Lateinunterricht heute – Aktuelle Aspekte

Eine Fortbildungsveranstaltung für Lateinlehrerinnen und -lehrer

des Instituts für Lehrfortbildung, Mülheim/Ruhr

im Kardinal Schulte Haus, Bergisch-Gladbach

Donnerstag und Freitag, 17./18.06.2010

Unter der Leitung von Dr. Rudolf Laufen (IfL), Dr. Dietmar Schmitz und PD Dr. Michael Wissemann richtete sich die Tagung mit Vorträgen von: Doris Hanfland, Susanne Pinkernell-Kreidt, Dr. Wolfgang Polleichtner, Prof. Dr. Christine Schmitz und Dr. Anja Wieber sowohl an erfahrene Lateinlehrer/innen als auch an jüngere Lehrkräfte sowie Referendarinnen und Referendare. Die Vorträge stellten fachwissenschaftliche Aspekte der Lateinischen Philologie in den Focus, rückten aber auch fachdidaktische Erwägungen und Themen in den Mittelpunkt der Betrachtung.

Den Auftakt des ersten Bereichs bildete ein Vortrag über Vergils Aeneis unter dem Titel: **Aktuelle Debatten der Vergil-Forschung: Proömium der Aeneis, erster Seesturm, Helenaszene und Tode des Turnus. Vier Fallstudien**, um die Zuhörer über den aktuellen Stand der Vergilforschung zu informieren. Herr Dr. Polleichtner (Universität Bochum) berichtete als ausgewiesener Kenner der Materie über aktuelle Interpretationsansätze. Einen zweiten wichtigen Schulautor stellte Frau Prof. Dr. Schmitz (Universität Münster/W.) unter dem Titel: **Martial – ein Schulautor für alle Fälle** vor (vgl. unten).

Frau Dr. Anja Wieber (Ottilie-Schoenewald-Weiterbildungskolleg, Bochum) zeichnete als Mitarbeiterin am Handbuch der antiken Sklaverei im Auftrag der Akademie der Wissenschaften und Literatur, Mainz die **Geschichte der Sklavin Phillis Wheatley** nach, die sich durch ihre Kenntnis der Antike zur Dichterin emanzipieren konnte. Unter dem Titel Zwischen Legende und Realität – Sklaverei im Film zeigte sie auf, dass die Darstellung antiker Sklaverei in Filmen der Gegenwart eher modernen Erwartungen und Denkmustern folgt, als dass die historischen Gegebenheiten abgebildet werden (vgl. unten).

Frau Hanfland (Köln) erläuterte in einer Doppelveranstaltung (**Kooperatives Lernen im Lateinunterricht**), was unter Kooperativem Lernen nach Norm Green zu verstehen ist, und demonstrierte unter praktischer Mitarbeit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, inwieweit dieser methodische Ansatz auch im Lateinunterricht ertragreich eingesetzt werden kann.

Frau Pinkernell-Kreidt (Universität Münster/W.) konkretisierte unter dem Titel **Kompetenzen im Fach Latein/Kernlehrplan** an fachlichen Inhalten die einzelnen Kompetenzen, indem sie an vielfältigen Beispielen die Bereiche Deklaratives Wissen (Kennen); Analytisches Wissen (Verstehen) und Prozedurales Wissen (Können) voneinander unterschied und den aktuellen Stand der Diskussion referierte. Während früher die Lernziele des Unterrichts genau formuliert wurden, sind jetzt anwendungsorientierte Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler erreichen sollen, genau zu beschreiben.

Die beiden fachdidaktischen Themen hatten sowohl die S I als auch die S II im Blick, die fachwissenschaftlichen mit Vergil die Jahrgangsstufen 10 bis 12 (G 8) bzw. 11 bis 13 (G 9),

mit Martial die Phase der Übergangslektüre und schließlich mit dem Leben der Sklaven die Gesamtheit des Lateinunterrichts während beider Sekundarstufen.

Die fachwissenschaftlichen Ergebnisse konnten für die Fortentwicklung der inhaltlichen Arbeit im Unterricht zahlreiche Anregungen offerieren, während die fachdidaktischen Vorträge die Vorbereitung auf eine mögliche Schulinspektion unterstützten und Hilfen bei der Arbeit am schulinternen Curriculum anboten.

Zusammenfassung der Vorträge

Kooperatives Lernen im Lateinunterricht

Schwerpunkte des Kooperativen Lernens sind einerseits der Aufbau eines leistungsfähigen Teams, andererseits die Vermittlung grundlegender sozialer Fähigkeiten. Am Ende der Entwicklung zum Kooperativen Lernen (KL) erhält der Lehrer zunehmend die Rolle eines Moderators, während die Schüler mehr Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen.

In der Fortbildung ging es darum, die Grundprinzipien des KL zu vermitteln sowie beispielhaft zu zeigen, wie einige Techniken des KL für den Lateinunterricht genutzt werden können.

Im ersten Teil der Veranstaltung machten sich die Kolleg/Innen auf aktive Weise mit den Grundprinzipien der Teambildung vertraut; im zweiten Teil der Veranstaltung übten sie diese Prinzipien an Hand einiger erprobter Methoden ein.

