (so bei Priamos). Eine Synthese beider Sichtweisen wäre denkbar, wird aber nicht vorgenommen.

Wie passt nun allerdings der obige Text 2 dazu, in dem die Volksältesten die Schuldfrage völlig beiseiteschieben? Hier kommt ein weiterer Aspekt des homerischen Weltbildes zum Tragen, nämlich das Thema Schicksal. Das Griechische kennt verschiedene Begriffe für die Idee des Schicksals, am prominentesten αἴσα, μοῖρα und πεπρωμένον. Dabei handelt es sich jeweils nicht um persönliche Gottheiten, sondern um abstrakte Konzepte, die beschreiben, dass etwas auf eine bestimmte Weise gekommen ist und man keinen Einfluss darauf hatte. Eben diese Grundidee scheint mir gut zur Position der Volksältesten zu passen: Gewisse Dinge sind, ausgelöst von Helenas Schönheit, einfach passiert – man konnte nichts dagegen ausrichten, und daher ist niemandem die Schuld dafür zu geben. Blickt man genauer auf die Forschungslage zu Schicksalskonzepten im antiken Griechenland und besonders bei Homer, verkompliziert sich die Lage freilich zunächst einmal erheblich.

⁵ Albin Lesky, *Göttliche und menschliche Motivation im homerischen Epos*, Heidelberg 1961.

Einer verbreiteten Ansicht zufolge ist das Schicksal im frühgriechischen Denken zumindest in gewissen Teilen vorherbestimmt. Selbst die Götter haben demnach nur begrenzten Einfluss auf das Schicksal; wie die Götter den Menschen, so wäre das Schicksal den Göttern übergeordnet. Einige Forscher wenden sich indes vehement gegen eine solche Ansicht: Efstratios Sarischoulis argumentiert in *Schicksal, Götter und Handlungsfreiheit in den Epen Homers* beispielsweise dafür, dass es bei Homer keine Vorbestimmung gebe, sondern die menschliche Handlungsfreiheit zentral sei.⁶ Dies ist nicht der Ort, um diese Kontroverse im Detail aufzurollen oder neue Lösungen für ein altes Problem zu finden. Stattdessen möchte ich einen weiteren Begriff einführen, der uns vielleicht weiterhilft; er stammt nicht aus der griechischen Literatur, sondern aus der modernen Philosophie, wurde aber schon von Jonas Grethlein auf die *Ilias* übertragen.⁷

Es geht um die Kontingenz und besonders um die Unterform der Schicksalskontingenz. Kontingenz ist in der Philosophie definiert als das, was geschehen kann, aber nicht muss (also nicht vorherbestimmt ist). Mit Odo Marquard lassen sich zwei Formen von Kontingenz unterscheiden: Unter Beliebigkeitskontingenz versteht man das, was so oder anders geschehen kann und dabei für den betreffenden Menschen zu beeinflussen ist, unter Schicksalskontingenz dagegen das, was so oder anders geschehen kann und für den betreffenden Menschen nicht zu beeinflussen ist. Ein praktisches Beispiel: Es liegt in meiner Beliebigkeitskontingenz, was für einen Zug ich nehme, wenn ich an einen bestimmten Ort gelangen will, aber in meiner Schicksalskontingenz, ob dieser Zug tatsächlich wie angegeben fährt.

Hinter dem Konzept der Schicksalskontingenz steht der grundlegende Gedanke, dass die menschliche Existenz fragil ist und uns jederzeit etwas zustoßen kann, das wir nicht beeinflussen können. Diese Idee der Fragilität der menschlichen Existenz ist auch in der *Ilias* sehr präsent, wo Menschen immer wieder plötzlich sterben, oft in der Blüte ihrer Kraft wie im Falle Achills. Vielleicht hilft dieses Schicksalsverständnis, das sich nicht an einem bestimmten griechischen Begriff festmacht, aber doch in der *Ilias* angelegt ist, auch für den oben zitierten Text 2. Die trojanischen Volksältesten würden demnach ausdrücken, dass gewisse Dinge nun einmal nicht zu beeinflussen sind, weil sie in der Schicksalskontingenz liegen. Das heißt nicht, dass der Krieg zwangsläufig war, aber gewisse Umstände

⁶ Efstratios Sarischoulis, *Schicksal, Götter und Handlungsfreiheit in den Epen Homers*, Stuttgart 2008.

⁷ Jonas Grethlein, *Das Geschichtsbild der Ilias. Eine Untersuchung aus phänomenologischer und narratologischer Perspektive*, Göttingen 2006, 28–31 (zur Theorie) und 85–153 (zur Anwendung auf die *Ilias*).

haben dazu geführt, und das muss man so hinnehmen, ohne jemandem dafür die Schuld zu geben.

3. Epische Objektivität und subjektives Erzählen

Ich fasse soweit zusammen: Die *Ilias* gibt nicht die eine Antwort auf die Frage, ob Helena schuld am Trojanischen Krieg ist, und das liegt teilweise an konkurrierenden Weltbildern. Ist die *Ilias* also einfach in sich widersprüchlich oder womöglich gar schlecht geschrieben? Die Antwort hierauf hängt davon ab, was man von einem Erzähltext erwartet. Soll er auf alle Fragen eine eindeutige Antwort geben, wie es der Troja-Film in dieser Hinsicht offenbar versucht? Die *Ilias* tut das jedenfalls nicht, und dies ist nicht einfach ein Versäumnis des Dichters, sondern hat mit ihrer Erzähltechnik zu tun. Ein wichtiges, wenn auch nicht ganz unproblematisches Stichwort in diesem Zusammenhang ist die sogenannte „epische Objektivität“. Bernd Effe fasst in seinem Buch *Epische Objektivität und subjektives Erzählen* die traditionelle Auffassung epischer Objektivität folgendermaßen zusammen:⁸

Der epische Erzähler steht dem Erzählten in ‚epischer Distanz‘ gegenüber, d.h., er übt die Funktion des Vermittlers zwischen Geschehen und Rezipient aus als neutral bleibendes, mit eigenen Wertungen, Sympathie- und Antipathiebekundungen, Kommentaren und Reflexionen nicht selbst hervortretendes ‚Erzählmedium‘; er gewinnt nicht die Konturen einer denkenden und fühlenden Person.

Diese Beschreibung trifft auf die homerischen Epen, und erst recht auf die antike Epik insgesamt, nicht ganz zu. Die Forschung hat in den letzten Jahrzehnten herausgearbeitet, dass der homerische Erzähler eben doch nicht völlig objektiv und zurückgenommen ist, sondern an bestimmten Stellen eigene Ansichten und Absichten präsentiert.⁹ Trotzdem liegt hierin zumindest in der Tendenz eine wichtige Feststellung vor allem für das homerische Epos: In den meisten Fällen sagt der Erzähler nicht, ob eine Figur richtig oder falsch handelt, und ergreift beispielsweise auch nicht klar Partei für die Griechen oder die Trojaner. Es gibt in der Tat Ausnahmen; ich zitiere als Extrembeispiel die Verunglimpfung des Griechen Thersites, der Agamemnon im zweiten Gesang der *Ilias* scharf kritisiert (*Ilias* 2,212–216):

Θερσίτης δ' ἔτι μούνοσ ἀμετροεπῆσ ἔκολωσα,
ὄσ ἔπεα φρεσῖν ἦσιν ἄκοσμά τε πολλὰ τε ἦδη

⁸ Bernd Effe, *Epische Objektivität und subjektives Erzählen. ‚Auktoriale‘ Narrativik von Homer bis zum römischen Epos der Flavierzeit*, Trier 2004, 9f.

⁹ Instruktiv nachgezeichnet von Effe (wie letzte Anm.), 16–23. Vgl. auch Irene J. F. de Jong, *Narrators and Focalizers. The Presentation of the Story in the Iliad*, London²2004 (¹1987), 136–146.

μάψ, ἀτὰρ οὐ κατὰ κόσμον, ἐριζέμεναι βασιλεῦσιν,
ἀλλ' ὅ τι οἱ εἴσαιτο γελοῖον Ἀργείοισιν (215)
ἔμμεναι· αἴσχιτος δὲ ἀνὴρ ὑπὸ Ἴλιον ἦλθε ...

Thersites allein, der in Worten Maßlose, kreischte noch weiter.
Der wusste Worte in seinem Sinn, ungeordnet und viele,
Um drauflos und nicht nach der Ordnung mit den Königen zu streiten,
Sondern alles, was er nur meinte, dass es zum Lachen den Argeiern wäre. (215)
Und er war als der hässlichste Mann nach Ilios gekommen ...

Gerade diese Ausnahme bestätigt jedoch die Regel, dass der homerische Erzähler seine Figuren normalerweise nicht für ihr Verhalten lobt oder verurteilt, sondern unparteiisch bleibt. Dies gilt für die Erzähler späterer griechischer und lateinischer Epen nicht mehr in gleichem Maße. Bernd Effe zeichnet die diesbezügliche Entwicklung im Detail nach: Der wichtigste Vertreter des hellenistischen Epos, Apollonios Rhodios (3. Jh. v. Chr.), hat bereits einen etwas präsenteren Erzähler, der aber vor allem erläuternde und gelehrte Kommentare beisteuert und sich kaum von einer emotionalen Seite zeigt. Ein beträchtliches Stück weiter geht Vergil: Für seine *Aeneis* (1. Jh. v. Chr.) prägte Werner Suerbaum den Begriff „beteiligtes Erzählen“, der ausdrücken soll, dass der Erzähler inneren Anteil an der Handlung nimmt, mit seinen Figuren hofft und bangt, ihr Unglück beklagt usw.¹⁰

Das vielleicht extremste Beispiel in dieser Richtung bildet Lukan, dessen historisches Epos *Pharsalia* oder *Bellum Civile* (1. Jh. n. Chr., der Titel ist umstritten) einen extrem parteiischen Erzähler aufweist. In der Darstellung der Kämpfe zwischen Caesar und Pompeius bezieht der Erzähler klar gegen Caesar, tendenziell für Pompeius, am deutlichsten aber für den unterlegenen Cato Stellung. Nicht selten äußert sich diese Parteinahme in regelrechter Wut auf die Figuren; ich zitierte exemplarisch eine Anrede des Erzählers an den ägyptischen König Ptolemäus (Lukan 8,550–559):

... tanti, Ptolemaee, ruinam
nominis haut metuis, caeloque tonante profanas
inseuisse manus, impure ac semiuir, audes? ...
quid viscera nostra
scrutaris gladio? nescis, puer inprobe, nescis
quo tua sit fortuna loco: iam iure sine ullo
Nili sceptras tenes ...

... schreckst du, Ptolemäus, vor der Vernichtung einer so hochgestellten Person [Pompeius] nicht zurück und wirst du es wagen, du verworfene halbe Portion, beim Donnern des Himmels dich schändlich einzumischen? ... Warum hast du es auf unser

¹⁰ Werner Suerbaum, *Vergils Aeneis. Epos zwischen Geschichte und Gegenwart*, Ditzingen ²2018 (1999).

Herzblut mit dem Schwert abgesehen? Weißt du nicht, du anmaßender Knabe, weißt du wirklich nicht, in welcher Lage du dich befindest? Denn du führst illegal das Szepter am Nil.¹¹

Man stelle sich vor, wie ein solcher Erzähler mit Helena umgegangen wäre und welche wüsten Beschimpfungen er hätte ausstoßen können! Der Kontrast macht deutlich, wie anders Homer erzählt – eben meist ohne so eindeutige Wertungen und ohne eine einzelne Perspektive zu bevorzugen. Dafür, dass Homer verschiedene Perspektiven zulässt, ist ein Mittel von großer Bedeutung, auf das ich bislang noch nicht näher eingegangen bin, nämlich wörtliche Reden. Von den vier Passagen, die ich vorgestellt habe, stammen drei aus wörtlichen Reden, nämlich der Volksältesten, des Priamos und der Helena. Hierin liegt ein ebenso banaler wie wichtiger Grund für die unterschiedlichen Aussagen zu Helenas Schuld: Verschiedene Figuren haben eben verschiedene Ansichten, die nicht logisch harmonisiert werden müssen.

Homer gibt seinen Figuren sehr viel Raum, sich mit ihren Ansichten in wörtlicher Rede zu Wort zu melden. Der Anteil wörtlicher Rede beträgt in der *Ilias* 45%, in der *Odysee* 67% (Apolog mitgezählt). Spätere Epen haben meist einen etwas geringeren, aber immer noch beachtlichen Anteil: Bei Apollonios Rhodios liegt er bei 29%, bei Vergil bei 47% (inkl. Apolog), bei Lukan bei 32%.¹² Diese Kombination – ein tendenziell zurückhaltender Erzähler und viele wörtliche Reden – sorgt dafür, dass gerade in den homerischen Epen verschiedene Standpunkte nebeneinander stehen können, und bildet damit einen wesentlichen Grund für die divergierenden Aussagen über Helena.

4. Ausblick: Umbildung und Neudeutung des Mythos

Die Frage, ob Helena am Trojanischen Krieg schuld ist, trieb auch nach Homer die Griechen um. Manche Positionen dazu haben sich in der Literatur niedergeschlagen, und zumindest einige wenige davon möchte ich hier im Sinne eines Ausblicks vorstellen, zunächst, um einen kleinen Eindruck davon zu geben, was die griechische Literatur in den Jahrhunderten nach Homer zu bieten hat, vor allem aber, um daran etwas zum Umgang der Griechen mit ihrer Mythologie zu veranschaulichen.

Der lyrische Dichter Stesichoros lebte wohl im 6. Jh. v. Chr. Keines seiner Werke ist vollständig oder auch nur in größeren Teilen erhalten, doch erlauben uns Papyrusfragmente und Zitate oder Berichte bei anderen Autoren einen gewissen

¹¹ Text nach Housman, Übersetzung nach Hoffmann/Schliebitz/Stocker (angepasst).

¹² Vgl. zu den Zahlen Thomas Kuhn-Treichel, *Die Aethia des Claudius Marius Victorius. Bibeldichtung zwischen Epos und Lehrgedicht*, Berlin/Boston 2016, 132 Anm. 333.

Einblick in sein Schaffen. Hierzu gehört auch eine zuerst bei Platon überlieferte Legende, die man so sicher nicht als historisch ansehen will, die sich aber auf tatsächlich existierende Gedichte bezogen haben muss. Demnach schrieb Stesichoros ein Gedicht namens *Helena*, in dem er die Titelheldin und ihren Fortgang nach Troja offenbar in ein ziemlich unvoreilhaftes Licht stellte. Das soll Helena – die als Heroine nach ihrem irdischen Tod eine götterähnliche Existenz führt und über entsprechende Macht verfügt – als Schmähung aufgefasst haben und den Dichter dafür mit Blindheit geschlagen haben. Hierauf dichtete Stesichoros einen „Widerruf“ (griechisch *παλινοδία*), in dem er seinen vorigen Bericht zurücknahm. Dieser ist, wie auch die ursprüngliche *Helena*, nicht erhalten, aber Platon zitiert in *Phaidros* 243a einige wichtige Verse (*PMGF* 192):

οὐκ ἔστ' ἔτυμος λόγος οὗτος,
οὐδ' ἔβας ἐν νηυσὶν εὐσέλμοις,
οὐδ' ἴκεο πέρραμα Τροίας.

Nicht wahr ist diese Rede, und nicht bist du auf wohlverdeckte Schiffe gestiegen und nicht nach gekommen zur Zitadelle von Troja.¹³

Offenbar erzählte Stesichoros also, dass Helena überhaupt nicht nach Troja gekommen ist, dementsprechend also auch nicht am Krieg schuld sein kann. Dies bleibt hier erst einmal rätselhaft, aber durch eine andere Bemerkung Platons (*Politeia* 9, 586c) wissen wir, wie Stesichoros das Paradox auflöste: In Troja war demnach nur ein Trugbild der Helena. In vollständiger Form finden wir eine solcher Mythenversion später bei Euripides in seiner Tragödie *Helena* (412 v. Chr.). Demnach verbringt Helena die Kriegsjahre in Ägypten, während die Griechen vor Troja um ihr Trugbild kämpfen; Menelaos erkennt seinen Irrtum erst auf der Rückfahrt, auf der er zufällig nach Ägypten gerät. All dies mag auf den ersten Blick skurril erscheinen, aber man kann daraus manches lernen – unter anderem, dass die Frage nach Helenas Schuld die Menschen auch und gerade nach der Entstehung der homerischen Epen weiter beschäftigte, und wie flexibel man mit dem Mythos umgehen konnte.

