

LATEIN UND

GRIECHISCH *in Berlin und Brandenburg*

©Musée du Louvre, Paris



ISSN 0945-2257

JAHRGANG LXVI / HEFT 3-2022

Mitteilungsblatt des Landesverbandes Berlin
und Brandenburg im Deutschen
Altphilologenverband (DAV) <http://davbb.de>

Herausgeber:

Der Vorstand des Landesverbandes

1. Vorsitzender:

Dr. Jan Bernhardt · Goethe-Gymnasium Berlin
jan.bernhardt@ambitio.org

2. Vorsitzende:

StR Andrea Weiner · a-weiner@t-online.de
StR Gerlinde Lutter · g1lutter@aol.com

Beisitzer:

StR Wolf-Rüdiger Kirsch

Redaktion:

StD Dr. Josef Rabl · Josef.Rabl@t-online.de

Kassenwartin: Peggy Klausnitzer
peggy.klausnitzer@t-online.de

Verbandskonto:

IBAN: DE51 1605 0000 3522 0069 75

BIC: WELADED1PMB

Mittelbrandenburgische Sparkasse

INHALT

■ <i>Josef Rabl:</i> Ein Pegasus für Andreas Fritsch	159
■ <i>Andreas Fritsch:</i> Dankesworte	162
■ <i>Stefan Kipf:</i> Nicht nur ein Zeitdokument	166
■ <i>Andreas Fritsch:</i> Warum und wozu Latein?	167
■ Impressum	172
■ De fabula, cuius titulus est „Asinus vulgi“	174
■ <i>Marcel Humar:</i> Herrschaft und Verantwortung im Unterricht: Mit Herodot den Einstieg gestalten	185
■ <i>Marcel Humar:</i> Reden über Kommunikation in der Unterstufe. Beispiele aus dem Lateinunterricht	191
■ Mitteilungen & Veranstaltungen	196
■ Beitrittserklärung	204

Säulen des Apollontempel in Side

Namentlich gekennzeichnete Artikel müssen nicht unbedingt mit der Meinung des Vorstandes übereinstimmen. Anfragen bitte nur an die Schriftführung des Landesverbandes. – Nichtmitgliedern des Landesverbandes bietet der Verlag ein Jahresabonnement und Einzelhefte an.
www.ccbuchner.de

C. C. BUCHNER VERLAG · BAMBERG



Der Landesverband Berlin und Brandenburg im Deutschen Altphilologenverband

Der Landesverband Berlin und Brandenburg im DAV ist ein Fachverband der Fächer Latein und Griechisch an den Schulen und Universitäten in Berlin und Brandenburg.

Seit Jahren ist er einer der aktivsten Fachverbände in unseren Bundesländern. Mit Nachdruck vertritt er die Interessen der Alten Sprachen gegenüber Ministerien und Schulbehörden. Zugleich bringt er die Perspektive und den Bildungsbegriff unserer Fächer in den allgemeinen bildungspolitischen Diskurs ein.

Als Landesverband des DAV wirkt er aktiv an der bundesweiten Interessensvertretung der Alten Sprachen mit und unterstützt besonders die Bundeskongresse und die Medienarbeit.

Zahlreiche Fortbildungen und unser häufig erscheinender Newsletter unterstützen Sie in Ihrer Arbeit. In seiner bundesweit bekannten Zeitschrift *Latein und Griechisch in Berlin und Brandenburg* bietet der Landesverband anregende Artikel und Informationen zum altsprachlichen Unterricht in der Region und auch darüber hinaus.

Besuchen Sie uns auf unserer Webseite: <http://lgbb.davbb.de/> und

freuen Sie sich auf eine abwechslungsreiche Lektüre!

Zahlreiche Fortbildungen mit hohen Teilnehmerzahlen belegen die Einsatzbereitschaft und das Interesse der Unterrichtenden an den Themen, die der Landesverband jedes Jahr auswählt. Kooperationen mit Berliner Museen, Schulbuchverlagen und den Universitäten der Region bereichern das Angebot. So gibt es z. B. spezielle Führungen, die Universität Potsdam lädt jedes Jahr zum Latein- und Didaktik-Tag ein, Freie Universität und Humboldt-Universität veranstalten mit dem DAV die »Dialogi Berolinenses«, in denen abiturrelevante Themen von namhaften Referenten aus Fachwissenschaft und Fachdidaktik behandelt werden.

Das Vorstandsteam freut sich über Ihr Interesse und steht Ihnen für alle Fragen rund um die Alten Sprachen in Berlin und Brandenburg gern zur Verfügung. Werden Sie Mitglied und unterstützen Sie uns bei der gemeinsamen Arbeit für den altsprachlichen Unterricht in Berlin und Brandenburg! (-> einen Antrag dazu finden Sie auf der 3. Umschlagseite).



DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND



Ein Pegasus
für Andreas
Fritsch

Andreas Fritsch ist mit der silbernen Pegasusnadel ausgezeichnet worden für seine Meriten um den Deutschen Altphilologenverband. Seine Verdienste und zugleich das Aushängeschild des Verbands: die Zeitschrift FORUM CLASSICUM und ihre Evolution von einem braven Mitteilungsblatt zu einem renommierten Kommunikationsmedium. In einem Vierteljahrhundert betreute, redigierte und präsentierte er 101 Hefte, jedes einzelne zum Erscheinungstermin quasi Pflichtlektüre, heute ein riesiger Wissensfundus der Entwicklung und Ausformung der Alten Sprachen in den Schulen Deutschlands. Uwe Walter nannte Andreas Fritsch in einem Artikel zu seinem 80. Geburtstag den „Lehrer der Lateinlehrer“ (FAZ Nr. 203, 2. September 2021, S. 11), weil er nicht nur die Geschichte des Lateinunterrichts akribisch notiert, sondern sie auch durch eine Fülle von Zeitschriftenbeiträgen und Buchveröffentlichungen in seinen speziellen Forschungsgebieten und durch seine fortwährende Präsenz mitbestimmt hat.

Im großen Vortragsraum des Instituts für Klassische Philologie an der Humboldt-Universität zu Berlin versammelten sich am **8. September 2022 um 18.00 Uhr** viele Kolleginnen und Kollegen, Mitstreiter teils seit Jahrzehnten im Berliner Landesverband für die Sache der Alten Sprachen.

Der Vorsitzende des LV Berlin und Brandenburg, **Dr. Jan Bernhardt**, hatte nach dem Beschluß des DAV-Bundesverbandes, die vielen Tätigkeiten in Verbandsdiensten von Andreas Fritsch gebührend zu würdigen, zu dieser Veranstaltung eingeladen. Die Referentin des Tages war die Grazer Professorin **Dr. Ursula Gärtner**. Sie wählte für ihren Festvortrag das Thema *Lupus in Fabula – Zur Dekonstruktion in antiken Fabelsammlungen*. Der Dichter Phaedrus und die Gattung Fabel zählen ja zu den Themen, die Andreas Fritsch über Jahrzehnte als eines seiner Spezialgebiete intensiv bearbeitet und für den Unterricht neu erschlossen hat.

Würde man aktive Lateinlehrkräfte nach den Forschungsschwerpunkten von Andreas Fritsch fragen, neben Phaedrus und seinen Fabeln wäre jedem seine hohe Kompetenz in der *Latinitas viva* präsent, älteren vielleicht seine Forschungen zur Geschichte des Lateinunterrichts und speziell des altsprachlichen Unterricht in der Weimarer Republik und in der NS-Zeit zu einem Zeitpunkt, als solche Selbstreflexion noch nicht selbstverständlich war, ferner seine Studien zu Comenius und zum preußischen Schulreformer Friedrich Gedike, das Plädoyer für die lateinische Bibel als Unterrichtstext und dann natürlich seine Arbeiten zur Didaktik des Lateinunterrichts sowie Studien zur Lehrbuchkritik und -entwicklung als vielbearbeitete weitere Felder. Ich persönlich habe in vielen Gesprächen seine Kenntnisse zur Geschichte des allgemeinen Unterrichts und der abwechslungsreichen Geschichte des Lateinunterrichts schätzen gelernt, die den Blick auf die Gegenwart schulischen Unterrichtens differenzierter ausfallen lassen.

Prof. Dr. Stefan Kipf blickte in seiner Begrüßung zurück auf die Anfänge und das Jahr 1980, als Andreas Fritsch, Eckardt Mensching, Peter Lohe und Hellmut Stindtman als Mitglieder des neu gewählten Landesvorstands dem Berliner DAV neues Leben einhauchten und das mit anhaltendem Erfolg. Kipf zitierte aus den Mitteilungen des Landesverbands Berlin jener Zeit und präsentierte die Analyse der Gründe für die relative Windstille unter den damaligen schulischen Altphilologen – ihrer frappierenden Nähe zur Gegenwart wegen führte dies zu einem lauten Schmunzeln unter den Anwesenden. Voller Respekt verwies er auf den ersten Artikel von Andreas Fritsch in den damaligen Mitteilungen des LV Berlin im DAV zur grundlegenden Frage „Warum und wozu Latein?“

OStD' Dr. Katja Sommer, Stellvertretende Bundesvorsitzende und aus Hannover angereist, nahm in ihrer Laudatio Bezug auf die ein langes

Gelehrtenleben (2022 jährt sich seine Ernennung zum Professor zum fünfzigsten Mal) andauernde Arbeit von Andreas Fritsch für den DAV, namentlich als Schriftleiter des *Forum Classicum* und der redaktionellen Betreuung von 101 Heften, die

über die Jahre stetig an Inhalt und Umfang zugenommen haben. Für solche „Kärnerarbeit an der Basis“ (U. Walter) wurde Andreas Fritsch unter großem Applaus des Plenums mit der Pegasusnadel ausgezeichnet.



Dankesworte

Von Andreas Fritsch

Meine Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen, liebe Freunde und Familienmitglieder!

Herzlich danke ich allen, die zur Organisation dieser Veranstaltung beigetragen oder sie durch ihre Anwesenheit bereichert haben. Um mich kurz zu fassen, habe ich diesen Sprechzettel vorbereitet und danke zunächst Frau Dr. Sommer für ihre freundlichen Worte, die sie im Auftrag des Bundesvorstandes gesprochen hat, und natürlich Ursula Gärtner für den Vortrag, den sie nachher halten wird. Liebe Ursula, mit Deiner Forschung zur Fabelforschung hast Du vieles, was ich in den vergangenen Jahrzehnten in Seminaren und Aufsätzen über Phaedrus vertreten habe, in Frage gestellt und revidiert. Niklas Holzberg hat in der Einleitung seiner neuen Phaedrus-Ausgabe Deine Leistung für die Phaedrus-Forschung auf den Punkt gebracht: Du hast, wie er schreibt, „alle seit dem späten 18. Jahrhundert immer wieder rekapitulierten Vorurteile gegen den Dichter »Phaedrus« überzeugend als solche aufgezeigt und durch ein philologisch fundiertes Porträt ersetzt“ (S. 9).¹ Mein erster Phaedrus-Aufsatz von 1985 war, wenn ich den heutigen Stand der Fabelforschung betrachte, bestenfalls ein Mosaiksteinchen. Ich habe ihn damals auf Anregung von Professor Eckart Mensching unter dem Titel

„Phaedrus als Schulautor“ in unserer Verbandszeitschrift „Latein und Griechisch in Berlin“ veröffentlicht.

Wie manche von Ihnen vielleicht wissen, habe ich meine berufliche Tätigkeit 1964, also vor 58 Jahren als Lehrer an einer Grundschule im Bezirk Spandau begonnen. Es war damals mein Lebenselixier, zehn- bis zwölfjährigen Kindern Latein beizubringen. Dieser Unterricht hat bis heute meine ganze Berufsauffassung nachhaltig geprägt.² Ich kam dann (1969) als Lehrer im Hochschuldienst an die Pädagogische Hochschule Berlin, habe dort in der Lehrerbildung mitgearbeitet, wurde dort (1972) zum Professor ernannt. Durch die Integration der Lehrerbildung kam ich 1980 an die Freie Universität und erhielt dort die (1987 vereinheitlichte) Amtsbezeichnung „Universitätsprofessor“. Das mir übertragene Fachgebiet lautete nicht wie üblich „Lateinische Philologie“, sondern „Lateinische Sprache und Literatur und ihre Didaktik“.³

Im selben Jahr 1980 habe ich unter Vorsitz von Dr. Peter Lohe, der 1984 Direktor des Goethe-Gymnasiums wurde, und gemeinsam mit Prof. Eckart Mensching von der TU und Herrn Hellmut Stindtmann den Landesverband Berlin im DAV „revitalisiert“ und habe neben manchen anderen Tätigkeiten 1991 die Schriftleitung des damaligen „Mitteilungsblattes des Deutschen Altphilologenverbandes“ übernommen, das 1997 auf meinen Vorschlag hin den Titel „Forum Classicum“ bekam. Diese Funktion habe ich 25 Jahre (bis 2016) ausgeübt. Das waren insgesamt 100 Hefte. Friedrich Maier, der Ehrenvorsitzende unseres Verbandes, hat einmal ausgerechnet, dass ich demnach mehr als 6000 Seiten zusammengestellt, redigiert und korrigiert haben müsste (FC 3/2021, S. 192).⁴ und

ich glaube, das ist wohl der Hauptgrund für die heutige Ehrung. Dazu gehörte übrigens auch das Sonderheft 1987 über „Die Geschichte des Deutschen Altphilologenverbandes 1925–1985“, das ich zusammen mit Erich Burck u.a. erarbeitet hatte.

Obwohl ich in mancher Hinsicht sozusagen Auto-didakt war, habe ich doch vielen Menschen vieles zu verdanken, vor allem natürlich meiner Frau und Kollegin Irene, dann aber auch meinen Kindern und Kindeskindern, und besonders meinen Schülern und Studenten und vielen Kolleginnen und Kollegen an Schulen und Universitäten. Durch die Kommunikation mit ihnen habe ich unendlich viel gelernt. Und wenn ich alles zusammennehme, verdanke ich meinen beruflichen Erfolg und letztlich auch den Dienst an unseren Fächern nicht irgendeiner persönlichen Begabung oder Kreativität, sondern dem, was Martin Luther in Psalm 90 mit den schlichten Worten übersetzte: „wenn's köstlich gewesen ist, so ist's Mühe und Arbeit gewesen“.⁵ – Im übrigen bin ich mir voll bewusst, dass wir in all unseren pädagogischen und wissenschaftlichen Bemühungen letztlich auf dem aufbauen, was unsere Vorgänger und Mitmenschen erarbeitet haben. Schön ist die schon im 12. Jahrhundert verwendete Metapher, dass wir Zwerge auf den Schultern von Riesen sind (Bernhard von Chartre).⁶ Nur deshalb können wir heute, wenigstens manchmal, etwas weiter sehen als unsere Vorgänger; und dazu zählen nicht nur Gestalten wie Sokrates, Platon, Cicero, Augustinus, Erasmus, Comenius, Friedrich Gedike, Wilhelm von Humboldt, Manfred Fuhrmann, Michael von Albrecht und viele, viele andere Geistesgrößen, sondern auch viele tausend andere weniger berühmte, aber doch hochverdiente Menschen.

Insgesamt sind wir alle, um ein biblisches Gleichnis zu verwenden, schlicht und einfach „Arbeiter im Weinberg des Herrn“⁷: Egal ob sie eine Stunde oder zehn Stunden gearbeitet haben. Sie alle bekommen einen gerechten Lohn. Also, egal ob wir fünf Jahre oder vierzig und mehr Jahre gear-

beitet haben, der Lohn ist letztlich derselbe: das Gefühl und das Wissen, etwas Sinnvolles, etwas Wertvolles getan zu haben. Oder, um einen Gedanken Senecas aufzugreifen: *Pretium virtutis est virtus ipsa*.⁸

Und in diesem Sinne wiederhole ich jetzt zum Abschluss gern einen Satz, den der deutsch-französische Journalist und Politikwissenschaftler Alfred Grosser in seiner Dankesrede für den Humanismuspreis auf dem Altphilologenkongress 2002 in Dresden ausgesprochen hat; wie er selbst sagte, verdankte er diesen Satz, dem ehemaligen Bundespräsidenten Richard von Weizsäcker (1984–1994).⁹ Tatsächlich stammt der Satz aus dem jüdischen Talmud¹⁰ und wird in einem Roman von Lion Feuchtwanger (1884-1958) mehrmals zitiert. Der Satz lautet: „Es ist uns aufgetragen, am Werke zu arbeiten, aber es ist uns nicht gegeben, es zu vollenden.“¹¹

1 Niklas Holzberg: Phaedrus, Fabeln. Lateinisch-deutsch. Unter Mitarbeit von Stephanie Seibold hg. u. übers. von N. Holzberg. Berlin/Boston: Walter de Gruyter 2018 (in der Reihe TUSCULUM), Einführung, S. 9
2 Vgl. Comenius, Pampaedia XIII, 3 (ed. Tschizewskij, Geissler, Schaller 1960, S. 374): Prorsus non fuit vanus, qui dixit: Multa ego didici a Praeceptoribus meis, sed plura a Condiscipulis, plurima denique a Discipulis.
3 Durch einen Vertrag zwischen der Freien Universität Berlin und der Humboldt-Universität zu Berlin wurde (nach der Pensionierung von Friedrich Maier) mein Lehrdeputat von 2001 bis 2006 an FU und HU aufgeteilt.

4 Friedrich Maier: Dank an den Architekten des Forum Classicum in: Forum Classicum 1/2016, S. 32f. und 3/2021, S. 192.
5 In der aktualisierten Luther-Übersetzung von 2017 heißt es in Psalm 90,10: „und was daran köstlich scheint, ist doch nur vergebliche Mühe“.
6 Die Metapher wird von Johannes von Salisbury (1115–1180) dem Bernhard von Chartre (gest. nach 1124) zugeschrieben. Ich verdanke diesen Hinweis Wolfgang Maaz in der Festschrift für Rudolf Schenda, 1995, S. 427ff. Darin: W. Maaz: Konstantin der Große und der ehebrecherische Zwerg – ein nanologischer Beitrag.
7 Vgl. Matth. 20,1-16.
8 (Sinngemäß zitiert nach) Seneca, de clementia 1,1 und de vita beata 9,4.
9 Vgl. Forum Classicum 2 /2002, S. 102.
10 Im Internet wird das Wort dem Rabbi Tarphon zugeschrieben (um 90–130 n.Chr.); Talmud, Abot 2,21.
11 „Die Geschwister Oppermann“ (1932); der Titel musste in der NS-Zeit auf juristischen Druck eines Nazis namens Oppermann geändert werden in „Die Geschwister Oppenheim“. Nach 1945 konnte das Buch unter dem urspr. Titel erscheinen. Es erschien 1951 als Fischer-Taschenbuch; darin S. 36, 268, 301, 357.