Wie so oft auf Veranstaltungen zum KL, war für mich auch bei dieser Veranstaltung die hohe Einsatzbereitschaft der Kollegen sowie auch ihre Bereitschaft, sich auf teilweise neue Arbeitsformen offen einzulassen bemerkenswert.

Am Ende erhielten alle Kolleg/Innen, die kooperativ weiter arbeiten wollten, das Materialpaket zur Fortbildung zugeschickt.

Doris Hanfland, Köln

Kompetenzorientierung im altsprachlichen Unterricht

Seit Veröffentlichung der ersten Pisa-Studie 2002 wurden tiefgreifende und weitestgehend unumkehrbare Strukturreformen im Bildungssystem auf den Weg gebracht. Es gibt keinen Bildungsbereich, in dem keine Kompetenzen definiert und in dem nicht kompetenzorientiert geplant, unterrichtet oder überprüft wird. Die Kernlehrpläne der Fächer formulieren möglichst

evaluierbare Bildungsstandards, einheitliche Prüfungsanforderungen für das Abitur werden nach Kenntnissen und methodischen Kompetenzen strukturiert. Die universitäre Ausbildung wurde auf konsekutive Bachelor- und Masterprogramme umgestellt und anstelle der früheren Bestimmung von Leistungsnachweisen und Teilnahmenachweisen legen wir in Modulen Inhalte und vor allem die daran erworbenen Kompetenzen fest. Auf allen Bildungsebenen scheint mit der Kompetenzorientierung ein Sesam-öffne-dich zur Lösung vielfältiger Probleme gefunden zu sein. Dabei ist der Ansatz so neu nicht. Im 2. Band seiner Pädagogischen Anthropologie hat Heinrich Roth schon 1971 drei zentrale Kompetenzen ausgemacht, mit denen das für ihn zentrale Ziel des Bildungsprozesses junger Menschen, nämlich ihre Befähigung zu moralischem Handeln, verwirklicht werden konnte: Sachkompetenz, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz. Sein anthropologischer Ansatz einer Kompetenzdefinition wies die heute formulierte Methodenkompetenz nicht getrennt aus, da Roth diese in der Sachkompetenz inbegriffen sah. Gegenwärtig hat sich eine Kompetenzdefinition durchgesetzt, die auch dem Lernlehrplan Latein in NRW zugrunde liegt. Unter Kompetenzen versteht man „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Franz E. Weinert). Anders ausgedrückt: Es geht einerseits darum, junge Menschen zu befähigen, sich für einen Beruf zu qualifizieren. Andererseits müssen sie zu einem selbst organisierten, auch lebenslangen Lernen angeleitet und befähigt werden, sich auf schnell verändernde Berufsbedingungen einzustellen. Nur so werden sie in der Lage sein, erfolgreich und eigenverantwortlich gesellschaftliche und politische Prozesse kritisch beurteilen und mitgestalten zu können. Dieses Konzept der Kompetenzorientierung geht davon aus, dass die Aneignung von Wissen als Mittel zur Lösung auch außerschulischer ’Probleme’ anwendungsorientiert organisiert werden muss. Kompetenz entpuppt sich hier in erster Linie als Lernkompetenz mit den genannten vier Teilbereichen. Die Ausdifferenzierung ist selbstverständlich eine rein formale, um die Teilaspekte beschreiben, fördern und ggf. abprüfen zu können. Sie stehen aber nie einzeln, sondern bedingen und ergänzen einander.

Für die altsprachlichen Unterrichtsfächer stellen vor dem Hintergrund des allgemeinen Begriffs der Kompetenz die Sach- und Methodenkompetenz die zentralen Leitkategorien dar. Die Sachkompetenz lässt sich nun ihrerseits wieder in Teilaspekte untergliedern: in die Sprachkompetenz, Textkompetenz und Kulturkompetenz. Sprachkompetenz wird aufgebaut in den Bereichen Lexik oder Wortkunde (Wortschatz heißt es im Kernlehrplan) und Grammatik. Unter der Kategorie Grammatik fasst der Kernlehrplan die Inhaltsbereiche Morphologie bzw. Formenlehre und Syntax bzw. Satzlehre zusammen. Der schrittweise Erwerb der Sach- und Methodenkompetenz vollzieht sich selbstverständlich nicht isoliert, sondern in miteinander verbundenen und aufeinander bezogenen Kontexten. Entsprechend der Definition formuliert der Kernlehrplan Latein das Kompetenz- oder Abschlussprofil, das die Schüler am Ende der Sekundarstufen erreicht haben sollen. Als Zwischenstufen werden Kompetenzerwartungen beschrieben, die in den Kompetenzbereichen Sprache, Text, Kultur und Methoden am Ende einer Jahrgangsstufe erreicht werden müssen. Bereits dieser formale Aufbau bildet den progressiv und kumulativ angelegten Lernprozess beim Aufbau von Kompetenzen ab. Der schrittweise Erwerb der Sachkompetenz ist wiederum von Aspekten der Selbst- und Sozialkompetenz sowie vom fachübergreifenden Ansatz nicht zu trennen. So erlauben bereits einfache sprachliche Strukturen oder Textaussagen sprach- und kulturkontrastives Arbeiten, das die Fähigkeit zum Vergleich, zur Reflexion über eigenes Wissen, gewonnene Einsichten und zur Auseinandersetzung mit anderer Sichtweise schult. Fachliche Kompetenzorientierungen sind dabei vor allem anwendungs- und handlungs-orientiert formuliert.

