

FORUM CLASSICUM

2022

ZEITSCHRIFT FÜR DIE FÄCHER LATEIN UND
GRIECHISCH AN SCHULEN UND UNIVERSITÄTEN

F. Maier

Digitalität und Alte Sprachen

Wider den *homo digitalis!* –
Substantielle Bildung als Kontrapunkt

A. Beyer

Alte Sprachen auch noch in einer digitalen Welt?

L. Cordes

Bridging the Gap –

Der interuniversitäre Arbeitskreis *BridgeClassics*

S. Weichlein/E. Werner/
L. Werner

Digitale Lehre in Pandemie-Zeiten aus
studentischer Perspektive

A.-C. Liebsch

Für eine Partizipationskultur – Inklusion und
Digitalisierung in den Alten Sprachen



So wird der Unterricht zum Abenteuer!

Ronald Hild mit Dr. Rainer Nickel

45 Minuten Escape – Irrfahrten des Odysseus Escape Game für den Lateinunterricht

Bestellnummer: 13116 | € 26,95



- ✓ bietet ein einmaliges Klassenerlebnis – wer zusammenarbeitet gewinnt!
- ✓ begeistert Schülerinnen und Schüler,
- ✓ Vorbereitung ist nicht erforderlich
- ✓ füllt eine Unterrichtsstunde aus
- ✓ spannende Aufgaben in fachspezifischem Kontext



Unser Leserservice berät Sie gern:
Telefon: 0511/40004-150
Fax: 0511/40004-170
leserservice@friedrich-verlag.de
Mo. bis Fr. 8 - 18 Uhr

Jetzt bestellen:
[friedrich-verlag.de/
escape-games](https://www.friedrich-verlag.de/escape-games)

Editorial

Der Bundeskongress des *Deutschen Altphilologenverbandes* im April dieses Jahres stand unter dem Motto „Nähe in der Distanz: Latein und Griechisch 2.0“ – Anlass genug für das *Forum Classicum*, Heft 3/2022 gewissermaßen als Sonderheft dem Thema „Digitalität und Alte Sprachen“ zu widmen. Dabei steht in unserer Zeitschrift dieser Gegenstand schon seit geraumer Zeit regelmäßig im Blickpunkt von in der Regel sehr gehaltvollen Artikeln. Manche Beiträgerinnen und Beiträger dieses Heftes werden Ihnen deshalb nicht unbekannt sein.

Die medialen Grundlagen der Kommunikation, aber auch der Stoffvermittlung befinden sich in einem radikalen Umbruch. Die Digitalisierung eröffnet Möglichkeiten, von denen vor wenigen Jahren noch nicht einmal zu träumen war. Man denke da etwa an die Erschließung

von Wissen, wie sie erst die Verlinkungen und Abfrageoptionen in Datenbanken erlauben, oder an die räumliche und zeitliche Flexibilität, die das *remote teaching* und *learning* für alle Beteiligten mit sich bringt. Dass sich die digitale Medienwelt aber auch allzu häufig als nervtötender Zeitfresser entpuppt, dass von ihr erhebliche Beeinträchtigungen der Konzentrationsfähigkeit oder sogar bedrohliche Gefahren für das soziale Miteinander ausgehen können, ist ebenso unbestritten. Man würde jedoch die Zeichen der Zeit gänzlich verkennen, wollte man noch wie in den 90er Jahren des vergangenen Jahrhunderts der altsprachlichen Bildung die Rolle eines Gegenpols, eines Korrektivs zur medialen Zerstreuung zuweisen. Wir haben es seit nunmehr gut 30 Jahren mit einem fundamentalen Medienwandel zu tun, der Kommunikationsformen, Präsentations-

Friedrich Maier	Wider den <i>homo digitalis!</i> – Substantielle Bildung als Kontrapunkt	213
Andrea Beyer	Alte Sprachen auch noch in einer digitalen Welt?	220
Lisa Cordes	<i>Bridging the Gap</i> – Der interuniversitäre Arbeitskreis <i>BridgeClassics</i> : ein Diskussionsforum für Digital Classics und klassisch-philologische Forschung	226
Sarah Weichlein / Ellen Werner/ Lilli Werner	Digitale Lehre in Pandemie-Zeiten aus studentischer Perspektive	232
Ann-Catherine Liebsch	Für eine Partizipationskultur – Inklusion und Digitalisierung in den Alten Sprachen	238
	Personalien	245
	Zeitschriftenschau	253
	Besprechungen	264
	Varia	291
	Impressum	296

tionstechniken und die Methoden der Wissens- und Erkenntnisgenerierung auf ein grundlegend geändertes Fundament gestellt hat. Die Digitalität stellt ein unumstößliches Faktum unseres heutigen Alltags dar. Deshalb gilt es in der Bildungswelt, Gefahren und Chancen abzuwägen und eine konstruktive und gewinnbringende Synthese aus den Gegebenheiten herzustellen.

In FC 4/2020 (S. 238f.) warnte Peter Günzel vor Extrempositionen hinsichtlich der Digitalisierung. Seine Ausführungen legen nahe, dass vermutlich weder diejenigen recht behalten werden, die die Wirkung digitaler Medien auf Kinder und Jugendliche für höchst bedenklich halten und deshalb der Digitalität einen möglichst geringen Raum im Bildungswesen einräumen wollen, wie dies der Neurowissenschaftler Manfred Spitzer tut, noch diejenigen, die den Unterricht weitgehend in den virtuellen Raum verbannen wollen wie der Philosoph und Fernsehmoderator Richard David Precht. Solche Meinungen entpuppen sich in der Tat häufig als reine Kopfgeburten. Der schulische und universitäre Unterrichtsalltag – das kann jede und jeder Lehrende mit Praxiserfahrung bestätigen – verlangt hingegen einen auf Machbarkeit und erfolgreiche Umsetzung ausgerichteten Pragmatismus. Und so liegt wohl auch die Zukunft in einem Sowohl-als-auch von Lehrmaterialien in gedruckter Form einerseits und digitalen Darstellungs- und Vermittlungsformen andererseits. Dabei müssen die konträren Pole von Präsenzveranstaltungen und Fernunterricht, von Gruppenphasen und Selbstlernzeiten in sinnvoller Kombination zusammengeführt werden.