Zu vielen griechischen Mythen sind verschiedene Varianten überliefert. Dies erklärt sich oft aus divergierenden lokalen Überlieferungen, manchmal aber auch – wie hier – durch Erfindungen einzelner Dichter. Typisch für den antiken Mythos ist, dass ein bestimmter Rahmen feststeht, der aber unterschiedlich gefüllt werden kann. Um es etwas plastischer auszudrücken: Das Ergebnis ist vorgegeben, den Weg dahin kann man bis zu einem gewissen Grad unterschiedlich erzählen. Im vorliegenden Fall steht fest, dass der Trojanische Krieg um Helena geführt wurde, aber ob Helena selbst oder nur ein Trugbild in Troja war,

¹³ Meine Übersetzung.

lässt sich ändern, auch wenn dies ein besonders kühner Eingriff ist. Auf einer einfacheren Stufe kann die Variabilität darin bestehen, dass die äußeren Handlungen feststehen, nicht aber die Motive der Figuren. Tatsächlich sind antike mythische Erzählungen für unsere Erwartung oft bemerkenswert unpsychologisch. Wir erfahren, wie die Figuren sich verhalten, aber nicht unbedingt, warum.¹⁴ Das eröffnet großen Spielraum für Neuinterpretationen – bis in Gegenwart, etwa in Film- oder Roman-Adaptionen.¹⁵

Ich belasse es hier bei diesen Andeutungen und gebe zum Abschluss in sehr geraffter Form noch zwei weitere antike Beispiele aus einer ganz anderen Gattung – nicht aus der Dichtung, sondern aus der Prosa, genauer gesagt aus der Rhetorik. Der Redner Gorgias aus Leontinoi auf Sizilien verfasste ein ausdrückliches *Lob der Helena* (Ἐλένης ἐγκώμιον, spätes 5. Jh. v. Chr.). Hierin weist er nach allen Regeln der Argumentationskunst nach, dass Helena auf keinen Fall eine Schuld zugeschrieben werden kann. Wie er ausführt, folgt Helena Paris entweder a) durch den Willen der Götter oder die Fügung des Schicksals, oder b) durch Gewalt oder c) durch Überredung oder d) aus Liebesleidenschaft. In allen vier Fällen war sie einer höheren Macht unterlegen, sodass sie keine Schuld trifft.

Der athenische Redner Isokrates reagierte auf Gorgias' Lobrede mit einem eigenen Enkomion auf Helena (ca. 385 v. Chr.), in dem er das paradoxe Lob seines Vorgängers, ohne dessen Namen zu nennen, kritisiert: Dieses sei gar kein wirkliches Lob, sondern eigentlich nur eine Verteidigung. Isokrates stellt demgegenüber Helenas Abstammung und Schönheit in den Mittelpunkt, für die sie gelobt werden müsse, und versucht die problematische und so verschieden interpretierte Gestalt der Helena damit endgültig in ein positives Licht zu rücken. Hiermit möchte ich aber die Liste von Umformungen und Neudeutungen des Mythos beenden und versuche, ein Fazit zu ziehen.

Fazit

Anhand der Frage nach Helenas Schuld am Trojanischen Krieg habe ich zu zeigen versucht, wie die *Ilias* verschiedene Perspektiven nebeneinanderstellen lässt. Dies hat im konkreten Fall mit dem Weltbild zu tun, in dem Menschen, Götter und das Schicksal in einer Weise zusammenwirken, die im Einzelfall nicht leicht aufzulösen und deswegen verschieden zu deuten ist. Darüber hinaus zeigt sich

¹⁴ Wie sich aus den Beschreibungen dennoch oft Rückschlüsse auf das Innenleben der Figuren ziehen lassen, zeigt Janina Stahl, *Innerlichkeit und Gefühl in der Ilias*, Heidelberg 2023.

¹⁵ Besonders auf dem angelsächsischen Buchmarkt erfreuen sich Umarbeitungen der homerischen Mythenwelt (teils unter feministischer Perspektive) großer Beliebtheit; ich nenne exemplarisch: Madeleine Miller, *The Song of Achilles*, London 2011; dies., *Circe: A Novel*, New York 2018; Natalie Haynes, *A Thousand Ships*, London 2019.

darin aber die Eigenheit der homerischen Epen, dass sich der Erzähler mit Wertungen und Deutungen sehr zurückhält und dafür seinen Figuren viel Raum für ihre Ansichten lässt. Das Ergebnis ist eine Pluralität der Perspektiven – innerhalb der *Ilias*, im weiteren Sinne aber auch in der griechischen Literatur insgesamt, in der z. B. Mythen verschieden erzählt und gedeutet werden. All dies kann wie ein Mangel an Eindeutigkeit klingen, aber ich finde, wir können und sollten es gerade vor dem Hintergrund der Gegenwart wertschätzen und vielleicht sogar daraus lernen.

Öffentliche Debatten sind oft, und in den letzten Jahren wohl auch zunehmend, durch Einseitigkeit geprägt. *Shitstorms* im Internet bilden hier einen offensichtlichen Extremfall, aber auch in anderen Kontexten lässt sich ein Hang zu einer einseitigen Meinungsbildung beobachten, die dann plötzlich umschwingen kann. In Deutschland scheint diese Entwicklung noch nicht so weit fortgeschritten wie etwa in den USA, aber auch hierzulande lassen sich entsprechende Tendenzen beobachten. Vor diesem Hintergrund ist es umso bemerkenswerter, zu betrachten, wie Homer erzählt: meist eben ohne für eine Seite Partei zu ergreifen, so dass die Perspektiven beider Seiten zu ihrem Recht kommen. Man kann das inkonsequent finden; ich finde es eine bemerkenswerte erzählerische Leistung.

en

I. Einführung

Die Interpretation antiker Literatur stellt insbesondere in der späten Mittel- und in der Oberstufe einen zentralen Bestandteil des Lateinunterrichts dar.¹ Im Forschungsdiskurs ist dabei die Relevanz des Gegenwartsbezugs vielfach betont worden. So plädiert bereits Maier (1984) dafür, dass sich der Lektüreunterricht „auf die entwicklungspsy[...]chologische und jugendsoziologische Situation der Schüler einstellt“ und darum ein altersgemäßes Auswählen der Lektüre vonnöten ist.² Heilmann (1993) zeigt in seinem Beitrag ‚Interpretation im Rahmen eines lateinischen Literaturunterrichts‘ auf, dass sich für die Interpretation der Gegenwartsbezug als elementar erweist, da „das Interesse an [einem] Text [immer] präsent [bleibt], das nie ein antiquarisches ist, sondern stets von einem ‚*quid ad nos?*‘ bewegt ist.“³ Auch Kuhlmann (2009) macht das Erschließen des „Bedeutungspotential[s] für den Schüler und seine Gegenwart“ stark.⁴ Zuletzt sei der Ansatz des ‚Jugendgerechten Interpretierens‘ nach Götttsching/Marino (2017) genannt. Zentral ist hierbei die Berücksichtigung der „sozialen Struktur“ der Schüler*innen, um adäquate „Anknüpfungspunkte“ ausfindig zu machen und so einen Lebensweltbezug für sie herzustellen.⁵ Dieser stellt nach Götttsching/Marino den „Schlüssel zur Spannung“ dar, indem das Interesse der Schüler*innen geweckt wird, da an dem ihnen Bekannten, ihrem Vorwissen, angeknüpft wird.⁶ Die Autor*innen schlagen beispielsweise vor, hierfür moderne Lieder im Unterricht einzusetzen.⁷ Diese sollen auf das Thema einstimmen, Interesse wecken und eine motivationale Funktion erfüllen.

Doch vermag das moderne Lied noch mehr zu leisten. Wird es in der Einzel- oder Doppelstunde nicht weiter thematisiert, lediglich als Einstieg benutzt, fällt der

¹ Heilmann 1993: 5.

² Maier 1984: 135.

³ Heilmann 1993: 10.

⁴ Kuhlmann 2009: 139.

⁵ Götttsching/Marino 2017: 42.

⁶ Götttsching/Marino 2017: 39; Dies kann lernpsychologisch bestätigt werden (vgl. Seidel/Krapp 2014: 188-189.)

⁷ Götttsching/Marino 2017: 28; An dieser Stelle sei auch auf Davide Mennella-Bettino verwiesen, der in seiner Monografie ‚Miti Pop‘ beleuchtet, inwiefern die antike Mythologie in zeitgenössischer Musik verhandelt wird (Mennella-Bettino 2016).

Ertrag, den es bietet, nur gering aus.⁸ Dabei handelt es sich doch ebenso um einen künstlerischen Ausdruck mit stilistischer Ausgestaltung, einer klanglichen Gestalt und einer Kernaussage oder Botschaft (Message), womit das moderne Lied sowohl inhaltlich als auch formal als Vergleichspartner zu den antiken Texten eingesetzt werden könnte. Das Potenzial, das ein modernes Lied für die Interpretation im Lateinunterricht birgt, wird oftmals nicht ausgeschöpft. Am Beispiel von Ovids *Amores* soll die vorliegende Konzeption eben dieses Potenzial aufzeigen, das zeitgenössische Musik in Gegenüberstellung zu den antiken Texten birgt.⁹

II. Exemplarische Gegenüberstellung

Für die Gegenüberstellung einer ganzen Elegie und einem ganzen modernen Lied eignet sich die Elegie *am.* 3,11b sowie der Popsong ‚Ugly Heart‘ von G.R.L. aus dem Jahr 2016. Das Ich stellt jeweils die Vorzüge der äußerlichen Schönheit seines Gegenübers seinem abstoßenden schlechten Charakter gegenüber. Dabei fällt die Entscheidung zwischen Liebe und Hass – zwischen Aufrechterhaltung der Beziehung und Trennung – jeweils unterschiedlich aus.

In beiden Texten wird zunächst der Zwiespalt geschildert, in dem sich das Ich befindet. Im modernen Lied fällt besonders die Anapher *maybe* auf, die insgesamt fünfmal wiederholt wird (Ugly Heart, V. 1-5). Die Betonung, die dadurch auf diesem Wort liegt, lässt seine Semantik der Ungewissheit in den Vordergrund treten, wodurch wiederum der Zwiespalt des Ichs verdeutlicht wird. Bei genauerer Betrachtung fällt auf, dass die erste Strophe des Lieds als Klimax aufgebaut ist, wobei die Deutlichkeit der Aussagen sukzessive zunimmt, mit denen ausgedrückt wird, dass eine Entscheidung zwischen Aufrechterhaltung der Beziehung und Trennung bereits getroffen ist. Die ersten beiden Verse (*maybe I'm just crazy*, | *maybe I'm a fool* (Ugly Heart, V. 1-2)) können ohne Kenntnis des gesamten Liedes noch als Eventualität aufgefasst werden. Dadurch, dass die Sätze positiv, also ohne Negation, formuliert sind, scheint es zunächst so, als tendiere das Ich eher dazu, die getroffenen Aussagen selbst zu glauben. Der dritte und der vierte Vers deutet jedoch an, dass das Wort *maybe* rhetorisch zu verstehen ist (Ugly Heart, V. 3-4). Einerseits weist das Enjambement *but* (Ugly Heart, V. 3) darauf hin, dass sich das Ich von den zuvor getroffenen Aussagen im nächsten Vers distanzieren wird, andererseits folgt auf den dritten Vers eine rhetorische Frage,

⁸ Auch Hans-Joachim Häger verweist in seinem Artikel ‚Motivation‘ im ‚Fachlexikon zum Latein- und Griechischunterricht‘ darauf, „dass es nicht ausreicht, [die Schüler*innen] lediglich zu Stundenbeginn zu motivieren, im Gegenteil: Motivierung muss den gesamten Lernprozess begleiten“ (Häger 2023: 549).

⁹ An dieser Stelle sei angemerkt, dass die Konzeption keinesfalls intertextuelle Bezüge zwischen den modernen und den antiken Texten unterstellt.

die gleichzeitig eine Antithese zum vorausgegangenen Vers darstellt (*maybe I don't know how to love but | maybe I do?* (Ugly Heart, V. 3-4). Dadurch wird suggeriert, dass das Ich vielmehr das Gegenteil der zuvor getroffenen Aussagen annimmt. Ganz deutlich wird dies aber erst im fünften und sechsten Vers. Für den fünften Vers gilt das zum dritten Gesagte (*maybe you know more than me but* (Ugly Heart, V. 5)). Jedoch folgt hierauf anstelle einer rhetorischen Frage eine sehr klare Aussage: *This much ist true* (Ugly Heart, V. 6). Die Spitze der Klimax ist jedoch erst in den letzten beiden Versen der Strophe erreicht. Durch die Personifikationen des Herzens und Kopfs im siebenten Vers (*this little heart and brain of mine say:* (Ugly Heart, V. 7) wird die Aufmerksamkeit auf den Inhalt des achten Verses gelenkt: *We're through with you* (Ugly Heart, V. 8). Dieser Vers zeigt unmissverständlich, dass die Entscheidung bereits getroffen ist. Ganz ähnlich verhält sich dies bei Ovid. Zunächst wird der Zwiespalt durch mehrere Antithesen und Parallelismen verdeutlicht (*hac amor hac odium* (am. 3,11b, V. 2); *nequitiam fugio, fugientem forma reducit* (am. 3,11b, V. 4); *aversor morum crimina, corpus amo* (am. 3,11b, V. 6); *sic ego nec sine te nec tecum vivere possum* (am. 3,11b, V. 7)). Doch wird auch hier schon zu Beginn der Elegie angedeutet, dass die Entscheidung bereits gefällt ist. Es liegt ebenfalls eine stufenweise Anordnung der Hinweise auf die Entscheidung vor. Auch hier erfolgt die Anordnung abhängig von der Deutlichkeit, jedoch – anders als im Lied – nicht in Form einer Klimax, sondern einer Antiklimax. Im zweiten Vers wird stilistisch unverblümt, jedoch mit der Einschränkung durch die Parenthese *puto*, gesagt, was das Ich als Ausgang erwartet (*sed, puto, vincit amor* (am. 3,11b, V. 2)). Der dritte Vers stellt den erwarteten Ausgang in Abhängigkeit der Erfüllung des Konditionalsatzes, was ihn in seiner Deutlichkeit abschwächt (*si non, invitus amabo* (am. 3,11b, V. 3)). Im vierten Vers verliert die Aussage aufgrund der Metapher, durch die sie verhüllt wird, nochmals an Deutlichkeit (*nec iuga taurus amat; quae tamen odit, habet* (am. 3,11b, V. 4)). An der nächsten Stelle wird die Deutlichkeit durch die komplexere Syntax, nämlich durch ein Hyperbaton, weiter reduziert (*me miserum, vitiis plus valet illa suis* (am. 3,11b, V. 12)). Der Inhalt der letzten beiden Verse erreicht schließlich durch die Kombination aus der Wortstellung des Hyperbatons (Syntax) und der Metapher des Windes (Semantik) sein Minimum an Deutlichkeit (*lintea dem potius ventisque ferentibus utar | et quam, si nolim, cogar amare velim* (am. 3,11b, V. 19-20)).

Anders als im modernen Popsong, bei dem die Deutlichkeit zunimmt, nimmt bei Ovid die Deutlichkeit ab. In beiden Texten wird lediglich der Anschein erweckt, als läge ein Zwiespalt vor, jedoch ist die Entscheidung bereits getroffen, womit in beiden Texten dieser Zwiespalt nur inszeniert wird. Dabei liegt jedoch jeweils ein anderer Fokus vor. So zielt bei ‚Ugly Heart‘ die Klimax mit zunehmender Deutlichkeit auf die getroffene Entscheidung, wohingegen die Antiklimax bei

Ovid mit abnehmender Deutlichkeit auf den vermeintlichen Zwiespalt hinzielt. Dies entspricht wiederum dem Umstand, dass der Zwiespalt bei Ovid wesentlich umfangreicher geschildert wird (vgl. *am.* 3,11b, V. 1-11), was ihn noch echter wirken lässt als es bei G.R.L der Fall ist.

Der Refrain des modernen Liedes besteht aus sieben Versen.

Okay you're pretty
Your face is a work of art
Your smile could light up New York City after dark
Okay you're coverboy pretty
Stamped with a beauty mark
But it's such a pity a boy so pretty
With an ugly heart¹⁰

Betrachtet man hierbei das Verhältnis von den Versen, die sich auf die Schönheit des Gegenübers beziehen, und denjenigen, die auf dessen schlechten Charakter verweisen, bemerkt man, dass sich nur ein einziger Vers tatsächlich auf den Charakter bezieht (vgl. *Ugly Heart*, V. 19). Auch fällt auf, wie schlicht dieser letzte Vers stilistisch im Vergleich zu den übrigen Versen ausfällt. In insgesamt vier unterschiedlichen, hyperbolisch wirkenden Metaphern wird der Inhalt des ersten Verses wiederholt (vgl. *Ugly Heart*, V. 13-17). Und auch der letzte dieser sechs Verse, der auf den Wendepunkt hindeutet, weist nochmals auf das schöne Äußere des Gegenübers hin (vgl. *Ugly Heart*, V. 18). Durch die häufige Wiederholung und auffällige stilistische Ausgestaltung wird das Ausmaß der Äußerlichkeiten verdeutlicht und damit eine mögliche Blendung durch dieselben versinnbildlicht. Hierdurch wird wiederum die Stärke des Ichs hervorgehoben, das sich bei der Entscheidung dennoch nicht von der starken Wirkung dieser Äußerlichkeiten hat beeinflussen lassen. Auch bei Ovid wird das Stilmittel der Hyperbel dafür eingesetzt, um die Schönheit der *puella* in ihrer Wirkung auf den *amator* zu unterstreichen. Davon zeugt am deutlichsten der Ausdruck *magni mihi numinis instar* (*am.* 3,11b, V. 15), der sich auf die Gestalt der *puella* bezieht. Indem die Schönheit der *puella* mit der einer Gottheit in Bezug gesetzt wird, wird die Machtlosigkeit des *amator* ihr gegenüber zum Ausdruck gebracht. Dies folgt daraus, dass die Konnotation des ungleichen Kräfteverhältnisses zwischen Mensch und Gott mitklingt. Aber auch der Ausdruck *perque tuos oculos, qui rapuere meos* (*am.* 3,11b, V. 16) weist einen metaphorisch-hyperbolischen Charakter auf. Mit der Hyperbel *sic ego nec sine te nec tecum vivere possum* (*am.* 3,11b, V. 7) wird dagegen die Aussichtlosigkeit des vermeintlichen Zwiespaltes betont, welcher in der Elegie zugleich auch stärker hervorgehoben wird als im modernen Lied.