Ein solches Verständnis einer Kompetenz findet sich im „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen“ (bes. Kapitel 5.1.1. und 5.1.2.), der allerdings Latein als Fremdsprache (oder besser als Basissprache Europas) gar nicht berücksichtigt. Eine Kompetenz wird dort bestimmt als Ergebnis eines deklarativen und prozeduralen Wissens. Das deklarative Wissen beschreibt vor allem die Kenntnis (auf das Fach Latein bezogen) von morphologischen, semantischen und syntaktischen Fakten für die Sprachkompetenz, die Kenntnis von Tropen und Figuren, Textsorten und Fachtermini für die Textkompetenz oder antike Institutionen, philosophische Schulen und historischen Daten für die Kulturkompetenz. Dagegen beschreibt das prozedurale Wissen die Fähigkeit zur Bestimmung und Bildung von Formen, zur Texterschließung, zu einer angemessenen Übertragung ins Deutsche und zur Interpretation von Textaussagen, zum Vergleich antiker Prozesse und Gegebenheiten mit den heutigen, mit einem Wort also: die Anwendung, das Können. Eine Kompetenz stellt sich demnach als die Summe dieser beiden Wissenskategorien dar. Dieser Wissensbegriff birgt gerade in den sprachlich- literarisch, aber auch historisch ausgerichteten Fächern die Gefahr einer unzulässigen Verengung. Es bleibt nämlich die so wichtige Kategorie des analytischen Wissens gänzlich unberücksichtigt. Das Verständnis für kausale Zusammenhänge wird im deklarativen Wissen nicht erfasst. Im prozeduralen Wissen, in der praktischen Anwendung des Gelernten, findet es keine Berücksichtigung mehr. Das Wissen wird angewendet, die Kompetenz, das Können, ist erreicht. Nun vollzieht sich der Spracherwerb im Lateinischen (und gleichfalls im Griechischen) sprachpsychologisch auf einer sprachlich-analytischen Ebene.

Das Problem ist allzu bekannt: Ein Schüler hat alle Formen richtig gelernt, den Text aber nicht verständlich übersetzen können, vom Verstehen des Inhalts ganz zu schweigen. Das beweist, dass das prozedurale Wissen, die anwendungsorientierte Kompetenz, nicht hinläng-lich erreicht wurde. So reicht es zum Aufbau der Sprachkompetenz nicht aus, ein Substantiv richtig deklinieren oder ein Verb konjugieren zu können. Dieses Können bewahrt viele Schü-ler nicht davor, hilflos vor einem Satzgefüge zu stehen. Erst wenn eine Wortform in ihrer Funktionalität und das heißt auch oft in ihrer funktionalen Mehrdeutigkeit im Kontext analy-siert, richtig gedeutet und wiedergegeben werden kann, liegt eine anwendungsbezogene Kompetenz vor. Es reicht eben nicht aus, sämtliche Konjunktivformen aller Konjugationen und die Wiedergabemöglichkeiten (auswendig) zu kennen und hersagen zu können. Solange das Verständnis nicht geweckt ist für die Funktion der Form, dafür, weshalb sie im Text verwendet wird, werden Sätze mit lateinischem Konjunktiv nicht adäquat rekodiert werden. Die vielfältigen Fehler in Schüler- (und Studierenden-) Klausuren, die unterschiedlichen, meist vagen Umschreibungen der Formen zeugen hinlänglich von diesem Problem des fehlenden analytischen Wissens. Und auch Kenntnisse antiker Kulthandlungen bleiben reines Faktenwissen, wenn die Funktion nicht verstanden und dieses Verständnis nicht zur Texterschließung genutzt werden kann. So ist das deklarative Wissen als die Reproduktion von Gelerntem eine unabdingbare Voraussetzung für das Übersetzen als prozedurales Wissen. Das funktioniert aber nur, wenn mit dem analytischen Wissen das Verständnis für kausale Zusammenhänge von Form und Aussagegehalt vorliegt. Der Aufbau einer Kompetenz, besonders im Bereich Sprache und Text, gelingt nur über die drei Wissenskategorien: des deklarativen, des analytischen und des prozeduralen Wissen.

Für die Kompetenzorientierung in den altsprachlichen Fächern gilt demnach: der Aufbau der fachspezifischen Inhaltsbereiche Sprache, Text und Kultur erfolgt in Umsetzung des differenzierten Wissensbegriffs. Er vollzieht sich in einer systematischen Progression durch die steigende Komplexität des zu lösenden Problems. Die Kategorie Wissen/ deklaratives Wissen ist eine sich ständig erweiternde, die das Verstehen (das analytische Wissen) und die angemessene Anwendung (das prozedurale Wissen) des vorangegangenen Teilschritts

dokumentiert. Diese Teilschritte stellen keine eigene Kompetenz-kategorie dar. Von Kompetenzen kann mit Klieme nur gesprochen werden, „wenn systematisch über Jahre hinweg Fähigkeiten aufgebaut werden.“ Aber diese Teilschritte können als Lernziele einer Unterrichtsstunde oder eine Sequenz durchaus für die Gestaltung der Unterrichtsprozesse und deren kritischen Reflexion ihre Berechtigung finden.