Das Plenum

Nicht nur ein Zeitdokument

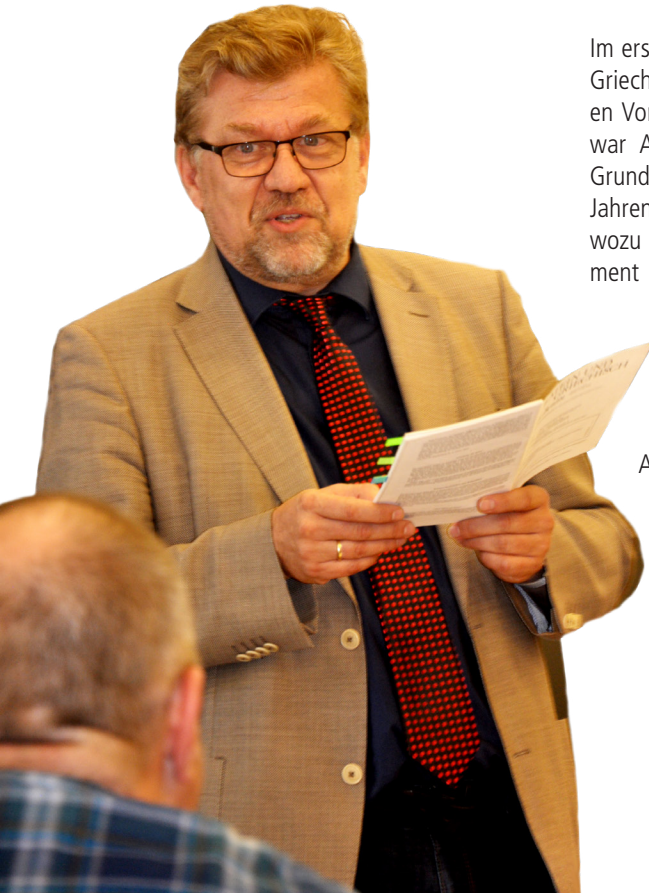
Von Stefan Kipf

Am 8. September 2022 wurde Andreas Fritsch für sein Verdienste um den DAV die Pegasus-Medaille verliehen. Dieses freudige Ereignis gibt Gelegenheit, sich noch einmal kurz die vielfältigen Aspekte dieses großen Engagements vor Augen zu führen. Andreas Fritsch war nicht nur 25 Jahre von 1991–2016 als Schriftleiter des Mitteilungsblattes des DAV (seit 1997 Forum Classicum) tätig. Er war auch schon viel

länger an führender Stelle im Landesverband Berlin bzw. Berlin und Brandenburg präsent. Am 11.02.1980 wurde er zusammen mit Peter Lohe (Vorsitzender), Eckardt Mensching (Schriftleiter) und Hellmut Stindtmann (Kassenwart) als Schriftführer in den neuen Landesvorstand gewählt. Dieser Vorstand erwies sich als prägend für die weitere Entwicklung des Landesverbandes hin zu einer äußerst lebendigen und in der Öffentlichkeit weithin sichtbaren Interessensvertretung der alten Sprachen in unserer Region.

Im ersten Heft des Mitteilungsblattes Latein und Griechisch in Berlin, das unter der Ägide des neuen Vorstands im Juni 1980 veröffentlicht wurde, war Andreas Fritsch auch sogleich mit einem Grundsatzartikel vertreten, dem in den folgenden Jahren noch weitere folgen sollten. „Warum und wozu Latein?“ ist heute nicht nur als Zeitdokument lesenswert, sondern bietet auch nach 42 Jahren äußerst wertvolle Gedanken, die auch für heutige Debatten von großem Wert sind.

Daher haben wir uns entschlossen, diesen Artikel noch einmal zu drucken: der Leserschaft zur Freude, Andreas Fritsch zur Ehre!



Warum und wozu Latein?

Von Andreas Fritsch (1980)

Die Beratung von Eltern und Schülern bei der Wahl zur 1., 2. oder 3. Fremdsprache ist für viele Kollegen eine alljährliche Aufgabe, der sie sich mit unterschiedlicher Begeisterung und mit nicht leicht meßbarem Erfolg widmen. Aus mancherlei Gesprächen wissen wir, daß eine Reihe von Kollegen Vorträge oder andere Konzepte für entsprechende Veranstaltungen an ihrer Schule oder in ihrem Bezirk ausgearbeitet haben. Dabei stehen manchmal eher grundsätzliche Fragen, manchmal eher praktisch organisatorische Gesichtspunkte, oft auch motivationspsychologische Argumente im Vordergrund. Selten läßt sich das Konzept eines Kollegen unverändert übernehmen; immer wird man sich auf die konkrete Situation einstellen müssen. Doch wird ein Erfahrungsaustausch in jedem Falle nützlich und anregend sein. Mit dem folgenden (mehr grundsätzlichen) Beitrag, den der Verfasser auf Elternversammlungen zur Wahl der ersten Fremdsprache gehalten hat, möchten wir auch andere Kollegen ermuntern, ihre Überlegungen und praktischen Erfahrungen hinsichtlich der Beratung zur Fremdsprachenwahl, aber auch in Bezug auf andere Fragen und Probleme des Fachunterrichts einem größeren Kreis von Kollegen mitzuteilen. Die Frage „Warum und wozu Latein heute?“ läßt sich sinnvoll nur in einem größeren Zusammenhang beantworten. Latein ist ja keine lebende Fremdsprache, nicht die Sprache eines Nachbarvolkes oder eines wirtschaftlich oder kulturell führenden Volkes der Gegenwart, so daß man seine Erlernung für eine nützliche Selbstverständlichkeit halten könnte.

Wir betreiben Latein, weil diese Sprache im Laufe der letzten beiden Jahrtausende einen wesentlichen Einfluß auf unsere Sprache und Literatur und

auf die Kultur und Zivilisation ganz Europas gehabt hat. Ein ganz sinnfälliges Zeichen für diesen langanhaltenden und tiefgehenden Einfluß ist bis heute die Verwendung der lateinischen Schrift in der gesamten westlichen Welt. Aber so wie die Schrift fast allgegenwärtig ist in unserer Kultur, so ist auch ein großer Teil des lateinischen Wortschatzes als Lehnwort, Lehnübersetzung oder als Fremd- und Fachwort in der deutschen und in anderen Sprachen vorhanden.

Latein war zunächst die Sprache eines kleinen Stammes in der Umgebung Roms, die Sprache der Latiner; daher ihr Name: die latinische oder lateinische Sprache. Durch die Ausbreitung des römischen Reiches wird sie dann die Sprache Italiens und später die Sprache der römischen Provinzen rings um das Mittelmeer. Aus ihr sind die romanischen Sprachen hervorgegangen, darunter vor allem die Weltsprachen Italienisch, Französisch und die auch in Lateinamerika gesprochenen Sprachen Spanisch und Portugiesisch. Sie alle tragen in Wortschatz und Grammatik noch unverkennbare Züge ihrer „Muttersprache“ Latein.

Insofern kann das Lateinische eigentlich nur mit großem Vorbehalt als „tote Sprache“ bezeichnet werden. Es hat sich als Volkssprache in den verschiedenen Sprachen weiterentwickelt, und somit stellt das Latein, das wir auf der Schule lernen, einen bestimmten historischen Sprachzustand dar, im wesentlichen den Zustand des ersten vor- und des ersten nachchristlichen Jahrhunderts.

Daneben hat sich aber nach dem Untergang des Weströmischen Reiches im 5. Jh. (476) das Lateinische als internationales Kommunikationsmittel erhalten. Es wurde das ganze Mittelalter hindurch in den meisten Ländern Europas als Zweitsprache

gelernt, gesprochen und geschrieben und hat sich in dieser langen Zeit auch weiterentwickelt. An den Universitäten wurde bis ins 17. Jh. hinein nur lateinisch gesprochen, auch die Literatur wurde z.B. in Deutschland bis ins 17. Jh. hinein überwiegend in lateinischer Sprache produziert. Man kann sogar sagen, daß die lateinische Sprache in den Jahrhunderten, seitdem sie nicht mehr die Muttersprache eines einzelnen Volkes war (und von dem Punkt an redet man ja im allgemeinen von einer „toten“ Sprache), einen Aufschwung genommen und eine Verbreitung erfahren hat, wie sie dies vorher nicht erlebt hatte. Sie wurde in Gebiete getragen, die nie zuvor von einem Römer betreten waren. Freilich war das Latein überwiegend die Sprache der Kirche, der Schule und Wissenschaft und der Politik. Es war also die Sprache der schulisch gebildeten Führungsschicht.

In der Zeit der Renaissance und des Humanismus, besonders im 14. bis 16. Jh., erlebte der aktive Gebrauch des klassischen Latein noch einmal einen enormen Aufschwung, als man überall in Europa die griechisch-römische Antike als Quelle und Vorbild menschlicher Lebensführung wiederentdeckte.

Dieses eigenartige Fortleben des Lateinischen hat bis heute seinen Niederschlag gefunden in der wissenschaftlichen Terminologie, in die auf dem Wege über das Lateinische auch viele griechische Elemente eingegangen sind.

Noch viel stärker als das Deutsche ist das Englische von lateinischen Einflüssen geprägt, dessen Wortschatz zu über 50 Prozent aus Wörtern lateinisch-romanischen Ursprungs besteht. Hier lassen sich mindestens sechs große Etappen der Einwirkung unterscheiden:

(1) die Zeit, wo Britannien römische Provinz war (43–409), (2) die Einwanderung der Angelsachsen, die vom europäischen Festland viele lateinische Wörter mitbrachten (um 450), dann (3) die

Christianisierung Englands und die Einführung des Kirchenlateins (ab 597), besonders aber (4) die Eroberung Englands durch die romanisch sprechenden Normannen (1066), (5) der starke Einfluß der lateinischen Gelehrtensprache in der Renaissance (ab 1450) und schließlich (6) die bis heute anhaltende Neuprägung von Wörtern im wissenschaftlich-technischen Bereich (vgl. C. Vossen, S. 92).

Viele Wörter, die wir heute aus dem Englisch-Amerikanischen übernehmen, sind im Grunde lateinische Wörter. Das gilt besonders für das Vokabular der Sozialwissenschaften.

Der Rückgang des Lateinsprechens und -schreibens im Laufe der letzten vier Jahrhunderte erklärt sich vor allem aus dem Aufstreben und dem wachsenden Selbstbewußtsein der einzelnen Völker und ihrer Nationalsprachen. Auf diese Weise hat Europa allerdings sein gemeinsames Kommunikationsmittel verloren. – Das sind also in ganz groben Zügen die historischen Ursachen des Lateinunterrichts.

Wozu nun heute Lateinunterricht, wenn doch praktisch kaum jemand lateinisch sprechen und schreiben kann? Diese Fähigkeiten sind allerdings schon seit Jahrzehnten nicht mehr Ziel des Lateinunterrichts. (1890 wurde in Preußen der lateinische Aufsatz als Zielleistung im Abitur abgeschafft, 1924 die deutsch-lateinische Übersetzungsaufgabe.) Aufgrund der Tatsachen, die ich eben nur knapp skizzieren konnte, kann man Latein geradezu als „Schlüsselfach der europäischen Tradition“ (Fuhmann, S.68 ff.) bezeichnen. Lateinunterricht ist von Anfang an Arbeit an Texten. Die Sprache wird im Umgang mit Texten erlernt und eröffnet zugleich den Zugang zu den Texten.“ (Hessische Rahmenrichtlinien Latein Sek.1, S.6.) Dabei handelt es sich zwar vorwiegend um Texte aus der Antike, einbezogen werden aber auch Texte aus Mittelalter und Neuzeit. Ich erinnere z.B. an die „Carmina Burana“, vertont von Carl Orff. So soll im heutigen Lateinunterricht

der Schüler das Lateinische in seiner historisch einzigartigen Rollenvielfalt kennenlernen, nämlich 1. als primäres Kommunikationsmittel antiker römischer Autoren, also als Muttersprache der Römer, wie sie uns in den „klassischen“ Texten als kunstvoll geformte Sprache begegnet; 2. als Sekundärsprache lateinisch schreibender Autoren, für die Latein also nicht mehr Muttersprache war, in Spätantike, Mittelalter und Neuzeit; 3. als Ausgangssprache (Grundsprache oder „Muttersprache“) der romanischen Sprachen; 4. als Ferment und Erbgut der deutschen und englischen Sprache. In dieser – wie gesagt: einzigartigen – Rollenvielfalt ist die Besonderheit und Identität des Lateinischen durch keine andere Sprache, auch nicht durch eine seiner „Tochtersprachen“ austauschbar. Latein ist eben „ein spezielles linguistisches Phänomen, das sozusagen eine dritte Größe neben der Muttersprache und den Fremdsprachen darstellt.“ Für uns ist das Latein ja „im eigentlichen Sinne gar keine Fremdsprache wie z.B. das Englische oder Französische. Es ist eine Substratsprache der modernen Fremdsprachen und der Muttersprache und insofern auch keine tote Sprache“ (R. Nickel, S. 28).

Diese Sprache, die nun keineswegs aus der Luft gegriffen oder zufällig gewählt ist und somit nicht beliebig durch die Sprache eines anderen Kulturkreises wie etwa Chinesisch, Arabisch oder Persisch ersetzbar ist, dient im Lateinunterricht zugleich als ein „Modell von Sprache überhaupt“. Ich beziehe mich hierbei auf Ausführungen des Erziehungswissenschaftlers Theodor Wilhelm in seinem Buch „Theorie der Schule“, in dem er sagt: „Die lateinische Sprache ist nach der übereinstimmenden Auffassung aller, die nicht rein aus Konventionen oder Affekten urteilen, besser als jede lebende Sprache (und vielleicht in gewissem Sinne, weil sie eine ‚tote‘ Sprache ist) geeignet, Sprache als ein System sichtbar zu machen, als ein ‚Modell von Sprache überhaupt‘.“ Wilhelm begründet die Position des Lateinischen mit seiner hohen linguistischen Produktivität, mit seiner wis-

senschaftlichen Nützlichkeit und „mit seiner Hilfsfunktion für das Erlernen moderner Sprachen“ (S. 392f.). Er begründet die, wie er sagt, „Unentbehrlichkeit des Lateinischen“ damit, daß „das sprachliche Denk-, Urteils-, Beobachtungsvermögen geübt werden muß, und daß sich dafür die lateinische Sprache aus den bekannten Gründen hervorragend eignet. Die Aufgabe lautet: mit Sprache reflektierend umgehen lernen. Dafür das Lateinische zu benützen, empfiehlt sich außerdem noch aus planungsökonomischen Gründen: man lernt beim Lateinischen gleichzeitig noch so vieles andere mit, Einsichten in internationale Sprachzusammenhänge, praktische Sprachschlüssel für die verschiedensten Berufsgebiete, und vielleicht dann auch noch eine sprachliche Unterlage für nachwachsende geschichtliche Kontinuitätsvorstellungen.“ (S.169)

Der heutige Lateinunterricht hat demnach im wesentlichen drei Hauptziele, die man pauschal etwa so bezeichnen könnte:

1. Erziehung zum Sprachbewußtsein,
 2. Befähigung zur Lektüre lateinischer Texte,
 3. Einführung in einen wichtigen Teil unserer Kulturtradition (vgl. v. Hentig, S.232 ff.).
- Zu jedem dieser Ziele sei wenigstens kurz etwas gesagt:

1. Sprachbewußtsein

Lateinunterricht erzieht zur Sprachreflexion, d. h. zum Nachdenken über Sprache und zum Beobachten und Vergleichen sprachlicher Erscheinungen; er baut „den naiven Sprachrealismus“ ab, der die Muttersprache und Sprachen allgemein praktisch gleichsetzt, in fremden Sprachen also zunächst nur andere Wörter, andere Lautungen vermutet, nicht aber andere Sichtweisen und Strukturen. Da der Lateinunterricht grundsätzlich zweisprachiger Unterricht ist, in dem die Strukturen beider Sprachen immer wieder miteinander verglichen werden, lernt der Schüler hierbei auch seine eigene

Muttersprache besser kennen. überhaupt wird ja „die grammatische Struktur der Muttersprache ... auf natürliche Weise erst in dem Augenblick problematisch, in dem das Kind erfährt, daß andere Sprachen nach anderen grammatischen Gesetzen funktionieren.“ (B. Weisgerber, S.197) Am Modell der lateinischen Sprache erkennt der Schüler Sprache als ein überschaubares und durchschaubares kommunikatives System, das sich aus Zeichen und Regeln konstituiert. Der Lateinunterricht trägt bei zur „*Ordnungstiftung im sprachlichen Raum*“ (Wilhelm), er vermittelt grammatische Kategorien, Einsicht in internationale Sprachzusammenhänge (s.o.) und vermittelt praktische Hilfe zum Verständnis von Fach- und Fremdwörtern.

Die für den Lateinunterricht von Anfang an typische *Übersetzungsarbeit* führt aber nicht nur zu einem vertieften Bewußtwerden der Muttersprache; sondern die Umsetzung lateinischer Sätze und Texte in akzeptables Deutsch bedeutet zugleich eine ständige *Schulung des sprachlichen Ausdrucks*; die Muttersprache wird besser verfügbar; anders ausgedrückt, der Lateinunterricht dient der Erweiterung der muttersprachlichen Kompetenz.

2. Lektürefähigkeit

Der Schüler soll befähigt werden, lateinische Texte zu verstehen oder sie mit bestimmten Hilfsmitteln entschlüsseln zu können. Es handelt sich hierbei – über die spezielle Arbeit hinaus – um die Entwicklung grundlegender Fähigkeiten des problemlösenden Denkens. Jeder lateinische Satz oder Text erfordert und fördert zugleich analytisches, synthetisches und kombinatorisches Denken. Die meisten im Lateinunterricht behandelten Texte haben in der europäischen Geistesgeschichte eine bedeutende Wirkung ausgeübt, sei es nun aufgrund ihres eigenen originalen und fundamentalen Gehaltes, sei es wegen ihrer Vermittlung griechischen Denkens. Neben poetischen Texten sind es vor allem Texte, die sich auf die Bereiche Indi-

viduum, Gesellschaft, Staat, Geschichte beziehen und Grundfragen und Grundkonflikte menschlichen Zusammenlebens behandeln.

3. Einführung in einen Teil unserer Kulturtradition

Im Zusammenhang mit diesen Texten lernt der Schüler wenigstens einen Teil der Antike als eine Hauptquelle unserer Kulturtradition kennen. Dazu gehört auch die Vermittlung des *griechischen Erbes*. Er erfährt etwas von den Sagen des Klassischen Altertums, den Sagen um Herkules, Theseus, Ödipus oder von Homers Trojanischem Krieg und den Irrfahrten des Odysseus, auch von Äneas und den Gründungssagen Roms. Mindestens ansatzweise lernt er die elementare *Philosophie* des Altertums kennen, weiß, was Stoiker und Epikureer waren oder sind, hört oder liest etwas von den *politischen Schriften* der Griechen und Römer, deren Grundgedanken und Grundbegriffe bis heute weiterwirken; auch die *griechische und römische Kunst*, vor allem Architektur und Plastik, werden ihm vertraut. Er wird aufgrund dieser Erfahrungen einen leichteren Zugang finden zu den zahlreichen *antiken Ausgrabungsstätten* rings um das Mittelmeer, ob das nun Pompeji, Athen oder Olympia ist. Dies kann ein wichtiger Beitrag zur Lebens- und Freizeitgestaltung sein.

All dies und vieles mehr kommt im Lateinunterricht zur Sprache, und es wäre in der Tat ein Verlust, wenn dieser wertvolle Teil unserer Kultur und Zivilisation in der Schulbildung keinen Platz hätte.