¹⁰ G.L.R.: *Ugly Heart* (2016), V. 13-19.

Neben der Hyperbel findet sich auch das Stilmittel Metapher (vgl. Ugly Heart V. 12, 14, 15, 17; vgl. *am.* 3,11b V. 4, 5, 19) in beiden Texten. Ebenfalls fällt auf, dass in Elegie 3,11b die syntaktischen Figuren wie Parallelismen (*hac amor hac odium* (*am.* 3,11b, V. 2)), Chiasmen (*aversor morum crimina – corpus amo* (*am.* 3,11b, V. 6)) und auch Polypota (*nequitiam fugio, fugientem forma reducit*; (*am.* 3,11b V. 5)) sowie Hyperbata (*non facit ad mores tam bona forma malos* (*am.* 3,11b V. 10)) eine viel größere Rolle spielen als in ‚Ugly Heart‘, was durch den Vergleich umso mehr als Merkmal der Sprache Ovids hervorgehoben werden kann.

Ebenfalls bietet es sich bei diesem Vergleich an, die Motive der römischen Liebeselegie und damit die Gattungsmerkmale derselben zu thematisieren.¹¹ In Abgrenzung zu *am.* 3,11b, wo die Motive deutlich herausgearbeitet werden können, finden sie sich im modernen Lied nicht. So lässt sich die gegensätzlich ausgefallene Entscheidung des jeweiligen Ichs gattungstheoretisch erklären. Denn die Abhängigkeit des *amator* von der *puella* (*servitium amoris*) (vgl. *am.* 3,11b V. 7), sein Pflichtbewusstsein in Liebesangelegenheiten (*militia amoris*) (vgl. *am.* 3,11b V. 4) und besonders das Motiv des *foedus aeternum* (vgl. *am.* 3,11b V. 17) schließen eine Trennung, die vom *amator* ausgeht, aus. Anders verhält es sich im modernen Lied, das diesen Motiven nicht unterliegt. Stattdessen dürfte hier intendiert sein, auf gesellschaftliche Ansichten bzw. Idealvorstellungen aufmerksam zu machen und die Gesellschaft dafür zu sensibilisieren, diese zu hinterfragen.

Doch können nicht nur inhaltliche Aspekte als Vergleichsanlass genutzt werden, sondern auch ganze Konzepte respektive Programme, wie beispielsweise die poetologische Dichtung Ovids. Besonders relevant sind hierfür die jeweiligen Eingangselegien der einzelnen Bücher (*am.* 1,1; 2,1; 3,1).¹² In diesen drei Elegien verschwimmt die Ebene der Dichtung mit der inhaltlichen Ebene. In Elegie 1,1 stiehlt beispielsweise Amor auf der inhaltlichen Ebene einen Versfuß, während auf der Ebene des Metrums der Elegie auch der Hexameter zum Pentameter wird (vgl. *am.* 1,1 V. 4).¹³ Die Figur hat damit Einfluss auf die ihr gewöhnlich nicht zugängliche Ebene des Metrums. In Elegie 3,1 treten die Gattungen Elegie und Tragödie personifiziert auf der inhaltlichen Ebene mit dem *amator* in Kontakt (vgl. *am.* 3,1 V. 7, 11). Dabei ist auffällig, dass die Charakteristik der beiden zu ihrem jeweiligen Vermaß passt.¹⁴ Während die Tragödie im steifen Schritt auftritt,

¹¹ Für eine Auflistung der Motive vgl. Sucharski 2015: 13.

¹² In Elegie 2,1 wird lediglich die Dichtung auf inhaltlicher Ebene thematisiert.

¹³ Von Albrecht 2003: 48.

¹⁴ Vgl. Keith 1994: 27.

was dem Hexameter entspricht, hinkt die Elegie aufgrund der Ungleichheit ihrer FüÙe, wie es auch im Elegischen Distichon der Fall ist (vgl. *am.* 3,1 V. 8, 11). In dem Popsong ‚Love You Like a Love Song‘ von Selena Gomez lässt sich ein ähnlicher Sachverhalt beobachten.

I, I love you like a love song, baby
I, I love you like a love song, baby
I, I love you like a love song, baby
And I keep hittin' repeat-peat-peat-peat-peat¹⁵

Im Refrain wird auf inhaltlicher Ebene die Liebe zu einer Person mit der Begeisterung für ein Liebeslied verglichen. Darüber hinaus werden Eigenschaften des Liebeslieds auf diejenige Person übertragen, der die Liebe zuteil wird, dies zeigt sich auch in den Strophen (Love You Like a Love Song V. 4, 6, 21, 27). Der Refrain kann so gedeutet werden, dass durch das Drücken des Ichs auf die Wiederholungstaste auf inhaltlicher Ebene einerseits der Vers *I, I love you like a love song, baby* (Love You Like a Love Song V. 9) – und damit auch tatsächlich das Liebeslied – zweimal wiederholt wird und andererseits das Wort *repeat* (Love You Like a Love Song V. 12). So wird durch die Wiederholung auf der Textebene die Liebe auf inhaltlicher Ebene widergespiegelt und das Ich nimmt in ‚Love You Like a Love Song‘ genau wie in Elegie 1,1 auf die Textebene Einfluss, obwohl es sich eigentlich auf inhaltlicher Ebene befindet.

Ebenfalls poetologisch ausgelegt werden kann Elegie 2,4, in der Charakteristika von *puellae* aufgeführt werden, die der *amator* attraktiv findet. Dabei kommt er zu dem Schluss: *denique quas tota quisquam probat Vrbe puellas, | noster in has omnis ambitiosus amor.* (*am.* 2,4 V. 47-48). Kennt man nun den Kontext des Werkes und die Spezifika des Autors, kommt man zu dem Schluss, dass hierbei auf die unterschiedlichen Gattungen angespielt wird, die Ovid in seine *Amores* einbringt.¹⁶ Dazu zählen – abgesehen von der Liebeselegie – beispielsweise die mythologischen Exkurse des Epos wie auch die teils impliziten, teils expliziten Ratschläge aus der Lehrdichtung.¹⁷ Auch in der zuvor thematisierten Elegie 3,1 wird deutlich, dass sich der *amator* nur ungern zwischen den beiden Gattungen entscheidet und letztlich beiden gerecht werden will (*exiguum vati concede, Tragoedia, tempus: | tu labor aeternus; quod petit illa, breve est.* (*am.* 3,1 V. 67-68)).¹⁸ Im Refrain von ‚Grace Kelly‘ von MIKA zeigt sich ein ähnlicher Sachverhalt. Auch dieser wird erst ersichtlich, wenn man den Hintergrund des

¹⁵ Selena Gomez: Love You Like a Love Song (2011), V. 9-12.

¹⁶ Keith 1994: 33.

¹⁷ Möller 2021: 53.

¹⁸ Auch hier schwimmt die inhaltliche Ebene mit der Ebene des Autors.

Liedes berücksichtigt: Das Lied ist aus einem Frust heraus entstanden, der aus mehreren Absagen einer Plattenvertragsfirma aufkam.¹⁹

I could be brown, I could be blue
I could be violet sky
I could be hurtful, I could be purple
I could be anything you like
Gotta be green, gotta be mean
Gotta be everything more
Why don't you like me?
Why don't you like me?
Why don't you walk out the door!²⁰

Die verschiedenen Farben stehen für die Stilrichtung seiner Musik. Es handelt sich also bei dem Lied – wie in der entsprechenden Elegie – um ein Lied, das sich selbst thematisiert, was mit der Poetologie Ovids verglichen werden kann. Interessanterweise kommt das Ich darüber hinaus zu einem ähnlichen Ausgang. Wie bei Ovid endet die Auflistung der Charakteristika in einer Willkür, die die gesamte Diskussion hinfällig werden lässt (*I could be everything you like* (Grace Kelly V. 20); *Why don't you walk out the door?* (Grace Kelly V. 25)). Während in Elegie 2,4 die Eigenschaften der *puellae* letztlich doch keine Rolle spielen, da der *amator* ohnehin jede begehrt, ist bei MIKA die Stilrichtung zuletzt irrelevant, da ihm die Plattenfirma aus seiner Sicht ohnehin nicht zusagen wird.

Auch kann die Wirkungsweise von Betonung, Tonlage, Geschwindigkeit, Lautstärke und Äußerungsbedeutung des gesungenen Textes des zeitgenössischen Liedes gegenüber dem Metrum in der antiken Literatur durch den Vergleich thematisiert werden. Beispielsweise wird im Lied ‚Good 4 u‘ von Olivia Rodrigo der Vers *Maybe I'm too emotional* (Good 4 u V. 31, 33, 35, 37) recht langsam, leiser und in hoher Tonlage gesungen, wodurch die Ironie dieses Verses eindeutig gemacht wird, welche bei bloßer Lektüre des isolierten Verses ambig bleiben müsste, und zudem eine passiv-aggressive Wirkung erzielt wird. Als Vergleichsgegenstand kann hierbei Vers 32 in Elegie 2,5 herangezogen werden. In diesem Vers wird durch die Zäsur zwischen *quisquam* und *tertius* (am. 2,5 V. 32) die Abneigung gegenüber dem Dritten verdeutlicht, denn der Ausdruck wird erst durch die Zäsur eindeutig zur abfälligen Bemerkung. Die Elegie thematisiert ebenso wie das moderne Lied eine Dreieckskonstellation, die sich jedoch in einem jeweils unterschiedlichen Stadium befindet. Während im modernen Lied die Entscheidung des Expartners zu Gunsten der dritten Person, der neuen Partnerin des Expartners, ausgefallen ist, bleibt nicht nur die Beziehung der *puella* zu ihrem

¹⁹ Kugler, Matthias/Lange, Jörg/ SWR3 2014.

²⁰ MIKA: Grace Kelly, V. 17-25.

Ehemann trotz der Beziehung zum *amator* bestehen, sondern die *puella* betrügt den *amator* überdies mit weiteren Männern (vgl. *am.* 2,5 V. 3). Vergleichbar ist hierbei der unterschiedliche Umgang mit der Situation des jeweiligen Ichs sowie seine Gefühle.

III. Urheberrecht

Möchte man zeitgenössische Musik im altsprachlichen Unterricht einsetzen, stellt sich zunächst die Frage nach der rechtlichen Umsetzbarkeit. Nach § 60a (1) des UrhG (Urheberrechtsgesetz)

[dürfen] [z]ur Veranschaulichung des Unterrichts und der Lehre an Bildungseinrichtungen [...] zu nicht kommerziellen Zwecken bis zu 15 Prozent eines veröffentlichten Werkes vervielfältigt, verbreitet, öffentlich zugänglich gemacht werden und in sonstiger Weise öffentlich wiedergegeben werden.²¹

In Absatz 2 wird noch ergänzt, dass unter anderem „Werke geringen Umfangs [...] abweichend von Absatz 1 vollständig genutzt werden [dürfen].“²² Im ‚Urheberrecht in Schulen‘ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung kann nachgelesen werden, dass dazu auch „Liedtexte [...] mit bis zu fünf Minuten Länge [und] einzelne Musikstücke“ zählen.²³ Darüber hinaus ist zu beachten, dass „[b]ei Nutzungen nach § 60a [...] der Urheber, der Werktitel [...] [und] die konkrete Fundstelle [...] [angegeben werden] [müssen].“²⁴ Auch „beschränkt sich [das Urheberrecht] auf die Regelung von Nutzungshandlungen, bei denen das Werk vervielfältigt, verbreitet oder öffentlich wiedergegeben wird.“²⁵ Damit stellt das Streaming von Musik im Unterricht keine Nutzung im Sinne des Urheberrechts dar. Urheberrechtlich ist der Einsatz der zeitgenössischen Musik im Unterricht unter Beachtung der Quellenangabe demnach unproblematisch.

Jedoch gibt es darüber hinaus weitere Einschränkungen, die bei der Nutzung von Streaming-Anbietern zu beachten sind. So erweist sich beispielsweise die Nutzung des Audio-Streaming-Anbieters Spotify im Unterricht aufgrund der aktuellen Nutzerrichtlinien als problematisch, auch wenn das Urheberrecht dadurch nicht verletzt wird. Denn dort wird die Nutzung auf die „eigenen persönlichen, nicht-kommerziellen Zwecke“ beschränkt.²⁶ In den ‚FAQ zum Urheberrecht‘ auf der einschlägigen Website *it.kultus-bw.de* wird auf den

²¹ Fechner/Mayer 2022/2023: 40.

²² Fechner/Mayer 2022/2023: 40.

²³ Urheberrecht in Schulen 2023: 13.

²⁴ Urheberrecht in Schulen, 2023: 15.

²⁵ Urheberrecht in Schulen 2023: 8.

²⁶ Unbekannt 2024.

entsprechenden Sachverhalt bei der Nutzung einer „privat erworbene[n] mp3 Datei“ hingewiesen:²⁷

Die meisten Anbieter lassen [...] die Nutzung der bezogenen Daten ausschließlich im privaten Bereich zu. Dieser ‚private Bereich‘, der ausschließlich den engen Freundes- und Familienkreis meint, unterscheidet sich vom urheberrechtlichen Begriff des ‚nichtöffentlichen‘ Bereichs.²⁸

Es ist also unbedingt erforderlich, auch den aktuellen Stand der Nutzungsbedingungen vor der Nutzung zu prüfen.

IV. Aufbereitung für den Schulunterricht

Da für den Vergleich eine solide Kenntnis der Morphologie und Syntax erforderlich ist und die Konzeption ohnehin in der Lektüreprüfung zu verorten ist, dürfte die Umsetzung derselben in der späten Mittelstufe oder in der Oberstufe am sinnvollsten sein.²⁹ Für die Oberstufe ist die Häufigkeit des Einsatzes in Abhängigkeit von der Art des Kurses – Leistungskurs vs. Basiskurs – abzuwägen.

Um den Einsatz im Unterricht rechtfertigen zu können, ist ein Blick in den aktuellen Lehrplan vonnöten. So wird die Leitperspektive ‚Medienbildung‘ bereits durch die Beschäftigung mit den Liedtexten abgedeckt.³⁰ Die beiden Leitperspektiven ‚Nachhaltige Entwicklung‘ und ‚Berufsorientierung‘ können ebenfalls durch die Konzeption umgesetzt werden. Zwar können beispielsweise „die Umsetzung d[es] Aspekt[s] Werte und Normen in Entscheidungssituationen“³¹ und „Kompetenzen auf dem Feld von Analyse und Vernetzung“ durch die Interpretation der antiken Texte allein geschult werden, jedoch findet durch den Vergleich mit der zeitgenössischen Musik im Idealfall eine doppelte und damit intensivere Interpretation statt, die überdies für die Schülerinnen und Schüler zugänglicher sein dürfte. So leistet die moderne Musik durchaus einen Beitrag zur Umsetzung der oben genannten Leitperspektiven.

Bei der Liedauswahl ist zu berücksichtigen, dass der Musikgeschmack etwas sehr Individuelles und Persönliches ist und demnach zu erwarten ist, dass sich nicht alle von derselben Musik angesprochen fühlen werden. Es gilt, darauf zu achten,

²⁷ Unbekannt 2021.

²⁸ Unbekannt 2021.

²⁹ Ebendort ist der Autor Ovid auch in den Lehrplänen Baden-Württembergs für Latein als erste, zweite und dritte Fremdsprache verortet (vgl. Bildungsplan für Latein als erste Fremdsprache 2016: 30,36; vgl. Bildungsplan für Latein als erste Fremdsprache 2016: 23, 28; vgl. Bildungsplan für Latein als dritte Fremdsprache 2016: 16, 21).

³⁰ Vgl. hierzu auch Eichkorn 2019: 28.

³¹ Bildungsplan für Latein als erste Fremdsprache 2016: 4; Bildungsplan für Latein als erste Fremdsprache 2016: 4; Bildungsplan für Latein als dritte Fremdsprache 2016: 4.

mit der Klasse in Kommunikation zu treten und bewusst verschiedene Genres zuzulassen. Auf diese Weise kann der unterschiedliche Musikgeschmack der Klasse im Unterricht widergespiegelt und zugleich produktiv genutzt werden. Dadurch wird die Möglichkeit zum gegenseitigen Austausch geboten, welcher wiederum eine Gelegenheit bieten kann, die gegenseitige Toleranz zu schulen, wofür auch durch die entsprechende Leitperspektive des Lehrplans plädiert wird.³² In Hinblick auf den Lehrplan vermag die Konzeption also gleich mehrere Leitperspektiven zu bedienen.

Zum konkreten Einsatz im Unterricht kann gesagt werden, dass durch die Konzeption grundsätzlich dieselben Lernziele angestrebt werden können wie durch die gewöhnliche Behandlung von Ovids *Amores* ohne den Vergleich.