Das vorliegende Heft soll eine große Bandbreite an Aspekten der Digitalisierung in den Alten Sprachen beleuchten. Friedrich Maier stellt den Wert der altsprachlichen Bildung in Anbetracht der zunehmenden Vereinnahmung insbesondere der jüngeren Menschen durch digitale Medien heraus. Andrea Beyer reflektiert über die Herausforderungen und über die Chancen der Alten Sprachen in einer digitalisierten Gesellschaft. Einen Arbeitskreis, der sich der Förderung der *Digital Humanities* in der Klassischen Philologie verschreibt, stellt Lisa Cordes mit ihrem Projekt *BridgeClassics* vor. Die Erfahrungen mit der digitalen Lehre in der Coronazeit an drei unterschiedlichen Universitäten und zugleich in verschiedenen Ländern (Großbritannien, Frankreich, Deutschland) stellen Ellen und Lilli Werner sowie Sarah Weichlein aus studentischer Perspektive dar. Ann-Katherine Liebsch zeigt die Möglichkeiten auf, die die Digitalisierung im Bereich der Inklusion bietet.

Zum Abschluss noch eine durchaus optimistisch stimmende Botschaft für alle Lehrenden im Zeitalter der Digitalität. Diese kommt von dem neuseeländischen Pädagogen John Hattie und seiner Studie „Visible Learning“ (dt. „Lernen sichtbar machen“ 2013 u. ö.) sowie von zahlreichen Nachfolgepublikationen: Bei all der zunehmenden Bedeutung digitaler Medien hängt der Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler, so stellt der Bildungsforscher fest, im Wesentlichen immer noch von der Lehrperson ab.

Ihr JOCHEN SCHULTHEISS

Aufsätze

Wider den *homo digitalis!* – Substantielle Bildung als Kontrapunkt¹

1611 entstand folgendes Gedicht:

„Die neue Philosophie zieht alles in Zweifel,
das Element Feuer ist

verlöscht, die Sonne ist nicht mehr das, was
sie war, und auch die

Erde. Und man gesteht, dass diese Welt vorbei
ist, wenn unter den

Planeten und am Firmament so viele neue
gesucht werden.“

Der englische Dichter John Donne reagiert in solch larmoyanten Ton auf den Wandel des bis dahin gültigen Weltbildes. Das heliozentrische Weltbild hat in Nikolaus Kopernikus seinen leidenschaftlichsten und intelligentesten Vertreter gefunden. Zwar ist diese neue Lehre erst über hundert Jahre später durch Galileo Galilei empirisch bestätigt worden. Doch die Folgerungen aus der neuen Erkenntnis setzten schon bald nach Kopernikus ein. Die Erde verlor durch die neue Philosophie, d. h. Wissenschaft, ihren Nimbus als die unantastbare Mitte der Welt, der Mensch seine Achtung als Krone der Schöpfung. Das Selbstverständnis der Menschheit wurde damals geradezu auf den Kopf gestellt. Eine „Kränkung der Menschheit“ hat Sigmund Freud darin gesehen. Friedrich Nietzsche befand: „Seit Kopernikus rollte der Mensch aus dem Zentrum ins X.“ Zwar zum Herrn über die Erde aufgestiegen – gemäß dem Herrschaftsauftrag der Bibel „Macht euch die Erde untertan...!“ – gerät der Mensch zunehmend in die Zwänge dieser „Eroberungsaufgabe“.

Die „Neue Welt“ als Digitale Welt

Zumal fast gleichzeitig der Engländer Francis Bacon das Ziel einer „Neuen Welt“ der Wissenschaft propagierte. Die geistige Bemächtigung der Welt, wozu er auffordert, ist bildhaft verdeutlicht im Schiff, das durch die Säulen des Herkules hinaus in den Atlantik fährt, wo sich dem Entdeckungsdrang des Menschen der MUNDUS NOVUS auftut – mit der Subscriptio darunter: „Viele werden hindurchfahren. Und das Wissen wird sich vermehren.“ Solches Wissen habe sich, so Bacon, in die Praxis umzusetzen, damit sie Macht und Herrschaft schafft, *imperium in homines et imperium in naturam*. Mit Folgen, die sich nicht in allem als heilsam erwiesen. Die sog. technologische Revolution, die damals einsetzte, rückte den Menschen in die Nähe der Gottheit, machte ihn aber zugleich zum Sklaven seiner durch Kunst (griech. *techne*) und Fleiß (lat. *industria*) errungenen Erfolge. Industrialisierung wurde zum Schlagwort, das den Wandel der Zeiten signalisierte. Die Apotheose des Fortschritts, der „seine Grenzen allein im zeitlichen Bestand des Planeten habe“ (Jean Marie Condorcet, 1789), ließ keine Bedenken aufkommen. Zu berauschend waren damals schon die Entdeckungen in dieser Neuen Welt. Doch das Feuer, das Prometheus einmal den Göttern geraubt und den Menschen mitsamt den Künsten geschenkt hat, wendet sich mit zunehmender Rasanz gegen Erde und Menschen. Ist diese Welt vorbei, der Planet am Ende? John Donne würde nach vier Jahrhun-

dernten ähnlich gefühlvoll über diese Wendungen, zumal seine Aussage heute durchaus eine realistische Perspektive hat.

Francis Bacons Neue Welt wird seit Beginn des dritten Jahrtausends gleichsam von einer noch neueren Welt abgelöst. Das Schiff des modernen Forschungs- und Erkenntnisdranges fährt nicht nur hinaus in die weite Welt der Meere. Es mutiert zu einem Raumschiff, das den Äther rund um den Erdball als Reich zur Selbstverwirklichung des prometheischen Menschen erobert, indem dort „das Netz ohne Löcher“ geschaffen wird. Das Zaubermittel der neuen Zündstufe der Wissenschaft heißt Algorithmus. Zum welt-weit-wirkenden Schlagwort avancierte seit langem schon der Begriff „Digitalisierung“ – einen Prozess bezeichnend, dem wohl die stärkste Fortschrittsenergie eigen ist. Die Neue Welt ist zur Digitalen Welt geworden. Ein so sehr alle Lebensbereiche erfassender Wandel, dass man allseits von einer „digitalen Revolution“ spricht. Es duldet keinen Zweifel, dass bislang auf dieser neuen Stufe der Wissenschaft faszinierende Erfolge erzielt worden sind. Kaum jemand kommt ohne eine Leistung der Digitalisierung aus. Handy, Smartphone, Internet, Mobiltelefon, Skype-Tool u. ä. sind nicht mehr aus dem Alltag wegzudenken. Wirtschaft und Politik gieren nach dem Zustand der Digitalität, d. h. danach, dass die gesamte Infrastruktur unserer Lebenswirklichkeit digital angelegt ist.