So ergeben sich folgende Merkmale eines kompetenzorientierten Unter-richts: Anwendungsbezug, steigende Komplexität, fächerübergreifende Bezüge, spiralförmiger Lernaufbau und die Individualisierung von Lern-prozessen.

Es wurde oben bereits darauf verwiesen, dass die Kompetenzorientierung so innovativ, wie sie gehandelt wird, gar nicht ist. Nun wurden auch noch Lernziele und Teilschritten angeführt. Das könnte dem bekannten Einwand recht geben, dass auch diese gegenwärtige Leitidee im Lern- und Bildungsprozess doch nur wieder ‚Alter Wein in neuen Schläuchen sei‘ und abgesehen von der zusätzlichen Arbeit beim Erstellen kompetenzorientierter Schulcurricula wenig Bedeutung für die Unterrichtspraxis habe. Sicher wurde auch bei dieser Reform das Rad nicht neu erfunden. Der Gewinn ergibt sich vor allem aus dem Perspektivenwechsel im Lernprozess. Im Rahmen des kumulativen, spiralförmigen Aufbaus muss genau gesichert werden, welches deklarative Wissen jeweils vorhanden sein muss, damit Schüler überhaupt in der Lage sind, ein neues Phänomen so zu verstehen (analytisches Wissen), dass sie es auch im veränderten Kontext für die Satz- oder Texterschließung nutzbar machen können. Für die Unterrichtsgestaltung bedeutet dies eine ständige Überprüfung des vorauszusetzenden deklarativen Wissens, nicht im Sinne einer Leistungsmessung, sondern durch Übungen, Diagnosebögen, individuelle Förderung, in die die Schüler so eingebunden sind, dass ihnen die eigene Verantwortung für ihr Wissen und Können zunehmend evident wird.

Susanne Pinkernell-Kreidt, Münster/W.

Aktuelle Debatten der Vergil-Forschung: Proömium der Aeneis, erster Seesturm, Helenaszene und Tode des Turnus. Vier Fallstudien

Ziel und Zweck des Vortrags war es nicht, einen umfassenden Forschungsbericht zu geben, sondern anhand einiger ausgewählter Stellen einige gegenwärtige Forschungstendenzen aufzuzeigen.

1) Proömium

Schon immer hat man gewusst, dass Vergil kaum etwas dem Zufall überließ, was die Struktur seines Werks anbelangt, auch wenn eine Endredaktion nicht mehr zustande kam. Lansing hat kürzlich unter Rekurs auf Brown und Duckworth - ein Wiederaufgreifen eines lange nicht gepflegten Ansatzes - beobachtet[1], dass die ersten sieben Verse Vergils genau 48 Wörter umfassen. 48 Wörter entsprächen genau den zweimal 24 Büchern Homers, wobei der Zeitpunkt der Bucheinteilung nach Meinung der Forscher zwar umstritten, aber jedenfalls vor Vergil

anzusetzen ist. Diese Wortzahl, die die beschriebene Inhaltsstruktur überlagert, wäre gleichsam ein Emblem für die Absicht der Aeneis, eine odysseische und eine iliadische Werkhälfte zu haben, Homer im Rückwärtsgang zu überholen und ein komplettes Gründungsepos für die römische Welt zu liefern. Tatsache ist aber in jedem Fall auch, dass der erste Satz der Argonautica des Apollonios genau 24 Wörter umfasste. Dass Apollonius und Vergil schon hinsichtlich der Buchzahl und ihrer Bedeutung für die Gesamtstruktur ihrer Werke und mithin mit den Faktoren 2, 3 und 4 spielten, ist immer wieder beobachtet worden. Es wäre kein Wunder, wenn sich dieses Bestreben auch auf die Wortzahlebene durchgesetzt hätte. Zu einer Zeit, in der Leser noch mehr Zeit hatten, sich Gedichte ungestörter anzusehen, zu rezitieren und auf alle mögliche Weise zu rezipieren, kann es einen nicht wunder nehmen, wenn hellenistsche Dichtung gerade an den wichtigsten und prominentesten Passagen wirklich bis in die feinsten Verästelungen durchstilisiert sind, ohne dass wir uns Erbsenzählerei vorwerfen lassen müssen.

2) Erster Seesturm

Communis opinio ist es derzeit, dass Aeneas in diesem Sturm Angst zeigt. Man hat dies dahingehend interpretiert, dass diese Angst Aeneas genau zum Zeitpunkt seines ersten Auftretens in der Aeneis zu einem epischen Helden macht, der eben nicht Held ist, sondern allerhöchstens einer, der sozusagen als stoischer Prokopton auf dem Weg hin zum Weisen gezeigt wird. Damit wäre der Weg offen, die Aeneis als eine Art frühen Bildungsroman zu sehen und Aeneas als einen in einem aristotelischen Sinn mittleren Helden, der eben durch seine Fehler seine menschliche und sympathische Seite zeigt, die dann gemeinsam mit seinen unbestreitbaren Qualitäten zur Identifikation des Lesers mit der Hauptfigur des Epos einlädt. Doch hätte der Römer der Zeit Vergils Aeneas auch für einen Angsthasen gehalten?