Es gibt die Möglichkeit, ein modernes Lied einer Elegie gegenüberzustellen, oder man wählt einzelne Passagen wie einen Refrain oder einzelne Strophen aus. Sogar einzelne Verse sind möglich. Jedoch ist bei Letzterem darauf zu achten, dass der Rest des Lieds dennoch angehört wird, um diejenige Deutung zu berücksichtigen, die zum Kontext des Lieds passt. Erfolgt dies nicht, besteht aufgrund von Ambiguitäten die Gefahr, dass der Vergleich willkürlich wird, da einzelne Verse ohne den Kontext völlig anders ausgelegt werden können.

Insbesondere dann, wenn gleich mehrere kürzere Passagen von unterschiedlichen Liedern zum Einsatz kommen, besteht die Möglichkeit eines binnendifferenzierten Unterrichts. So können die Schülerinnen und Schüler nach individueller Vorliebe entscheiden, welches Lied sie wählen wollen, oder auch nach Zugänglichkeit des Lieds und damit nach Leistungsniveau. Ein alternatives Kriterium, um eine Leistungsdifferenzierung vorzunehmen, wäre, auf die ‚Vergleichbarkeit‘ der Texte zu schauen, da Gemeinsamkeiten oft intuitiver gefunden werden können als Unterschiede.

Lernpsychologisch ist vielfach die Relevanz des Vorwissens betont worden.³³ Da die zeitgenössische Musik dieses erforderliche Vorwissen darstellen soll, erweist es sich als günstig, wenn sie den Schülerinnen und Schülern bekannt ist, da sie dann noch besser als Brücke zur antiken Literatur fungieren kann.³⁴ Dies bedeutet keineswegs, dass ausschließlich Titel mit dem neuesten Erscheinungsdatum ausgewählt werden dürfen. Auch ältere Lieder können unter den Trends der Schülerinnen und Schüler sein, wenn sie beispielsweise auf Social-Media-

³² Vgl. Bildungsplan für Latein als erste Fremdsprache 2016: 4; vgl. Bildungsplan für Latein als erste Fremdsprache 2016: 4; vgl. Bildungsplan für Latein als dritte Fremdsprache 2016: 4.

³³ Vgl. Seidel/Krapp 2014: 188-189.

³⁴ Auch „sei die Angleichung des unterrichtlichen Schwierigkeitsgrades an die Vorkenntnisse und gegebenen Fähigkeiten der Lernenden besonders motivierend.“ (Häger 2023: 550).

Plattformen wie Instagram oder TikTok oder auch in Filmen und Serien verwendet werden. Doch kann auch ein bekannter Interpret bereits als solches Vorwissen fungieren. Auch wenn einzelne Lieder manchen Schülerinnen und Schülern unbekannt sind – denn es kann niemals vorausgesetzt werden, dass jeder Schüler und jede Schülerin jedes behandelte Lied kennt – kann das Lied dennoch einen Zugang zur antiken Literatur öffnen. Denn

Musik bringt in besonderer Weise persönliche Empfindungen und subjektive Vorstellungen zum Ausdruck. Dadurch kann sie als Instrument pädagogischer Interpretation fungieren und eine philologische Auseinandersetzung vorbereiten.³⁵

Um die Unterrichtsstunde noch schülerorientierter zu gestalten, können die Schülerinnen und Schüler darum gebeten werden, ihre eigene Musik zu einem zuvor festgelegten Thema mitzubringen. Aus zeitökonomischen Gründen eignen sich hierbei vermutlich eher einzelne Ausschnitte von Liedern, oder die Auswahl ganzer Liedtexte erfolgt in Gruppenarbeit. Im Unterricht kann dann die moderne Musik auf das Verständnis von Liebe untersucht werden und anschließend auf die römische Liebeslegie übergeleitet werden, indem Zitate aus Ovids *Amores* präsentiert werden, die das Lexem *amor* beinhalten. Dieses Verfahren eignet sich sowohl für den Beginn einer Unterrichtseinheit als auch für eine Wiederholung am Ende der Einheit. Ebenso ist der Einsatz als Puffersitzung denkbar. Man könnte beispielsweise mit Liedern über Liebe beginnen, um das moderne Verständnis von Liebe von dem der römischen Liebeslegie abzugrenzen.³⁶ Dadurch, dass die Schülerinnen und Schüler ihre eigene Musik mitbringen dürfen, ist gewährleistet, dass sie die Musik kennen und sie zumindest gerne hören, bestenfalls sich damit identifizieren. Dadurch ist sichergestellt, dass die moderne Musik dem Vorwissen der Lernenden entspricht und damit auch als Zugang für die antike Literatur fungieren kann. Im Optimalfall werden die Liedtexte der Lehrkraft schon im Voraus mitgeteilt, damit diese die Lieder auf ihre Eignung prüfen kann.

Auch in Bezug auf einen interdisziplinären Unterricht werden durch die Konzeption einige Möglichkeiten eröffnet. Abhängig davon, in welcher Sprache das moderne Lied verfasst ist, kann eine Kooperation mit dem entsprechenden modernen Fremdsprachenunterricht erfolgen – das gilt natürlich ebenfalls für den Deutschunterricht. Denn auch in diesem Unterricht spielt die Interpretation eine tragende Rolle, sodass beide Fächer von der doppelten Bearbeitung profitieren, die der Vergleich mit sich zieht (Interpretation der einzelnen Werke und

³⁵ Schaefer-Franke 2009: 46.

³⁶ Vgl. für einen ähnlichen Vorschlag, jedoch ohne moderne Musik: Göttsching/Marino 2017: 72-73.

Gegenüberstellung mit dem jeweils anderen). Doch auch die Zusammenarbeit mit dem Musikunterricht wäre denkbar.³⁷

Es besteht die Möglichkeit, die Konzeption für eine Einzel- oder Doppelstunde umzusetzen, oder aber man plant eine ganze Unterrichtsreihe. Dies sollte je nach Jahrgangsstufe – und in der Oberstufe abhängig davon, ob es sich um einen Leistungs- oder Basiskurs handelt – individuell entschieden werden. Auch bei der Sozial- und Aktionsform sind keine Grenzen gesetzt.

Der entscheidende Punkt und Anspruch an diese Konzeption soll jedoch sein, dass die zeitgenössische Musik nicht nur als Aufhänger für das eigentliche Thema benutzt wird, sondern Teil der gesamten Unterrichtsstunde wird und entsprechend hinsichtlich ihres Inhalts, Stils und ihrer klanglichen Gestalt den Elegien Ovids *Amores* gegenübergestellt wird.

V. Diskussion: Für und Wider

Als vielleicht größter Vorteil, der mit der Gegenüberstellung von Ovids Elegien und zeitgenössischer Musik einhergeht, kann die Integration der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler gelten.³⁸ Diese erkennen, dass einige Themen, die in den ihnen bekannten Musikstücken vorkommen, Ovid bereits vor 2000 Jahren verhandelt hat, und zwar inhaltlich und stilistisch in ganz ähnlicher Weise. Dadurch offenbart sich ihnen die „Bedeutung des Lernstoffes“, was sich positiv auf das Lernen auswirkt.³⁹ Auch wird deutlich, an welchen Stellen sich die moderne Darstellung von der antiken unterscheidet und abgrenzt. Durch die Ähnlichkeiten erschließt sich ihnen einerseits die Bedeutsamkeit der Inhalte, andererseits bietet der Vergleich die Chance, einen Zugang zur lateinischen Literatur erst zu öffnen. Durch Unterschiede und Irritationen können Reflexionsprozesse angestoßen werden, die zum einen eine tiefere Verarbeitung der Inhalte fördern können und zum anderen – ganz im Sinne des ‚*quid ad nos*‘ – eine Interpretation erst vollständig machen.⁴⁰ Die zeitgenössische Musik dient demnach sowohl als Brücke zur antiken Literatur als auch als Stütze für die Interpretation derselben im Sinne eines Reflexionsanstoßes. Darüber hinaus besteht durch den Vergleich neben der Öffnung eines Rahmens zur Selbstreflexion auch die Option der Distanzierung durch die Bezugnahme auf das moderne Lied. So besteht für die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, sich auf Grundlage ihrer eigenen Meinung sowie auf Grundlage einer fremden Meinung ins Unterrichtsgeschehen einzubringen.

³⁷ Vgl. Eichkorn 2019: 28.

³⁸ Die Relevanz des Gegenwartsbezugs ist vielfach betont worden.

³⁹ Häger 2023: 551.

⁴⁰ Vgl. Heilmann 1993: 10.

Trotz einiger Vorteile birgt eine derartige Konzeption auch Nachteile, die berücksichtigt werden und individuell abgewogen werden sollten. So ist beispielsweise hinsichtlich der Vor- und Nachbereitungszeit mit einem doppelten zeitlichen Aufwand zu rechnen, wohingegen die Zeit, die im Unterricht auf die behandelte Elegie aufgewendet werden kann, verkürzt wird. Wird aber diese Zeit aufgrund der potenziell höheren Motivation der Lernenden effizienter genutzt, kann ein vermeintliches Defizit ausgeglichen werden. Überdies ist zu bedenken, dass die vergleichende Interpretation zweier Texte einen höheren Anforderungsbereich darstellt als die Interpretation nur einer Elegie. Hierbei sollte also abgewogen werden, inwiefern das moderne Lied tatsächlich als Brücke und damit der Erleichterung eines Zugangs zur antiken Literatur dient oder diesen vielmehr verkompliziert oder erschwert. Jedoch kann der Einsatz mehrerer Lieder für dieselbe Elegie ein binnendifferenziertes Arbeiten mit anschließendem Austausch ermöglichen, sodass der Leistungsheterogenität der Schülerinnen und Schüler auf diese Weise begegnet werden kann. Zuletzt sollte bei der Umsetzung der Konzeption – und dabei insbesondere bei der Liedauswahl – immer die Sprache des Liedes und die entsprechende bzw. erforderliche fremdsprachliche Kompetenz der Lehrkraft und auch der Lernenden reflektiert werden. Zwar besteht die Möglichkeit, deutsche und damit unterrichtssprachliche Liedtexte zu verwenden, doch werden sich sicherlich insbesondere englische oder auch anderssprachige Lieder als relevant erweisen. Da dem ggf. anderssprachigen Text notwendigerweise Zeit im Lateinunterricht eingeräumt wird, müssen bei Lernenden und Lehrkraft mindestens Grundkenntnisse in dieser Sprache vorhanden sein. Unterstützend kann – wie auch für den lateinischen Text – eine Übersetzung beigelegt werden, doch sollte die Interpretation selbst dennoch am Originaltext erfolgen. Ebenfalls ist zu beachten, dass es sich beim Musikgeschmack um etwas sehr Individuelles und Persönliches handelt. So wird nicht jedes Lied bei jedem Schüler bzw. bei jeder Schülerin Resonanz auslösen. Doch kann auch dieser Umstand produktiv genutzt werden, indem er die Möglichkeit zum Austausch bietet sowie zur Schulung der gegenseitigen Toleranz.

VI. Weitere Lieder und Elegien, die sich für eine Gegenüberstellung eignen

- Verhältnis von *puella* und *amator*
 - Elegie 1,4; 3,4 – Paris Paloma: Labour (2024); David Kushner: Daylight (2023); Taylor Swift: Cruel Summer (2021); Taylor Swift: Illicit Affairs (2020)
 - Elegie 1,10 – Lou Bega: Tricky, Tricky (1999); Madonna: Material Girl (1984); ABBA: So long (1975)
- *foedus aeternum*
 - Elegie 1,3 – Whitney Houston: I will Always Love You (1974)

- *servitium amoris* und Paraklausithyron
 - Elegie 1,6 – Paris Paloma: Labour (2024); Taylor Swift: Cruel Summer (2021); Billie Eilish: ilomilo (2019); Adele: Water Under the Bridge (2015); Hozier: From Eden (2011); Duffy: Mercy (2008); Gisbert zu Knyphausen: Spieglein, Spieglein (2008); Pink: Just Like a Pill (2001)
- *militia amoris*
 - Elegie 1,9 – Ruelle: War of Hearts (2023); Taylor Swift: The Great War (2022); AURORA: Warrior (2014); Peter Fox: Weisse Fahnen (2012); Jordin Sparks: Battlefield (2009)
- Amor
 - Elegie 1,1 – Conny Francis: Stupid Cupid (1958)
 - Elegie 1,6 – VOILÀ: Drinking with Cupid (2021)
 - Elegie 2,1 – FIFTY FIFTY: Cupid (Twin Version) (2023)
- Sonstige
 - Elegie 1,13 – Apache 207: Wenn das so bleibt (2023)
 - Elegie 2,19 – Mark Ambor: Hair Toss, Arms Crossed (2022)
 - Elegie 3,14 – Aley Warren: Before You Leave Me (2024)

VII. Literaturverzeichnis

VII.I Primärtext

KENNEY, Edward John (1994), *P. Ovidius Nasonis Amores Medicamina Faciei Femineae Ars Amatoria Remedia Amoris*, Oxford/New York: Oxford University Press.

VII.II Sekundärliteratur

BILDUNGSPLÄNE 2016 des Gymnasiums in Baden-Württemberg für Latein als erste, zweite und dritte Fremdsprache.

BUNDESMINISTERIUM für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2023), *Urheberrecht in Schulen. Ein Überblick für Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler*, Berlin.

EICHKORN, Erik Alexander, „Caesars *bellum Gallicum* und Eluveities Gallischer Krieg“, in: *Latein und Griechisch in Baden-Württemberg* 47, 12-36.

FECHNER, Frank / MAYER, Johannes (Hrsgg.) (¹⁷2022/2023), *Medienrecht. Vorschriftenammlung*, Heidelberg: C. F. Müller.

GÖTTSCHING, Verena / MARINO, Stefano (2017), *Interpretieren im Lateinunterricht. Ein Handbuch*, Göttingen/Bristol: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG.

HÄGER, Hans-Joachim (2023), Art. „Motivation“, in: KIPF, Stefan / SCHAUER, Markus (Hrsgg.), *Fachlexikon zum Latein- und Griechischunterricht*, Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 449-555.

HEILMANN, Willibald, „Interpretation im Rahmen eines lateinischen Literaturunterrichts“, in: *Der Altsprachliche Unterricht* 36, 5-22.

KEITH, Alison, „Corpus Eroticum: Elegiac Poetics and Elegiac Puellae in Ovid’s Amores“, in: *The Classical World* 88, 27-40.

KUGLER, Matthias / LANGE, Jörg / SWR3 (2014), Art. „Grace Kelly – Mika. Die größten Hits und ihre Geschichte“, in: GNIFFKE, Kai: *ARD Audiothek*, Stuttgart: Südwestrundfunk, URL: <https://www.ardaudiothek.de/episode/die-groessten-hits-und-ihre-geschichte/grace-kellymika/swr3/10846811/> (letzter Zugriff: 05.05.2024).

- KUHLMANN, Peter (2009), *Fachdidaktik Latein kompakt*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG.
- MAIER, Friedrich (1984), *Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt. Band 2. Zur Theorie des lateinischen Lektüreunterrichts*, Bamberg: Buchners Verlag.
- MENNELLA-BETTINO, Davide, *Miti Pop. Il mito classico nella popular music dagli anni cinquanta a oggi*, Rom: arcana.
- MÖLLER, Melanie (Hrsg.) (2021), *Ovid. Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*, Berlin: J.B. Metzler Verlag.
- SCHAEFER-FRANKE, Ruth, „Quid ad nos? – Musik als Interpretationshilfe. Eine Unterrichtsreihe zu Carl Orffs *Catulli carmina* mit dem Schwerpunkt auf *carmen* 85“, in: *Der Altsprachliche Unterricht* 52, 2, 46-51.
- SEIDEL, Tina / KRAPP, Andreas (Hrsgg.) (2014), *Pädagogische Psychologie*, Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- SUCHARSKI, Antje (Hrsg.) (2015), *P. Ovidius Naso. Amores. Liebesgedichte*, Stuttgart: Philipp Reclam jun. GmbH & Co. KG.
- UNBEKANNT (2007), Art. „Der Junge, der Grace Kelly sein wollte“, in: AUST, Stefan (Hrsg.) *WELT PRINT*, Berlin: Redaktion WELT, URL: https://www.welt.de/welt_print/article770798/Der-Junge-der-Grace-Kelly-sein-wollte.html (letzter Zugriff: 05.05.2024).
- UNBEKANNT (2021), Art. „FAQ zum Urheberrecht“, in: HAGER-MANN (Hrsg.), *IT.KULTUS-BW*, URL: https://it.kultus-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E1341992706/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/it.kultus-bw/dl-urheberrecht/FAQ_zum_Urheberrecht_Oktober-2021.pdf (letzter Zugriff: 05.05.2024).
- Unbekannt (2024), Art. „Spotify Allgemeine Nutzungsrichtlinien“, in: EK, Daniel / LORENTZON, Martin (Hrsgg.), *Spotify*, Stockholm: Spotify AB, URL: <https://www.spotify.com/de/legal/end-user-agreement/> (letzter Zugriff: 05.05.2024).
- VON ALBRECHT, Michael (2003), *Ovid. Eine Einführung*, Ditzingen: Phillip Reclam jun. GmbH & Co. KG.