Die Zauberkraft des Algorithmus

Doch zur Faszination, zur begeisternden Aufnahme gesellten sich alsbald Ängste, schwerwiegende Bedenken. Die glänzende ‚Begabung‘ des Algorithmus, des bislang größten Wunderwerks des forschenden Menschen, machte die Digitalisierung möglich, sie bewährte sich

auch als schöpferische Kraft in der Entwicklung der sog. Künstlichen Intelligenz, also der Kunst, intelligente Leistungen per Maschine zu vollbringen. Nicht nur dazu, mathematische Aufgaben in rasantem Tempo zu lösen oder Denkopoperationen etwa bei Schachspiel oder Datenanalyse, sondern auch und gerade dazu, die schwierigsten Arbeitsvorgänge oder Planungsabläufe maschinell zu automatisieren. Medizinische Operationen werden von KI-‚Maschinen‘ gestützt oder durchgeführt. Die Weltraumforschung ist auf den Einsatz digitalisierter Systeme angewiesen. Das autonome Auto nimmt dem Fahren die selbständige Arbeit und Vorsicht ab: Der Roboter ist zumeist die optische Erscheinungsform der KI, in der Regel zu mächtigen verkabelten Apparat-Kästen ausgebaut, nicht selten in Gestalt und Aussehen dem Menschen nachgestaltet wie etwa die chinesische Vorzeige-Dame „Sophia“ („die Kluge“), die omnipräsent in allen möglichen Situationen lächelnd ihre ‚menschlichen‘ Künste präsentiert, sogar für digital-vernarrte Jungdamen oft genug Modell steht. Das olympische Motto „stärker, schneller, höher“ gilt für alle KI-Spezialisten. Die ‚Großrechner‘ sind gleichsam zum Gradmesser des nationalen Standards geworden, etwa der amerikanische ‚Summit‘, der chinesische ‚Tianhe-2a‘ oder der japanische ‚Fugaku‘, wobei deren Rang-Höhe durch die Menge der speicherbaren Daten und die Schnelligkeit der Rechenvorgänge pro Sekunde bestimmt wird.

Vom *homo sapiens* zum *homo digitalis*

Solchem globalen, internationalen Wettstreit der Algorithmus-kundigen KI-Experten steht der einzelne Mensch unbedarft gegenüber, demütig und staunend. „Vieles ist gewaltig. Doch nichts ist gewaltiger als der Mensch.“ (Soph. Ant. 332sq.) Wann hat das große Wort

des griechischen Tragödiendichters Sophokles eine derart plausible Bestätigung erfahren wie heute im Zeitalter der Digitalisierung und KI-Forschung? Nur wenige zählen zum Kreis solcher bewunderungswürdiger, ‚gewaltiger‘ Schöpfernaturen. Und doch ist jeder einzelne Mensch von deren Leistungen und den daraus resultierenden Folgen kernhaft betroffen, ja er hat sogar das Etikett seiner Zugehörigkeit zu dieser Neuen Welt erhalten, die sich eben als Digitale Welt versteht: Zum *homo digitalis* mutiert geht er auf einem neuen Weg der Zukunft entgegen.

„Mitten in der digitalen Revolution“ (Hemmert T.: *Homo digitalis – ein neuer Mensch?* In: *Das Gymnasium in Bayern* 5/2021, S. 8). steht der Mensch vor Herausforderungen und Gefährdungen, die er erkennen und meistern muss, will er sich künftig in seiner neuen Rolle als *digitaler Mensch* bewähren. Denn „die Zukunft ist digital.“ (Kreuter 2021, SZ). Seit langem stapeln sich die Berichte, Studien, Bücher, in denen sich Experten zur ‚Fragwürdigkeit‘ dieser neuen Leistungsbilanz der menschlichen Klugheit äußern – nicht ohne warnende Untertöne. Hervorgehoben sei das grundlegende Büchlein des Psychologie-Professors Christian Montag *Homo digitalis* (2018). Um nur auf die Folgen für die nachwachsenden Generationen einzugehen, die ja davon existentiell betroffen werden. Der *neue Mensch* läuft bei allen Vorzügen von Handy, Smart-Phone, Tablet, Minicomputer, Internet u. ä. Gefahr, sich kaum mehr reversible Schäden an Körper, Hirn und Seele zuzufügen. „Das Netz kann schrecklich sein.“ (Bernd, SZ, 2022). Untersuchungen belegen den Verlust an körperlicher Mobilität, den Verlust an konzentriertem Denken, die Verringerung des Arbeitsgedächtnisses, die Minderung der Fähigkeit, das sog. episodische Gedächtnis, also das Erfah-

ungswissen zu steigern, zunehmende Sprachlosigkeit, die Einschränkung der Intimsphäre, die Abnahme der emotionalen Erregbarkeit und der unmittelbaren Kommunikationslust, den Rückzug in die vorrangige Begegnung mit dem technischen Gerät zum Schaden einer sozialen Kontaktfreude, letztlich die Überbetonung der eigenen, sich an medialen Vorbildern orientierenden Person – Verhaltensänderungen, die die Soziologen unter dem Begriff der „digitalen Singularisierung“ zusammenfassen. Die Psychologie erkennt hier die Tendenz zu einem „exzessiven Individualismus“, der das „Fehlen von emotionaler Wärme“ und „den Verfall der direkten menschlichen Beziehungen“ zur Folge hat (Auray 2017, S. 241ff.). „Wenn alle isoliert sind, verschwindet die Basis für Solidarität.“ (Fromme 2021, S. 55). Folgen, die kaum durch die Menge oberflächlicher Kontakte mit Followern auf Online-Plattformen ausgeglichen werden können.

Das Verschmelzen mit den Produkten der neuen Technologie, das ständige Abdriften ‚ins Netz‘, in eine *virtual reality*, in eine künstliche Scheinwelt mit Wahrnehmungsverlusten im aktuellen Geschehen – auch und besonders bei exzessivem Spielen am Computer oder Smartphone – führe, so die allgemeine Erkenntnis, zu einer ‚Selbstentfremdung‘ oder ‚Selbstversklavung‘ des Menschen, die sich in erkennbaren Symptomen manifestieren, wie sie z. B. solche Studienergebnisse anzeigen:

„Das stete Gespanntsein auf ein Signal im Smartphone, das in Hand, Tasche oder neben dem Essteller bereit gehalten werde.“ – „Das geradezu manische Vertrauen auf die Omnipräsenz allen Wissens im Computer oder Laptop, das eigenes Lernen scheinbar überflüssig mache.“ – „Die mangelnde Fähigkeit, über sich selbst nachzudenken, überhaupt sich Sinnfragen zu stellen.“ „Auch ein spürbares Unvermögen, auf Unglück-

sereignisse mit Empathie und emotional zu reagieren“.