Die Frage, ob Lateinunterricht sinnvoll ist, läßt sich also nur auf der Basis unserer sonstigen Einstellung zur europäischen Kulturtradition und unseres Geschichtsbewußtseins beantworten. Wer es – aus welchen Gründen auch immer: aus politischen, weltanschaulichen oder schlichtweg Bequemlichkeitsgründen – für sinnlos hält, sich mit der Entwicklung unserer Kultur und mit den kulturellen Leistungen früherer Generationen und

Jahrhunderte einschließlich ihrer Wirkung auf die Gegenwart auseinanderzusetzen, kann im Lateinunterricht natürlich keinen Sinn sehen. Trotzdem wird er nicht umhinkönnen, einige Ergebnisse dieser Kulturgeschichte – wie z.B. Schrift und Sprache unbewußt oder auch manchmal unverstanden anzuwenden.

Historische Fakten, auch hervorragende kulturelle Leistungen früherer Zeiten in Sprache, Literatur, Philosophie, Kunst oder Musik lassen nicht einfach den zwingenden Schluß zu, daß man sich mit ihnen beschäftigen müsse. Der einzelne mag ohne Geschichte schon irgendwie auskommen; man kann ja auch leben, ohne zu wissen,

wer der eigene Vater oder die Mutter war. Aber das ist sicher nicht das Wünschenswerte. Es gibt auch keine zwingende Notwendigkeit, sich mit der Musik Bachs, Beethovens oder Mozarts zu beschäftigen oder Goethes Faust zu lesen oder im Theater zu sehen. Es handelt sich hier stets um *Wertentscheidungen*, die über das vordergründige Nützlichkeitsstreben hinaus etwas mit dem Sinn des Lebens zu tun haben. Nur wenn diese grundsätzliche Wertentscheidung für den Lateinunterricht positiv ausgefallen ist, läßt sich weiter über didaktisch-methodische Einzelheiten reden, also über Beginn, Umfang, Mindestdauer, einzelne Ziele, Inhalte und Methoden des Lateinunterrichts.

Zitierte Literatur:

Fuhrmann, Manfred: Alte Sprachen in der Krise? Stuttgart 1976.
von Hentig, Hartmut: Platonisches Lehren I. Stuttgart 1966.
Nickel, Rainer: Der moderne Lateinunterricht. Freiburg/Würzburg J 977.
Vossen, Carl: Latein Muttersprache Europas. Düsseldorf 1978. Weisgerber, Bernhard: Theorie der Sprachdidaktik. Heidelberg 1974. Wilhelm, Theodor: Theorie der Schule. Stuttgart, 2. Aufl. 1969.

Weitere Literatur zum Thema (Auswahl):

1. H.-J. Glücklich: Lateinunterricht - Didaktik und Methodik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1978.
Darin: Lateinunterricht und Öffentlichkeit (S. 196ff.)
2. K. Matthiessen: Altsprachlicher Unterricht in Deutschland (Ein historischer Überblick). In: J. Gruber/F. Maier (Hrsg.): Handbuch der Fachdidaktik, Fachdidaktisches Studium in der Lehrerbildung, Alte Sprachen, Band 1, S. 11ff. München: Oldenbourg 1979.
3. R. Nickel (Hrsg.): Didaktik des altsprachlichen Unterrichts. Deutsche Beiträge 1961–1973. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft. 1974. Darin besonders:
4. E. Hennes: Latein in unserer Zeit und Welt. Ein Beitrag zum Selbstverständnis des gegenwärtigen Lateinunterrichts (1966).
5. A. Clasen: Wozu Latein? Wie ist sein Platz im modernen Curriculum zu begründen? (1971).
6. K. Westphalen: Allgemeine Lernziele für den altsprachlichen Unterricht (1971/1972).
7. O. Schönberger: Lernzielmatrix für den Lateinunterricht. Hrsg. v. IPTS Schleswig-Holstein, Lütjensee 1973
8. A. Klinz: Latein in unserer Zeit und Welt. DASIU (= Die Alten Sprachen im Unterricht, Mitteilungsblatt der Altphilologischen Fachgruppe im Bayerischen Philologenverband, Bamberg: Buchner-Verlag) 3/1974, S. 2–10.
9. H. Meyerhöfer: Die Alten Sprachen in der Schule des 20. Jahrhunderts. Überlegungen zur Didaktik des altsprachlichen Unterrichts. DASIU 1–2/1976, S.25–34.
10. W. Bietz/W. Vogt: Allgemeine Lernziele im Altsprachlichen Unterricht der Sekundarstufen 1 und II. Bad Kreuznach: Arbeitsstelle für Lehrplanentwicklung und -koordination des Landes Rheinland-Pfalz 1977.
11. G. Holk: Thesen zu einer lateinischen Fachdidaktik – Gedanken zur Begründung des Faches Latein in der Schule. In: Mitteilungsblatt des Deutschen Altphilologenverbandes 3/1978, S. 8–15.
12. F. Maier: Latein als erste, zweite, dritte und vierte Fremdsprache. In: J. Gruber/F. Maier (Hrsg.): Handbuch (s.o. Nr. 2) 1979, S. 163–178.
13. O. Schönberger: Die Bedeutung des Lateinischen als erste Fremdsprache. DASIU 1-2/1974, S. 18f.
14. Latein oder Englisch als erste Fremdsprache? – Argumente der Teilnehmer eines Seminars am Münchner Albert-Einstein-Gymnasium. DASIU 3/1974, S.27–30.
15. E. Wo/ff: Latein als erste Fremdsprache an Gymnasien. In: Anregung 5/1975, S. 307–313.
16. G. F. Ribl: Die Bedeutung des Lateinischen für das Englische aus der Sicht des Schulpraktikers. DASIU 2-3/1975, S.9–21.
17. K.Nürnberg: Entscheidung für Latein. DASIU 1-2/1976, S.14–25.
18. 8. Gabriel: Werbung für Latein. AU 2/1980, S.132 f.



Ursula Gärtner bei ihrem Festvortrag

Impressum ISSN 0945-2257

Latein und Griechisch in Berlin und Brandenburg erscheint vierteljährlich und wird herausgegeben vom Vorstand des Landesverbandes Berlin und Brandenburg im Deutschen Altphilologenverband (DAV) www.davbb.de

1. Vorsitzender: **Dr. Jan Bernhardt** Goethe-Gymnasium Berlin · jan.bernhardt@ambitio.org
 2. Vorsitzende: **StR Gerlinde Lutter** Tagore-Schule/Gymnasium, Berlin · g1lutter@aol.com
StR Andrea Weiner Alexander von Humboldt Gymnasium, Eberswalde
a-weiner@t-online.de

Schriftleitung des **StD Dr. Josef Rabl**
 Mitteilungsblattes: Kühler Weg 6a · 14055 Berlin · Josef.Rabl@t-online.de

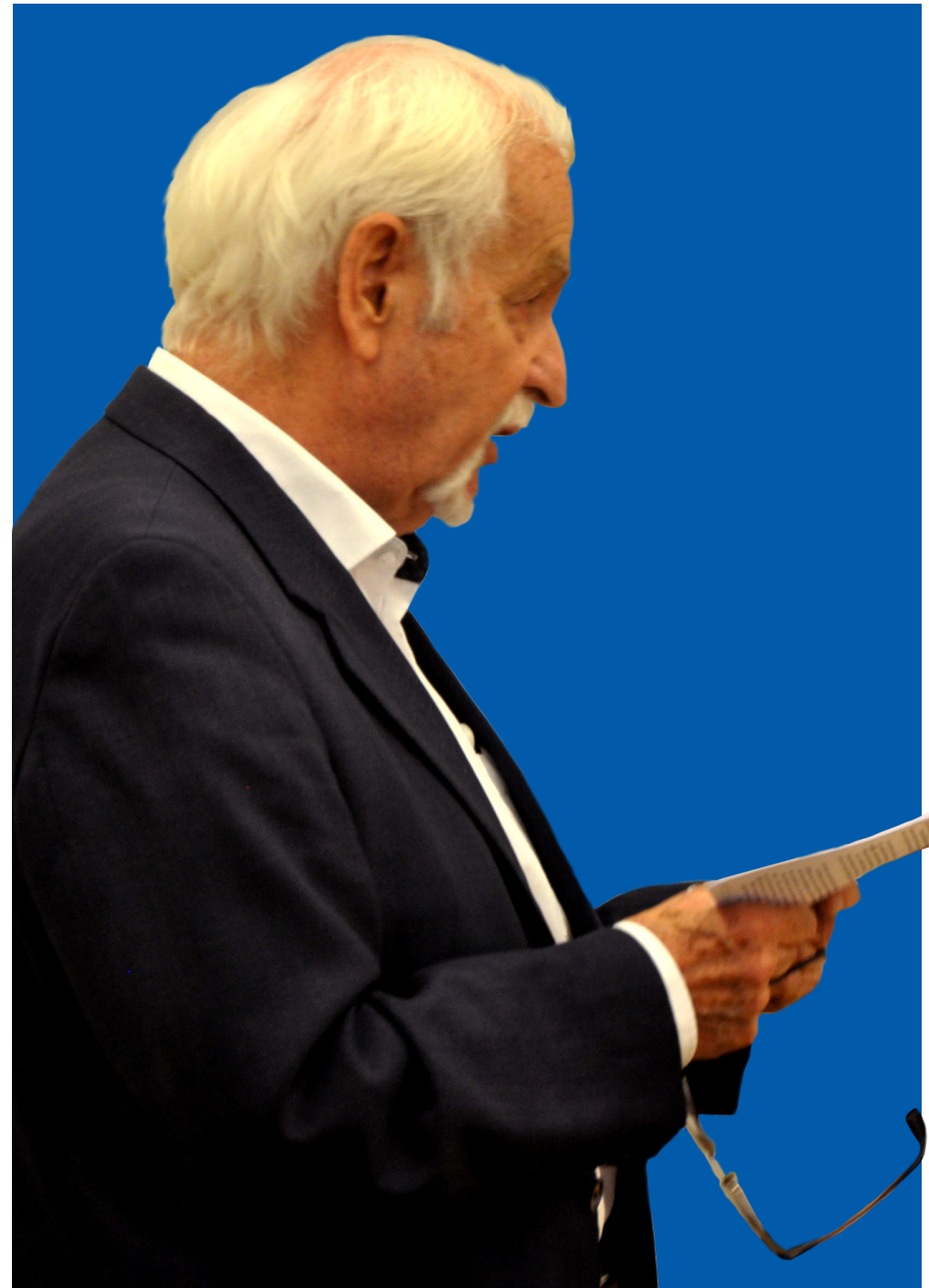
Kassenwartin: **StR Peggy Klausnitzer**
peggy.klausnitzer@t-online.de

Beisitzer: **StR Wolf-Rüdiger Kirsch · StD Dr. Josef Rabl**

Verbandskonto: **IBAN:** DE51 1605 0000 3522 0069 75
BIC: WELADED1PMB
 Mittelbrandenburgische Sparkasse

Grafik / Layout: **Fabian Ehlers** Karlsruher Straße 12 · 10711 Berlin · fabian.ehlers@web.de

IMPRESSUM



ANDREAS FRITSCH

Multos per annos, Vibeca sodalis carissima, fabulas Aesopi, quarum materiam Phaedrus poeta, qui appellatur Augusti libertus, polivit versibus senariis,¹ legere et interpretari solebam et nonnullas ex Phaedri fabulas etiam in linguam Germanicam verti, quia mihi semper persuasum erat hoc genus litterarum hodie quoque aptum esse non solum pueris, sed etiam adulescentibus atque hominibus adultis.²

De Ioachimo Camerario, qui fabulas Aesopicas collegit et edidit

Nuper autem inveni fabulam, quae neque ab Aesopo neque a Phaedro narrata est, sed a Ioachimo Camerario, qui erat aequalis et amicus Philippi Melanchthonis. Ille Camerarius erat pater complurium filiorum et filiarum, in quibus etiam filius eiusdem nominis (Ioachimus). Quamobrem ille prior plerumque Ioachimus Camerarius maior (sive Germanice „Joachim Camerarius der Ältere“) nominatur.³

Is erat vir doctus et suo tempore professor linguae et litterarum Graecarum peritissimus. Natus est anno 1500 in urbe Papeberga (sive Bambergae), litteris incubuit Lipsiae, Erfordiae, Vitembergae, ubi Lutherus et Melanchthon docebant. In Universitate Studiorum Vitembergensi mox professor linguae Graecae et paucis annis post Norimbergae magister et rector novi Gymnasii a S. Aegidio appellati factus est (1526). Ab anno 1535 ad annum 1541 professor fuit in Universitate Tubingensi. Deinde vocatus est in Universitatem Lipsiensem, ubi plus quam triginta annos litteras Graecas Latinasque usque ad mortem suam (1574) docuit.

1. Cf. Phaedr: 1 prol. 1–2; Aesopus auctor quam materiam repperit, / hanc ego polivi versibus senariis.

2. Cf. auctorem: Phaedrus als Schulautor (1985). – Phaedri libellos legere (1988). – De sermone familiari e Phaedri quoque libellis discendo (1989). – Äsop und Sokrates bei Phaedrus (1990). – Fabeln im Lateinunterricht (2002). – Die Gefühlswelt in den Fabeln des Phaedrus (2008). – Fabeln im altsprachlichen Unterricht (2013). – Quid Phaedrus, fabellarum poeta, laudibus dignum aut non dignum iudicaverit (2014). – Eine „politisch unkorrekte“ Fabel des Phaedrus? Zu Phaedr: 1,19 (2019). – Putin und die äsopische Fabel von Wolf und Lamm (2022).

3. Cf. <http://camerarius.uni-wuerzburg.de/camerarius/index.php/Anleitung> (aditus novissimus: 2.6.2021).

Camerarius permulta opera auctorum Graecorum et Latinorum recensuit et edidit, inter quae eminent editio comoediarum Plauti.⁴ Sed cum amicus Melanchthonis et aliorum reformatorum esset, etiam quaedam scripta composuit, quae ad doctrinam et historiam ecclesiae spectant. In quibus est etiam *Historica narratio de fratrum orthodoxorum ecclesiis in Bohemia, Moravia et Polonia* (Latine scripta).⁵ At haec „narratio“ non ab Ioachimo ipso, sed plus quam triginta annis post mortem eius a Ludovico Camerario, nepote eius (filio Ioachimi Camerarii minoris), edita est (1605). In hoc libro Camerarius maior narrat praeter alia etiam de suppliciis Ioannis Hussii (1415) et Hieronymi Pragensis (1416), qui a Concilio Constantiensi per iniuriam capitis damnati et combusti sunt. Mortem Hieronymi piissimam et fortissimam Poggius (Gianfrancesco Poggio Bracciolini), ille humanista celeberrimus, suis ipsius oculis maxima admiratione affectus viderat. De morte Hieronymi Poggius epistolam copiosam ad Leonardum Aretinum amicum suum scripsit. Hanc epistolam Latine scriptam Camerarius maior in opere suo laudavit,⁶ et Ludovicus totam epistolam Poggii libro avi a se edito adiunxit (pp. 241–249).

Ad fabulam, quae inscribitur „Asinus vulgi“

Sed ut ad rem veniam, quae titulo huius scripti indicatur, Camerarius maior etiam multas fabulas Aesopias collegit et in sermonem Latinum convertit. Prima editio talium fabellarum facta est anno 1538,⁷ deinde secutae sunt aliae

4. M. Accii Plauti Comoediae XX. diligente cura & singulari studio Ioachimi Camerarii Papeberg(ensis) emendatus nunc quam ante unquam ab ullo, editae: Adiectis etiam eiusdem [...] argumentis & annotationibus (1552 & 1558).

5. *Historica narratio* invenitur in rete universalis: <https://www.digitale-sammlungen.de/de/view/bsb10448706> – Editio stereotypa huius narrationis continetur eo libro, cui titulus est *Quellen zur Geschichtsschreibung der Böhmischen Brüder. Comenius/Camerarius*. Hildesheim/New York: Georg Olms 1980.

6. Camerarius, *Historica narratio* (1605), p. 42: „Quod enarravit Poggius Florentinus, in epistola scripta ad Leonhardum Aretinum, maximis et praeclarissimis laudibus Hieronymum ornans, et indignam mortem hominis miserando deplorans.“

7. Aesopi Phrygis Fabularum Celeberrimi Autoris Vita, Fabellae Aesopicae Plures Quadringentis: quaedam prius etiam, multae nunc primum editae. Tubingae: Morhardus 1538. – Liber totus in rete universalis legi potest sub hoc signo: <https://www.digitale-sammlungen.de/de/view/bsb10994699> (aditus novissimus: 2.6.2021).

Marion Gindhart hoc opus breviter descripsit his verbis: „Übersetzung und Bearbeitung von über 400 ‚Fabulae Aesopicae‘ (äsopische und nachäsopische Fabeln). Maxime war eine einheitliche Übertragung der stilistisch divergenten Stücke diverser Provenienz in einen einfachen, klaren Stil. In erster Linie war die auch pädagogisch wertvolle Lektüre für den Elementarunterricht gedacht, allerdings seien, so Camerarius, die Fabeln durchaus für fortgeschrittene Schüler und auch Erwachsene von Nutzen. Hervorgegangen ist die Kompilation aus der Unterrichtspraxis am Egiidiengymnasium in Nürnberg und an der Tübinger Universität.“ Haec descriptio invenitur in rete universalis sub hoc signo: http://wiki.camerarius.de/OC_0331 (aditus novissimus: 2.6.2021).

editiones, partim emendatiores vel locupletiores, partim proprie ad usum scholarum aptatae.⁸ In prima editione invenitur illa fabula, cui titulus est „Asinus vulgi“ (pp. 87–88), quae infra exscripta est.⁹ Sed haec fabula narrata non est ab Aesopo nec tradita a Phaedro, sed oritur ex alio fonte, qui non satis certus est. Exstant tamen complures versiones illius narrationis, quarum mihi aliquot notae sunt, et hoc loco liceat enumerare ea opera, in quibus versiones similes inveniuntur, etsi illae certe non sunt omnes, quae exstant:¹⁰

- Liber exemplorum secundum ordinem alphabeti (saeculo XIII)
- Alfabetum narrationum (saec. XIV)
- Nicole Bozon, Contes moralisés (saec. XIV)
- Francesco Petrarca, Epist. De rebus familiaribus XVI, 13 (saec. XIV)
- Johannes de Bromyard, Summa praedicatorum 10,22 (saec. XIV)
- Gian Francesco Poggio Bracciolini (Poggius), Liber facetiarum, n. 100 (saec. XV)
- Giovanni Giovano Pontano (Pontanus), Antonius dialogus (saec. XV/XVI)
- Gabriello Faerno, Fabulae centum (saec. XVI)
- Jean de La Fontaine, Fables III, 1 (Francogallice, saec. XVII)
- Johann Peter Hebel, Seltsamer Spazierritt (Germanice, XIX. saec.)
- Ben Edwin Perry, Aesopica n. 721 (cf. Babrius & Phaedrus, Anglice, saec. XX)

Certe Camerarius versionem Poggii bene novit, praesertim cum partitione fabulae eius par sit partitioni narratiunculae Poggii.¹¹ „Liber facetiarum“,

8. Fabellae Aesopicae quaedam notiores et in scholis usitatae. Partim excerptae de priori editione, partim nunc primum compositae a Ioachimo Camerario. Typis Voegelinianis Anno 1601. Haec editio legi potest in pagina domestica <http://digital.slub-dresden.de/ppn331082977/7> (Sächsische Landesbibliothek – Staats- und Universitätsbibliothek Dresden (aditus novissimus: 19.7.2020)). Exstant priores editiones annorum 1543, 1557, 1564, 1565, 1571, 1580, 1597, 1600. (Ego tantum posteriorem editionem anni 1601 in rete universali inspicere potui.)