Was das Gefühl der Angst im Seesturm angeht, so zeigen Stellen auch aus philosophischen Kontexten etwa bei Platon und Aristoteles, dass damals die Seefahrt eben eine äußerst gefährliche Angelegenheit darstellte. Ein Passagier musste de facto Angst spüren, wenn ein Sturm aufzog. Alles andere wäre ungewöhnlich und damit unmenschlich und wenig glaubhaft gewesen. Ein antiker Passagier ohne Angst vor dem Sturm wäre wie ein moderner Fluggast ohne Angst vor Turbulenzen, wenn mir diese Aktualisierung gestattet ist. Insbesondere aber die Affektenlehre der Stoiker ist von Interesse. Sie ging davon aus, dass Gefühle erst dann zu Emotionen werden, wenn der Mensch Regungen wie etwa plötzlichen Schrecken rational zulässt und eben die Vernunft nicht einschreiten lässt. Und Aeneas fängt sich ja von einem Vers auf den anderen wieder. Aber auch der Epikureer Philodem diskutiert in de morte IV, col. 33 sehr ausführlich die Worte von Odysseus im Seesturm des 5. Gesangs der Odyssee. Philodem kritisiert Odysseus dafür, dass er ohne Grund einen Tod in einer Schlacht an Land einem Tod auf See vorzieht. Einzig und allen ein Tod fern von Heimat, Familie und Freunden könne rechtfertigen, dass man über seinen Tod einen gewissen Schmerz empfinde. Wir sehen, wie sehr Aeneas seinem Freund Philodem zugestimmt haben muss.

Hätte Vergil Aeneas als einen Menschen dargestellt, der in einer solchen Situation keinen Schrecken verspürt hätte, hätte er wohl eine große Chance verpasst, Aeneas als Menschen zu charakterisieren, mit dem man sich eben hätte identifizieren können. Und obendrein vollbringt es Aeneas eben anders als Odysseus, noch ein wenig altruistisch zu denken, obwohl in der Anrufung des Diomedes auch eine gehörige Portion Kritik nicht zuletzt an seiner Mutter steckt, wenn man den homerischen Kontext seines Zweikampfs mit Diomedes berücksichtig, was zu rekonstruieren hier zu weit führen würde.

Eine derartige Interpretation kommt dem gegenwärtigen Bemühen in der Forschung entgegen, über die eine reine Parallelenphilologie bereits hinausgehende Intertextualitätsforschung hinauszukommen und darauf zu schauen, was Vergil als Mitglied einer zeitgenössischen intellektuell über Homer (und Apollonius) diskutierenden Gesellschaft wissen und kennen konnte.

3) Helenaszene

Denn dass Vergil ein solcher Teil der Gesellschaft war, zeigen zum Beispiel drei in Herculaneum gefundene Papyri. Ein gewisser Vergil wird dort mit Varius, einem Autor eines „Thyestes“ und eines Gedichts „Über den Tod“, das seinerseits von Philodems „Über den Tod“ inspiriert sein soll, mit Quintilius Varus, einem Freund von Horaz, und Plotius Tucca, einem der Editoren der Aeneis nach Vergils Tod, in Verbindung gebracht. Die Namen tauchen als Adressaten in diesen Papyri auf, die allesamt Werke von Philodem sind, eben dem berühmten Epikureer im Haus der Pisonen. Von Horaz wissen wir, dass er Vergil, Plotius und Varius kannte. Man kann sich angesichts dieses Befunds nur verwundert zeigen, weshalb man so gegen einen epikureischen Einfluss in der Aeneis gewesen ist und immer noch ist, wo doch dieser Epikureismus der damaligen Zeit die gesamte damalige Bandbreite philosophischer Ansichten - eben auch der anderer Schulen - kannte, rezipierte und für sich nutzbar machte. Die Tiraden Ciceros scheinen nur eine einseitiges Bild vom Epikureismus und seiner Stellung in Rom zu zeichnen.

Sicherlich schrieb Vergil die Aeneis nicht zu dem Zweck, ein philosophisches Gedankengebäude zu konstruieren oder zu vermitteln. Aber angesichts der Tatsache, dass wir wissen, dass Homer und seine Dichtung immer wieder zur auch ethischen Belehrung und Erziehung herangezogen wurde, indem man das Handeln der dort auftretenden Helden beurteilte und zu Anlass nahm, entweder zur Nachahmung oder zur Vermeidung bestimmter Handlungsmuster aufzurufen, wäre es eigenartig, hätte sich Vergil dem entziehen können und hätte er nicht zumindest an die Möglichkeit gedacht, dass seine Werke ebenfalls einmal zu solchen Zwecken gebraucht werden würden.