„Smartphone- oder Internetsucht“ ist die Diagnose der Fachleute, die sich mit den Folgen der Digitalisierung befassen. Der *homo digitalis* ein „Zwitter zwischen Mensch und Smartphone“ (Holfelder, BR, 2022). Ist dieser noch in der Lage, in der sich stets erneuernden Welt, „in einer technologischen Umbruchphase, vielleicht gar einer Zeitenwende“ (Könnecker 2017, S. XI) noch gut und glücklich, auch eigenverantwortlich zu leben? Zweifel sind angebracht. Sie verstärken sich, wenn die Behauptung der eigenen vermeintlichen Individualität – angesichts höchster Bedrohung, etwa durch eine Pandemie – das Ausblenden aller öffentlich bekundeten realen Fakten zur Folge hat und allein der irrationale Glaube an die ‚Lehren‘ von Gurus oder schamanenhaften Heilsgestalten in der medialen Unterwelt das Verhalten des *homo digitalis* geradezu zwanghaft bestimmen. Mit Wirkungen wie dieser: Freundschaften werden zerschlagen, Familien zerrissen, Gesellschaft und Staat gespalten.

Entmenschung des Menschen?

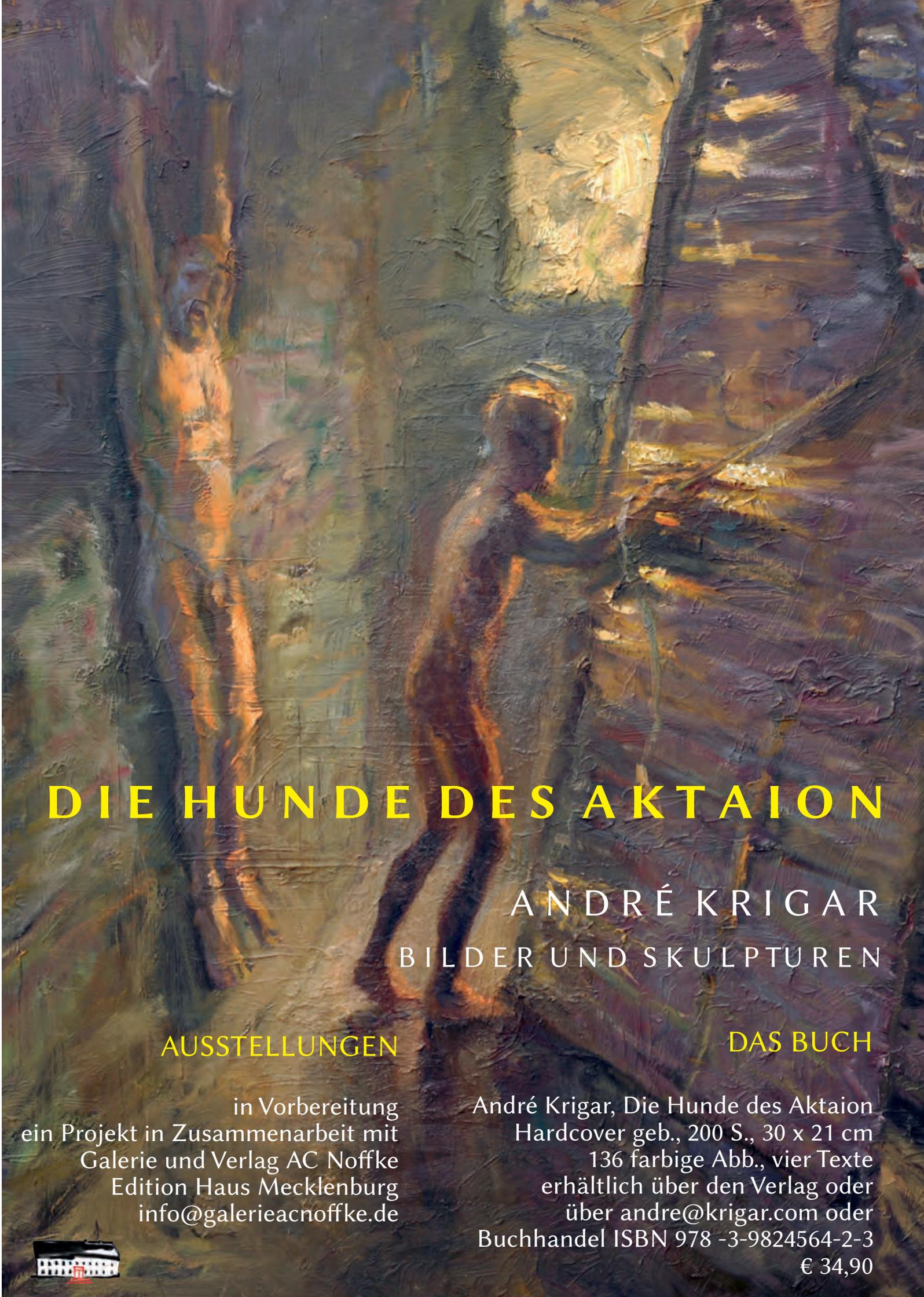
Der neue Mensch wird allem Anschein nach ein anderer sein. Je näher die Forschung in Robotik und KI ihren Zielen kommt, Produkte zu schaffen, die den Menschen bei allen Prozessen die Arbeit erleichtern oder gar abnehmen, ja sogar kausal denken sowie – eine ethische Qualität der Maschine vorausgesetzt – entscheidungs- und urteilsfähig sein können, die am Ende in der Lage sein werden, sich eigenständig weiterzuentwickeln, sich selbst zu perfektionieren, desto weniger lang besitzt der Mensch noch seinen göttlichen Herrschaftsauftrag. Die Roboter, die Geschöpfe der KI, werden zu Herren der Welt. Käme es so, wäre der Mensch in der Tat nur noch Sklave seiner eigenen kreativen Erfolge, eben der *humanoid robots*. Wäre das nicht am

Ende die Entmenschung des Menschen? Würde er sich noch – frei nach Wolfgang von Goethe („Urworte – Orphisch“) „zu der geprägten Form entwickeln nach dem Gesetz, nach dem der angetreten ist“. Als *digitaler Mensch* wird er nicht mehr – vieles deutet darauf hin – der sein können, auf den hin ihn die Natur, seine genetischen Bedingungen angelegt haben. Er wird gewissermaßen von seinen ‚humanen‘ Wurzeln abgeschnitten sein. Auf dem Spiel steht die ‚Humanität‘ des künftigen Wesens in Menschengestalt, also das Menschsein schlechthin, das sich im Idealfall zur Menschlichkeit hin entfalten kann. Das Menschenbild des *homo sapiens* ist radikal in Frage gestellt. Der Experte Christian Montag dazu (1):

Ich stelle mir selber die Frage, ob sich unsere Gattung *Homo sapiens* durch den ständigen Umgang mit digitalen Welten in seinem Wesen verändert. Wird der *Homo sapiens* in Zukunft eine noch stärkere Symbiose mit der digitalen Technik eingehen? Und was passiert dann genau? [...] Der Transit vom *Homo sapiens* hin zum *Homo digitalis* würde eine interessante evolutionäre ‚Karriere‘ des modernen Menschen darstellen. (Montag 2018, S. 11.)