9. In rete universali: <https://www.digitale-sammlungen.de/de/view/bsb10994699?page=198> (aditus novissimus: 2.6.2021).

10. De antiquioribus fontibus huius narrationis in rete universali cum alia tum haec referuntur: „The oldest documented occurrence of the actual story is in the work of the historian, geographer and poet Ibn Saïd (1213–1286), born and educated in Al-Andalus. There are many versions of the tale in the East. It occurs in the *Forty Vezirs* translated from Arabic into Turkish by Sheykh Zada in the early 17th century [...]. The story occurs in the Mulla Nasreddin corpus, where it is the Mulla and his son who are subject to the advice and comments of passers-by.“ https://en.wikipedia.org/wiki/The_miller_his_son_and_the_donkey (aditus novissimus: 2.6.2021).

11. Apud Poggium facetia centesima hunc titulum habet: „De sene quodam qui portavit asinum super se“ et ab his verbis incipit: „Dicebatur inter Secretarios Pontificis, eos, qui ad vulgi opinionem viverent, miserima premi servitute, cum nequaquam possibile esset, cum diversa

quas Poggius etiam confabulationes vel fabellas vocavit, scriptus est inter annos 1438 et 1451 et mox typis mandatus est; inter annos 1470 ad annum 1500 plus quam triginta editiones factae sunt. Anno 1538, id est eodem anno, quo liber fabularum ab Ioachimo Camerario primum Tubingae editus est, ille liber facetiarum Poggii in urbe Basilea denuo typis excusus est. Etiam finis fabulae Camerarii cum exitu narrationis Poggii congruit, cum prior versio Petrarcae habuerit clausulam simpliciore. Sed de hac re infra aliquid dicam. Nunc reddam fabellam, qualem Camerarius narravit, qui ipse huic narratiunculae primus dedit titulum „Asinus vulgi“.

ASINVS VVLGI

(1) Senex pater comitatus filio adolescentulo asinum agebat ad mercatum, uenditurus illum, si posset. Hos conspicati in agro mercenarii: „O homines stultos“, inquit, „qui *uacuum asinum* prae se agant potius, quam ut alter ipsorum uehatur, cum hic aetate senecta, hic puerili sit imbecillior.“

(2) Senex uerum illos dicere sentiens, *filium suum in asinum* imponit, neque multum uiae progressi, habent obuios notos sibi homines, qui beneuolentia, ut uidebatur, erga senem moti, reprehendere, quod ipse potius decursa aetate et annis grauis defatigaretur, quam ad laborem adolescentulum filium assuefaceret.

(3) Quos et ipsos recte monere arbitratus, mutato consilio, *ipse asinum conscendit*, et adolescentulum filium suum praeire iubet. Non multum itineris confecerant, cum audit et hoc culpantes quosdam, quod tenellos pedes pueri exercebat itinere, ipse suis callosis parceret.

(4) Ergo *assidere post se et filium* iubet. Cum autem incidissent in quosdam uiatores, salutato illi sene, et de quibusdam aliis locuti, mox, ipsiusne esset asellus, an uteretur conducto, interrogant. Hic enim uero suum esse dicere, et se agere ad mercatum. „Bene scilicet“, inquit illi, „uenditurus es exanimatum tanto pondere utriusque uestrum.“

(5) Senex dicere et hos aliquid existimans, *pedibus alligatis asini suspensum* de pertica ipse et filius portare.

(6) Ibi uero hoc uidentium maxima reprehensio et uituperatio extitit: aliis ut delirum ridentibus senem, aliis ut captum mente miserantibus. Tum ille tandem perturbatus simul animo, simul indignatione percitus, ut prope fluuium forte astiterat, *asinum in aquas* praecipitem dedit. Ita dum sermonibus hominum mouetur, asinum miser perdidit.

sentirent, placere omnibus, diversis diversa probantibus. Tum quidam ad eam sententiam fabulam retulit, quam nuper in Alemannia scriptam pictamque uidisset.“

Docet fabula, non oportere sapientes hoc agere, suas actiones ut uulgo probent, sed in rectitudine consiliorum, illius beluae multorum capitum¹² censuram contemnere. –

Aliae versiones huius narratiunculae

In hac narratione senex igitur tam stultus est, ut asinum suum in fluvium iaciat et perdat. Similiter etiam Poggius finem fabulae finxerat: „Omnibus propter novitatem spectaculi ad risum effusis, ac stultitiam amborum, maxime vero patris, increpantibus, indignatus ille, supra ripam fluminis consistens, ligatum asinum in flumen deiecit, atque ita amisso asino domum rediit.“

Apud Petrarcam autem finis fabulae erat mitior: „His [scil. verbis] moti pariter ambo descendunt, et vacuo asello pedibus incedunt. Enimvero tunc illusio acrior risusque protervior, duos asinos uni ut parcant, sibi non parcere.“ Asinum igitur non deperdunt.

Jean de La Fontaine exitum narrationis sic componit: Postquam senex et adulescens de asino descenderunt, ambo irridentur a quodam viatore, qui eis occurrit eosque vituperat, quod pedibus eunt et asinus oneris vacatione fruitur. Tum senex, qui est pistor, cognoscit se ipsum stultum fuisse et confitetur: Ego sum asinus:

„Je suis Ane, il est vrai, j'en conviens, je l'avoue;
Mais que dorénavant on me blâme, on me loue;
Qu'on dise quelque chose ou qu'on ne dise rien;
J'en veux faire à ma tête. Il le fit, et fit bien.“¹³

Johann Peter Hebel, poeta anno 1760 Basileae natus, qui carminā finxit dialecto Allemannicā et narratiunculas populares sermone Germanico scripsit, idem argumentum tractavit narratiunculā, quae inscribitur

12. Hunc locum explicavit Michael von Albrecht conferendo cum Horatii epistula 1,1,70 sqq. (in epistula electronica die 21^o mensis Augusti anno 2020^o mihi missa). In fabula, quam Horatius, memorat, omnia vestigia in speluncam leonis ducunt, nullum vestigium exit, quia leo omnia animalia intrantia dilaceravit (cf. Perry, *Aesopica* 142, Babrius 103). Leo ille (belua) unum habet caput, sed vulgus (i.e. apud Horatium populus Romanus) est belua multorum capitum. Ex hac fabula Camerarius titulum huius narratiunculae finxit. – Cf. proverbium „Quot capita, tot sensus.“ Alii enim alia consilia dant, et consilium petentem distrahunt. Cf. etiam Senecae dial. de otio 1,3: „Pendemus enim toti ex alienis iudiciis ... nec viam bonam ac malam per se aestimamus, sed turbā vestigiorum, in quibus nulla sunt redeuntium.“

13. Cf. La Fontaine, *Fables choisies mises en vers* (1668). Paris: Garnier Frères 1962, p. 85.

„Seltsamer Spaziererritt“ (id est Latine „De gestatione mira“).¹⁴ In hac fabella vir non vult asinum suum vendere, sed simpliciter domum revertitur cum filio et asino. Narrationis exitus est hic: „Venit viator quartus et ‚vos estis‘, inquit, ‚tres socii scurriles. Nonne satis est, si duo vestrum pedibus eunt? Nonne facilius est, si unus vestrum asino vehitur?“ Tum pater colligavit asini pedes priores et filius colligavit pedes posteriores, traxerunt palum, quem in via invenerunt, inter pedes asini et portaverunt eum umeris domum.“ Et poeta adiungit haec verba: „Eo usque res progredi potest, si quis cunctis vult satisfacere.“¹⁵

Exstant etiam libelli, quibus haec fabella imaginibus ornata pueris puellisque narratur et pro captu eorum facile mutatur. Mihi in manu est libellus pulcher,¹⁶ quo finis sic fere narratur: Pistor tandem ipse filio adiuvante asinum umeris domum portat. Uxor autem pistoris, cum procul maritum conspiceret domum revertentem et asinum portantem, exclamavit: „Heu me miseram! Vir meus mente captus est, qui asinum ipse domum portat!“

Quaeritur, num haec narratio sit fabula „Aesopica“

Nunc interrogandum est, num haec narratiuncula sit fabula Aesopica (sive „Aesopiā“). Iam dixi eam non esse fabulam Aesopi.¹⁷ Nec invenitur in eo „Corpore fabularum Aesopiarum“, quod olim August Hausrath diligenter composuit et edidit.¹⁸ In ea nec bestiae loquuntur, nec arbores. At ne in omnibus quidem fabulis Aesopi vel Phaedri bestiae loquuntur. Exstant etiam apud Phaedrum aliquot narratiunculae, in quibus homines cum hominibus loquuntur;¹⁹ et Ben Edwin Perry, celeberrimus ille investigator fabularum, versionem huius fabulae a Poggio narratam in collectanea sua, quae „Aesopica“ inscribuntur, et in indicem fabularum sub numero 721 recepit.²⁰ Sed omnium narratiuncularum huius generis semper proprium est factis vel

14. J.P. Hebel: *Schatzkästlein des rheinischen Hausfreundes. Kalendergeschichten* (1811). Stuttgart: Reclam 1981, p. 116.

15. Germanice: „So weit kann's kommen, wenn man es allen will rechtmachen.“

16. Der Müller und sein neuer Esel. Reinbek bei Hamburg: Carlsen 1971.

17. Cf. Phaedr. 4, prol. 10–13: fabulis, quas Aesopias, non Aesopi, nomino [...], usus vetusto genere, sed rebus novis.

18. *Corpus fabularum Aesopiarum*, duo volumina. Lipsiae: In aedibus Teubneri 1956/1970.

19. *Exempli gratia Phaedri fabulae* 2,5; 3,5; 3,8; 3,9; 3,10; 3,14 et aliae.

20. Cf. B.E. Perry: *Aesopica. A series of texts relating to Aesop or ascribed to him or closely connected with the literary tradition that bears his name. Vol. 1. Urbana (USA) 1952.* – Babrius and Phaedrus, ed. B. E. Perry. Loeb Classical Library 1965, Appendix, pp. 608–610. Eo loco Perry totam Poggii fabulam ex Latina in linguam Anglicam convertit.

figuris aliquid exprimere, quibus mores hominum sic ante oculos ponuntur, ut lectores sive auditores diiudicare discant, quid sit in vita utile aut periculosum, prudens aut stultum, bonum aut malum. Sic Phaedrus scripsit: „Exemplis continetur Aesopi genus; / nec aliud quicquam per fabellas quaeritur, / quam corrigatur error ut mortalium / acuatque sese diligens industria.“ (2 prol. 1–4) Itaque plurimae fabulae habent clausulam, quam voce Graeca epimythium significamus. Permultae fabulae, quae Aesopo auctori assignantur, habent hanc formulam: ‘Ο μῦθος δηλοῖ, ὅτι ... vel ‘Ο λόγος δηλοῖ, ὅτι ... Narratiuncula autem, quae non continet doctrinam moralem sive apertam sive velatam, non est fabula Aesopica, sed tantum narratiuncula iucunda vel faceta vel tristis. Phaedrus in prologo primi libri scribit: „Duplex libelli dos est: quod risum movet et quod prudentis vitam consilio monet“ (alia lectio est: prudenti ... consilio). Poeta ergo sequitur Horatii verba: „Aut prodesse volunt aut delectare poetae / aut simul et iucunda et idonea dicere vitae.“ (De arte poetica 333 sq.) Sic etiam fabula a Camerario narrata aliquid docere vult. Monet enim, ne nostras actiones vulgo probemus, sed ut „multorum capitum censuram“ neglegamus, cum cognovimus et nobis persuasum habemus nostra ipsorum consilia ratione nixa et recta esse.²¹

Complures philologi observaverunt fabulas Phaedri exprimere philosophiam Stoicorum et Cynicorum, qui homines monere, docere, corrigere volebant, ut se ipsi cognoscerent et mores suos mutarent.²² In prologo libri tertii Phaedrus alloquitur amicum, qui Eutyches appellatur: „Phaedri libellos legere si desideras, / vaces oportet, Etyche, a negotiis, / ut liber animus sentiat vim carminis. ... Mutandum tibi propositum est ut vitae genus, / intrare si Musarum limen cogitas.“ (3 prol. 1–3, 15–16) Sunt et multae aliae fabulae, quae lectores admonent, ut genus vitae suae recenseant et emendent.

Fabulae Aesopicae similitudinem habent cum parte morali philosophiae

Seneca philosophus scripsit: „Philosophiae tres partes esse dixerunt et maximi et plurimi auctores: moralem, naturalem, rationalem. Prima componit animum; secunda rerum naturam scrutatur; tertia proprietates verborum exigit et structuram et argumentationes, ne pro vero falsa

21. Recte igitur Jochen Schultheiß genus huius narratiunculae Germanice „moralistische Novelle“ significare videtur. In: Opera Camerarii Online, http://wiki.camerarius.de/OC_0541 (3.2.2020).

22. Cf. H. Macl. Currie: Phaedrus the Fabulist. In: Aufstieg und Niedergang der Römischen Welt II 32.1 (1984), pp. 497–513.

subrepant.“ In eadem epistula monet Lucilium, ut „quidquid legeris, ad mores statim referas.“ (89,9&18)

Iam multo ante Senecam Aristoteles scripsit in libro secundo Ethicorum Nicomacheorum partem philosophiae moralem non solum cognitionis causa tractari, sed quia virtutem quaerimus, ut boni fiamus; alioquin haec pars philosophiae esset inutilis. Itaque actiones esse investigandas et earum qualitates.²³

Sic et Epictetus Stoicus, qui vixit ab anno fere 55 ad annum circiter 135 post Chr. natum, quem Marcus Aurelius imperator magni aestimavit,²⁴ dicit in eo libello, qui *Enchiridion* (Latine: manuale) inscribitur et a Flavio Arriano Nicomedensi compositus et editus est, cum alia tum haec: „Primus et maxime necessarius in philosophia locus est de usu theorematum: ut, Non esse mentiendum, alter demonstrationum: ut, Unde hoc, quod non sit mentiendum, tertius locus, qui hos ipsos confirmat et distinguit ...“²⁵ Paulo ante legimus haec verba: „Accepisti theoremata, ad quae te applicare debebas: iisne te applicuisti? Qualem igitur adhuc doctorem exspectas, ut in eius adventum tui correctionem instituere differas? Non amplius es adolescens, sed vir iam perfectus.“²⁶

Apud Stoicos et fabularum Aesopiarum poetas est igitur ἡ ἐπανόρθωσις²⁷ sive ἡ χρῆσις τῶν θεωρημάτων maximi momenti. Sed non omnes homines volunt moneri de moribus suis, sed resistere solent

23. Cf. Arist. 1103b.

24. Cf. Marcus Aurelius, Τὰ εἰς ἑαυτὸν (Selbstbetrachtungen) 1,7; 4,41; 11,34 & 36.

25. ‘Ο πρῶτος καὶ ἀναγκαῖοτάτος τόπος ἐστὶν ἐν φιλοσοφίᾳ ὁ τῆς χρήσεως τῶν θεωρημάτων, οἷον τὸ μὴ ψεύδεσθαι. (52,1). In Latinum vertit Hieronymus Wolf (1560). Germanice: „Der erste und notwendigste Bereich der Philosophie ist der von der Anwendung ihrer Lehren, wie zum Beispiel nicht zu lügen. Der zweite handelt von den Beweisen, zum Beispiel, aus welchem Grund man nicht lügen darf. Der dritte begründet und zergliedert diese Beweise ...“ (Cf. Kurt Steinmann: Epiktet, Handbüchlein der Moral. Griechisch/Deutsch. Stuttgart: Reclam 1992, p. 77.)

26. Παρείληφας τὰ θεωρήματα, οἷς ἔδει σε συμβάλλειν, καὶ συμβέβηκας. Ποῖον οὖν ἐτι διδάσκαλον προσδοκᾷς, ἵνα εἰς ἐκεῖνον ὑπερῆ τὴν ἐπανόρθωσιν ποιῆσαι τὴν σεαυτοῦ; οὐκ ἐτι εἰ μεράκιον, ἀλλὰ ἀνὴρ ἤδη τέλειος. (51,1) – Latine: Accepisti theoremata, ad quae te applicare debebas, iisque te applicuisti. Qualem igitur adhuc doctorem exspectas, ut in eius adventum tui correctionem instituere differas? Non amplius es adolescens, sed vir iam perfectus. (H. Wolf) – Germanice: Du hast die philosophischen Lehren empfangen, denen du zustimmen musstest, und du hast ihnen zugestimmt. Auf was für einen Lehrer wartest du jetzt noch, um ihm die Aufgabe zu übertragen, deine sittliche Besserung zu bewirken? Du bist kein Knabe mehr, sondern schon ein erwachsener Mann.

27. Cf. Epictet. Enchiridion 33,10 et diatr. 3,21,15. Vocabulum Graecum ἐπανόρθωσις Germanice variis significationibus reddi potest: Wiederaufrichtung, Wiederherstellung, Berichtigung, Verbesserung, Besserung, Belehrung, Zurechtweisung, Erziehung.

monitionibus, imprimis homines adulti et nobiles recusant monitūs putantque tales correctiones attinere tantummodo ad pueros parvos.