Einen weiteren spannenden Testfall stellt hier die Helenaszene dar. Sie wurde häufig für unecht gehalten, da die Passage 2.567-588, also der Anfangsteil dessen, was man als Helenaepisode bezeichnet, in den frühen Vergilhandschriften nicht überliefert, sondern lediglich über Servius erhalten ist und von Varius und Tucca bei ihrer Vergilredaktion de facto vergessen worden sein soll. Alle frühen Editionen der Aeneis aber nehmen diese Verse in den Text auf. Genauestens aufgearbeitet ist die Sekundärliteratur bei Horsfall, der sich für die Unechtheit der Passage entscheidet.[2]

Aber es gibt eben auch gute Argumente für die Echtheit, die nunmehr durch Neufunde aus Herkulaneum, das heißt durch Neufunde aus dem Werk Philodems, der nunmehr unumstößlich dem Umfeld Vergils zugeordnet werden kann, gestützt werden. Der wichtige Punkt dieser recht langen Passage ist der, dass Venus zu ihrem Sohn kommt, der gerade Hellenas ansichtig geworden ist und darüber in wilden Zorn gerät. Venus zeigt ihrem Sohn in einer offenen Rede, wie viel Übel ein Zornesausbruch zum jetzigen Zeitpunkt mit sich bringen würde. Und genau davon handelt Philodem in Columne 6 von de ira, wie Jeff Fish gezeigt hat.[3] Er hält es für nötig und auch wirksam, wie übrigens auch Seneca in seinem Werk de ira, dass man manchen Erzürnten eben nur die Konsequenzen ihres Zorns vor Augen halten muss, um sie von ihrem Zorn zu befreien. Und eben das tut Aeneas’ Mutter.

4) Tod des Turnus

Es ist diese Szene, die forschungsgeschichtlich wohl auf das Engste mit der Herausbildung von zwei Schulen der Vergilinterpretation verknüpft ist, die sich auf das Heftigste - bis hin zu persönlichen Verunglimpfungen - bekämpft haben und sich nach wie vor bekämpfen. Auf der einen Seite steht im Gefolge der sogenannten Two-Voices-Theory die „Harvard School“, der Pessimisten, die ausgemacht haben wollen, dass Vergil in der Aeneis eine zweite Stimme eingebaut hat, die gegen das Regime des Augustus opponiert. Der Tod des Turnus beziehungsweise die Mitleidlosigkeit des Zornes des Aeneas Turnus gegenüber entlarve die mitleidlose Härte des Augustus. Dem stehen die „Optimisten“ gegenüber, die gerade den Tod des Turnus zwar als eine in ihrer Notwendigkeit bedauerliche, aber inhaltlich gerechtfertigte Bestrafung duch Aeneas sehen.

Hier setzt die Rezeptionsforschung in letzter Zeit verstärkt an. Kallendorf[4] hat aufgelistet, wie viele Pessimisten es doch gerade in der frühen Neuzeit unter den Bearbeitern der Aeneis gegeben habe. Vergleichbaren Versuchen hat Galinsky[5] schon früher entgegengehalten, dass Laktanz zum Beispiel schon durchaus ein Optimist gewesen sein muss. Man sieht, Rezeptionsgeschichte bringt uns nicht unbedingt weiter, wenn wir feststellen wollen, wie Vergil in seiner Zeit gelesen wurde. Vergil hat trotz aller Hinweise, die er gerade durch die Parallelen zur Ilias auf das Fehlverhalten des Turnus gab, trotz allem das letzte Urteil sicher dem Leser überlassen wollte. Und hier zeigt sich auch, dass Vergil schon vom Ende her gar nicht moralinsauer sein kann, es sei denn, wir machten ihn dazu.

Wolfgang Polleichtner, Bochum

Martial – ein Schulautor für alle Fälle

Martial ist als Schulautor fest etabliert. Ausgewählte Martialgedichte begegnen bereits in Lehrbüchern, eignen sich aber auch für die Übergangs-, Anfangs- und Zwischenlektüre, insbesondere als Bestandteil thematischer Lektüren, lassen sich doch einschlägige Epigramme zu denkbar vielen Themen beisteuern, wie etwa zum Patron-Klient-Verhältnis, zum Literaturbetrieb, zur Rolle von Frauen, Kindern und Sklaven sowie überhaupt zum öffentlichen, privaten und Alltagsleben der römischen Gesellschaft. Mit den bisher erarbeiteten Vorschlägen zu Martial im Unterricht ist aber das Potential der vielseitig einsetzbaren Martialepigramme bei weitem noch nicht erschöpft. Vielmehr bietet gerade dieser Autor in einzigartiger Weise die Möglichkeit, aus dem reichen, geradezu unerschöpflichen Fundus der ca. 1500 Epigramme eine Auswahl zu treffen[6], die auf die ständig wechselnden Interessen flexibel reagieren und zudem mit fachwissenschaftlichen Erkenntnissen Schritt halten kann.
Die für Martial als Schulautor mit Recht immer wieder herausgestellten Vorteile, die Kürze und Abgeschlossenheit der einzelnen Gedichte, die überdies auf engstem Raum ein Maximum an Formvollendung bieten, empfehlen Martialepigramme auch als geeignete Texte für das Kennenlernen und Einüben literaturtheoretischer Fragen, die neue Perspektiven für die Interpretation von Texten eröffnen. Der an Martialepigrammen methodisch geschulte Blick läßt sich darüber hinaus für eine differenzierte Interpretation anderer Texte nutzbar machen.
Gerade auf dem Gebiet der Literaturtheorie gibt es für die Martialepigramme eine Fülle neuer Erkenntnisse und lebhaft geführter Auseinandersetzungen, worüber der umfangreiche Forschungsbericht von Sven Lorenz[7] eine gute und hilfreiche Übersicht bietet. In meinem