Bildung – das existentielle Gegengewicht

Alle Wissenschaften, die sich ernsthaft mit dieser existentiellen Problematik der Transformation auseinandersetzen – ob in Studien, Spezialveröffentlichungen oder in Forschungsgremien – sind im Tenor darin einig, dass man der drohenden Entmenschung mit allen Möglichkeiten menschlicher Selbstbehauptung zu begegnen habe. Herausgefordert ist die Jugend. Ihre Bildung muss Kräfte entfalten, die sie befähigt, ihr Selbstverständnis in der Neuen Welt der digitalisierten Lebenswirklichkeit zu finden und mit Nachdruck zur Geltung zu bringen, letztlich sich als Persönlichkeit zu behaupten. Jan Roß (2020) hat dafür in seinem Buch *Bildung. Eine Anleitung* einen bemerkenswerten



DIE HUNDE DES AKTAION

ANDRÉ KRIGAR
BILDER UND SKULPTUREN

AUSSTELLUNGEN

in Vorbereitung
ein Projekt in Zusammenarbeit mit
Galerie und Verlag AC Noffke
Edition Haus Mecklenburg
info@galerieacnoffke.de

DAS BUCH

André Krigar, Die Hunde des Aktaion
Hardcover geb., 200 S., 30 x 21 cm
136 farbige Abb., vier Texte
erhältlich über den Verlag oder
über andre@krigar.com oder
Buchhandel ISBN 978 -3-9824564-2-3
€ 34,90



Weg beschrieben, der auf folgender Analyse der in Gang befindlichen Entwicklung basiert:

Das sind Aussichten, die unser Menschenbild nachdrücklich in Frage stellen. Nicht in erster Linie, weil wir uns davor ängstigen müssten, dass mit der künstlichen Intelligenz eine neue Evolutionsstufe erreicht und die Herrschaft des homo sapiens durch eine Revolution der entfesselten Apparate gestürzt werden könnte. Sondern weil der denkende, emanzipierte Automat schon rein prinzipiell die Grenze zwischen Materie und Bewusstsein verwischt, weil er eine Definition des Menschseins ins Zwielicht rückt, die auf Vernunftbesitz und Selbstbestimmung gründet. (Roß 2020, S. 141 f.).

Dem Autor geht es darum, den Menschen so zu erhalten, wie er sich seit je selbst verstanden hat: als vernunftbegabt, selbstbestimmt, moralisch wertend, religiös, emotional zugänglich, orientiert, geschichtsbewusst. Wenn der Philosoph Gabriel Marcel sagt: „Wir sind als Lebewesen geboren, Menschen müssen wir erst werden“; so sind in den angezeigten Eigenheiten die Felder festgelegt, in denen sich die Bildung des künftigen Menschen zu bewähren hat. Alle Bildungskonzepte werden sich darauf ausrichten müssen, wollen sie dem *homo sapiens* im digitalen Zeitalter die Chance zur Selbstbehauptung belassen. Der *digitale Mensch* sollte in der Lage sein, seinem humanoiden Konkurrenten Paroli zu bieten. Niemals war Bildung demnach so sehr gefordert wie künftig in Zeiten einer totalitären Digitalität.

Jan Roß sieht in seinem o.g. Buch (S.15) im steten und tiefgründigen Umgang mit den tradierten Bildungsgütern die Rettung des Menschseins vor den Gefahren einer digitalen Vereinnahmung. Er nennt auch klar die Kulturbereiche, durch deren Angebote sich solche Bildung konstituiert. Seine Worte haben geradezu einen poetischen Klang:

Mit dem Erbe von Dichtung und Kunst, aber auch von Geschichte, Wissenschaft und Philosophie sind wir von einer Wolke von guten Geistern umgeben – und Bildung bedeutet das magische Lösungswort zu kennen, mit denen wir diese Geister zum Sprechen bringen und zu Hilfe rufen können.

Wo werden diese Geister zu Hilfe gerufen? Dort, wo das tradierte, alte Wissen vermittelt wird. In der Schule, in Sonderheit in den Fächern des Gymnasiums, der seit etwa 2500 Jahre alten Bildungsstätte, in der Sokrates als der erste Pädagoge des Abendlandes aufgetreten ist.

Dieses Gymnasium gibt es – einem gnädigen Schicksal sei Dank – heute noch. Auf ihm liegt zweifellos die Hauptlast einer Menschenbildung, die dem Anspruch der modernen Zeit genügt. Warum sollte das Wort des einst europaweit anerkannten Pädagogen Amos Comenius nicht gerade seine Gültigkeit haben? *Scholae sunt humanitatis officinae, efficiendo nimirum, ut homines veri homines fiant.* („Schulen sind Werkstätten der Menschwerdung, sofern sie bewirken, dass Menschen zu wahren Menschen werden.“)

Die Herausforderung der klassischen Philologen

Der klassische Philologe und zugleich Philosoph, weiß, wo diese „guten Geister“ zu Hause sind: zuallererst in der Literatur der Antike und in deren Wirkungen in der Kultur Europas und der westlichen Welt. Die Geister, die sich von dort zu Hilfe rufen lassen und existentiellen Halt geben, wirken – als Bildungsstoffe materialisiert – gleichsam wie Säulen der Digitalen Welt, die auf dem klassischen Fundament aufruhend über die Jahrhunderte emporgewachsen sind und gleichsam den Architrav der heutigen Kultur und Zivilisation tragen. Was Leo J. O. Donovan, der Präsident der wohlgerneht wirtschaftswis-

senschaftlichen Universität von Pennsylvania, bereits 2000 festgestellt hat, gilt gewiss heute und künftig mehr denn je. Das durch die Literatur vermittelte „alte Wissen gehört zu den Stabilisatoren und Widerlagern unserer Kultur“ (FAZ-Artikel, 2000).

Wo und wie stark eine Beschäftigung mit den antiken Texten dem Grundbedürfnis nach einer zeitgemäßen und zugleich widerständigen Bildung genügen kann, insofern sie uns als geborene Lebewesen zu Menschen macht, lässt sich in den einschlägigen Kultur-Bereichen exemplarisch vor Augen führen. Dieser Aufgabe müssen sich die klassischen Philologen – ob an Schule oder Universität stellen –, wenn sie zeitgemäß sein wollen. Worum geht es dabei? Darum, die Literatur, „das größte der Archiv der Menschheit“ (Ueding 2017, S. 20.) bildungswirksam zu machen. Nicht, „weil man die ehrwürdige Tradition wachhalten möchte“; vielmehr kommt es darauf an, „auf das in den Werken der Vergangenheit zurückzugreifen, was auf die Gegenwart vorausgreift.“ Also das, was unsere Zeit von alters her grundlegend prägt, so zu präsentieren, dass es Beachtung, Interesse und intellektuellen wie auch emotionalen Zugriff findet, nicht mehr und nicht weniger, als dass sich der digitale Mensch daran zu einer Persönlichkeit bildet. Also substantielle Bildung gegen die totale Vereinnahmung durch die Digitalisate der modernsten Technologie.