Karl Boyé (Pforzheim) *

Reuchlins Humanismus verträgt keine „KI“

Was bedeutet der Begriff *Humanismus* im Geiste Johannes Reuchlins (selbstverständlich jenseits der Tatsache, dass der moderne Begriff von Friedrich Immanuel Niethammer stammt)? Dazu müssen wir kurz zurückgehen zu einem großen Vorbild Reuchlins, zu Marcus Tullius Cicero. In seiner als fiktives Gelehrtengespräch angelegten Schrift über die unlösbare Verbindung zwischen Rhetorik und Bildung mit dem Titel *De oratore* aus dem Jahre 55 v. Chr., also während seiner politischen Kaltstellung, taucht im ersten Buch (§ 32) das *proprium humanitatis* im Sinne einer Abgrenzung gegenüber den wilden Tieren auf. Auf Deutsch übersetzt, lässt Cicero dort den berühmten Redner Lucius Licinius Crassus formulieren: „... Was kann es während der von Staatsgeschäften freien Zeit entweder Angenehmeres oder den Kern des Menschseins Treffenderes geben als eine geistreiche [Harald Merklin übersetzt *kultivierte*] und in keinem Sinne ungeschlachte Rede? In diesem einen heben wir uns nämlich von den Tieren ab, dass wir untereinander Gespräche führen und Empfundenes durch Sprache ausdrücken können.“ Es wird dann weiter gefolgert, dass man auch darin bestrebt sein solle, andere Menschen in der Sprache zu übertreffen. Ein Redner muss darüber hinaus nach Cicero nicht nur allgemein, sondern vor allem in der Philosophie gebildet sein.

Eine relativ unmissverständliche Begriffsschärfung findet sich dann bei Gellius, einem Schriftsteller der Kaiserzeit des 2. Jh. In seinen *Noctes Atticae* schreibt er: „Diejenigen, welche sich der lateinischen Sprache bedient haben – und dies auf ordentliche Weise getan haben –, wollten nicht, dass man unter ‚*humanitas*‘ das verstehen solle, was das niedere Volk sich darunter vorstellt und was von den Griechen *φιλανθρωπία* genannt wird und was eine gewisse Gewandtheit und ein beliebiges Wohlwollen gegenüber allen Menschen bedeutet, sondern sie nannten annähernd dasjenige ‚*humanitas*‘, was die Griechen mit *παιδεία* bezeichneten, wir Bildung und Unterweisung in Kunst und Wissenschaft nennen. Diejenigen, welche ehrlich solche wünschen und anstreben, die sind wohl am ehesten die, welche dem Menschentypischen am nächsten kommen (*humanissimi*). Das Streben gerade nach jener Fähigkeit und die Gelehrsamkeit ist unter den Lebewesen allein dem Menschen gegeben und deswegen ‚*humanitas*‘ genannt worden.“ [Gell. 13, 17 (16), 1] (Die hier nebenbei durchscheinende *ἐγκόκλιος παιδεία* des Isokrates findet sich im Gymnasialkonzept des Wilh. v. Humboldt wieder.)

* Ausschnitt aus der Abschiedsadresse an das Kollegium des Pforzheimer Reuchlin-Gymnasiums vom 24.7.2024.

Die elaborierte, die durchentwickelte Sprache also und die feine Bildung, das sind die Komponenten des Humanismusbegriffs, wie er im Mittelalter zwar verblasste, aber auf die frühe Renaissance überkam und dort durchaus den Charakter einer Leitidee hatte. Denn die Humanisten waren ja wegen ihrer Sprachorientierung und ihrer hohen Perfektion in der Sprache die Wegbereiter der Renaissance und überhaupt der abendländischen Epoche der Neuzeit. Alles war textbasiert, und der Buchdruck war nur deshalb einer der instrumentellen Türöffner des Humanismus, weil eben alles nicht nur auf Sprache, sondern auch auf Sprachen, also die Kenntnis mindestens der drei wichtigen Sprachen der Urtexte Europas und des westlichen Orients ausgerichtet war (nur die wurden damals grenzüberschreitend verstanden). Es zeigt sich: Sprache ist *der* Kulturträger und das Universalerschließungsinstrument für alle Bereiche des Geistes. Und jeder weiß nicht erst seit Wittgenstein: Je differenzierter die Sprache, um so differenzierter das Denken.

Was finden wir nun hierzu bei Johannes Reuchlin? Im Widmungsbrief seiner Hebräischgrammatik, den er offiziell an seinen Bruder Dionysius richtet, schreibt Reuchlin zum Beispiel [ich zitiere aus der in der ersten Stufe ihres Projektes in der 9. Klasse angefertigten Übersetzung unserer ehemaligen Schüler]: „Weil ich, mein Bruder Dionysius, sehr oft über die allgegenwärtige Geringschätzung der heiligen Schriften nachdachte, die durch eine Vielzahl an Fehlübersetzungen sowohl in den vergangenen Jahren als auch besonders heute wegen der Bemühung um geschliffenen Ausdruck und elegante Dichtersprache nicht nur vernachlässigt, sondern sogar von den allermeisten verachtet werden, kam mir schließlich die Idee für eine geeignete Gegenmaßnahme in den Sinn, damit der heilige Wortlaut der Bibel letzten Endes nicht ganz untergeht und gleichzeitig unser Seelenheil nicht mit dem süßen Gesang der Sirenen, dem nicht einmal Odysseus zuhören könnte, ins Reich des Vergessens abtaucht.“ Besonders der Punkt der Fehlübersetzungen zeigt deutlich auf, dass zu allen Zeiten nichts über die eigene Kenntnis verschiedenster Sprachen geht, gerade auch der klassischen, andererseits auch der englischen. Denn die gründliche Attitüde, beim mikroskopischen Lesen über jedes Detail Rechenschaft abzulegen und kritisch zu vergleichen, ist einer der großen Gewinne humanistischer Bildung.

In der Nachfolge Reuchlins ist die von uns als Menschen zu pflegende Sprache das, was **durch uns lebt** (auch die antiken Sprachen, da von Menschenverstand geführt) und **durch die menschliche Kultur weiterentwickelt** wird. Wir haben als Gymnasiallehrkräfte den Auftrag, souverän über Sprache zu verfügen und in Vokabular, Grammatik, Stil, ja auch in Rhetorik und Idiomatik sprachlich hochstehend zu sein und uns stets weiterzuentwickeln. Unser ungeschmälerter Auftrag ist es daher auch, alle Schülerinnen und Schüler in jedem Augenblick

durch uns selbst im Zeichen der Sprache als dem *humanum* zu betreuen und zu beraten. Dies ist von unserem Berufungsauftrag her nicht an Instanzen delegierbar, welche nicht aus lebenden Menschen bestehen. Tote Apparaturen hospitalisieren die Schülerseele. Für Johannes Reuchlin bedeutete Sprache Leidenschaft für alle Mitglieder des *genus humanum* – und für die originale Botschaft aus derjenigen Sphäre, welche der Menschheit nicht nur Leben eingehaucht, sondern sie als Gattung des Geistes und Gewissens unter den Lebewesen ausgezeichnet hat.

Christoph Wurm (Dortmund)

Das ‚erfolgreichste‘ lateinische Wort

Welches lateinische Wort ist das erfolgreichste? Eine kryptische Frage – denn was bedeutet „erfolgreich“? Gemeint ist dasjenige Wort, das am häufigsten von allen aus dem Lateinischen stammenden Wörtern verwendet wird. Man wird dabei in erster Linie an die modernen romanischen Sprachen denken, es lohnt sich aber, zugleich einen Blick etwa auf Deutsch oder Englisch zu werfen.

Die häufigsten Wörter moderner europäischer Sprachen sind die Artikel, die es im Lateinischen nicht gibt, während das Griechische zumindest den bestimmten Artikel kennt: ἄνθρωπος/ ἄνθρωπός τις, ein Mensch, ὁ ἄνθρωπος, der Mensch. In den berühmten Worten Quintilians (*Inst.* 1. 4,19): *noster sermo articulos non desiderat.*

Woher stammen also die Artikel in den modernen romanischen Sprachen? Von *unus, una, unum* einerseits und *ille, illa, illud* andererseits.

Unus, una, unum

Das Zahlwort *unus* ist mit dem deutschen *ein*, in dieser Form schon im Althochdeutschen, verwandt, sowie mit den englischen Artikeln *a/an* und den Zahlwörtern *eins* und *one*.

In den romanischen Sprachen bleibt es in der Bedeutung als Zahlwort unangetastet, wird aber auch als unbestimmter Artikel verwendet und erhält sogar einen Plural, in der Bedeutung „einige“. Ein Unterschied zum Lateinischen, wo ein Plural zwar existiert, aber nicht in dieser Bedeutung verwendet wird, sondern für *pluralia tantum*: *una castra*, ein (einziges) Lager, *unae aedes*, ein (=one) Haus.

Im klassischen Latein ist jede Verwendung von *unus* im Sinne eines unbestimmten Artikels zu vermeiden, wie uns Hermann Menge in seinem Repetitorium der lateinischen Syntax und Stilistik einschärft. Er demonstriert das an zahlreichen Beispielen, etwa daran, dass die Formulierung *Aristides, unus ex probissimis viris* nicht mit „Aristides, einer der rechtschaffensten Männer“ (= *Aristides, vir probissimus*) zu übersetzen ist, sondern mit „der einzige von den rechtschaffensten Männern“.¹ Die bekannte *Maxime Timeo hominem unius libri* muss daher auf Italienisch und Spanisch mit „Temo l'uomo di un solo libro“/„Temo al hombre de un solo libro“ wiedergegeben werden.²

¹ Bearbeitet von A. Thierfelder, Darmstadt 1979, § 212, S. 53 und S. 150.

² So wie *einzig/der einzige* auch im Lateinischen verstärkend durch *unus solus* wiedergegeben werden kann; in Verbindung mit *filius* und *filia* steht *unicus*. Vgl. H. Menge, Repetitorium der 40

Manchmal in der Literatur anzutreffende Versuche, bei Cicero oder Caesar Gegenbeispiele zu finden, also Fälle, wo *unus* als unbestimmter Artikel verwendet werde, überzeugen bei näherer Betrachtung der Kontexte nicht.

In *de.or.* 1,132 etwa schreibt Cicero *sicut unus pater familias his de rebus loquor*, in *At.* 9,11(10),2 heißt es *tamquam unus manipularis*, im *Bellum Gallicum* (II,25,2) *scuto ab novissimis uni militi detracto*. Aber in allen drei Fällen ist die Bedeutung die eines Indefinitpronomens: „irgendein beliebiger“. Als Beispiel soll hier die Caesar-Stelle dienen. Er berichtet, wie er selbst, im Eifer des Gefechtes, als der Kampf auf Messers Schneide steht, einem Mann den Schild entreißt und in die erste Schlachtreihe vorstürmt. Die nächstliegende Deutung von *unus* ist nicht die als blasser unbestimmter Artikel, sondern es geht ihm um die Akzentuierung seines wahllosen Zugreifens: „er entriss dem *erstbesten* Soldaten aus dem letzten Glied den Schild“.

Die drei *heutigen* Hauptverwendungen des zu einem ‚panromanischen‘ Wort³ gewordenen *unus*: „aggettivo numerale cardinale“, „pronomo indefinito“ „articolo indeterminativo“.⁴

Aus diesen drei Sinnrichtungen entfaltet sich eine breite Palette von Verwendungen. Etwa im Spanischen: número uno; (beim Zählen beides:) un, dos, tres oder uno, dos, tres; un amigo, una amiga; (einige:) unos amigos, unas amigas; unos cinco minutos (ungefähr fünf Minuten); el uno – el otro (= *unus et alter*); „dame uno“ („gib mir einen“); un nombre y uno distinto („ein Name und ein anderer“); „uno se pregunta sí“ („man fragt sich, ob“).

Diese letztere Verwendung als Indefinitpronomen im Sinne von *man* hat im Französischen eine besondere Entwicklung durchlaufen, wo *on* nicht nur *man* bedeutet, sondern auch für die 1. Person Plural verwendet wird: *on se demande si*: man fragt sich oder *wir* fragen uns; *on rentre chez soi*: man kommt nach Hause; *on rentre chez nous*: wir kommen nach Hause.⁵

Im Spanischen darf man *un/una* nicht mit *otro,-a* (*ein anderer*) oder *medio,-a* (*ein halber*) kombinieren. Die Begründung: einer (*uno*) kann nicht zugleich je-

lateinischen Syntax und Stilistik. Völlig neu bearbeitet von T. Burkard und M. Schauer, Darmstadt 2000, S. 78, § 43.

³ Der Begriff ‚palabras panrománicas‘ bei M. Avram/ M.Sala (2013): *Les presentamos la lengua rumana*, übers. aus dem Rumän. (*Faceți cunoștință cu limba română*, 2001), Alicante, S. 37.

⁴ So D. Meldi et al., *Dizionario etimologico*. Edizione Aggiornata (Rusconi), Santarcangelo di Romagna (Rn) 2004, S. 1031 s. v. uno.

⁵ Weiteres Beispiel: *on fait de notre mieux*: wir tun unser Bestes.

mand anderes (otro) oder ein halber (medio) sein.⁶ Für diese Ausschlussregel ist un/una offensichtlich als Indefinitpronomen interpretiert, nicht als Artikel.

Nimmt man noch weitere Pronomina hinzu, in denen *unus* sich versteckt, z.B. algún/alguno/alguna (irgendeiner), ningún/ninguno/ninguna ⁷ (keiner, im Spanischen ein Pronomen ohne Plural)⁸ dann erahnt man, welche ungeheure Frequenz das Wörtchen in dieser von 570 Millionen Muttersprachlern (Zahl von 2016) verwendeten Sprache hat.

Eine Sprache, in der *unus* in besonders vielen (unbestimmten) Pronomina steckt, ist das Italienische: qualunque (wer auch immer), certuno (mancher), taluno (mancher), chiunque (wer auch immer), ognuno (jeder) und mehrere weitere.

Das französische und italienische non⁹ stammt ebenfalls von *unus*, *una*, *unum*. Das altlateinische *noenum*, klassisch *non*, entspricht dem deutschen n-ein, *nicht eines*. Das italienische und spanische verneinende no ist also um den Bestandteil, der von *unus* stammt, gekürzt: „No, non parlo italiano“, „No, no hablo español“.

Zahlreiche Wörter des Grundwortschatzes europäischer Sprachen enthalten das Element *unus*: Uniform, Unikum, Union, Universität, Universum Die Liste ließe sich natürlich lange fortsetzen. Diese Wörter gebraucht man international, etwa in den *United States of America*, dem Land mit dem Staatsmotto *E pluribus unum*. *Unus* ist im wahrsten Sinne des Wortes zu einem Allerwelts-Wort geworden.

Ille, illa, illud

Artikel

Was nun die andere Reihe, *ille, illa, illud*, betrifft, so lebt auch sie in den romanischen Sprachen fort. Deren bestimmte Artikel stammen alle vom Demonstrativpronomen *ille* ab: il (Italienisch), el (Spanisch, auch vor Feminina, wenn diese mit einem betonten a beginnen; als Pronomen mit Akzent: *él*), o (Portugiesisch), le (Französisch). Der französische Artikel *le* stammt von *illum*, *la* von *illam*, die Pluralform *les* aus der Verschmelzung von *illos* mit *illas*, und die

⁶ Vgl. C. Wurm, *Coherente – Spanisch zusammenhängend sprechen und schreiben*. Ein Lehr- und Lernbuch der spanischen Syntax, München 2009, S. 12 (1.2). *Una media hora* kann man nur im Sinne von *ungefähr* eine halbe Stunde verwenden.

⁷ Ebd., S. 49. — Alguno aus der Kontraktion von *aliquis* und *unus*, ninguno aus der von *nec* und *unus*. Vgl. J. Corominas, *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*, Madrid 1980, S. 41 s.v. alguno sowie S. 415 s. v. no.

⁸ „ich habe keine Freunde“, „je n'ai pas d'amis“, dagegen: „no tengo ningún amigo.“

⁹ Si (von *sīc*) für ja existiert in fast allen romanischen Sprachen; im Französischen im Sinne von *doch* als Widerspruch, z. B. in *mais si* - aber ja/und ob. Das rumänische *da* (da) dagegen stammt aus dem Slawischen.

Teilungsartikel *du, de la, de'l* (mask. und fem.), *des* (mask. und fem.) sind Kombinationen der Präposition *de* mit diesen Artikeln,¹⁰ so wie auch die italienischen Teilungsartikel.

Ille, illa, illud hat sich also die fast uneingeschränkte Monopolstellung als bestimmter Artikel erworben. Es hat sich nämlich gegen den Konkurrenten *ipse, ipsa, ipsum* durchgesetzt, der ebenfalls in der Spätantike und im Mittelalter nach der Artikel-Krone griff, heute aber weit abgeschlagen ist.¹¹ In einigen Teilen Kataloniens wird allerdings der *article salat*, mit einem Rest-S der Formen von *ipse* verwendet: *es* (statt *el*) *seu poble*=sein Dorf.