Hoc etiam auctores antiqui sciebant, e.g. Seneca, qui scripsit in epistula XXI ad Lucilium: „Cum istis tibi esse negotium iudicas, de quibus scripseras? Maximum negotium tecum habes, tu tibi molestus es. Quid velis, nescis, melius probas honesta quam sequeris; vides, ubi sit posita felicitas, sed ad illam pervenire non audes.“ (Sen. epist. 21,1)

Et Epictetus inter alia etiam haec dixisse traditur (diatr. I 26,17–18): ἀλλ' ἐν μὲν θεωρία ῥάδιον ἐξελέγχει τὸν οὐκ εἰδόμενον, ἐν δὲ τοῖς κατὰ τὸν βίον οὐτε παρέχει ἑαυτὸν τις ἐλέγχει τὸν τ' ἐξελέγξαντα μισοῦμεν. ὁ δὲ Σωκράτης ἔλεγεν ἀνεξέταστον βίον μὴ ζῆν.²⁸ Hanc sententiam Wolfgang Weinkauff, etsi non ad verbum, sed liberalius et (ut mihi videtur) pulchre in linguam Germanicam transtulit his verbis: „Es ist nicht so schwierig, bei theoretischen Problemen einen Anfänger, der einen Fehler macht, zu korrigieren. Aber im praktischen Leben läßt sich niemand gerne zurechtweisen, selbst wenn er die größten Fehler begeht; wer es aber trotzdem versucht, der erntet nichts als Hass. Sokrates pflegte zu sagen, ein ungeprüftes Leben bedeute nicht zu leben.“²⁹

Etiam Reformatores fabulas Aesopicas legendas commendaverunt

Martinus autem Lutherus, qui ipse fabulas collegit et Germanice convertit, scripsit de hac re: „Nicht allein aber die Kinder, sondern auch die großen Fürsten und Herren kann man nicht besser betrügen zur Wahrheit und zu ihrem Nutzen, als wenn man ihnen die Narren die Wahrheit sagen lässt, diese können sie leiden und hören, sonst wollen oder können sie von keinem Weisen die Wahrheit leiden. Ja, alle Welt hasset die Wahrheit, wenn sie einen trifft.“³⁰

Philippus quoque Melanchthon saepius commendavit, ut in scholis fabulae legerentur. Sic etiam editioni fabellarum, quae compluries (etiam post Camerarii mortem) in lucem prodiit, litteras commendaticias praeposuit. In fronte eius editionis, quae in rete universali publicata est, haec verba inscripta

28. Cf. Plat. Apol. Socr. p. 38a: ὁ δὲ ἀνεξέταστος βίος οὐ βιωτὸς ἀνθρώπων.

29. Wolfgang Weinkauff (ed.): Die Stoa. Kommentierte Werkausgabe. Augsburg: Patloch 1994, p. 292.

30. Aus der Vorrede (1530) zu Martin Luther: Etliche Fabeln aus Esopo, von D.M.L. verdeutscht. In: Reinhard Dithmar (ed.): Martin Luthers Fabeln und Sprichwörter. Frankfurt am Main: Insel Verlag 1989, p. 159. (Lutheri verba hoc loco sermoni hodierno accommodavi. A.F.)

sunt: „Fabellae Aesopicae quaedam notiores et in scholis usitatae, Partim excerptae de priori editione, partim nunc primum compositae a Ioachimo Camerario.“ Typis Voegelinianis. Anno MDCI.³¹ In litteris, quibus haec editio Christophoro Zieglero, viri clarissimi D. Bernhardi Ziegleri, Doctoris Theologiae filio, dedicatur, Melanchthon inter alia scribit haec de utilitate talium fabellarum:

„Cum igitur utile sit instillari animis tales narrationes figuratas, ut sunt mythi aut apologi, valde laudandum est consilium viri clarissimi, doctrina et virtute praestantis, Joachimi Camerarii, qui et collegit ex optimis authoribus tales narrationes, et eas genere sermonis puro, nitido et vere Latino exposuit, et addidit epimythia seu fabularum interpretationes, quae monent, ad quam vitae partem singulae accommodandae sint. Ita et pectora format, et assuefacit linguam ad recte loquendum; quae duo ornamenta sunt hominum praecipua.

Etsi autem scio tibi, Ziegler, patrem, qui consilio et eruditione excellit, hortatorem fore, ut hoc volumen fabularum non solum legas, sed prorsus ediscas, et ut veteres de Aesopo dicebant (ut ex Aristophane apparet) conteras; tamen ut meam quoque opinionem cum patris iudicio congruere scias, idem tibi praecipio, ut cum jam Latine loqui incipias, nunquam de manu has fabellas deponas. Hinc utiles admonitiones de omnibus vitae officiis, et sermonem Latinum sumes. [...] Discuntur hic vitae praecepta, genus sermonis hinc purum sumitur, praeparantur ingenia ad intellectum figurarum et allegoriarum, quae multa sunt in doctrina caelesti. [...] Legant igitur et ament has fabulas studiosi omnes, et ad eas, tanquam ad speculum, vitam conferant: quod si facient, animadvertent, doctrinam de multis rebus in vita necessariis, in his imaginibus propositam esse. Bene vale, charissime fili, et feliciter scito literas et disciplinas Ecclesiae Dei utiles.“

Quid autem haec fabula de asino vulgi lectores iuniores et seniores docere velit, satis patet. Hōc loco mihi haud absurdum videtur illud dictum memorare, quo Immanuel Kant, magnus ille philosophus, aliquando omnes doctrinas eius aetatis, quae Germanice „Zeitalter der Aufklärung“

31. Haec editio inveniri et legi potest in rete universali: <https://digital.slub-dresden.de/werkansicht/dlf/18794/1>.

Melanchthonis epistula commendaticia hoc loco invenitur: <https://digital.slub-dresden.de/werkansicht/dlf/18794/11/1>.

vocatur,³² una formula Horatii poetae Romani comprehendit: „Sapere aude!“ (Hor. epist. 1,2,40) Hoc enim decretum nihil aliud poscit, nisi ut suo quisque iudicio proprio ūti studeat seque ipse liberet ex captivitate quadam omnium praecudiciorum et opinionum alienarum.³³ Et hoc propositum valet etiam hodie in omnibus scholis, quae „humanitatis officinae“ esse volunt, ut Ioannes Amos Comenius in „Operibus Didacticis Omnibus“ (1657) identidem postulavit.³⁴

32. Linguā Norvegicā (nisi fallor) „opplysningstiden“, lingua Anglica „the age of enlightenment“, Italica „l'età dell'illuminismo“, Francogallica „l'âge de l'illumination“, Hispanica „la era de la ilustración“, Graeca lingua hodierna „η εποχή του διαφωτισμού“.

33. Cf. Kant: „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“, in: Berlinische Monatsschrift 1784, p. 481: „Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschliebung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!“ ist also der Wahlspruch der Aufklärung.“

34. Ioannes Amos Comenius: Novissima linguarum methodus (1648), Opera Didactica Omnia II, col. 251; e.g. cap. 25,2, et saepius. – Cf. Milada Blekastad: Comenius. Versuch eines Umrisses von Leben, Werk und Schicksal des Jan Amos Komenský. Oslo: Universitetsforlaget / Praha: Academia 1969, pp. 422–424, 457–461. – Andreas Fritsch: „Zum Begriff der Humanitas bei Comenius“. In: Lenka Řezníková & Vladimír Urbánek (eds.): Ex definitione. Pansofické pojmy J. A. Komenského a jejich dobové kontexty. Praha: Filosofía 2017, pp. 159–180.

Herrschaft und Verantwortung im Unterricht: Mit Herodot den Einstieg gestalten

Von Marcel Humar

Vorhaben

Im Rahmenlehrplan des Landes Berlin wird als Thema für das vierte Semester der gymnasialen Oberstufe „Möglichkeiten und Grenzen menschlichen Erkennens und Handelns“ angegeben¹. Ergänzt wird dieser Titel um den Themenschwerpunkt „Herrschaft und Verantwortung“, der bei der Interpretationsaufgabe im Abitur adressiert werden kann². Da Material, besonders zum Einstieg in die Thematik um das Verhältnis zwischen Herrschaft und Verantwortung wie auch zur Begrifflichkeit, bisher nur unzureichend vorliegt, soll an dieser Stelle der Versuch unternommen werden, eine kurze Unterrichtseinheit zu skizzieren, die einen ersten Zugang zu dem Terminus Verantwortung liefert und aufzeigt, wie vielschichtig das Konzept der Verantwortung ist. Der Komplex wird am Beispiel einer Geschichte aus den *Historien* Herodots vertiefend thematisiert.

Zunächst zum Begriff der Verantwortung

Der deutsche Begriff „Verantwortung“³ bezieht sich auf die Praxis des ‚Für etwas-Rede-und-Antwort-Stehens‘. In der Grundbedeutung meint der Begriff, dass sich jemand (X) gegenüber jemand anderem (Y; dies kann neben einer Person auch eine Instanz sein) für etwas (Z) verantworten oder rechtfertigen muss oder dies zumindest als angebracht erachtet. Betrachtet man die verschiedenen Verwendungsweisen der Begriffe

‚Verantwortung‘ (und dessen Derivate wie Verantwortlichkeit, sich verantworten und verantwortlich sein), können sofort verschiedene Bedeutungen ermittelt werden, die dabei aber stets eine Verbindung zur Grundbedeutung (Rede und Antwort stehen) aufweisen.

Dabei ist vor allem die zeitliche Ausrichtung wichtig: So unterscheidet man zwischen der prospektiven und der retrospektiven Verantwortung. Ersteres Konzept von Verantwortung ist auf die Zukunft, das zweite hingegen auf die Vergangenheit gerichtet: Die prospektive Bedeutung lässt

- 1 Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe für das Fach Griechisch, hrsg. von der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin, 2006.
- 2 Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, Hinweise zur Vorbereitung auf die schriftliche Abiturprüfung 2021, Prüfungsschwerpunkte Altgriechisch 2021.
- 3 Zum Folgenden vgl. M. H. Werner, Verantwortung, in: M. Düwell, C. Hübenal, M. H. Werner (Hrsgg.), Handbuch Ethik. Dritte Auflage. Stuttgart, Weimar, 2011, S. 541–548 (erstmalig 2002) sowie L. Heidbrink, Definitionen und Voraussetzungen der Verantwortung, in: L. Heidbrink, C. Langbehn, J. Loh (Hrsgg.), Handbuch Verantwortung, Wiesbaden, 2014, S. 33–36. Für eine Übersicht über die Entwicklungsgeschichte und die Entwicklungstendenzen des Begriffs siehe J. Sombetzki, Verantwortung als Begriff, Fähigkeit, Aufgabe: Eine Dreiebenen-Analyse, Wiesbaden, 2014, S. 33–36. Zur Begriffsgeschichte auch J. Klawitter, Traktat zum Topos Verantwortung – Grundlinien für eine historisch-systematische Untersuchung mit Rücksicht auf neuzeitliche Perspektiven. in: W Baumgartner (Hrsg.), Gewißheit und Gewissen. Würzburg, 1987, S. 187–221, dort S. 188–190.

sich mit der Wendung „X ist verantwortlich für Y“ zum Ausdruck bringen und zwar im engeren Sinne dann, wenn X gewisse auf Y bezogene Fürsorgepflichten oder Ähnliches hat, wobei sich der Platzhalter Y hier auf Personen, Gegenstände oder Zustände beziehen kann („Der Arzt ist verantwortlich für die Gesundheit seines Patienten“, „Die Lehrerin trägt die Verantwortung für ihren Unterricht“, „Der Flugbegleiter ist verantwortlich für die Sicherheit der Fluggäste“ usw.). Es ist dabei nicht zwingend erforderlich, dass die Verpflichtungen, die mit solchen Aussagen zugeschrieben werden, detailliert genannt werden können oder im Vorfeld sogar müssen (manche Verantwortlichkeiten sind implizit klar, andere wiederum werden in Verträgen genau festgehalten).

Häufig werden durch Verantwortungszuschreibungen nur allgemeine Zuständigkeiten benannt, deren konkrete Ausgestaltung dann der Verantwortungsträger selbständig („selbstverantwortlich“) zu leisten hat. Es handelt sich daher um ‚normative‘ Sätze. Dieser Normativität liegen entweder moralische, aber auch politische, rechtliche oder berufliche Verpflichtungen zugrunde. So liegen den oben genannten Beispielen berufliche (und rechtliche) Verpflichtungen zugrunde, während die Aussage „der Bruder sollte Verantwortung für seine kleine Schwester übernehmen“ eher auf eine moralische Verpflichtung ohne konkrete rechtliche Grundlage hindeutet. Die prospektive Verantwortung wird daher auch mit Begriffen wie „Aufgabenverantwortung“, „Zuständigkeitsverantwortung“ u.ä. benannt, wobei sich die Ebenen des Rechts und der Ethik überlappen können.

4 J. Sombetzki, Verantwortung als Begriff, Fähigkeit, Aufgabe, a. a. O. S. 46. Vgl. auch ebd. S. 53. An anderer Stelle (S. 36) spricht Sombetzki von Verantwortung als dem „Vermögen, Rede und Antwort stehen zu können“.

5 Zu dieser kausalen Verantwortung siehe auch S. S. Meyer und J. P. Hause, Der Begriff der Verantwortung in der Antike und im Mittelalter, in: L. Heidbrink, C. Langbehn, J. Loh (Hrsgg.), Handbuch Verantwortung, Wiesbaden, 2017, S. 87–109.

Eine andere Bedeutung ist mit dem retrospektiven Verantwortungsbegriff verbunden. Wenn wir die oben angeführte Wendung „X ist verantwortlich für Y“ im retrospektiven Sinne verstehen, steht Y für bereits erfolgte Handlungen, deren Handlungsergebnisse oder mittelbare Handlungsfolgen, die wir einer Person X zurechnen. Die retrospektive Verantwortung wird daher auch meist als „Zurechnungs-“, „Rechtfertigungs-“ oder „Rechenschaftsverantwortung“ (auch: judikative Verantwortung) bezeichnet. Sowohl prospektive als auch retrospektive Verantwortung kann – im eigentlichen Sinne – nur handlungsfähigen Wesen (Personen) zugeschrieben werden. Demnach muss das „Subjekt in der Lage sein zu handeln, um Verantwortung tragen zu können“⁴. Dies spielt vor allem bei juristischen Fragestellungen eine Rolle.

Bisweilen wird der Verantwortungsbegriff allerdings auch zur Beschreibung bloßer Kausalbeziehungen in metaphorischer Verwendung eingesetzt (z. B. „Ein defektes Kabel war verantwortlich für den Hausbrand“). „X ist verantwortlich für Y“ heißt dann nichts weiter als „X hat Y verursacht“ im Sinne einer reinen Kausalität; abgegrenzt wird sie etwa durch das Fehlen menschlichen Handelns⁵. Zwischen retrospektiver und prospektiver Verantwortung besteht eine Beziehung, da eine Person nur retrospektiv für eine Handlung verantwortlich gemacht werden kann, wenn prospektive Verantwortlichkeiten, explizit oder implizit, festgelegt worden sind. Der Verantwortungsbegriff wird meist als dreistelliger Relationsbegriff verstanden; das bedeutet, dass es drei Objekte geben muss für die Entstehung von Verantwortung: Jemand (Verantwortungssubjekt) ist für etwas (Verantwortungsgegenstand) vor oder gegenüber jemandem (Adressat bzw. Verantwortungsinstanz) verantwortlich.

Dieses Verhältnis ließe sich zum Einstieg in die Thematik nach einer Erarbeitung der oben skizzierten Theorien in Form eines Schaubildes gut visuell sichern.

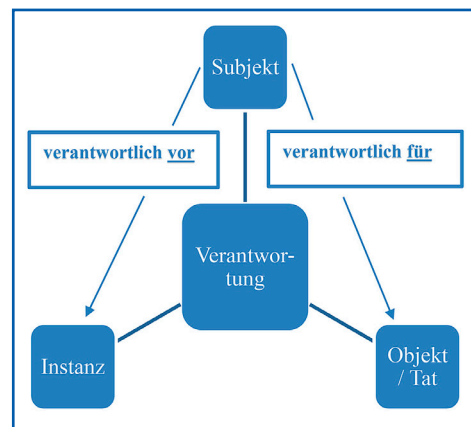


Abb. 1: Schaubild zur Sicherung der inhärenten Konzepte des Begriffes Verantwortung

Verantwortung im Griechischen

Ein wichtiges Prinzip bei der Auseinandersetzung mit Konzepten in anderen, in unserem Falle antiken, Kulturen ist die Reflexion über den sprachlichen Gebrauch; denn über das Wortfeld lässt sich so ein erster Zugriff auf ein (eventuell fremdes) Konzept gewinnen⁶. Ein differenziertes Wortfeld bzw. viele einzelne Wörter, die einem Oberbegriff zugeordnet werden können, machen darüber hinaus deutlich, dass dem Oberbegriff oder dem diesem zugrundeliegenden Konzept im Alltag eine gewichtige Rolle zukam (dass dies bei dem Konzept der Verantwortung in der Antike der Fall ist, wird hinreichend aus den verschiedenen Untersuchungen in der Sekundärliteratur deutlich⁷). Zuvor könnten über den Einstieg mit griffigen Zitaten⁸, Vorerwartungen an das Konzept der Verantwortung diskutiert werden.

Wenn man sich also zum Ziel setzt, Textstellen im Unterricht zu behandeln, in denen Verantwortung dargestellt, philosophisch untersucht oder verhandelt wird, ist es zunächst wichtig, das Wortfeld zu erschließen. Hier bietet die Lexikonarbeit gute Möglichkeiten an. Zunächst ließe sich also anhand dreier Begriffe, die mit Hilfe des entsprechenden Lemmas in einem Wörterbuch erschlos-

sen werden, genauer prüfen, welchen Aspekt der Verantwortung diese jeweils abdecken. Für den Unterricht scheinen mir drei Begriffe⁹ relevant:

1. αἰτίαομαι
2. ἐπιμελέομαι
3. εὐθύνω

Spannend ist, dass alle drei Begriffe Aspekte, die oben genannt wurden, anteilig abdecken. Das Verb αἰτίαομαι verweist auf der einen Seite auf die Ursache eines Geschehens (dann übersetzbar mit ‚als Ursache angeben‘), hat auf der anderen Seite aber auch eine juristische Dimension (‚anklagen‘ oder ‚beschuldigen‘; in diesem Kontext

6 Die Praxis der Wortfeldanalyse findet sich in zahlreichen philologischen Arbeiten; ich nenne vielleicht an prominentester Stelle die Arbeit von J. Latacz, Zum Wortfeld „Freude“ in der Sprache Homers, Heidelberg, 1966. Siehe auch M. Coray, Wissen und Erkennen bei Sophokles, Basel/Bern, 1993, die durch eine getrennte Wortfeldanalyse verschiedener Epochen und Autoren auch verschiedene Traditions- und Zeiteinflüsse auf Begriffe und deren Änderung aufzeigen kann.

7 Ich verweise hier knapp auf die Literaturliste in dem Beitrag von S. S. Meyer und J. P. Hause, Der Begriff der Verantwortung in der Antike und im Mittelalter, a. a. O.

8 Möglich etwa: „Aus großer Kraft folgt große Verantwortung“ (Voltaire 1694–1778, französischer Philosoph, Schriftsteller) – „Freiheit bedeutet Verantwortlichkeit. Das ist der Grund, weshalb die meisten Menschen sich vor ihr fürchten.“ Georg Bernard Shaw (1856–1950, Dramatiker, Politiker) – „Der Staat muss fördern und darf nicht einschränken. In diesem Sinne muss er Gärtner sein und nicht Zaun. Wir sollten den Menschen zutrauen, dass sie sich engagieren und Verantwortung übernehmen wollen.“ Angela Merkel, Interview in der Süddeutschen Zeitung, 20. Mai 2006.

9 Natürlich erfährt das Wortfeld und die einzelnen Bestandteile bei unterschiedlichen Autoren der Antike Änderungen, Nuancierungen und Präzisierungen wie auch Erweiterungen (siehe dazu den Beitrag von S. S. Meyer und J. P. Hause, Der Begriff der Verantwortung in der Antike und im Mittelalter, a. a. O.); es kommt jedoch im Rahmen des Unterrichts nicht darauf an, eine Begriffsgeschichte zu rekonstruieren. Vielmehr geht es darum, für das Phänomen der Verantwortung zu sensibilisieren und die Benutzung des Wörterbuches gerade mit Blick auf Bedeutungsnuancen zu trainieren.

dann: zur Rechenschaft ziehen). Mit ἐπιμελέομαι ist hauptsächlich die Verantwortung im Sinne der Fürsorge verbunden (prospektive Verantwortung); es lässt sich übersetzen mit ‚Sorge tragen‘ oder auch ‚Aufsicht führen‘.