Literatur:

- Auray, N. (2017): Der Mensch im Netz, in: Könnecker, C. (Hrsg.): Unsere digitale Zukunft Düsseldorf.
- Fielitz, M. / Marcks, H. (2020): Digitaler Faschismus. Die digitalen Medien als Motor des Rechts-Extremismus, Berlin.
- Fromme, C. (2021): Lasst uns reden, in: SZ Nr. 240, 16./17. 10., S. 55).
- Gigerenzer, G. (2021): Klick, München.
- Hemmert, T. (2001): Mitten in der digitalen Revolution, in: Das Gymnasium in Bayern 2001/5, 8 ff.
- Könnecker, C. (Hg.) (2017): Unsere digitale Zukunft. Spektrum der Wissenschaft, Düsseldorf.
- Kreye, A. (2018): Macht Euch die Maschinen untertan!, München.
- Lätzel, M. (2022): Die technische Gesellschaft. Über das Verhältnis von Kultur und Digitalisierung, in: Stimmen der Zeit 2022/1, 65ff.
- Liessmann, K. P. (2014): Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung, Wien.
- Ders. (2017): Bildung als Provokation, Wien.
- Maier, F. (2022): Säulen der Digitalen Welt auf klassischem Fundament, Bad Driburg.
- Montag, Chr. (2018): Homo digitalis. Smartphones, soziale Netzwerke und das Gehirn, Wiesbaden.
- Roß, J. (2020): Bildung. Eine Anleitung, Berlin.
- Ueding, G./ Wertheimer, J. (Hg.) (2017): Zurück zur Literatur! Streitbare Essays, Bonn.
- Winkler, Ph. (2021): Creep. Der Mensch in virtuellen Welten, Berlin.

Anmerkung:

- 1) Ausführlicher dazu in Maier, F. (2022): Säulen der Digitalen Welt auf klassischem Fundament, Bad Driburg.

FRIEDRICH MAIER

Alte Sprachen auch noch in einer digitalen neuen Welt?

Vor einiger Zeit wurde ich gefragt, ob ich im Forum Classicum noch einmal etwas zum Thema Digitalisierung schreiben könne. Anlass sei ein Themenheft, das im Nachgang zum diesjährigen DAV-Kongress erscheinen solle. Prinzipiell gerne, doch worüber? Ist nicht schon alles gesagt? Gab es nicht schon genug Plädoyers für oder gegen Digitalisierung oder Artikel zu Potentialen und Herausforderungen für die Klassische Philologie im digitalen Zeitalter? Aber was wäre, wenn ich ein paar Gedanken zum Platz der Alten Sprachen in der digitalen Welt entwickle?

Um dorthin zu kommen, wo ich mit meinen Gedanken angelangt bin, muss ich etwas ausholen – aber nicht zu sehr. Ich werde mehr erzählen als belegen, denn m.E. suchen wir nach einem (neuen?) Narrativ, das Sinn und Zweck des Spracherwerbs der Alten Sprachen in einer zunehmend digitalen Welt in der Breite rechtfertigt. Wohlgermerkt: in der Breite. Als Orchideenfächer mit fachspezifischen Forschungsschwerpunkten oder als Hilfswissenschaften für andere, größere Fächer sind die Alten Sprachen zumindest aus dem westlich orientierten Sprach- und Kulturraum sicherlich noch lange nicht wegzudenken. Aber die Mehrzahl der Studierenden wählt die Lehramtsoption bzw. umgekehrt: Viele Institute leben von den Studierenden mit Lehramtsoption. Das wiederum setzt entsprechende Schülerzahlen voraus. Nun sinken diese jedoch insbesondere in den Oberstufen seit einigen Jahren kontinuierlich, sodass die Zahl der notwendigen Lehrkräfte ebenfalls kontinuierlich zurückgehen muss. Damit hängt die deutsche Klassische Philologie zum einen sehr stark von den Veränderungen in

der Bildungslandschaft und den damit verbundenen bildungspolitischen Vorgaben ab. Zum anderen wird die quantitative Entwicklung der Klassischen Philologie an den Universitäten erheblich von ihrem eigenen Innovationspotential und einer damit verbundenen zeitgemäßen Qualifizierung ihrer Vertreter beeinflusst, denn viele Ressourcen im Universitätsalltag hängen von der Akquirierung von Drittmitteln ab und nur die zukunftsorientiert qualifizierten Studierenden werden die Fächer in Forschung (Universität) und Lehre (Schule, Universität) sichern können. Denn eines weiß jeder von uns: Ist die Lehre schlecht, sinken Interesse und Motivation für Fach und Inhalt. Womit wir wieder an unserem Ausgangsproblem der sinkenden Schülerzahlen angekommen sind. Wie können wir die augenblickliche Spirale aus sinkenden Schülerzahlen, geringeren Studierendenzahlen, Ressourcenentzug seitens der Universitätsleitungen sowie wenig bildungspolitischer Akzeptanz für die Alten Sprachen aufhalten? Dass wir es mehrheitlich wollen, setze ich voraus. Zunächst einmal knapp, was uns eher nicht hilft:

- unlautere Heilsversprechen à la „Lateinschult Logik“,
- die pauschale Ablehnung digitaler Methoden und Instrumente in Forschung und Lehre,
- das Beharren auf zu überfachlichen Querschnittsthemen avancierten Themen wie Sprachbildung bei gleichzeitiger wissenschaftlicher Auslassung fächerspezifischer Merkmale wie Übersetzen und Literatur (Didaktik),
- Auswahl der fachlichen Forschungsinhalte nach modernen Themen wie Gender, Ras-

sismus, Migration o. ä. mit einer anachronistischen Perspektive und ohne ausreichende Methodenreflexion,

- die geringe Wertschätzung von kollaborativ verfassten Forschungsbeiträgen und die Fokussierung auf (zugangsbeschränkte) Printmedien sowie
- die geringe Sichtbarkeit von Forschungsergebnissen in der interessierten Öffentlichkeit.