Referat, das hier nur zusammengefaßt werden kann, habe ich versucht, aktuelle Entwicklungen und Tendenzen, die sich in der neueren Martialforschung abzeichnen, vorzustellen und zugleich jeweils an ausgesuchten Epigrammen konkret zu zeigen, wie sich die in der Forschung erzielten Fortschritte gewinnbringend in die Schullektüre integrieren lassen.
Insbesondere die persona-Theorie, nach der das Ich des Sprechers in verschiedene Rollen schlüpfen kann, erweist sich als dankbares Untersuchungsfeld. Bei der Interpretation ist etwa zu fragen, warum in einem Epigramm ein Geschehen einmal aus der Perspektive des Klienten, ein anderes Mal wiederum aus der des Patrons dargestellt wird. Ebenso kann das Ich sowohl in der Rolle eines bettelarmen oder auch skrupellosen Erbschleichers als auch wiederum als beklagenswertes Opfers eines Erbschleichers erscheinen. Die in der Martialforschung nach wie vor ebenso heftig wie kontrovers diskutierte Frage, ob Martial verheiratet (eventuell auch geschieden oder verwitwet) war oder nicht, läßt sich gewinnbringend thematisieren, indem man Epigramme behandelt, in denen das Ich sich in der Rolle eines unter dem Ehejoch Leidenden, dann wiederum als heiratswilliger Kandidat präsentiert, der einen Katalog erwünschter Qualitäten seiner zukünftigen Gattin entwirft. In der Martial-Forschung besteht inzwischen Einigkeit darüber, daß das auftretende Ich nicht automatisch mit dem historischen Autor gleichzusetzen sei. Dennoch gibt es immer wieder Versuche, die Ich-Aussagen biographisch zu deuten und auf den realen Autor zu beziehen. Weit fruchtbarer ist jedoch ein analytischer Zugriff, der sich darauf konzentriert, die Funktion der wechselnden Darstellungsperspektiven zu untersuchen. In perspektivischer Vielfalt beleuchtet Martial jeweils bestimmte soziale Phänomene, um so ein facettenreiches Gesamtbild der römischen Gesellschaft zu präsentieren. Der didaktische Nutzen, Schüler mit der persona-Theorie vertraut zu machen und diese an ausgesuchten Epigrammen einzuüben, besteht darin, eine Sensibilisierung für die Darstellungsperspektive zu erzielen. Dadurch, daß sich das Ich in jemandes Rolle hineinversetzt, bietet sich die Möglichkeit, überzeugender zu argumentieren, eben aus dem scheinbar authentischen Blickwinkel der Betroffenen. Die Sensibilisierung dafür, die Texte nicht autobiographisch zu betrachten, sondern geradezu wie ein Drama, in dem Personen in bestimmten Rollen auftreten, dient zur Vermittlung literaturwissenschaftlicher Kompetenz, handelt es sich doch hierbei nicht nur um einen Grundzug römischer Dichtung (der etwa noch in der Satire oder auch Liebeselegie begegnet), sondern überhaupt um ein Grundphänomen der Literatur.
Auch die Intertextualitätstheorie eröffnet eine zusätzliche Dimension für die Inter-pretation von Martialepigrammen. Es gibt in Martials Epigrammen verschiedene Grade des Verweisens. Die Bezüge können von wörtlichen Zitaten bis zu sublimen intertextuellen Signalen reichen. Der für das Verständnis zu gewinnende ‚Mehrwert', der erst durch die Vergegenwärtigung eines erkennbaren Prätextes erzielt wird, läßt sich am anschaulichsten illustrieren, wenn man einige Referenztexte, auf die Martial seine idealen Rezipienten bewußt verweist, heranzieht und exemplarisch zeigt, wie sehr Martial (wie die antiken Autoren überhaupt) mit einem aktiv mitwirkenden Leser rechnet, der die intertextuellen Dialoge mit verschiedenen Autoren mithören und in sein Verständnis des vorliegenden Epigramms einbeziehen kann.
Ein weiterer analytischer Zugriff auf Martialepigramme eröffnet sich, wenn man das in den Kultur- und Literaturwissenschaften theoretisch fundierte Forschunsparadigma des spatial oder topographical turn für die Interpretation entsprechender Epigramme fruchtbar macht. In der Tat begegnen in Martials Gedichten viele Schauplätze, die sich bei näherem Hinsehen als literarisch aufgeladene Räume und Orte erweisen, die wenig über die außerliterarischen Wirklichkeiten, aber viel über literarische Konstruktionsverfahren vermitteln können. Die in den Epigrammen thematisierten Städte, wie vor allem das lärmende Rom oder der berühmt-berüchtigte Badeort Baiae, oder auch das romferne Bilbilis als Sehnsuchtsort eines in der Metropole geplagten Dichters sind weniger als geographische Gegebenheiten zu betrachten denn als fiktionale Räume, die ihre Existenz der jeweiligen Funktion im Gedicht verdanken. Ebenso wie die in

Martials Epigrammen auftretende uxor eine literarische Konstruktion ist, die nichts über den Ehe-Status des Dichters aussagt, sind auch die Räume niemals nur Abbilder der Realität.
In diesem Rahmen konnte ich nur wenige Aspekte skizzieren. In einem für 2011 geplanten AU-Heft, das sich den „Kleinen Formen“ widmet, werde ich eine Auswahl von Martialepigrammen zusammenstellen, die für eine Behandlung im Unterricht unter literaturtheoretischem Aspekt geeignet sein könnten. Auch wenn der Dichter Martial den Schulbetrieb seiner Zeit in so düsteren Farben präsentiert, daß man sich nicht vorstellen kann, daß er seine eigenen Epigramme von den ewig heiseren, wenig sensiblen Lehrern traktiert wissen wollte, kann er im heutigen altsprachlichen Unterricht mit Gewinn als Schulautor für alle Fälle herangezogen werden.