Die retrospektive (juristische) Verantwortung wird mit εὐθύνω adressiert (dieser Terminus ist rein auf die Anklage bezogen). Damit decken alle drei Termini die oben beschriebenen Aspekte der Verantwortung ab. Die Schüler und Schülerinnen sollten nach der Erarbeitung der Theorie in der Lage sein, mit Hilfe eines Wörterbuches diese Aspekte jedes einzelnen Begriffes im Wortfeld der Verantwortung herauszuarbei-

ten. Hier ließen sich zur vertieften sprachlichen Auseinandersetzung mit dem Thema weitere Aufgaben erstellen, die eine Auswertung des jeweiligen Lemmaeintrags im Wörterbuch und eine Zuordnung zu den modernen Differenzierungen der einzelnen Konzepte konkret einfordern. Wichtig ist dann, dass diese Konzepte am antiken Text prüfbar bzw. ausweisbar sind. Daher soll im Folgenden anhand einer Geschichte aus den *Historien* gezeigt werden, wie man sich dem Konzept der Verantwortung auf der Textebene nähern könnte.

Anwendungsbeispiel: Gyges und Kandaules

Besonders gewinnbringend mit dem Blick auf eine Analyse der verschiedenen Formen der Verantwortung erweist sich die Geschichte um Gyges und Kandaules¹⁰ bei Herodot¹¹ (Herodot, Hist. 1, 6–13, besonders 8–12); die erste seiner vielen mythischen Erzählungen. Im Prinzip geht es dabei um eine Erpressung des Wächters Gyges durch die Frau des Herrschers Kandaules, der die Ehre der Frau durch eine List zuvor verletzt hatte: Er hatte es ermöglicht, dass Gyges (auf sein Drängen¹²) die Frau des Herrschers nackt sehen kann. Diese hatte ihn jedoch dabei beobachtet und ihn dann dazu gedrängt, Kandaules zu töten und sie zu heiraten oder aber zu sterben¹³. Die Geschichte zeigt detailliert, jedoch nur indirekt, die verschiedenen Beziehungen der drei Figuren und die inhärente Verantwortung auf (Tab. 1).

- 10 Für weitere Stellen dieser Erzählung in der griechischen und römischen Literatur siehe M. Balzert, Das ‚Trojanische Pferd der Moral‘. Die Gyges-Geschichte bei Platon und Cicero, in: Der altsprachliche Unterricht 39, 3 (1996), S. 49–62. Noch ausführlicher dazu H. P. Stahl, Herodots Gyges-Tragödie, in: Hermes 96,3 (1968), S. 385–400 und zuletzt R. Pichler, Die Gygesgeschichte in der griechischen Literatur und ihre neuzeitliche Rezeption. Diss. München 1986.
- 11 Die Frage nach der Verantwortung für das Handeln bei Herodot hat eine lange Geschichte. Mittlerweile lässt sich – entgegen der lange vorherrschenden Meinung – in mehreren Arbeiten zeigen, dass die Figuren bei Herodot durchaus als verantwortlich für ihr Handeln präsentiert werden; vgl. dazu den knappen Überblick bei M. Krewet, Zum Menschenbild in Herodots Kroisos-Logos. Das Solon-Kroisos-Gespräch. Kroisos’ Atys-Traum und die Orakelsprüche, in: LGBB 63, 2 (2019), S. 84–100, bes. S. 84 mit Anmerkungen.

Kandaules	Gyges	Frau (namenlos)
→ prosp. V. gegenüber seiner Frau: Ehre nicht verletzen, Treue (ergibt sich aus K.s Rolle als Mann) → prosp. V. gegenüber Gyges: nicht Macht missbrauchen und Ungebührliches verlangen (ergibt sich aus K.s Rolle als Herrscher)	→ prosp. V. gegenüber Herrscher und Frau: schützen und achten (ergibt sich aus G.s Rolle als Leibwächter und Diener) → retrop. V. nach der Tat, er müsste nun V. übernehmen (K. informieren)	→ prosp. V. gegenüber Ehemann (ergibt sich aus ihrer Rolle als Frau)

Tab. 1: Beziehungen der Figuren untereinander mit Blick auf die Verantwortung

Mit Hilfe eines zweisprachigen Textes ist es für die Schüler und Schülerinnen möglich, diese impliziten Beziehungen unterschiedlicher Verant-

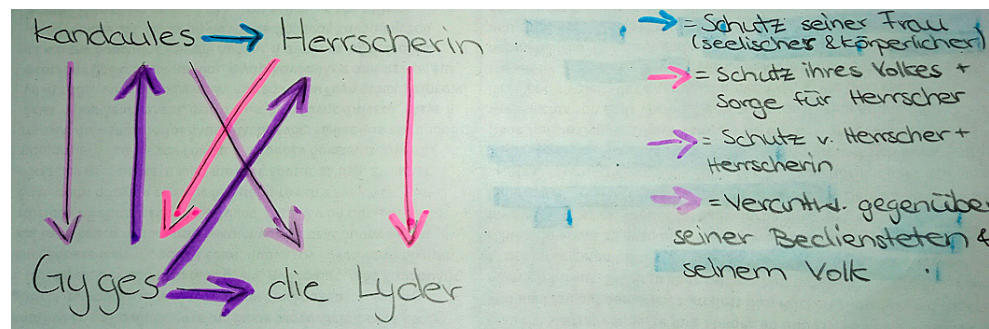


Abb. 2 Lernprodukt aus der entsprechenden Unterrichtseinheit (Oberstufe, 4. Semester, Grundkurs)

In einem nächsten Schritt kann ein weiterer Aspekt der Verantwortung hinzugefügt werden: Wie oben ausgeführt, sind mit Auseinandersetzungen mit der Verantwortung auch immer Fragen nach der Freiwilligkeit bzw. Handlungsfähigkeit verbunden. In einem zweiten, nun sprachlich orientierten Schritt kann der zweisprachige Text erneut daraufhin untersucht werden, ob sich im Text Aussagen zu Freiwilligkeit bzw. Zwang finden lassen.

Es zeigt sich: Wenn Aspekte der Freiwilligkeit bzw. des Gegenteils auftauchen, sind diese immer fest mit der Figur des Gyges verbunden. So weist Gyges auf die Forderung des Kandaules hin, dass sein Herr etwas absolut Unangemessenes von ihm **fordere** (δέσποτα, τίνα λέγεις λόγον οὐκ ὑγεία, κελεύων με δέσποιναν τὴν ἐμὴν θεήσασθαι γυνήν) und bittet darum, diese unsittliche Forderung **nicht zu fordern** (σέο δέομαι μὴ δέεσθαι¹⁴ ἀνόμων). Auch die zur Wahl gestellten Entscheidungsmöglichkeiten der Königin¹⁵ werden schnell als nur vermeintliche Wahl deutlich, wie Herodot selbst kommentiert: „[...] er flehte darum, ihn nicht dazu zu zwingen, eine solche Entscheidung treffen zu müssen.“ – ἰκέτευε μὴ μιν ἀναγκαίη ἐνδέειν διακρίναι τοιαύτην αἴρεσιν. Und auch Gyges macht in der Erzählung dann klar: er wird ge-

wortungstypen aus dem Text zu ermitteln, wie das Beispiel unten Abb. 2 zeigt.

zwungen (ἐπεὶ με ἀναγκάζεις). Als es zur Tat geht, kommentiert Herodot noch einmal: „[...] denn es gab keine Gnade für Gyges und auch kein Entkommen war ihm möglich.“ – οὐ γὰρ ἐμετίετο ὁ Γύγης, οὐδὲ οἱ ἦν ἀπαλλαγὴ οὐδέμια.

- 12 Gyges versucht sich ursprünglich dem Vorhaben seines Herrschers zu widersetzen; dies gelingt jedoch nicht.
- 13 Zum Kern der Geschichte knapp H. Schwabl, Gyges und Kroisos bei Herodot. Zur ‚epischen‘ Technik von Ankündigung und Ausführung, in: Wiener Studien 117 (2004), S. 31–67, dort S. 39: „Grundmotiv des Ganzen ist Verletzung der Sitte und Wahrung derselben im Sinne des Gesetzes, daß nur ein Mann, der Ehemann, die Frau nackt sehen darf.“
- 14 Spannend ist hierbei auch, dass Gyges wohl den Aspekt des Rechts betonen will, wenn er das Adjektiv ἀνομος verwendet; in der Stelle zuvor oben hatte er auf eine Metaphorik zurückgegriffen, die keine rechtliche, sondern eher moralische Konnotation hat: λέγεις λόγον οὐκ ὑγεία.
- 15 Hist. 1, 11, 2: νῦν τοί τοῦτον ὁδὸν παρρουσέων Γύγη δίδωμί αἴρεσιν, ὁκότερην βούλει τραπέσθαι.

Abschluss und Ausblick

All diese Stellen zeigen, dass Gyges keine rechte Wahl hatte, sondern jeweils immer von äußeren Faktoren (Kandaules, Frau) zu seinem Handeln gezwungen wird; trotzdem hat er gewisse Handlungsoptionen. Wie steht es dann mit seiner Verantwortung? Ausgehend von der sprachlichen Analyse der Partie, die den Zwang als Element deutlich hervorhebt, ließe sich in einer Diskussionsrunde ein abschließendes Urteil fällen. Erwartet werden kann hierbei eine Gegenüberstellung von Pro- und Contra-Argumenten mit Blick auf die Verantwortung des Gyges und dessen Schuldigkeit. Als Extremposition ließe sich anführen, dass Gyges in den Tod hätte gehen können, um nicht noch mehr Schaden (Tod des Herrschers) zu verursachen. Auf der anderen Seite lässt sich festhalten, dass Kandaules ihn ja gezwungen hatte und selbst seine Verantwortung missbraucht hat; sein Tod ist nur die Konsequenz seines eigenen moralischen Versagens¹⁶.

Problematisch ist die Zuweisung von Verantwortung bzw. Schuld in der Geschichte allemal; und sicher ist diese Frage im Unterricht nicht abschließend bzw. vollumfänglich zu klären, jedoch kann eine theoretische Erschließung des Konzeptes der Verantwortung gefolgt von einer Textanalyse zumindest einen ersten Zugang ermöglichen.

In weiteren Lektüreeinheiten ließe sich dann dieses hier erarbeitete Konzept der Verantwortung auf andere zentrale Autoren der Oberstufe ausdehnen und erweitern: Es bietet sich zum Beispiel an, die Rolle des Wissens bei der Zuschreibung

von Verantwortung in den Blick zu nehmen. Jemand, der (a) nicht weiß, dass er eine Verantwortung trägt (z.B. Kinder) oder (b) nicht weiß, wie er seiner Verantwortung gerecht werden kann (z.B. eine Arzt ohne Fachkenntnisse), kann eben keine Verantwortung übernehmen. Bei Platon haben nicht grundlos die Philosophenkönige in der Polis auch die höchstmögliche Verantwortung; denn sie verfügen über das Höchstmaß an Wissen und Kompetenz. Die Beschäftigung mit der Verantwortung bei Herodot ist also anschlussfähig an eine Platoneinheit¹⁷.

Spannend wäre es auch, nach der die Verantwortung des Historikers zu fragen. Der Althistoriker Christian Meier betonte einmal: „Wenn Zeitgenossenschaft Verantwortung in sich birgt, so kann der Historiker davon nicht ausgeschlossen werden.“¹⁸ Ausgehend von diesem Zitat könnte man sich dem Methodenkapitel des Thukydides nähern und herausarbeiten, wodurch Thukydides versuchen könnte, seiner ‚Verantwortung als Historiker‘ gerecht zu werden. Die Bedeutung der Verantwortung und ihre hohe Präsenz in unserem Alltag sowie ihre theoretische Fundierung erfahren durch die Beschäftigung mit der Verantwortung in Texten der Antike vielleicht noch zusätzliche Impulse.

16 Ein mögliches, prägnantes Fazit der Geschichte wäre: Wer seiner Macht und der daraus resultierenden Verantwortung nicht gerecht wird, verliert diese.

17 Zur Erschließung der Rolle des Wissens bei der Staatsführung eignen sich etwa Stellen wie Platon Men. 96e–97a oder Politeia 473c–e.

18 Die Wissenschaft des Historikers und die Verantwortung des Zeitgenossen, Antrittsvorlesung, 6. Juni 1968, Basel.

Reden über Kommunikation in der Unterstufe. Beispiele aus dem Lateinunterricht

Von Marcel Humar

Kommunikation ist allgegenwärtig; in verschiedensten Formen, digital wie persönlich. Bei all der Komplexität kommunikativer Prozesse besteht eine wichtige Kompetenz darin, Kommunikationsabläufe in ihrer Anlage, ihrem Aufbau und den damit verbundenen Intentionen verstehen zu können. Kommunikationsprozesse und die Theorie dahinter sind fester Bestandteil des Deutschunterrichts der gymnasialen Oberstufe. Doch auch in den alten Sprachen können Kommunikationsprozesse in der Literatur unter Rückgriff auf verschiedene Modelle und Theorien analysiert werden und so das Verständnis sowohl für menschliche Interaktion als auch literarische Gesprächsgestaltung vertieft werden. Für die Unterstufe liegt bisher – anders als für die Oberstufe¹ – kein Material vor, anhand dessen man Gesprächsanlässe über Kommunikation schaffen kann. Der vorliegende Beitrag unternimmt daher den Versuch, anhand einer ausgewählten Textstelle aus dem Lehrbuch *Cursus continuus* (C. C. Buchner²) und anhand einer Partie aus dem Lehrbuch *Felix* (C. C. Buchner³) einen theoriegeleiteten Zugang zu einer kommunikativen Situation im Lehrbuchtext wie auch Gesprächsanlässe über Kommunikation zu ermöglichen. Diese Beispiele dienen dabei als Folie dafür, wie im Unterricht der Unterstufe über die Thematisierung von kommunikationstheoretischen Modellen Anlässe für eine vertiefte Textanalyse geschaffen werden können. Damit leistet dieser Ansatz einen Beitrag zur Textkompetenz.

xe Theorien oder Modelle zur Kommunikation zurückzugreifen und diese dann noch gewinnbringend auf literarische Texte anzuwenden. Unter gewinnbringend wird hier verstanden, dass durch die Modelle oder Theorien sowie deren Konzepte und Terminologie ein interpretatorischer Mehrwert geschaffen werden kann, der ein tieferes Verständnis der Interaktionen von Figuren in einem Text ermöglicht. Daher sollte man sich in der Unterstufe auf einfachere, oder besser: begrifflich wie konzeptuell zugänglichere Modelle und Überlegungen beschränken.

Mir scheinen die Axiome zur Kommunikation von Paul Watzlawick am ehesten unter diesen Gesichtspunkten geeignet zu sein. Paul Watzlawicks Kom-

1 Siehe beispielsweise M. Humar u. J. Bernhardt, Persuasion und moderne Sozialpsychologie in der euripideischen Medea, in: Pegasus-Onlinezeitschrift XX (2021), S. 82–109 sowie M. Humar, Die platonischen Frühdialoge und das Gesprächsverhalten des Sokrates aus kommunikationstheoretischer Sicht – Ideen für den Einsatz kommunikationstheoretischer Modelle im Griechischunterricht, in: Pegasus-Onlinezeitschrift XX (2021), S. 60–81. Es liegen auch ältere Arbeiten wie die von Nagel vor, der das Modell von Schulz von Thun auf einen einzelnen Satz bei Tacitus anwendet, jedoch nicht das erkenntnisgenerierende Potential des Modells ausweist; vgl. W. Nagel, Ein modernes Kommunikationsmodell, auf den römischen Historiker Tacitus angewandt, in: Anregung 34, 3 (1988), S. 174–176.

2 Cursus continuus, Ausgabe B – Unterrichtswerk für Latein als zweite Fremdsprache in drei Bänden, hrsg. v. G. Fink u. F. Maier, Bamberg: C. C. Buchner, 1997.

3 Felix. Das Lateinbuch, Ausgabe A, Band I, hrsg. v. K. Westphalen, C. Utz u. R. Nickel, Bamberg: C. C. Buchner, 1995.

Knappe Theorie: Welche Modelle eignen sich?

Natürlich ist es für die Schüler und Schülerinnen des Anfangsunterrichts nicht leistbar, auf komple-

munikationstheorie (erstmal dargestellt 1967⁴) gründet sich insgesamt auf fünf Axiome, die jedoch nur Behauptungen darstellen, die aus der Erfahrung gewonnen wurden und keinem empirischen Beweis unterliegen. Daher haben diese Annahmen eher einen heuristischen Wert⁵. Bisweilen sind die Axiome recht voraussetzungsreich; daher ist es für die Unterstufe notwendig, nur die eingängigsten auszuwählen. Die ersten beiden lauten knapp:

Axiom 1: Man kann nicht *nicht* kommunizieren.

Axiom 2: Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und Beziehungsaspekt.

Die zwei Axiome heben besonders den interaktionalen und dynamischen Charakter der Kommunikation hervor und scheinen mir daher für erste

4 P. Watzlawick, J. H. Beavin u. D. D. Jackson, *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*, Bern 1969 (mittlerweile in zahlreichen Auflagen erschienen); Originaltitel: *Pragmatics of Human Communication. A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes*, New York 1967.

5 Vgl. J. Röhner u. A. Schütz, *Psychologie der Kommunikation. Basiswissen Psychologie*, Wiesbaden 2012, S. 25.

6 Während nonverbale Kommunikationselemente ohne den Einsatz von (phonetischer) Sprache operieren (durch Gestik, Mimik, Körperhaltung etc.), zeichnet sich paraverbale Kommunikation durch eine Modulation der verbalen Kommunikation (Intonation, Prosodie etc.) aus. Die Begriffe und einfache Definitionen können für den Schulunterricht schnell durch das Online-Lexikon für Psychologie und Pädagogik (<https://lexikon.stangl.eu/>) zur Verfügung gestellt werden. Ausführlicher zum Konzept der nonverbalen Kommunikation: J. H. Ellgring, *Nonverbale Kommunikation. Einführung und Überblick*, in: H. S. Rosenbusch u. O. Schöber (Hgg.), *Körpersprache und Pädagogik. Das Handbuch*, Baltmannsweiler, 4. überarbeitete Auflage 2004, S. 7–67.

7 Viel differenzierter wird dieser Beziehungsaspekt von F. Schulz von Thun adressiert, der als eine der vier Ebenen der Kommunikation die Beziehungsebene nennt, die immer bei der Kommunikation deutlich wird. Noch stärker fokussieren die Überlegungen von E. Goffman die Rolle der Beziehung in kommunikativen Interaktionen. Zu Goffman knapp Humar (a. a. O.), S. 65–67.

Zugänge zum Phänomen der Kommunikation interessant. Axiom Nr. 1 bedeutet, dass in keiner kommunikativen oder sozialen Situation die Kommunikation ausbleiben kann: Schweigen, Ablehnen von Gesprächsaufforderungen, selbst minimale Gestik oder Mimik sind eben selbst Teil der Kommunikation. Hier ließen sich bei der Erarbeitung des ersten Axioms bereits grundlegende Begrifflichkeiten einführen wie etwa verbale, nonverbale und paraverbale Kommunikationskanäle.⁶ Auch können die Schüler und Schülerinnen Situationen im Alltag beschreiben, die die Gültigkeit des Axioms deutlich werden lassen. Somit wird ihnen auch gleichzeitig die starke Präsenz von kommunikativen Prozessen im Alltag fassbarer gemacht.