The most basic function of the definite article is to refer to an individual or individuals (things or persons) not present before the participants in a dialogue but already known to the hearer(s); e. g. 'Once upon a time there was a king. The king had three daughters.' Under these speech circumstances, it is understandable that an adjective of emphasis or emphasis/identity (IPSE RĒX 'the king himself') or a demonstrative appropriate to an absent individual (ILLE RĒX 'that king') should be pressed into service as a definite article by speakers of Latin. IPSE was preferred in this function in part of the Latin-speaking world (Sardinia, Balearic Islands, Costa Brava), but ILLE was elsewhere used as the spoken Latin definite article.¹²

Vor Eigennamen findet sich im Katalanischen auch der Artikel *en*: *Has vist en Marc?* – Hast du (den) Marc gesehen? Es handelt sich um eine Kürzestform des lateinischen *dominus*.

Der bestimmte Artikel wird im Spanischen auch in Relativsätzen verwendet: „el problema del que/del cual hablamos“ (das Problem, von dem wir sprechen), genauso auf Italienisch: „il problema del quale parliamo.“

Bemerkenswert ist die Kombination des bestimmten mit dem unbestimmten Artikel im Französischen in Formulierungen wie *l'un des meilleurs*, einer der besten, oder *l'un de ces jours*, an einem der nächsten Tage.

Im Rumänischen wurde *illum* an das jeweilige Bezugswort angehängt: *domnul* =*dominum illum*, *doamna* (im Unterschied zur Form ohne Artikel, *doamnă*)=*dominam illam*. In der Umgangssprache wird das maskuline End-L häufig fortgelassen. Das ist der Grund dafür, dass zahlreiche rumänischen Nachnamen auf -u enden: *Dimitrescu, Fotescu, Rădulescu*.

Die bestimmten Artikel werden weitaus häufiger verwendet als die unbestimmten. Zum einen dient der unbestimmte Artikel ja jeweils nur zur Ersteinführung einer Sache oder Person. Bei allen folgenden Referenzen wird das entsprechende

¹⁰ J. Picoche, *Dictionnaire étymologique du français* („Les usuels“), Paris 1992, S. 264, s.v. *il*.

¹¹ Vgl. V. Väänänen, *Introduction au latin vulgaire*, Paris 2012, S. 121, § 275.

¹² R. Penny, R., *A history of the Spanish language*, 2nd. ed., Cambridge 2002, S. 145.

Substantiv vom bestimmten Artikel (oder einem Demonstrativpronomen) begleitet.

Zum anderen bildet der von *ille* abgeleitete Artikel in den romanischen Sprachen, wie im Deutschen, im Gegensatz zum unbestimmten Artikel Pluralformen: gli amici, los amigos, les amis. Die oben erwähnte Verwendung des Plurals der unbestimmten Artikel als Indefinitpronomen im Sinne von ‚einige‘ ist fakultativ, bis auf das Rumänische, wo der Plural des Genitivs und des Dativs von Substantiven aller drei Genera mit unor (унор) markiert werden muss, z. B. ‚(von) Ingenieuren‘: ‚unor ingineri‘, ‚(von) Häusern‘: ‚unor case‘, ‚(von) Seminaren‘: ‚unor seminarii‘ (Neutr.).

Pronomina

Zahlreiche Arten von Pronomina, zum Beispiel Personal- und Demonstrativpronomina, stammen von *ille*, ebenso Ortsadverbien. Ein aufschlussreiches Beispiel für den Übergang vom Demonstrativpronomen *illud* zum Personalpronomen ist der Wahlspruch des Ritterordens: Deus lo vult.

Die Personalpronomina der 3. Person Singular und Plural (Subjekt, direktes Objekt, indirektes Objekt) sind natürlich besonders häufig.

Während das spanische *les* von *illis* abgeleitet ist, steht das entsprechende französische *leur* im ‚falschen‘ Fall, denn es stammt von dem Genitiv *illorum*, wie auch sein italienisches Pendant *loro*. Im Italienischen und im Französischen üblich ist das Pronomen *lui*, wie z.B. in *C'est lui qui a dit cela*. Es ist das vulgärlateinische **illui*, eine Alternativform zum Dativ *illi*.¹³ Die -ui-Endung entstand unter dem Einfluss der Form *cui*, des Dativs des Frage- und des Relativpronomens.

Im Portugiesischen verschmolzen die beiden Akkusative *illum* (mask.) und *illud* (neutr.) und zeugten den Winzling *o*. Das Wort hat sowohl die Funktion des maskulinen und neutralen Artikels als auch die des direkten Objekts als Personalpronomen. Beispiele: *o artigo*, der Artikel; *o que estás a dizer*, das, was du da gerade sagst; *vi-o*, ich sah ihn; *faço-o*, ich tue es. Die übliche Aussprache als [u], sowohl in Portugal als auch in Brasilien, verrät die Herkunft dieses *o*.¹⁴ Die entsprechende weibliche Form ist *a*.

Auch Demonstrativpronomina wie das spanische *aquel*, *aquella* (jener, jene) sollen hier nicht unerwähnt bleiben. *Ille* dient aber auch zur Bildung der gängigen Ortsadverbien *allí* (von *illic*) und *allá* (von *illac*, das französische *là*).¹⁵

¹³ Picoche, a. a. O., vgl. Anm. 10.

¹⁴ Nach einem Infinitiv wird ein *l* restituert, z.B. *fazê-lo* (nicht **fazer-o*).

¹⁵ Vgl. F. Martin, *Les mots latins*, Paris 1976, S. 110 s.v. *illic*.

Doppel-L

Das Doppel-L von *ille* ist nicht verschwunden., aber sein Gebrauch ist reduziert. Im Französischen finden wir es nicht unter den Artikeln und nur in zwei Formen der (unbetonten) Personalpronomina: *elle* und *elles*. Im Spanischen wird das Personalpronomen *él* nur durch den Akzent vom Artikel *el* unterschieden, also rein graphisch, im Katalanischen dagegen in Schreibweise und Aussprache durch ein doppeltes *l*: *el* (Artikel), *ell* (Pronomen).

Beide Sprachen verwenden dieses Doppel-L des lateinischen Ausgangsworts *ille* in den Formen anderer Pronomina, etwa *uno de ellos* (Spanisch), *uno dells* (Katalanisch): einer von ihnen. Das Doppel-L von *ille* taucht auch im Italienischen auf, in einem Großteil der *preposizioni articolate*,¹⁶ zum Beispiel *dello*, *allo*, *dallo*, *nello*, *sullo*.

Das häufigste Wort

Die Waagschale dürfte sich zugunsten des bestimmten Artikels neigen – erst recht, wenn man hinzunimmt, dass sogar das französische *Oui* ebenfalls mit *il* verwandt ist. Es stammt nämlich von *oïl*, der Kontraktion von *o il*, vom lateinischen *hōc ille*, „phrase elliptique de réponse, dans laquelle le verb de l’interrogation doit être tenu pour sous-entendu“.¹⁷ – „elliptische Antwortfloskel, in der das Frageverb als mitverstanden vorausgesetzt wird“.

Omnipräsent sind diese Wörter, und zwar rund um die Uhr im lebendigen Gespräch auf den Gassen und Straßen Roms wie Madrids oder Rio de Janeiros. Das Lateinische erfreut sich bester Gesundheit, getreu dem Spruch „Totgesagte leben länger.“ In den Worten des katalanischen Sprachwissenschaftlers Jesús Tuson (die Unterstreichungen sind von mir):

El llatí (del qual es diu impròpiament que és una llengua morta) es va anar transformant a poc a poc i es va fragmentar en les llengües romàniques actuals, de manera que el llatí encara és viu en la seva descendència.¹⁸

Das Lateinische, von dem in unangemessener Weise gesagt wird, es sei eine tote Sprache, veränderte sich nach und nach und zerfiel in die modernen romanischen Sprachen, so dass das Lateinische in seiner Nachkommenschaft immer noch lebt.

¹⁶ Zum Begriff und zu den Formen vgl. V. Vincis, C. Wurm, *Pronti per scrivere*. Italienischer Wortschatz zur Textarbeit, Stuttgart 2012, S. 17.

¹⁷ Picoche, a. a. O. (vgl. Anm. 10 u. 13).

¹⁸ J. Tuson, *Histories naturals de la paraula*, Barcelona 2014, S.88.

Hier stört nur der irreführende Begriff *descendència*: Nicht um Deszendenz geht es, sondern um Evolution, um die Äste, Zweige und Zweiglein ein- und desselben Sprach-Baumes, der *lingua Latina. Illa arbor semper viridis linguarum*.

VII. Literaturverzeichnis

- AVRAM, M./ SALA M., Les presentamos la lengua rumana, übers. aus dem Rumän. (Faceți cunoștință cu limba română, 2001), Alicante 2013.
- COROMINAS, J., Breve diccionario etimológico de la lengua castellana, Madrid 1980.
- MARTIN, E., Les mots latins, Paris 1976.
- MELDI, D. et al., Dizionario etimologico. Edizione Aggiornata (Rusconi), Santarcangelo di Romagna 2004.
- MENGE, H., Repetitorium der lateinischen Syntax und Stilistik. Bearbeitet von A. THIERFELDER, Darmstadt 1979.
- MENGE, H., Repetitorium der lateinischen Syntax und Stilistik. Völlig neu bearbeitet von T. BURKARD und M. SCHAUER, Darmstadt 2000.
- PENNY, R., A history of the Spanish language, 2nd. ed., Cambridge 2002.
- PICOCHÉ, J., Dictionnaire étymologique du français (Les usuels⁴), Paris 1992.
- PUȘCARIU, S., Etymologisches Wörterbuch der rumänischen Sprache, 2. Aufl. Heidelberg 1975.
- SIMON, E. (Hrsg.) - Academia Româna, Dicționarul explicativ al limbii Române, Bukarest 2016.
- TUSON, J., Històries naturals de la paraula, Barcelona 2014.
- VÄÄNÄNEN, V., Introduction au latin vulgaire, Paris 2012.
- VINCIS, V., WURM, C., Pronti per scrivere. Italienischer Wortschatz zur Textarbeit, Stuttgart 2012.
- WURM, C., Coherente – Spanisch zusammenhängend sprechen und schreiben. Ein Lehr- und Lernbuch der spanischen Syntax, München 2009.

Martina Lagler (Wilhelmsdorf)

„Lasst mich auch den Cocles spielen!“ – Bericht vom 7. Kleinkunstabend Latein am Gymnasium Wilhelmsdorf



Durch einen Schrei-Wettbewerb unter fünf Schülerinnen der siebten Klassen des Gymnasiums Wilhelmsdorf wurde schließlich entschieden, welche von ihnen die Rolle des Horatius Cocles bekam: Diejenige, die am überzeugendsten „*Servitia regum superborum* – ihr Sklaven übermütiger Könige!“ schreien konnte. Diese Worte soll Cocles – so steht es bei Livius – den angreifenden Etruskern entgegengebrüllt haben, als er versuchte, sie aufzuhalten, bis die Tiberbrücke hinter ihm abgebrochen war. Sein mutiger Einsatz für die Rettung seiner Kameraden und die Freiheit Roms war eine ebenso begehrte und dankbare Rolle wie die des Mucius Scaevola oder der Cloelia.

Diese und andere *exempla* für römische *virtus* brachten ca. 60 Schülerinnen und Schüler der Klassenstufen 6 bis Kursstufe 1 am 15. Mai 2024 auf die Bühne des Wilhelmsdorfer Kulturvereins „Scheune“. Während die Jüngeren sich vorwiegend mit den bekannten Geschichten aus der Frühzeit Roms beschäftigten, ging es für Mittel- und Oberstufe u. a. um den Raub der Sabinerinnen, den Selbstmord der Lucretia, Caesars Gründe für den Krieg in Gallien und sein Vorgehen bei Alesia, Kaiser Augustus und sein Vorbild Romulus sowie sein Verhältnis zu Ovid, der in seinen Liebeslegien das römische Wertesystem auf den Kopf stellt. Damit ging der „Kleinkunstabend Latein“ am Gymnasium Wilhelmsdorf in die siebte Runde.

Die Grundidee des Projekts war, das Fach Latein aus seinem Dasein als Museumsstück herauszuholen, das man in seiner Vitrine nur anschauen und seltsam finden kann. Seine Inhalte und deren zeitlose Aktualität sollten für die Schüler*innen selbst und ein breiteres Publikum erlebbar gemacht werden. Alle

sollten spüren, dass Latein eine Menge mit uns zu tun hat – heute mindestens ebenso viel wie eh und je, dass es nicht nur für introvertierte „Nerds“ interessant und für deutsche Grammatik und Vokabeln der modernen Sprachen hilfreich ist, sondern dass vieles von dem, was uns heute umtreibt, auch bei den Römern schon ein Thema war: Was sind für uns Werte und Tugenden? Welche Lebensentwürfe sind „gütig“, welche „ungütig“? Wer bestimmt darüber? Unter welchen Bedingungen ist Krieg akzeptabel? Welche Staatsform ist erstrebens- und schützenswert? Welchen Gefahren ist sie ausgesetzt? Wie funktioniert Propaganda? Wie ist der Umgang mit dem und den Fremden?

Der erste Kleinkunstabend war noch ein buntes Sammelsurium von Schlaglichtern aus dem Unterrichtsgeschehen verschiedener Klassenstufen gewesen: Am lateinischen Text zu dem Lied „Der Kuckuck und der Esel“ wurde der Ablativ geübt, an dem zu „What shall we do with a drunken sailor“ der Ablativus absolutus erarbeitet. Diese und weitere Lieder wurden gesungen, eine Phädrus-Fabel lateinisch, deutsch und pantomimisch dargestellt, und das Thema „Catull“ wurde durch eine Szene aus dem Film „Cleopatra“ repräsentiert, erst auf Latein, dann noch einmal auf deutsch.

Martina Lagler, die damals die 10. Klasse unterrichtete, wollte mit der Vorbereitung der Aufführung dem „Auströpfeln“ des Faches zum Schuljahresende hin entgegenwirken und denjenigen, die Latein abwählten, einen fulminanten Abschluss bieten, damit sie außer der Erinnerung an zermürbende Grammatik-Stunden und kryptische Texte auch etwas hätten, an das sie gern zurückdächten und wovon sie im Idealfall noch ihren Kindern und Kindeskindern erzählen würden. Sie sollten stolz auf die gemeinsame Anstrengung, die Selbstüberwindung und dann auch auf den Erfolg sein. Tatsächlich waren nach anfänglichem Murren und Bremsen hinterher alle um gefühlte zehn Zentimeter gewachsen.

Bereits im zweiten Jahr erhielt das Projekt neuen Schwung durch den Einsatz von Eva-Maria Schnell, die mit ihrer Kursstufe philosophische Reflexionen und Anmoderationen zwischen den einzelnen Spielszenen und Liedern beisteuerte. Die Kursstufe hatte gerade Seneca als Schwerpunktthema im Unterricht. Durch die eingeschobenen Gespräche zwischen Seneca und Lucilius entstand etwas, das an eine griechische Tragödie erinnerte, auch wenn der Grundton eher heiter war.

Von da ab gaben die jeweiligen Schwerpunktthemen der Kursstufe das Rahmenthema vor, zu dem Lagler Spielszenen schrieb, während Schnell den musikalischen Teil übernahm. Auch manche Schüler*innen brachten Ideen für die Umsetzung ein und schrieben Szenen oder Teile davon. In der Folge gab es auf der Grundlage von Vergils *Aeneis* einen Abend zum Thema „Flucht und Vertreibung“, einen zu den *Metamorphosen* Ovids, einen Politkrimi über das

Leben Ciceros und nach der Corona-Pause einen zu Caesar, und wie er die Demokratie aushöhlte.

Inzwischen war die Latein-Fachschaft gewachsen. Die beiden neuen Kollegen, Rafael Prospero und David Endres, beteiligten sich an dem Abend zu Livius unter dem Motto „*Verba docent – exempla trahunt*“, indem sie mit ihren jeweiligen Klassen selbständig einzelne Szenen probten.

Zusammengehalten wurden die Geschichten von Livius, der – umgekehrt wie Aeneas – eine Oberweltsfahrt unternahm, um drei Geschwistern der heutigen Zeit die Hintergründe zu seinen beispielhaften Geschichten über römische *virtus* zu erläutern. Dabei trafen sie in der Zwischenwelt auch auf Sallust, Vergil, Ovid, Caesar und Augustus. Nicht nur die Kinder unserer Zeit stritten mit den alten Römern über unterschiedliche Wertvorstellungen, sondern auch die Römer untereinander waren sich oft nicht einig, besonders als Ovid die Bühne betrat. Der Chor der siebten Klassen gab an einigen Stellen alte Gassenhauer und auch aktuelle Songs mit der Situation entsprechend veränderten Texten zum Besten.

So erfuhren Mitwirkende und Publikum auf vergnügliche Art viel über historische Zusammenhänge, Denkweisen und Wertvorstellungen der Römer und wurden dadurch angeregt, ihre eigene Haltung zu Werten, Vorbildern und Idolen zu überdenken. Anhand der *exempla* aus der jungen römischen Republik sowie durch die kritischen Auseinandersetzungen mit Caesar und Augustus leistete auch dieser Abend wieder einen Beitrag zur Demokratiebildung.

Im Vergleich zu vorangegangenen Aufführungen gab es diesmal deutlich mehr Szenen, in denen gekämpft wurde. Viele römische Soldaten mussten mit Rüstungen, Helmen und Waffen ausgestattet werden. Dafür war der Zuschuss der Stiftung Humanismus heute hochwillkommen.