Christine Schmitz, Münster/W.

Grammatik der Befreiung? – Die Geschichte der Sklavin Phillis Wheatley

1970 beschreibt die Althistorikerin Gisela Strasburger, unter welchen Schwie-rigkeiten sie direkt nach dem Krieg außerplanmäßig in der Frühe in der lauwarmen Wohnung einer Privatlehrerin Griechisch lernte – hatte doch die nationalsozialistische Bildungspolitik die Schulform des noch nicht lange etablierten humanistischen Mädchengymnasiums in ihrer Heimatstadt abgeschafft.
Vor diesem Hintergrund stellte sich die Frage, unter welchen Bedingungen Frauen und Mädchen in der Frühen Neuzeit im ‚vorinstitutionellen Zeitalter’ die alten Sprachen erlernen konnten. Am Beispiel der afroamerikanischen Sklavin und Dichterin Phillis Wheatley (1753-1784) wurden Rahmenbedingungen (u.a. beteiligte Familienmitglieder, Erzieher), Orte und Phasen des Lernens sowie Absichten eines ungewöhnlicher Bildungsganges und die Bedeutung des Lateinischen und antiker Realien für das (englischsprachige) Werk dieser Autorin aufgezeigt.

Zwischen Legende und Realität – Sklaverei im Film

Wie sehr filmische Bilder sich in das historische Gedächtnis einschreiben, macht der Umstand deutlich, dass antike Sklaverei oft mit dem Bild der Rudersklaven aus Ben-Hur-Verfilmungen verbunden wird. Tatsächlich deckt sich diese Vorstellung nicht mit antiken Gegebenheiten. Der Vortrag gab einen Überblick darüber, in welchen Filmgenres antike Sklaverei vorkommt und welcher Typik und Topik die Inszenierung folgt. Dabei sollte nicht etwa eine altertumswissenschaftliche Fehlersuche in den Filmen betrieben werden, sondern die jeweils gewählte Darstellungsform ideologiekritisch geprüft werden.

Unterrichtspraktische Vorschläge

Die fachwissenschaftlichen Vorträge wurden noch um Ausführungen zur Unter-richtspraxis ergänzt. Neben der Vorstellung von Literatur und Medien sowohl für die Hand der Lehrkraft als auch der Lernenden ging es um die Möglichkeiten das Thema Sklaverei sinnvoll in

verschiedenen Phasen des Lateinlehrgangs (von der Lehrbuch-arbeit bis zur Lektürephase) und in diversen Unterrichtssituationen zu integrieren und so zu einer Erweiterung des Sachhorizontes beizutragen.

Anja Wieber, Dortmund

---

[1] E. L. Brown: Numeri Vergiliani. Studies in the Eclogues and Georgics. Brüssel 1963, G. E. Duckworth: Vergil and Classical Hexameter Poetry: A Study in Metrical Variety. Ann Arbor 1969, R. H. Lansing: Vergil's Homage to Homer in Aeneid 1.1-7, in: Vergilius 54, 2008, 3-8.

[2] N. Horsfall: Virgil, Aeneid 2. A Commentary. Leiden 2008.
[3] J. Fish: Anger, Philodemus' Good King, and the Helen Episode of Aeneid 2.567-589: A New Proof of Authenticiy from Herculaneum, in: D. Armstrong et al. (Hgg.): Vergil, Philodemus, and the Augustans. Austin 2004, 111-138.
[4] C. Kallendorf: The Other Virgil. Pessimistic Readings of the Aeneid in Early Modern Culture. Oxford 2007.
[5] K. Galinsky: Clothes for the Emperor, in: Arion 10, 3. F., Nr. 3, 2003, 143-169.
[6] Ausdrücklich sei die zweisprachige Tusculum-Ausgabe von Paul Barié und Winfried Schindler (Düsseldorf/Zürich ^{2}2002) für das Auswählen empfohlen. Zwar läßt sich über Sinn und Unsinn der beigegebenen Überschriften streiten; gleichwohl sind die nun vorliegenden Überschriften für das schnelle Aufsuchen einschlägiger Gedichte äußerst nützlich. Unabhängig davon kann eine die Kreativität anregende Aufgabe darin bestehen, als Abschluß der Beschäftigung mit einem Epigramm eine passende Überschrift zu entwerfen.
[7] Sven Lorenz: Martial 1970–2003, 1. Teil: Lustrum 45, 2003, 167–277 (Göttingen 2005); 2. Teil und Schluss: Lustrum 48, 2006, 109–223; Index 233–47 (Göttingen 2007).