Axiom Nr. 2 fokussiert auf basaler Ebene den sozialen Aspekt der Kommunikation. Jeder Beitrag enthält neben dem Inhalt auch immer Hinweise auf oder direkte Aussagen über die Beziehung der kommunizierenden Personen⁷; diese können implizit zugrunde liegen oder explizit deutlich werden. Damit kann auch das einer Interaktion von einzelnen Personen und auch literarischen Figuren unterliegende Beziehungsgefüge zumindest hypothetisch zugänglich gemacht werden. So leistet die theoretische Reflexion über das zweite Axiom und dessen Anwendung auf Texte auch einen Beitrag zu ersten Interpretationsübungen, wenn es darum geht, Figureninteraktionen zu beschreiben und zu interpretieren. Natürlich ist in der Spracherwerbsphase meist keine Zeit übrig, um Theorien ausführlich außerhalb des Grammatikschwerpunkts zu besprechen; daher kann nur der Versuch unternommen werden, anhand von geeigneten Lektionstexten kurze theoriegeleitete Anlässe zu schaffen, um tiefer in den Text (und die in ihm dargestellte Interaktion) einzudringen. Ich möchte im Folgenden zwei Beispiele skizzieren.

Beispiel 1:

Der Lektionstext 21 in *Cursus Continuus*

Grammatikalischer Schwerpunkt der Lektion ist das Passiv Präsens. In der kleinen Lektion wird

eine Unterhaltung zweier Sklavinnen angeboten. Der erste Textteil sieht folgendermaßen (unter Auslassung von Vokabelangaben und Zeilennummerierung) aus:

CHLOË: Heus, Delia, quid agis? Cur tam tristis es? Cur fles?

DELIA: (*tacet*).

CHLOË: Nonne tu es Delia, nova serva Atiae?

DELIA: Delia Romae tantum nominor.

CHLOË: Quo nomine re vera vocaris et unde venisti?

DELIA: Melissa vocor et Assi habitavi. Parvum Asiae oppidum sic vocatur. A Graecis hominibus colitur. Inde cum nonnullis comitibus Pyrrham in insulam navigabam, cum subito a piratis petimur. Nautae perterriti proelium committunt, sed opprimuntur; nonnulli necantur; ego autem cum ceteris virginibus capior Delumque abductor ...

CHLOË: Itaque hic Deliae diceris; Deli multi servi emi solent.

Der – aus Juvenal (sat. VI, 476–500) adaptierte – Kunsttext erweist sich gleich mehrfach als gewinnbringend, wenn es darum geht, die Axiome nachzuweisen: In Zeile 1 wird das Weinen der Delia als Zeichen von Traurigkeit gedeutet (*Cur tam tristis es?*). Dass sie weint, ist sichtbar; dass sie traurig ist, hat sie nicht gesagt: Sie kommuniziert dies indirekt über ihr Handeln (auch wenn sie bis dahin keinen Redebeitrag hatte, hat ihr nonverbales Verhalten bereits Informationen gesendet).

Das Schweigen der Delia in Zeile 2 ist ebenfalls mit Axiom 1 näher zu beschreiben: Sie möchte nicht reden, da sie traurig ist und weint. Informationen hinsichtlich der Beziehungsebene werden vor allem dann durch die Redebeiträge der Chloë ableitbar: Sie ist hauptsächlich an der Sache interessiert; sie fragt auf das Schweigen der Delia nur nochmal nach ihrem Namen (Zeile 4), um sich zu vergewissern, dass sie auch die richtige

Person angesprochen hat. Von Empathie oder Zugewandtheit zeigt sie keine Spur. Der letzte Gesprächsbeitrag macht neben dem Inhalt (Erklärung des Namens der Sklavin) auch die Beziehung zu Delia deutlich: Sie zeigt keinerlei Empathie oder Verständnis für die Lage Delias und geht auch nicht auf deren breit ausgeführtes Schicksal ein. Sie erklärt lediglich, warum diese nun ihren Namen hat (*Itaque hic Delia diceris*). Sie unterbricht sogar Delia, als die für Chloë interessante Information folgt; auf das Vorangegangene geht sie nicht ein. Hier ließe sich kreativ und produktorientiert eine alternative Szene durch die Schüler und Schülerinnen entwickeln, indem sie einen Dialog schreiben, der – anders als im lateinischen Text – eine empathische und zugewandte Chloë zeigt (etwa durch Nachfragen oder Trösten).

Der zweite Teil offenbart dann eine interessante Reaktion der Chloë auf das Klagen der Delia. Der Text ist folgendermaßen gestaltet:

DELIA: Nunc serva Atiae sum. Domina aspera et dura est. Saepe ab ea aspere et acriter vituperamur et vexamur et interdum nos coërceri et caudi iubet.

CHLOË: Et cur caedimini?

DELIA: Modo Psecas caedebatur et coërcabatur, quod crines dominae male disposuerat. Misere clamabat, ego autem perterrita effugi. Nunc iram dominae valde timeo, nam certe ego quoque vituperabor, puniar, vehementer caedar.

CHLOË: Si mihi parebis, neque vituperaberis neque punieris: Pete veniam domini tui! Is enim clemens est neque umquam in servos suos crudeliter consuluit, quod ab iis amari cupit, non timeri. Ceterum ne ei ipsi quidem mores turpes uxoris placent: Nuper lecticarii ab ea puniebantur – dixerat enim eos tarde venisse –, cum subito dominus venit et homines miseros fortiter defendit.

DELIA: Profecto dominus fortis est, si iram Atiae non timet ...

Delia berichtet erneut von den schlimmen Zuständen; Chloë zeigt zunächst ihr bisheriges Interesse an den Zusammenhängen und Fakten, jedoch nicht an der Person der Delia und ihrem Schicksal (die Beziehung bleibt distanziert): Sie fragt nach der Darstellung der körperlichen Misshandlung der Delia durch ihre Herrin nur nach dem Grund; sie zeigt auch hier keine Empathie oder Mitleid. Abschließend hat sie jedoch immerhin einen Tipp, wie Delia ihrem schlimmen Schicksal entgehen kann: *Pete veniam domini tui!*

Hier ließe sich anregen, im Unterricht darüber zu diskutieren, ob dieser Vorschlag konsistent mit dem bisher ermittelten Beziehungsaspekt ist: Man hatte eher den Eindruck bekommen, dass sich Chloë nicht sonderlich für das Schicksal der Delia interessiert und es ihr daran gelegen ist, sie aus dieser Lage zu befreien. Der Vorschlag will nicht so recht zu dem bisherigen Charakterentwurf der Chloë passen. All dies kann unter Rückgriff auf die Überlegungen von Watzlawick von den Schülern und Schülerinnen selbst entdeckt werden. Dies resultiert dann in einer vertieften Auseinandersetzung mit dem Text und fördert genaues Lesen mit Blick auf einzelne Details.

Die Vier Seiten von Schulz von Thun

Ebenfalls gut in der Unterstufe einsetzbar ist das Modell von Friedemann Schulz von Thun⁸. Es ist begrifflich gut zu fassen und liefert Erkenntnisse, die intuitiv verstehbar sind. Das Modell unterscheidet dabei vier Ebenen (oder Seiten) der Kommunikation, die mittels einer Nachricht gesendet und empfangen werden können. Zum einen hat eine Nachricht einen Sachinhalt, eine

8 Friedemann Schulz von Thun: *Miteinander reden: 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation*, Reinbek 2014, dort bes. S. 27–32. Überblicksarbeiten dazu gibt es zahlreiche; etwa J. Röhner u. A. Schütz, *Psychologie der Kommunikation* (a. a. O.), S. 18–20.

Information (beispielsweise die Aussage im Rahmen einer Turnübung: *Du machst das falsch*). Auf der Ebene der Selbstoffenbarung gibt man durch die Nachricht etwas von sich Preis (*Du machst das falsch* offenbart, dass man selbst glaubt, genau zu wissen, wie der Prozess ablaufen müsste). Die Ebene der Beziehung (hier gibt es Überlappungen mit Watzlawick) wird immer zumindest indirekt deutlich – hier spielen auch paraverbale und nonverbale Elemente eine große Rolle. Durch die Aussage *Du machst das falsch* wird deutlich, dass der Sender meint, in einer superioren Position zu stehen mit Blick auf die Kompetenz in der Turnübung; vielleicht wird dadurch sogar ein Schüler-Lehrer-Verhältnis gesendet. Zum Schluss steckt in einer Nachricht bisweilen eine Aufforderung (sog. Appellebene). Die Aussage *Du machst das falsch* ist als Appell folgendermaßen zu verstehen: Mach es anders!

Durch die gut verstehbaren und begrifflich nicht allzu komplexen Überlegungen bietet sich das Vier-Seiten-Modell neben den Axiomen von Watzlawick als Einstieg an. Es zeichnet sich vor allem durch eine hohe Praktikabilität und eine bestimmte Lebensnähe aus (spontan können sicher zahlreiche Beispiele für Nachrichten mit vier Seiten gefunden werden). Zwar ist das Modell nicht empirisch belegt, aber es lässt sich durch den Rückgriff auf die vier Ebenen einer Nachricht Kommunikation präziser erfassen (hier liegt ein hoher heuristischer Aspekt) und kann in einem zweiten Schritt sogar dazu führen, sein eigenes Kommunikationsverhalten zu prüfen und zu hinterfragen (reflektierender Aspekt).

Beispiel 2: Der Lektionstext 12 in *Felix* (Ein Sklave beschwert sich)

In der im Folgenden vorgestellten Lektion (Abdruck nur in Auszug) beschwert sich ein Sklave über die Gewalt seines Aufsehers (vilicus). Nachdem der Besucher des Landguts, Publius, eine Hauptfigur des Werkes dessen Onkel das Land gehört, lautes Geschrei gehört hat, eilt er zum Hof. Der Gutsver-

walter ist gerade gegangen. Nun fragt Publius den Sklaven, was geschehen sei. Dieser antwortet:

Servus: „Syphax sum. Me vilicus semper reprehendit, me saepe punit. Verbera vilici semper timeo. Aliorum servorum vita non tam dura est.“

Publius: „Ita non est: etiam vitia aliorum servorum reprehendit.“

Syphax trepidat: „Sed nunc molina imminet. Ego semper parere studeo. Condiciones autem laboris durae sunt.“

Publius: „Avus non tam severus est quam vilicus. Procumbe ad pedes domini!“

Allein diese Eingangssequenz bietet vielfach Anwendungsmöglichkeiten für das Modell von Schulz von Thun. Der Satz *Aliorum servorum vita non tam dura est* gibt zunächst Auskunft über den **Sachverhalt**. Der Sklave **offenbart** dadurch, dass er sich ungerecht behandelt fühlt. Auf der **Beziehungsebene** sendet der Satz aus, dass er sich Publius anvertrauen will. Als **Appell** ließe sich formulieren: Hilf mir, sprich mit deinem Onkel! Auch der Satz *Conditioes autem laboris durae sunt* ist gut analysierbar und kann grafisch aufbereitet werden (Abb. 1). Auch die anderen Sätze lassen sich mehr oder weniger sicher den vier Seiten zuordnen. Damit zeigt sich, wie hoch die Anwendbarkeit des Modells ist. Immerhin handelt es sich hier um einen Kunsttext und keine ausgearbeitete Literatur.

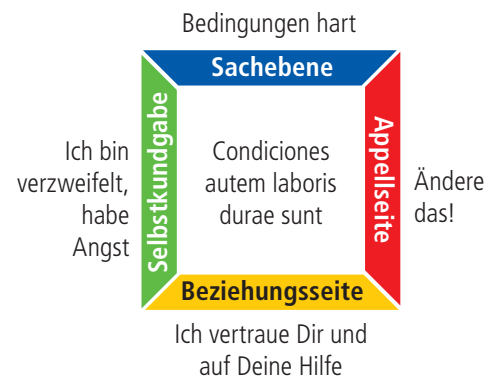


Abb. 1 Darstellung der vier Seiten einer Nachricht aus dem Text nach Schulz von Thun (sog. Kommunikationsquadrat)

Abschluss

Eine Herausforderung mit Lehrbuchtexten (vor allem im Anfangsunterricht) besteht darin, Anlässe zu schaffen, um über die Texte, deren Inhalte oder Form mit den Lernenden ins Gespräch zu kommen. Meistens fehlt es hier an konkreten Aufgaben oder auch fundierten Analysekriterien. Denn naturgemäß sind manche dieser Texte nicht sonderlich literarisiert oder inhaltlich herausfordernd. Damit Lehrbuchtexte aber mehr bieten, als nur ein Übungsstück zum Erschließen von Grammatik zu sein oder das Übersetzen zu trainieren, brauchte es hin und wieder Impulse, um mit den Texten bzw. mit geeigneten Lektionstexten⁹ oder Textteilen kreativ arbeiten zu können. Zu einem solchen Versuch möchte dieser Beitrag anregen.

9 Weitere mögliche Texte bieten die Lektion 31 (Wechselrede zwischen Antigone und Ismene) oder das Gespräch über den Philosophen Epikur (Lektion 30) im Lehrbuch *Prima nova*, hrsg. v. C. Utz u. A. Kammerer, Bamberg: C.C. Buchner 2011.

Mitteilungen & Veranstaltungen

18. Potsdamer Lateintag

– Große PAUSE –

Freitag, den 14.10.2022, ab 09:30
Campus Griebnitzsee, Haus 6, Hörsaal 5

Die Klassische Philologie der Universität Potsdam lädt herzlich zum diesjährigen Potsdamer Lateintag ein. Die Veranstaltung kann (nach derzeitigem Stand) in Präsenz ohne zusätzliche Corona-Einschränkungen stattfinden. Das Plenum wird zudem gestreamt. Wer diese Möglichkeit wahrnehmen will, möge sich bei bgeyer@uni-potsdam.de dafür anmelden.

Limes Unlimited – Rom und seine Grenzen

PROGRAMM

9.30 – 12.00 Uhr Plenum (3.06.H05)

9.30 Uhr Begrüßung und Einführung
Grußwort des Präsidenten
Prof. Dr. Oliver Günther

Grußwort und Einleitung
PD Dr. Nina Mindt, PD Dr. Sara Chiarini
Lehrstuhl für Klassische Philologie und
Lehrstuhl für Geschichte des Altertums

10.00 Uhr Die Colonia Claudia Ara
Agrippinensium
(Köln) – Eine antike Metropole am
niedergermanischen Limes
Dr. Dirk Schmitz
Römisch-Germanisches Museum, Köln

– Kleine PAUSE –

11.00 Uhr Vermittelte Geschichte(n) von Römern
und Germanen am Limes
PD Dr. Nina Mindt
Universität Potsdam, HU Berlin

13.00 Uhr Schnupperseminare
(in den Seminarräumen 3.06.S12-S19)

Cäsar und der Rhein als Grenze –
Kulturkontakt, Politik und Propaganda
Dr. Friedrich Anders

„Über sieben Stufen musst du gehn.“
Der Mithraskult an Rhein, Main und Donau
Dr. Eugen Braun

Sprachbarrieren und Sprachkontakte im
römischen Reich: Latein und die Landes-
sprachen des antiken Europas
PD Dr. Sara Chiarini

Eine Geburtstageinladung vom Ende
der Welt – Lageralltag am Hadrianswall
Dr. Alexandra Forst

Römisches Leben am Limes –
das Römerkastell Saalburg
PD Dr. Nina Mindt

Crossing borders – Leben und Alltag an der
römisch-persischen Grenze in der Spätantike
Marc Tipold

INFOSTAND: Die Denkfabrik „Scriptio Continua –
Antike und Gegenwart“ stellt sich vor.

KONTAKT: nina.mindt@uni-potsdam.de



Blick ins Plenum

6. Grazer Latein-Tag, Universität Graz

21.10.2022, 14.00 bis ca. 17.00 Uhr

SISTE VIATOR:

Lateinische Inschriften für digitales und außerschulisches Lernen

Liebe Kolleginnen und Kollegen, das Institut für Antike der Universität Graz (FB Klassische Philologie) und die Sodalitas, die Bundesarbeitsgemeinschaft Klassischer Philologen und Altertumswissenschaftler Österreichs, laden interessierte LehrerInnen, StudentInnen und SchülerInnen zu einem Nachmittag der Klassischen Sprachen. Die Veranstaltung richtet sich an alle Interessenten. Für teilnehmende Lehrkräfte wird vor Ort eine Teilnahmebescheinigung ausgegeben.

Nach der erfreulichen Resonanz der letzten Jahre haben wir das Programm ähnlich gestaltet. In diesem Jahr steht der Lateintag im Zeichen unseres neuen Sparkling Science-Projektes, das sich mit lateinischen Inschriften und ihren fächerübergreifenden Einsatzmöglichkeiten im Schulunterricht beschäftigt. Die Veranstaltung beginnt mit einführenden Fachvorträgen vor dem Plenum. Anschließend teilt sich das Programm in einen Workshop zur Fachdidaktik (Latein) für LehrerInnen sowie in Schnupperseminare (Latein; neu: Geschichte) für SchülerInnen. Die Veranstaltung kann vor Ort oder online besucht werden.

PROGRAMM:

14.00 Begrüßung
Prof. Dr. Ursula Gärtner, Dr. Lukas Spielhofer,
Dr. Sally Baumann (Graz)

14.15 Lateinische Inschriften als Zeugnisse des Lebens in den römischen Provinzen
Prof. Dr. Wolfgang Spickermann (Graz), Vortrag

14.45 Pause

15.00 Von ‚hic situs est‘ bis ‚Monumentum fieri fecit‘. Inschriften des Mittelalters und der frühen Neuzeit Dr. Renate Kohn (Österreichische Akademie der Wissenschaften), Vortrag

15.30 Kaffeepause

16.00 Inschriften im Alltagsraum: Zum Potenzial außerschulischer Lernorte
Dr. Anne Friedrich (Halle), Workshop für LehrerInnen

16.00 HOC MONIMENTO CONDITUR: Die Inschriften des Grazer Doms
Dr. Lukas Spielhofer (Graz), Schnupperseminar Latein für SchülerInnen

16.00 Sprechende Steine: Welche Geschichte(n) Inschriften erzählen und was wir von ihnen lernen können Prof. Dr. Michael Hammer (PHSt. Graz), Schnupperseminar Geschichte für SchülerInnen
Anmeldungen werden bis zum 17.10.2022 erbeten ausschließlich unter:
sally.baumann(at)uni-graz.at

<https://antike.uni-graz.at/de/siste-viator.-latein-auf-stein-2.0.-lateinische-inschriften-fuer-digitales-und-ausserschulisches-lernen-lidal/>

Die Latein-Lernsoftware NAVIGIUM und ihre praktischen Einsatzmöglichkeiten

Freitag, 11.11.2022 | Goethe-Gymnasium Berlin, Gasteiner Str. 23, 10717 Berlin, Raum 116 | 16.30–18.30 Uhr

„Die cloud-basierte Latein-Lernsoftware Navigium bietet einzigartige Möglichkeiten für einen didaktisch und pädagogisch sinnvollen Unterricht von der 5. Klasse bis zum Abitur.“

In der Fortbildung soll die Lernsoftware praktisch in ihren Einsatzmöglichkeiten vorgestellt und

PROGRAMM

9.30 Uhr

Begrüßung und Einführung durch den Präsidenten Prof. Dr. Oliver Günther

Grußwort und Einleitung vom Lehrstuhl für Klassische Philologie und Geschichte des Altertums PD Dr. Nina Mindt, PD Dr. Sara Chiarini

10.00 Uhr

Die Colonia Claudia Ara Agrippinensium (Köln) – Eine antike Metropole am niedergermanischen Limes Dr. Dirk Schmitz

11.00 Uhr

Vermittelte Geschichte(n) von Römern und Germanen am Limes PD Dr. Nina Mindt

13.00 Uhr

Schnupperseminare in den Räumen 3.06.S12-S19 mit:

Dr. Friedrich Anders, Dr. Eugen Braun, PD Dr. Sara Chiarini, Dr. Alexandra Forst, PD Dr. Nina Mindt, Marc Tipold

Infostand

Die Denkfabrik „Scriptio Continua – Antike und Gegenwart“ stellt sich vor.