Im Kern geht es um Relevanz und Offenheit. Warum sollen sich in der Breite der Bevölkerung Menschen für die Fächer Latein, Griechisch oder Klassische Philologie interessieren? Wir müssen unsere Sprachen in einer Welt, die nicht nur krisenzeichnet ist, sondern sich infolge der technologischen Fortschritte schneller weiterentwickelt, als dass sich der Einzelne überhaupt noch leicht daran gewöhnen und anpassen kann, neu verorten. Systemisch gelingt diese Adaption oftmals noch viel weniger, was im eigentlichen Sinne zu einer „Privatisierung von Stress“ mit vielen Begleiterscheinungen wie bspw. Angst, Burnout oder unkoordiniertem Aktionismus führen kann. Umso wichtiger ist es, derartigen Stress im Rahmen einer (Fach-) Gemeinschaft abzufangen und gemeinsam nach Lösungswegen zu suchen.

Technologische und bildungspolitische Entwicklungen

Die technologischen und bildungspolitischen Entwicklungen setzen auch unseren Fächern einen Rahmen. In der nachfolgenden Abbildung (Abb. 1) werden die vier industriellen Revolutionen im Verhältnis zur Entwicklung der Medien dargestellt. Es ist in den letzten 50 Jahren eine erhebliche Beschleunigung der Innovationen mit weitreichenden Konsequenzen in der Arbeits- und Freizeitwelt zu erkennen. Während für die Anpassung der Bildungslandschaft an Bild-, Ton- und Filmmedien immer etwa ein Berufsleben Anpassungszeit blieb, da ein individueller, bezahlbarer Zugang jeweils wenigstens 50 Jahre lang dauerte, verlief die letzte radikale Entwicklung vom bezahlbaren Personal Computer zum billigen Smartphone in 20 Jahren. Kein Wunder, dass die Schulen und Universitäten als Bildungsträger, aber auch die Lehrenden als Moderatoren des Wissenserwerbs bis dato mit Anpassungsschwierigkeiten zu kämpfen haben.

Außerdem wird diese schnelle Entwicklung von einem langsameren, aber tiefgreifenden gesamtgesellschaftlichen Wandel begleitet. Im Verlauf des 20. Jhs. begann die Transformation

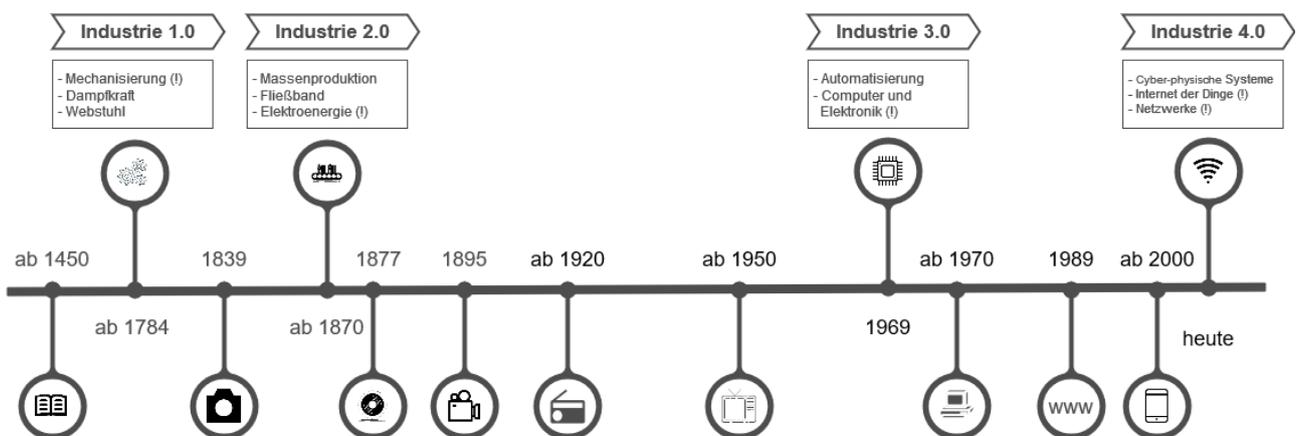


Abb. 1 Der Medienfortschritt in Abhängigkeit von den vier großen industriellen Revolutionen. Das (!) hinter einigen Neuerungen hebt die Wichtigkeit für die Entwicklungen im Bildungssektor hervor.

von einer Wissensgesellschaft zu einer Informationsgesellschaft und setzt sich inzwischen in Richtung Datengesellschaft fort (Tab. 1). Dank nahezu grenzenloser digitaler Speichermöglichkeiten, der sofortigen Verfügbarkeit von Daten und Informationen via Internet und Smartphone und der damit verbundenen Globalität ohne Zeitverzögerung erleben wir diesen Wandel von Wissen zu Information, von regional zu international, von analog zu digital, von gesichert zu unsicher seit Jahren.

Der Umgang mit Daten und Informationen setzt dabei ein gewisses sachliches und methodisches Orientierungswissen voraus, das als Konsens einer Gesellschaft vor allem institutionell erworben wird. Für die notwendigen strukturellen und inhaltlichen Adaptionen, z. B. nach dem Prinzip des *Flipping the Curriculum*,¹ sind als Bildungsträger Schule (allgemeiner Wissenserwerb) und Hochschule bzw. Berufsbildungseinrichtungen (spezifischer Wissenserwerb) verantwortlich. Wie gehen sie mit diesem Wandel um?

Zuerst einmal haben die hier nur kurz angerissenen großen technologischen und gesellschaftlichen Veränderungen des 20. und

21. Jhs. zu einer immer schneller werdenden Abfolge an neuen bildungspolitischen Vorgaben geführt (z. B. ergänztes KMK-Strategiepapier „Lehren und Lernen in der digitalen Welt“, 2021).² Diesen liegen vor allem die zwei allgemeinen Anforderungen an Bildungsprozesse, Inklusion und Digitalisierung, zugrunde, die für Inklusion auf internationale Vorgaben (UN-Behindertenrechtskonvention 2009)³ und für Digitalisierung auf internationale Ideen und Anregungen (z. B. das sog. 4-K-Modell,⁴ europäischer Referenzrahmen DigComp 2.0)⁵ zurückzuführen sind. Beiden Konzepten ist gemeinsam, allen Lernenden individuelle Entfaltungsmöglichkeiten zu bieten, indem auf der inhaltlichen Ebene eine neue (kompetenzorientierte) Aufgaben- und Prüfungskultur eingeführt, auf der methodischen Ebene aktives Lernen gefördert und auf der technologischen Ebene ein möglichst barrierefreier Zugang für alle geschaffen wird. Spezifische Merkmale dieser beiden Bildungskonzepte sind einerseits multimediale Darstellungen, neue Informations- und Kommunikationswege, Learning Analytics,⁶ Datenschutz und Datensicherheit (Digitalisierung), andererseits Diagnose und

Wissen	Informationen	Daten
<ul style="list-style-type: none"> • beruht auf Konsens in einer (fachspezifischen) Gesellschaft, • vernetzt Informationen und Daten zu einem komplexen Konstrukt, • ist per se als „richtig“ anerkannt, • es gibt kein falsches Wissen, nur Unwissen 	<ul style="list-style-type: none"> • sind unverbundene Aussagen • können richtig oder falsch sein, • verknüpfen mehrere einzelne Daten miteinander, • sollten geprüft werden 	<ul style="list-style-type: none"> • sind Angaben, Zahlen, einzelne Fakten • können losgelöst nebeneinanderstehen, • bedürfen einer Verknüpfung zu einer Information, • sollten gut dokumentiert sein

Tab. 1 Merkmale der drei Größen Wissen, Information und Daten.