Lang anhaltender Applaus belohnte die Mitwirkenden und die Organisierenden. Noch bevor im Anschluss das traditionell zu dem Abend gehörende Buffet mit Leckereien nach Rezepten des Apicius eröffnet war, fragten bereits einige Schülerinnen, ob es im kommenden Schuljahr wieder eine solche Veranstaltung geben werde. Manche Eltern baten sogar inständig um die Fortführung des Projekts, da es ihren Kindern noch einmal einen ganz anderen Zugang zum Fach eröffne.

Neben dem Beitrag zur Demokratiebildung war genau dies ein Ziel, das Lagler und Schnell von Anfang an mit im Auge gehabt hatten. Nicht nur die Abwählenden sollten ein Erfolgserlebnis mitnehmen, sondern auch alle, die noch weiter mit Latein zu tun haben würden, sollten einen Motivationsschub bekommen. Gerade auch Schwächere sollten die Möglichkeit erhalten, in einem völlig anderen als dem üblichen Unterrichtssetting einmal ganz neue Seiten von sich zu

zeigen, durch die fast ausschließliche Konzentration auf den Inhalt neue Perspektiven zu erkennen und zu merken, dass gut übersetzen zu können nicht automatisch heißt, ein/e gut/e Schauspieler*in zu sein. Auch Sänger*innen und Instrumentalist*innen waren stets gesucht. Daneben gab es auch hinter der Bühne viele Möglichkeiten, sich einzubringen, sei es bei den Kostümen und Requisiten, dem Bühnenbild oder der Technik. So konnten schon viele ungeahnte Talente ans Tageslicht kommen.

Darüber hinaus sollen die Mitwirkenden durch das „Lernen mit allen Sinnen und vollem Körpereinsatz“ auch einen tieferen emotionalen Zugang zum Thema bzw. Autor bekommen, worauf sie in höheren Klassenstufen zurückgreifen können. Jede/r übernimmt im Rahmen seiner/ihrer Rolle Verantwortung für das Ganze, übt, sich vor Publikum zu präsentieren, und schult Schlüsselqualifikationen wie Toleranz und Teamgeist. Dadurch wird auch ein Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung geleistet.

Das anfängliche Zögern, der Wunsch, sich wegzuducken, die Anstrengung beim Lernen der Texte, die nervenaufreibenden Proben, die Selbstüberwindung, vor Publikum aufzutreten, die Erkenntnis, dass ein solcher Abend nur gelingen kann, wenn alle ihren Teil dazu beitragen, das „Wir-Gefühl“ unter den Lateiner*innen mehrerer Jahrgänge, schließlich das Lampenfieber und dann das Hochgefühl nach dem Applaus sind alles Elemente, die zu diesem Prozess gehören. Wer ihn bis zu Ende durchläuft, geht gestärkt daraus hervor und nimmt äußerst wertvolle Erfahrungen mit ins Leben hinaus, gerade jetzt, in der Post-Corona-Zeit, in der die Schüler*innen einen enormen Nachholbedarf an gemeinschaftlichen Aktivitäten haben und Projekte wie Schulchor und Theater-AG erst mühsam wieder etabliert werden müssen.

Am Gymnasium Wilhelmsdorf zeigt sich das u. a. daran, dass regelmäßig auch Schüler*innen mitwirken, die gar kein Latein haben. Manche, wie die Mädchen, die um die Rolle des Cocles wetteiferten, lassen gar keine Gelegenheit aus, auf einer Bühne zu stehen. Sie sind nicht nur zum wiederholten Mal beim Lateinabend dabei, sondern auch bei Aufführungen des örtlichen Kulturvereins und bei dem anlässlich eines Jubiläums stattfindenden Musical der Schule. Sie würden am liebsten selbst alle großen und kleinen Rollen spielen und waren in bis zu fünf verschiedenen Szenen als Held*innen, Angreifer, Verteidiger und Dienerinnen zu sehen. Andere brauchten viel Anlauf, baten darum, sich ihre Rolle mit anderen teilen zu können, oder bevorzugten gar stumme Rollen. Sogar ein ukrainischer Schüler übernahm eine kleine Rolle mit Text. Nicht nur während der heißen Probenphase, sondern auch noch Wochen danach konnte man immer wieder in den Gängen und auf dem Pausenhof Schüler*innen belauschen, die die Lieder des Abends vor sich hin sangen.

Auch wenn es kurz vor dem Aufführungstermin – wie jedes Mal – wieder Aufregung durch plötzliche Krankheitsfälle und kurzfristig notwendige Umbesetzungen gab, fand am Ende jede/r seinen/ihren Platz, gab sein/ihr Bestes, wuchs über sich hinaus, versetzte Eltern und Lehrer in Erstaunen und trug zum Gelingen eines großartigen Abends bei. Der nächste soll am 4. Juni 2025 folgen.

Dietmar Schmitz (Oberhausen)

Rezension

Döpp, S. (2023). *Dozenten als Neulateinische Dichter. Die Erneuerung der Universität Frankfurt (Oder) unter Kurfürst Joachim II. Kartoffeldruck-Verlag: Speyer. 270 S. EUR 12,- (ISBN 978-3-939526-61-2).*

Siegmar Döpp (D.) war Professor für Klassische Philologie in München, Bochum und Göttingen und hat den Fokus auch auf die Spätantike und die Humanistenzeit gerichtet. Mit einer Arbeit über Ovid (*Virgilischer Einfluss im Werke Ovids*, München 1968) wurde er promoviert, in seiner Habilitationsschrift befasste er sich mit Claudian (*Zeitgeschichte in Dichtungen Claudians*, Wiesbaden 1980). D. hat zahlreiche Aufsätze publiziert und war Mitherausgeber einiger Zeitschriften und Reihen (Hypomnemata, Hermes, Fontes Christiani usw.). In vielen Lexikonartikeln hat er seine Meisterschaft im Umgang mit der lateinischen Dichtung der klassischen Antike und deren Rezeption im Mittelalter, der Zeit der Renaissance und des neuzeitlichen Latein bewiesen. In seiner jüngsten Publikation befasst er sich mit einem Zeugnis der frühneuzeitlichen Bildungsgeschichte und macht ein wichtiges Dokument aus der Geschichte der Universität Frankfurt an der Oder (Viadrina) einem breiten Publikum zugänglich, das nicht zwangsläufig die lateinische Sprache beherrschen muss. Er bietet in der Einleitung wichtige Informationen zum Verständnis der Zeit, in der Kurfürst Joachim II. die Universität Frankfurt (Oder) erneuerte, und beleuchtet unter chronologischen Aspekten das Verhältnis zwischen Joachim II., der Viadrina und der Reformation (9-40). Da vielen Leserinnen und Lesern die Namen der Dozenten, die im 16. Jahrhundert an der Viadrina tätig waren, möglicherweise nicht bekannt sind, hat D. ein Kapitel verfasst, in dem er die Biogramme der Verfasser der Gedichte präsentiert (41-81). Daran schließen sich ein Kapitel mit dem lateinischen Text von *Edictum, Carmina, Catalogus Auctorum* (82-117) und ein Kapitel mit den Übersetzungen der Gedichte samt Erläuterungen an (118-208). Es folgen ein Anhang: Von den *disputationibus et declamationibus* (209-210) sowie die Schlussbemerkung (211-216). Das Literaturverzeichnis ist sehr umfangreich und lädt zur weiteren Beschäftigung mit dem Thema ein (217-265). Das Register mit Personen und Sachen (in Auswahl) zeigt die große Bandbreite, in der sich D. bewegt (267-270).

Da ich aus Platzgründen nicht auf alle Texte ausführlich eingehen kann, möchte ich drei Textbeispiele offerieren, damit die Leserinnen und Leser einen Eindruck von dem akademischen Betrieb der Viadrina erhalten.

Ich beginne mit Jodocus Willich (1501-1552); er war ein Universalgelehrter, er hatte an der Viadrina das Baccalaureat und später den Magistergrad erworben.

1524 wurde ihm die Professur für Griechisch an derselben Universität übertragen, ja er wurde sogar zum Rektor gewählt (51). Neben Griechisch unterrichtete er fast alle Fächer, vor allem Grammatik, Dialektik und Rhetorik. Willich beschäftigte sich insbesondere mit den Schriften des Hippokrates und des Galen (51). D. liefert in seinem Biogramm über diesen Dozenten der Viadrina weitere Einzelheiten, die zum Verständnis der Person und der Werke Willichs von Bedeutung sind (50-53). Ein erstes Textbeispiel möge zeigen, wie damalige Dozenten ihre geplante Vorlesung vorstellten. Hippokrates erfuhr durch Willich in der Ankündigung ein außerordentliches Lob (c. 7); vier Verse (in elegischen Distichen) sollen dies belegen:

Hunc lege siquando simul omnia tradita quaeris

Si cupis ex vno discere cuncta viro.

Quicquid enim veteres tradunt, medicique recentes.

His Cous medicis tradidit omne libris. (V. 15-18)

Übersetzung von S. Döpp: „Ihn [Rez.: gemeint ist Hippokrates] lies, wenn du einmal alles vereint vorgetragen suchst, wenn du alles von einem einzigen Mann zu lernen wünschst. Denn was immer die frühen Ärzte und die neuerer Zeit lehren, alles das hat der Mann von Kos in diesen heilkundlichen Büchern vorgetragen“ (151/152). Zu den einzelnen Versen bietet D. wichtige Informationen, im Anschluss daran offeriert er noch eine „ergänzende Kommentierung“ (154). Nach D. sei Hippokrates „nicht nur mit den Einsichten der Vorgänger (in Epos und Mythologie) vertraut gewesen, sondern habe – als Einzelner, wie es V. 16 ausdrücklich heißt – auch die Erkenntnisse Späterer, der Ärzte jüngerer Zeit (*medici recentes*), gleichsam vorweggenommen. Das gelte sogar für die Lehre Galens (V. 25f.)“ (154). Hier wie bei den anderen Dozenten erhalten die Leserinnen und Leser zum einen die Möglichkeit, den Originaltext zu lesen, zum anderen mit Hilfe der Übersetzung und weiterführender Details die betreffende Textstelle besser einordnen zu können.

Ein zweites Beispiel ist der Vorankündigung des Christoph Preuss (1515-1590) entnommen; D. nennt mehrere Gedichte (in elegischen Distichen) und weitere Werke, die aus der Feder von Preuss stammen. Dieser erwarb den Magistergrad, lehrte Rhetorik an der Goldberger Lateinschule, bevor er auf Empfehlung von Melanchthon zum Lehrer für lateinische Poesie an die Viadrina berufen wurde. Später wurde er Dekan der Artistenfakultät und Rektor der Universität in Frankfurt/Oder. Er verfasste eine Werbeschrift als Vorankündigung zweier Vorlesungen über Vergil. Aus dem *Carmen* 9b möchte ich den Anfang zitieren, der den Inhalt von Vergils *Aeneis* zusammenfasst; dabei übernahm der Dichter einige Formulierungen des römischen Epos wörtlich:

In Aeneida Virgilio

*Vt profugus Phrygijs Aeneas primus ab oris
Promissam fato venerit Italiam,*

Quæ tulerit toties terris iactatus, & alto,

Passus & in bellis quanta sit ipse suis,

Primaque quæ fuerint altæ primordia Romæ, 5

Vnde Latinorum stirps cadat, atque genus,

Omnia quæ memorans, æternæ Aeneidos author

Mæonijs numeris arma virumque canit. 8 (98)

Übersetzung von S. Döpp: „Wie Aeneas als erster, von der phrygischen Küste fliehend, zu dem durch Götterspruch verheißenen Italien gelangte, was er, so oft zu Lande und zu Wasser umhergetrieben, ertragen und welch Schlimmes er in seinen Kriegen erlitten hat (5) und welches die ersten Anfänge des hochragenden Rom gewesen sind, weshalb der Stamm und das Geschlecht der Latiner unterliegt, dies alles erwähnt der Verfasser der unvergänglichen *Aeneis* und besingt in Homerischen Rhythmen die Waffen und den Mann“ (158/159). Unter dem Text bietet D. den Anfang der *Aeneis* auf Latein, um einen direkten Vergleich zu ermöglichen (158). Wie auch in den anderen Fällen erläutert D. Einzelheiten des Textes, um die Lektüre zu erleichtern. Im Gedicht (9b) wie auch in anderen Texten zeigt sich „die tiefe Verehrung des Humanisten für die *Aeneis* und das übrige Werk Vergils, dem unter den Dichtern Italiens und Deutschlands der höchste Rang zukomme“ (160). Preuss orientiert sich an antiken Vorstellungen, wenn er etwa das Epos als *aeterna* bezeichnet, also als unvergänglich. Ähnlich hat es bekanntlich Horaz gehalten, der am Ende des dritten Buches seiner Oden erklärt, er habe ein *monumentum* geschaffen, das auf immer bestehen werde (160).

Als drittes Beispiel möchte ich die ersten vier Verse des *Carmen* 17 von Kaspar Schulz zitieren, in denen er die *Rhetorica* von Melanchthon lobt:

Prælegam libros, quibus eloquendi

Vtilem clarus docet autor artem,

Bretta quem sacris adamata Musis

lactat alumnum (1-4).

Übersetzung von S. Döpp: „Ich werde eine Vorlesung halten über die Bücher, mit denen der ausgezeichnete Verfasser die nützliche Kunst der Beredsamkeit lehrt, den zum Zögling zu haben, das von den heiligen Musen geliebte Bretten sich rühmt“ (192). In den folgenden Versen (ebenfalls in sapphischen Strophen gedichtet) betont Schulz, dass jemand, der die Redekunst nicht beherrscht, nicht an den Fürstenhof berufen werden kann, auch nicht ein Richteramt erhalte und nicht die Emotionen seiner Zuhörer zu wecken in der Lage sei (191). D. liefert auch zu diesem Text hilfreiche Informationen, denn nicht jeder weiß, dass

Melanchthon im württembergischen Ort Bretten geboren ist (1497), als Sohn des Waffenschmieds Georg Schwarzerdt (192, Anm. 543). In einer weiteren Anmerkung erfahren die Leserinnen und Leser bibliographische Angaben zum Werk Melanchthons (192, Anm. 542). Über den Verfasser der Vorlesungsankündigung gibt es leider nicht viele Informationen, weder kennen wir den Zeitpunkt der Geburt noch das Todesjahr. Bekannt ist nur, dass Schulz 1516 das Baccalaureat und 1535 den Grad des Magister Artium erworben hat (73). Zweimal wurde er zum Rektor der Viadrina gewählt (1538 und 1550, 74). D. stellt fest, dass es offensichtlich keine überlieferten Schriften von Caspar Schulz gibt (74).

Wie bei den angeführten Beispielen verfährt D. auch mit der Vorstellung der anderen Dozenten und ihrer Gedichte, in denen ihre Vorlesungen angekündigt werden. Für solche Ankündigungen wurden – wie D. vermerkt – verschiedene lateinische Begriffe verwendet: *scriptum publice propositum*, *intimatio/intimacio* oder *programma/πρόγραμμα* (13). D. weist des Weiteren darauf hin, dass solche Vorlesungsankündigungen zwei Funktionen hatten: einerseits sollten der gewählte Autor und seine Werke gerühmt (*laus*), andererseits die Studenten informiert und angeregt werden, diese Vorlesungen zu besuchen (*cohortatio*) (14).

Insgesamt ist es sehr zu begrüßen, dass sich Klassische Philologen auch mit neuzeitlichen lateinischen Texten beschäftigen, sie edieren und übersetzen, denn auf diese Weise wird das Kontinuum der lateinischen Sprache deutlich und einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich. Weitere Einzelheiten, Gründe für die Lektüre solcher Texte, hat N. Thurn bereits vor fast zwei Jahrzehnten genannt (N. Thurn, *Das Studium neulateinischer Literatur im 21. Jahrhundert: Warum? Wozu? Wie?*, in: Pegasus-Onlinezeitschrift VII/1, 2007, 46-56), zuletzt hat der Rezensent ein Plädoyer für die Lektüre neulateinischer Text verfasst (D. Schmitz, *Plädoyer für die Lektüre neulateinischer Texte/Autoren am Beispiel von Michael von Albrecht*, *Litterarum Latinarum lumina. Colloquiis et epistulis evocata/Leuchten lateinischer Literatur in Gesprächen und Briefen*, in: *Forum Classicum*, Heft 1, 2024, 36-49). Siegmund Döpp hat mit seiner Publikation einen wichtigen Beitrag zur Erforschung der frühneuzeitlichen Bildungsgeschichte am Beispiel der Viadrina geliefert. Möge es ihm vergönnt sein, weitere Dokumente dieser Art zu bearbeiten und zu veröffentlichen.

Stefan Faller (Freiburg i.Br.)

Rezension

Meißner, H. (2024). Haltung und Demokratie. Was wir für die Freiheit kommender Generationen tun können. LIT-Verlag: Berlin. 300 S. EUR 29,90 (ISBN 978-3-643-14971-8).

Dass die Demokratie nichts ist, das einem Staat von selbst zukommt und dann für immer bleibt, ist vielen in den letzten Jahren immer bewusster geworden – ebenso der Umstand, dass die Demokratie oft auf's Spiel gesetzt wird, sei es aus Bequemlichkeit, aus Kurzsichtigkeit oder aus knallharten Machtinteressen.