Begrüßung der Teilnehmer durch den Präsidenten der Universität Potsdam Prof. Dr. Oliver Günther



Micro, Beamer, PP-Dateien, Online-Übertragung, Begrüßung der fernen Teilnehmer an ihren Bildschirmen – Es dauert, bis es richtig losgehen kann ...

auch live erprobt werden. Die Fortbildung erfolgt dabei unabhängig von in der Schule genutzten Lehrbüchern und richtet sich primär an Lehrkräfte, die die Software grundsätzlich kennenlernen wollen.

- Bitte bringen Sie ein eigenes Endgerät (Notebook) zur Fortbildung mit.
- Die Teilnehmerzahl muss auf 30 begrenzt werden, um ein effektives Arbeiten für alle zu ermöglichen (Anmeldung: https://eveeno.com/dav_navigium)
- Der Landesverband wird für Kaffee und Kuchen sorgen; aus Nachhaltigkeitsgründen bitten wir darum, dass sie eine Kaffeetasse von zu Hause mitbringen.



Im Anschluss an die Fortbildung findet die **Jahreshauptversammlung des Landesverbands** statt.

Liebe Mitglieder unseres Landesverbands, im Namen des Vorstands lade ich hiermit alle Mitglieder zur Jahreshauptversammlung unseres Landesverbands ein. Die Jahreshauptversammlung wird am **Freitag, dem 11.11.2022**, um ca. **18.30 Uhr im Goethe-Gymnasium** Berlin-Wilmersdorf, Gasteiner Str. 23, 10717 Berlin, **Raum 116** stattfinden.

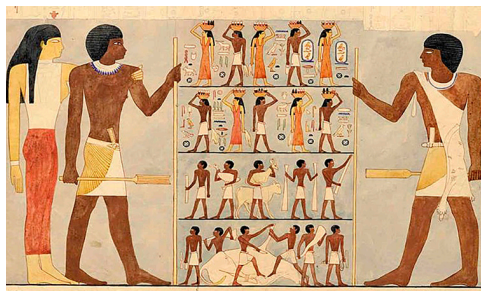
Tagesordnung

1. Bericht des Vorstands
2. Kassenbericht für 2021
3. Sonstiges

Die Veranstaltung findet (nach einer kurzen Pause) im Anschluss an die Fortbildung zu Navigium statt. Für die Teilnahme an der Hauptversammlung ist – anders als für die Fortbildung zu Navigium – keine Anmeldung nötig.

Der Landesvorstand

Ausstellungen in Berlin, Stendal und Hamburg



Abenteuer am Nil. Preußen und die Ägyptologie 1842–1845

Vom 15.10.2022 bis 7.3.2023 zeigt das Neue Museum die Ausstellung „Abenteuer am Nil – Preußen und die Ägyptologie 1842–1845“. Die vom preußischen König Friedrich Wilhelm IV. finanzierte und von Richard Lepsius geleitete Expedition bereiste vor 180 Jahren das Gebiet des heutigen Ägypten und Sudan. Die Reise legte die Grundlagen für eine neue Wissenschaft: die Ägyptologie. In der Ausstellung werden der Expeditionsalltag, die archäologischen Arbeitsweisen sowie die Dokumente und Objekte, die vom Nil nach Berlin gebracht wurden, präsentiert. Die Ausstellung bietet vielfältige Anknüpfungspunkte für den Geschichts- und Kunstunterricht (vgl. folgende Projektthemen:

Mit Pinsel und Papier den Nil entlang

Während der Expedition an den Nil entwickelten die Wissenschaftler völlig neue Methoden, um das alte Ägypten zu erfassen und zu verstehen. Sie legten damit die Grundlage der Ägyptologie. Die Schüler*innen begeben sich auf die Spuren der Expeditionsteilnehmer: sie zeichnen Objekte aus dem alten Ägypten, schreiben Hieroglyphen und erstellen Abklatsche.

Von Pyramide zu Pyramide

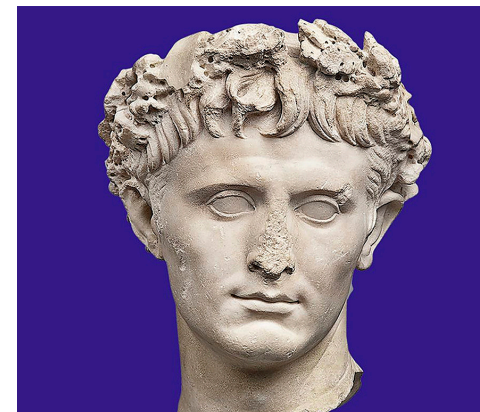
Die Schüler*innen erkunden die Reiseroute der preußischen Expedition zu berühmten Orten wie Theben, Alexandria und den Pyramiden von Gizeh. Sie entdecken 3.000 Jahre alte Objekte. Das Augenmerk richtet sich besonders auf die Arbeitsweisen der Archäolog*innen, die ihre Beobachtungen in Zeichnungen, Gipsabgüssen, Tierpräparaten u. ä. dokumentierten.

Einführung zur Sonderausstellung „Abenteuer am Nil. Die preußische Expedition 1842–1845“

Von 1842 bis 1845 war eine vom preußischen König Wilhelm IV. entsendete archäologische Expedition in Ägypten und dem nördlichen Sudan unterwegs, um die Geschichte des alten Ägypten zu erforschen. In der Fortbildung werden der Expeditionsalltag, die archäologischen Arbeitsweisen sowie die vom Nil nach Berlin gebrachten Objekte präsentiert. Es wird besprochen, wie ein Besuch der Sonderausstellung in den Unterricht eingebunden werden kann.

Mi / 15 – 17 Uhr / 16.11., 2022, 18.1.2023
Treffpunkt: James-Simon-Galerie, unteres Foyer
Teilnahme kostenfrei.

Staatliche Museen zu Berlin
Bildung, Vermittlung, Besucherdienste
Telefon 030 - 266 42 42 42
service@smb.museum
www.smb.museum



Die neuen Bilder des Augustus. Macht und Medien im antiken Rom 8.10.–15.01.2023, Hamburg, Bucerius Kunstforum Alter Wall 12, 20457 Hamburg täglich 11–19 Uhr, donnerstags 11–21 Uhr

Augustus markiert einen Wendepunkt in der römischen Geschichte. Der erste Kaiser (27 v. Chr. bis 14 n. Chr.) besitzt nicht nur eine immense Macht, sondern bedient sich auch neuartiger Kommunikationsstrategien. Das Bucerius Kunst Forum thematisiert mit der Ausstellung Die neuen Bilder des Augustus. Macht und Medien im antiken Rom einen zentralen Aspekt antiker Bildkultur: den regelrechten Bilderboom, der sich unter dem ersten römischen Kaiser Augustus Bahn bricht.

Die erste Ausstellung zu Augustus in Deutschland seit 34 Jahren präsentiert mit 220 Objekten wie Statuen, Büsten, Reliefs, Wandgemälden, Münzen und Keramiken, die u.a. aus dem Louvre in Paris, den Uffizien in Florenz, den Kapitolinischen und Vatikanischen Museen in Rom, dem Archäologischen Nationalmuseum in Neapel und weiteren bedeutenden europäischen Museen und Sammlungen stammen, die Bilder und Monumente dieser Zeit.

Die Alleinherrschaft Augustus und dem damit einhergehenden Übergang von der Republik zur Kai-

serzeit stellt einen drastischen Bruch in der römischen Geschichte dar: Dabei spielten Bilder eine ungeahnte Rolle. Eine neue Lust am Bild führte zu einem neuen Umgang mit Medien und veränderte den Stil in den verschiedenen Gattungen wie Wandmalerei, Skulptur, Architektur oder Alltagsgegenständen. Auch neue Auftraggeber:innen – nicht nur die Eliten, sondern die Gesellschaft in ihrer ganzen Breite beauftragten und rezipierten nun Bildwerke – sorgten für eine nie zuvor dagewesenen Bilderreichtum an allen Orten. Die regelrechte Kopistenindustrie griff im großen Stil auf neu erschlossene Marmorsteinbrüche zurück. Die Ausstellung zeigt in fünf Kapiteln den neuen Umgang mit Bildern: Das Bild des Kaisers und der Kaiserin, Neue Narrative und einprägsame Bilder, Das neue Bild der Stadt, Neue und alte Bilder im Kult und Bilder im Haus zwischen Tradition und Innovation.

<https://www.buceriuskunstforum.de/ausstellungen/die-neuen-bilder-des-augustus>



Das Pferd in der Antike – von Troja bis Olympia

*Eine Gemeinschaftsausstellung mit dem Archäologischen Museum der Universität Münster und dem Westfälischen Pferdemuseum
Winckelmann-Museum*

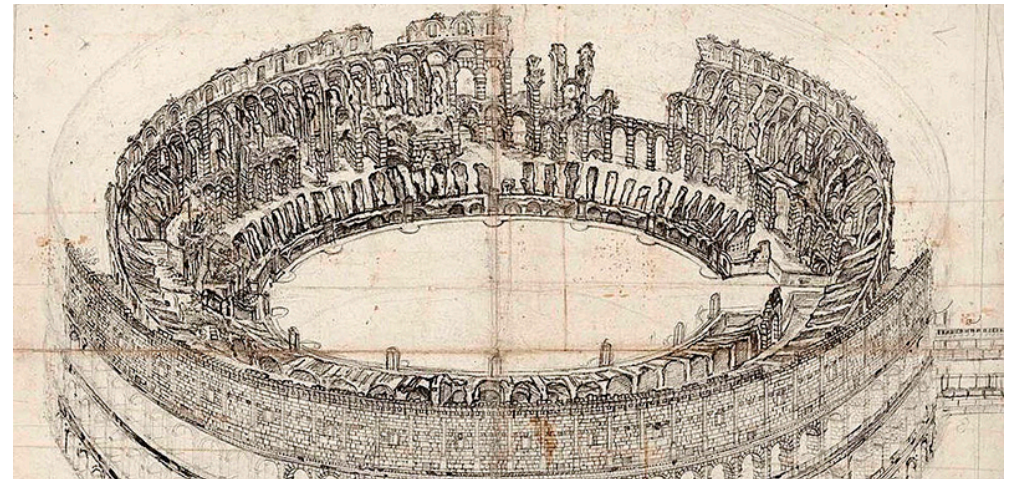
*Winckelmannstraße 36–37, DE-39576 Stendal
Ab 23.10.–12.2.2022 Di – So 10–17 Uhr*

Seit Jahrtausenden ist die Geschichte von Pferd und Mensch eng miteinander verknüpft. Bereits in der Antike hatte das Pferd einen besonderen Stellenwert: es diente nicht nur als Reit- und Zugtier sowohl im militärischen als auch im zivilen Bereich, sondern war auch Rohstoffquelle und Statussymbol, darüber hinaus spielte es in der Religion eine wichtige Rolle.

Zahlreiche Pferdedarstellungen auf Vasen, Münzen und Steinreliefs sowie Pferdeskulpturen aus Bronze belegen die große Verehrung und Wertschätzung in der damaligen Gesellschaft – und die innige Beziehung der Menschen zu ihren Pferden.

Um auf diese außergewöhnliche Bedeutung des Pferdes in der Antike aufmerksam zu machen, beleuchtet die Ausstellung die verschiedenen kulturgeschichtlichen Aspekte des Pferdes in der griechisch-römischen Antike: Sie spannt einen Bogen von der Pferdehaltung und -zucht über den Einsatz im Sport und im Krieg bis hin zur Rolle des Pferdes in der Mythologie.

<https://www.winckelmann-gesellschaft.com/veranstaltungen/das-pferd-in-der-antike-von-troja-bis-olympia/>



„Das Piranesi-Prinzip“

Virtuelle Ausstellung zum 300. Geburtstag des großen italienischen Meisters jetzt als 360°-Panorama online

Giovanni Battista Piranesi (1720–1778) machte als Archäologe, Künstler, Architekt, Sammler, Designer, Verleger und Autor international Karriere. Sein Erfolgsprinzip bestand darin, die Wirklichkeit in all ihren Facetten zu ergreifen und in Neues zu verwandeln. Die zu seinem 300. Geburtstag im Jahr 2020 gezeigte Jubiläumsschau, die gemeinsam mit Studierenden des Instituts für Kunst- und Bildgeschichte der Humboldt-Universität zu Berlin konzipiert wurde, „Das Piranesi-Prinzip. Zum 300. Geburtstag des großen italienischen Meisters“ kann nun in einem hochauflösenden 360-Grad-Rundgang virtuell besucht werden: www.smb.museum/piranesi360.

Die Online-Ausstellung zeigt in fünf Kapiteln mehr als 140 Werke mit hochauflösenden Abbildungen, die mit weiterführenden Angaben und Verweisen zu Sammlungen Online versehen sind. Zu ausgewählten Werken gibt es zusätzlich Videobeiträge. Alle Informationen stehen in deutscher Sprache zur Verfügung.

Im Mittelpunkt der Ausstellung stand die weltweit einzigartige Sammlung von Handzeichnungen des Piranesi, die sich in der Kunstbibliothek befindet und bis dahin noch nie in ihrem vollen Umfang gezeigt worden war. Hinzu kamen die Meisterwerke der Druckgrafik aus dem Kupferstichkabinett, die für Piranesi Oeuvre und seiner Wirkungsgeschichte von zentraler Bedeutung sind. Eine kurzfristig vor dem Abbau angefertigte 360°-Aufnahme der Ausstellungsräume ermöglicht es nun, die Ausstellung virtuell fortleben zu lassen und dabei die vielen weiteren, mit der Ausstellung in Zusammenhang stehenden Informationsmedien zu verbinden.

<https://www.smb.museum/museen-einrichtungen/kunstbibliothek/home/>

<https://www.smb.museum/museen-einrichtungen/kunstbibliothek/ausstellungen/detail/das-piranesi-prinzip/>

Viele Vorteile für Sie

Jedes neue Mitglied erhöht das bildungspolitische Gewicht der Alten Sprachen in Berlin und Brandenburg. Für Sie bietet die Mitgliedschaft zahlreiche Vorteile:

- Sie nutzen das Netzwerk eines besonders aktiven Berufsverbandes.
- Sie profitieren von den breit gefächerten Fortbildungsangeboten.
- Sie werden durch Newsletter und unsere Webseite ständig aktuell informiert.
- Darüber hinaus erhalten alle Mitglieder folgende Publikationen kostenlos:
- Das Mitteilungsblatt *Latein und Griechisch in Berlin und Brandenburg* (4 x jährlich) sowie die Zeitschrift *Forum Classicum* des Deutschen Altphilologenverbandes (4 x jährlich) mit spannenden fachwissenschaftlichen Artikeln und immer aktuellen umfangreichen Rezensionen zu Neuerscheinungen zu Latein und Griechisch auf dem Buchmarkt sowie einer ausführlichen Zeitschriftenschau.
- Der seit 1989 vom Landesverband durchgeführte Wettbewerb »**Lebendige Antike**« bietet die Chance für kreative Unterrichtsformen (vgl. die Ausschreibung auf Seite 152) und besondere individuelle Leistungen.

Mitgliedsbeiträge

Der Beitrag beträgt 30 Euro für Vollmitglieder, 20 Euro für Pensionär*innen und Refrendar*innen, 5 Euro für Student*innen.



DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND

Beitrittserklärung

Bitte in DRUCKBUCHSTABEN ausfüllen bzw. ankreuzen

Auch online möglich unter

<https://www.altphilologenverband.de/index.php/mitglied-werden-5>

<input type="checkbox"/>	Frau	<input type="checkbox"/>	Herr	Ich wohne im Bundesland <input type="checkbox"/> Berlin <input type="checkbox"/> Brandenburg	
Nachname			Vorname		
Titel oder Dienstbezeichnung			Position		
Straße				Hausnummer	
PLZ		Wohnort			
Telefon			Telefax		
E-Mail-Adresse					

Ich bin zur Zeit:

- | | | |
|---|--------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> im Schul-/Universitätsdienst | <input type="checkbox"/> Student(in) | <input type="checkbox"/> Studienreferendar(in) |
| <input type="checkbox"/> pensioniert | <input type="checkbox"/> Sonstiges | |

Ihre Beiträge entrichten Sie bitte jährlich per Überweisung **oder** Dauerauftrag auf das Konto des Landesverbandes bei der **Mittelbrandenburgischen Sparkasse Potsdam**.

Deutscher Altphilologenverband e.V.
IBAN: DE51 1605 0000 3522 0069 75
BIC: WELADED1PMB

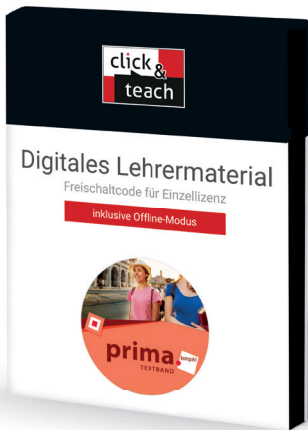


Ort, Datum	Unterschrift
------------	--------------

Kopieren, scannen oder abschneiden und senden an: Prof. Dr. Stefan Kipf
Institut für Klassische Philologie / Didaktik der Alten Sprachen · Humboldt-Universität zu Berlin
Postanschrift · Unter den Linden 6 · 10099 Berlin · E-Mail: stefan.kipf@staff.hu-berlin.de

prima. kompakt

Mit **click & teach**, unserem Angebot für eine schnelle und unkomplizierte Unterrichtsvorbereitung, können Sie Ihren digitalen Arbeitsplatz rund um prima.kompakt selbst gestalten!



click & teach Box

Digitales Lehrermaterial
(Karte mit Freischaltcode)
978-3-661-41505-5, ca. € 38,-
Erscheint im 4. Quartal 2022

click & teach bietet Ihnen:

- ▶ das vollständige digitale Schulbuch im Zentrum der Anwendung, methodische Hinweise, Aufgabenlösungen, Kopiervorlagen, Arbeitsblätter und weitere digitale Zusatzmaterialien in großer Vielfalt,
- ▶ eine direkte Anbindung der Materialien über Spots auf der Buchdoppelseite,
- ▶ hilfreiche Werkzeuge zum Arbeiten mit den digitalen Schulbuchseiten: Markieren, Kopieren, Zoomen, verlinktes Inhaltsverzeichnis, Volltextsuche etc.,
- ▶ eine Umgebung, in der eigene digitale Materialien (z.B. Links, Text- oder Audio-Dateien) mit eingebunden und für den Unterricht genutzt werden können,
- ▶ die Möglichkeit, Materialien herunterzuladen, abzuspeichern (z.B. auf einen USB-Stick) und offline zu verwenden,
- ▶ mit dem Unterrichtsplaner ein nützliches Werkzeug für die Vorbereitung und Durchführung Ihrer Unterrichtsstunden.

Weitere Lizenzformen des digitalen Lehrermaterials **click & teach** finden Sie auf www.ccbuchner.de.



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