Mit seinem in diesem Jahr vollendeten Buch möchte Helmut Meißner aufzeigen, wie man Demokratieverächtern bzw. -skeptikern entgegentreten kann, ohne nur auf scharfe Rhetorik zu rekurrieren. Wohlgemerkt: Ein energisches Eintreten für die Demokratie ist selbstverständlich richtig, und wenn es nicht anders geht, muss die Justiz klare Urteile finden. Zunächst aber laufen Meißner zufolge Versuche oft ins Leere, die bei einem bloßen Meinungskampf verharren und auf eine Schwächung der anderen Seite durch markige Worte hoffen.

Besser ist es, seine eigene, demokratiestützende Haltung der skeptischen Seite geduldig vorzuleben und mit positiven Beispielen zu untermauern. Je mehr auf größere Zusammenhänge verwiesen werden kann, desto besser. Dass Meißner hier den Entwicklungen, die sich seit der Antike – und aus ihren Gedanken heraus – ergeben haben, größte Bedeutung beimisst, versteht sich damit von selbst. In Meißners Buch steckt aber viel mehr als ausschließlich die Antike; es ist eine wahre Schatztruhe an Erkenntnissen im großen Bereich der Demokratie.

Im ersten Kapitel kommen moderne Politiker, Schriftsteller und Denker zu Wort. Zum Beispiel Joachim Gauck, der Toleranz als Haltung bezeichnet, einer gewinnenden, einladenden Form des Redens eine größere Kraft beimisst als beispielsweise der bloßen Ersetzung rassistisch konnotierter Wörter durch vermeintlich neutralere, denen, wenn nicht die Haltung geändert wird, bald wieder der Makel des Rassismus anhaftet. Journalisten wie Hasnain Kazim und Klaus Kleber werden mit ihren Gedanken zum Thema ‚Haltung‘ zitiert, Robert Habeck und Wolfgang Schäuble mit solchen zum zwischenmenschlichen sprachlichen Umgang, Julian Nida-Rümelin zu antidemokratischen Bewegungen und eine Vielzahl von Autorinnen und Autoren zu den Grundkonstanten für eine menschliche Haltung: Vertrauen, Liebe und Zeit. Hinzu kommen Bildung – auch im Sinne der Persönlichkeitsentwicklung –, Denkfähigkeit, Urteilsvermögen und Vernunft.

In einem zweiten großen Kapitel untersucht Meißner „Zivilisierungsschübe“, „Epochen, in denen das Zivilisationsniveau einmal nicht absank, sondern anstieg“ (23), und die möglichen Erkenntnisse daraus. Welche Faktoren spielten für diese

Entwicklungen eine Rolle? Waren Haltungen involviert? Können wir etwas für unsere Zeit daraus ableiten?

Am Beginn der Neuzeit macht Meißner eine dieser entwicklungsgeschichtlich positiven Phasen aus – unter dem Eindruck der wiederentdeckten griechischen Klassiker. Als Exponenten dieser Epoche sieht er z.B. Johannes Reuchlin (1455-1522) und sein Eintreten für religiöse Toleranz sowie Thomas Morus (1478-1535) und sein Plädoyer für gleichberechtigte Bildung und wertschätzende Gesprächsführung. Auch der *praeceptor Germaniae*, Philipp Melanchthon (1497-1560), hat hier seinen Platz mit seiner aufgeklärten Haltung und seiner unermüdlichen Bemühung darum, „humanistische Einstellungen in Wissenschaft, Politik und Teilen der Bevölkerung wachsen zu lassen“ (29). Gemeinsamkeiten – und nachahmenswerte Haltungen – sieht Meißner im Konsens der drei Genannten, dass Vernunft und Faktenwissen zur Urteilsbildung unerlässlich seien, in ihrer Ablehnung von Bevormundung, Gewalt und Unrecht und in der Bevorzugung eines argumentativen, nicht affektgesteuerten Diskussionsstils. Als Beispiele für ähnliche Haltungen sowie den Willen, unter Lebensgefahr viel zu bewegen, führt Meißner Nikolaus Kopernikus (1473-1543), Galileo Galilei (1564-1642), Johannes Kepler (1571-1630) und Giordano Bruno (1548-1600) an.

Das dritte Kapitel widmet das Buch dem Leben und Wirken derer, die, teilweise unter größten Widerständen, neue staatsphilosophische Entwürfe entwickelt haben, so etwa der spanische Dominikaner – und Humanist! – Francisco de Vitoria (1483-1548) oder der Niederländer Hugo Grotius (1583-1645), die ähnliche freiheitliche völkerrechtliche Vorstellungen vertraten. Bei Grotius sieht Meißner zudem eine große Wirkung durch dessen angestrebten Aufbau von Haltungen durch Beispielgeben. Minutiös werden zudem das Denken und die Haltungen Montesquieus (1689-1755) analysiert, teilweise in Kontrast zu denen des Thomas Hobbes (1588-1679). Ganz stark ist das Buch bei der Darstellung von Montesquieus Wertvorstellungen (84-97), etwa zu den Themen der Gleichberechtigung und der Sklaverei oder zur Überwindung des eigenen Ich als oberste Instanz.

Das vierte Kapitel befasst sich mit den Auswirkung einer Haltung in einem spezifischen Kontext, nämlich der Hexenverfolgung und Folter vom 15. bis zum 18. Jahrhundert. Nach einer Darstellung der Genese dieser Verirrungen und des Einflusses des Buches *Der Hexenhammer (Malleus maleficarum)* des elsässischen Inquisitors Heinrich Kramer von 1486 untersucht Meißner die Zeugnisse derer, die in der betreffenden Zeit gegen diesen Wahnsinn Stellung bezogen haben und mit ihren Äußerungen offenbar erfolgreich waren. Es wird betont, dass „ein ursächlicher Zusammenhang dieser Äußerungen mit der dann geringeren Zahl der Prozesse schwer zu beweisen“ sei, aber es ist schon auffällig, dass, als Humanisten wie Erasmus von Rotterdam (ca. 1466-1536), Andrea Alciati (1492-1550)

und Agrippa von Nettesheim (1486-1535) ihre Stimme gegen die Identifikation von Frauen als Hexen und ihre Verbrennung zu erheben begannen, der Hexenwahn zwischen 1520 und 1580 deutlich zurückging und der *Hexenhammer* nicht mehr aufgelegt wurde. Auch der spanischstämmige Erasmus-Schüler Juan Luis Vives (1493-1540) hatte mit seiner dezidierten, Augustinus zu Ende denkenden Haltung gegen die Folter sicher einen Anteil daran.

Dennoch wurde der Hexenwahn in der Folge wieder stärker, und es bedurfte des beherzten Einsatzes einiger Funktionsträger, auch aus der Kirche, um ihn gegen alle Widerstände endgültig zu beenden. Meißner würdigt hier zu Recht den niederländischen Arzt Johann Weyer (ca. 1515-1588) und den aus Gouda stammenden Theologen Cornelius Loos (1546-1595). Besonders stark ist das Buch – wie bei Montesquieu – bei der Analyse des Wirkens des Jesuiten Friedrich Spee (1591-1635), der, ausgehend von den Zeugnissen über die neronische Christenverfolgung, eindeutig Stellung gegen die Hexenprozesse bezog. Mit seinen Wertvorstellungen und Haltungen setzt sich Meißner auf den Seiten 125-140 in detail auseinander. In einer Fußnote wird der Weg des für Spee so wichtigen Rechtsgrundsatzes *in dubio pro reo* von der selbstverständlichen Voraussetzung bei Platon über Trajan, Iustinian bis hin zu dem Mailänder Rechtsgelehrten Egidio Bossi (1487-1546) dargestellt (127, Fn. 60).

Das fünfte und umfangreichste Kapitel (141-202) widmet Meißner – mit vielen Unterabteilungen – Michel de Montaigne (1533-1592) und seinen Gedanken über das Menschsein. Waren die Antikebezüge schon bei den bisher dargebotenen Denkern nicht zu übersehen, treten sie bei diesem Franzosen aus dem Périgord noch deutlicher hervor, sprach er doch seit seinen Kindertagen Latein, lernte auch Griechisch und erfreute sich an der antiken Literatur. Nicht nur, dass er sich ebenfalls fundiert gegen die Hexenverfolgungen positionierte (149-163), er glaubte an die Charakterbildung des Menschen, an ein kontinuierliches Training des Urteilsvermögens, an die Kraft der Literatur für die Bildung und an den gepflegten Dialog zum zwischenmenschlichen Austausch, auch in Konfliktsituationen. Meißner arbeitet heraus, dass Montaigne sich – allgemein im Leben, aber auch in seinen Ansichten zum Staatswesen – vor allem an drei Größen orientierte: Freiheit, Urteilsvermögen sowie Zusammenhalt in Staat und Gesellschaft. Hier wird ein enger Zusammenhang gesehen zu dem, was eine stabile *polis* bei Platon sein muss: frei, vernunftgeleitet und mit sich selbst befreundet (202).

Auf den Seiten 192-195 geht Meißner zudem einem zentralen Punkt für sein Werk nach: der Haltung. Am Beispiel von Montaignes Umgang mit der Gestalt des Sokrates zeigt er das auf Platons *Politeia* (500c und 395d) zurückgehende Dreistufenmodell zum Entstehen von Haltungen: Der Phase des Staunens und

Bewunderns folgt die der Nachahmung, die sodann in Gewöhnung und Natur übergeht (εἰς ἔθῃ τε καὶ φύσιν, *Pol.* 395d2).

Nachdem gezeigt wurde, welchen Stellenwert die Antike – insbesondere in Form der Gedanken Platons – bei den Denkern der frühen Neuzeit mit Blick auf die Überwindung verschiedener gravierender Missstände hatte, beschließt Meißner den Hauptteil seines Buches mit dem sechsten Kapitel, das dieses Zivilisierungspotential direkt in den altgriechischen Texten sucht und für uns Heutige nutzbar machen möchte. Er findet – vor allem bei Platon – Wertvolles zur besonnenen Dialogführung, Argumente gegen das Unrecht und die Rache sowie für eine Gemeinwohlorientierung. Der Lektüre dieser Texte kann man durchaus zutrauen, dass sie Bewunderung hervorruft, Haltungen schafft und damit die Demokratie stützt.

Es sei zugestanden – und dessen ist sich Meißner bewusst –, dass Platon zu seiner Zeit keineswegs als Demokrat galt – wohl nicht zuletzt aus der leidvollen Erfahrung heraus, dass ein im athenischen Sinne demokratisch besetztes und urteilendes Gericht sein Vorbild Sokrates zum Tode verurteilt hatte. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass die Demokratie, die er kannte (und zum Teil ablehnte), einerseits nicht vollständig war – sie schloss Frauen, Sklaven und Nicht-Atiker aus –, andererseits viele Entscheidungen per Losverfahren traf und eine Gewaltenteilung nicht kannte. Wie unser parlamentarisches Demokratiemodell Platon gefallen hätte, lässt sich nur mutmaßen; jedenfalls stützen die von Helmut Meißner aus Platons Schriften herausgearbeiteten Werte ein staatliches Miteinander im Sinne unseres Grundgesetzes voll und ganz und verdienen daher eine prominentere Stellung in unserem Bildungsleben.

Auf den Seiten 229-273 stellt Meißner in Form eines Anhangs seine scharfsichtigen Gedanken zum Kompetenz-Konzept der neueren Bildungspläne vor. Diese wurden bekanntlich in den frühen 2000ern auf Betreiben der OECD eingeführt und stellen nach den damaligen Verlautbarungen der Unterrichtsministerien insofern einen Paradigmenwechsel dar, als dass man sich von einer ‚Inputorientierung‘ verabschiedet und hin zu einer ‚Outputorientierung‘ gefunden habe. Natürlich ist das nicht ganz richtig – auch die alten Lehrpläne hat man ja nicht mit beliebigen Inhalten gefüllt, sondern mit solchen, die Lebenshilfe geben und die ein menschliches und staatliches Miteinander fördern sollten – insofern waren auch sie zu einem gewissen Grade ‚outputorientiert‘. Andersherum kommen auch kompetenzorientierte Modelle nicht ohne Bildungsinput aus. Das Problem, das Meißner sieht, ist aber ernstzunehmen: Wer sich auf den Ausgang konzentriert, verliert möglicherweise die Quellen und vorangegangene Entwicklungen – aus denen man für die Zukunft lernen könnte – aus dem Blick. Montaignes Bildung durch Literatur hat bei einer Outputorientierung kaum eine Chance. Zudem ist die Frage, wer festlegt, was der Output sein soll – wenn das

beispielsweise die Wirtschaft ist, besteht – so elementar sie auch in jedem Staat ist und sein muss – die Gefahr, dass bei der Festlegung der Ziele eher auf Konsumkonformität geachtet wird. Diese hat das Potential, einzulullen, und funktioniert, solange die Konjunktur gut läuft. Wenn der Motor aber zu stottern beginnt, zeigt sich, ob im ‚Output‘ genügend demokratische Haltungen vermittelt wurden, um auch Krisen zu überstehen – und damit hat auch auch Meißners kritischer Essay zum Kompetenzkonzept seinen berechtigten Platz in einem Werk, das den Untertitel trägt: „Was wir für die Freiheit kommender Generationen tun können.“

Insgesamt ist das Buch, das am Ende durch ein ausführliches Inhaltsverzeichnis und ein Register komplettiert wird, ein leidenschaftliches und gewinnendes Plädoyer für die Lektüre antiker Texte, die geeignet sind, das menschliche Miteinander zu stützen und damit nachhaltige Demokratiebildung zu betreiben. In den Plänen des Kultusministeriums zum neunjährigen Gymnasium ist die „Stärkung der Demokratiebildung“ das dritte der fünf in Aussicht gestellten Innovationselemente. Helmut Meißners Buch sei in diesem Zusammenhang empfohlen und es sei daran erinnert, dass die Literaturen der Fächer Griechisch und Latein viel zu dieser Thematik beitragen können.

Impressum

Mitwirkende in diesem Heft:

Karl Boyé, Karl.Boye@t-online.de

PD Dr. Thomas Kuhn-Treichel, Universität Heidelberg, Seminar für Klassische Philologie,
Marstallhof 2/4, 69117 Heidelberg; tkuhntr@uni-heidelberg.de

Martina Lagler, tina.lagler@gmx.de

Sina Schmauderer, Belchenstraße 17, 71263 Weil der Stadt

Dr. Dietmar Schmitz, Am Veenteich 26, 46147 Oberhausen; monikaunddietmar@gmx.de

Christoph Wurm, Humboldtstr. 25, 44137 Dortmund; chrwurm@aol.com; Web:
christophwurm.de

Herausgeber für den Vorstand des Landesverbandes und Schriftleitung:

Dr. Stefan Faller

Seminar für Griechische und Lateinische Philologie

Platz der Universität 3

79085 Freiburg i.Br.

stefan.faller@altphil.uni-freiburg.de

Vorsitzende der DAV-Bezirke:

Württemberg: Manfred Birk, Dillmann-Gymnasium, Forststraße 43, 70176 Stuttgart

Nordbaden: Markus Braun, Ludwig-Wilhelm-Gymnasium, Lyzeumstraße 11, 76437 Rastatt

Südbaden: Nikolaus Ruf, Berthold-Gymnasium, Hirzbergstraße 12, 79102 Freiburg

Ehrevorsitzende:

Dr. Helmut Meißner

Prof. Dr. Bernhard Zimmermann

**Weitere Informationen – auch zu den Mitgliedsbeiträgen – finden Sie unter:
www.dav-bw.de**

**Bitte senden Sie Adressenänderungen nur an den Landesvorsitzenden
(siehe „Beitrittserklärung“, S. 62 unten)**

NEU
bei
C.C.Buchner



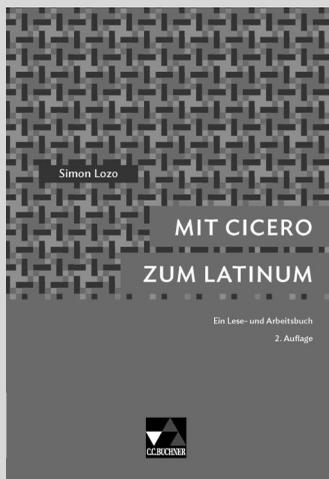
ISBN 978-3-7661-7597-7



ISBN 978-3-7661-7598-4



ISBN 978-3-7661-7599-1



ISBN 978-3-7661-7596-0

Buchners Uni-Bibliothek

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



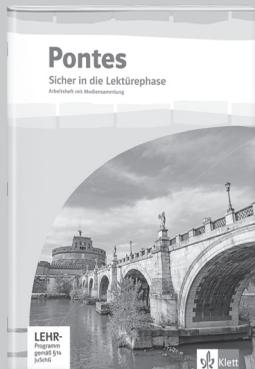
C.C.Buchner Verlag GmbH & Co. KG
service@ccbuchner.de
www.ccbuchner.de
www.facebook.com/ccbuchner



Mehr Infos:
www.ccbuchner.de/reihe/2666

Der leichte Einstieg in die Originallektüre

Pontes – Sicher in die Lektürephase



Pontes Sicher in die Lektürephase

3. bzw. 4. Lernjahr

Arbeitsheft mit Mediensammlung

ISBN 978-3-12-623303-3

Heft für Lehrende

ISBN 978-3-12-623304-0

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

Bestellung und Information:

www.klett.de/pontes 

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

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