Feedback, neue Fehlerkultur sowie Förderung nach oben und unten (Inklusion). In ihrer Folge sollen die an Bildung beteiligten Personen ein offenes Mindset⁷ entwickeln, um lebenslanges Lernen und große gesellschaftliche Umbrüche meistern zu können. Diese bildungspolitischen Entwicklungen können nur gelingen, wenn zum einen die Bildungsträger entsprechende personelle, materielle, räumliche und rechtliche Rahmenbedingungen und gestalterische Freiräume schaffen, zum anderen die beteiligten Personen die notwendigen Kompetenzen erwerben und dazu aufgrund unterstützender Rahmenbedingungen, vor allem hinsichtlich der Ressource Zeit, genug motiviert sind.

Nimmt man die skizzierten Vorgaben und ihre Umsetzungen in Gesetzen und Richtlinien sowie die vielfältigen Berichte aus Schule und Universität zur Basis, ist das Bestreben zur Anpassung an die Veränderungen in der digitalen Welt durchaus vorhanden, doch im Einzelfall scheint die Umsetzung von inklusions-sensiblen, digitalgestützten Lehr-Lern-Settings in Schule und Universität mehrheitlich immer noch dem Zufall, d. h. dem Engagement einer einzelnen Person oder einer einzelnen Gruppe, überlassen. Hier könnte es sich als Glücksfall erweisen, dass unsere Fächer so klein sind: Eine konzertierte, die Partikularinteressen einzelner Teilverbände zurückstellende Aktion des Deutschen Altphilologenverbandes (DAV) könnte für Forschung und Lehre ähnlich der DAV-Matrix (1973) eine Art Manifest hervorbringen, das die Alten Sprachen in dem gegebenen bildungspolitischen und gesellschaftlichen Rahmen neu verortet und so eine Perspektive für den Fortbestand von Latein und Griechisch in der Breite schafft. Wichtig hierbei ist vor allem, Forschung und Lehre zusammen zu denken, d. h. Forschung als die Erschließung neuer Methoden

und Inhalte für die Lehre und wissenschaftliche Didaktik als die Erschließung der Fächer für die Lehre in Universität und Schule.

Secundum naturam vivere

Schauen wir uns unsere Fächer etwas genauer an, werden wir mit Sicherheit interessante Schnittmengen zum gesetzten Rahmen finden, da der aktuelle Bildungsbegriff mit seiner Fokussierung auf die individuelle Kompetenzentwicklung immer noch auf Humboldts Gedanken der Bildung und damit auch auf die antiken Konzepte von *humanitas* und *paideia* zurückgreift. Kurz gesagt: Es geht idealiter auch in der Zukunft um die möglichst freie Entfaltung der eigenen Persönlichkeit.

Bildung braucht Basiskompetenzen wie Lesen, Schreiben, erfolgreiches Kommunizieren und Zusammenarbeiten. Sie benötigt aber auch übergeordnete Kompetenzen wie Analysieren, Modellieren und kritisches Denken sowie eine komplexe Ausdrucksfähigkeit. Hier liegt ein Teil des Potentials der Fächer Latein und Griechisch, da sie als rein textbezogene Literatursprachen gerade diese Kompetenzen trainieren können. Dies ist allerdings weder ein Selbstläufer noch ein echtes Alleinstellungsmerkmal, nur liegt der Fokus in anderen Philologien eben nicht ausschließlich auf der Arbeit am Text. Ein weiterer Teil des Potentials unserer Fächer liegt in ihren Inhalten, die in den vier Dimensionen von Bildung zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen können (vgl. auch Tab. 2):

- **Wissen:** Sprachsysteme; Entwicklung des europäischen Abendlandes und seiner Werte; differente kulturelle Konzepte; analoge und digitale Textanalysemethoden; Hilfsmittel zur Erschließung neuer Inhalte; Querschnittsthemen wie Diversität, Gesundheit und Umwelt mit einer historischen Perspektive;

emotionale Intelligenz;⁸ Systemdenken (d. h. komplexe Sets von Wechselwirkungen modellieren)

- **Kernfähigkeiten** (durch das und mit dem Lernen von Wissen zu erwerbende Skills): Kommunikation, Kollaboration, Kreativität und kritisches Denken
- **Charakter**: sich seiner selbst bewusst werden; Neugier und Forschergeist; Ausdauer und Anstrengung; Umgang mit Mehrdeutigkeit; Respekt, Toleranz und Anstand; Präzision, Zuverlässigkeit und Organisation
- **Meta-Lernen**: metakognitive Strategien; Einnahme verschiedener Perspektiven; dynamisches Selbstbild mithilfe des existentiellen Transfers fördern

Diese Bildungsdimensionen sind nicht allein der Schule vorbehalten. Auch an der Universität (und darüber hinaus) setzt sich die Persönlichkeitsentwicklung fort, die durchaus explizit gefordert und gefördert werden sollte. Dementsprechend differiert nur der Umgang mit den Inhalten in Abhängigkeit des entwicklungspsychologischen Standes, des Vorwissens und des Ziels der „Ausbildung“ an Schule oder Universität.

Werfen wir zuletzt noch einen Blick auf die in Tab. 2 zusammengetragenen Spezifika der Alten Sprachen, die sich nach Gegenstand (Literatur), Medium (historische Sprachen) und Methode (Übersetzen, Edieren) ordnen lassen. So kann die durch überfachliche Aspekte ergänzte Darstellung als Ideengeber für das weiter oben erwähnte „Manifest“ dienen und in dessen Folge für ein auf die Zukunft der Alten Sprachen ausgerichtetes Narrativ genutzt werden. Unser Schwerpunkt liegt eindeutig bei sprach- und literaturwissenschaftlichen Themen, doch sind sie leicht zu erweitern, weil unsere Quellen so umfangreich sind, u. a. nicht-literarische Text-

formen wie Grabinschriften oder ungewöhnliche Literaturgattungen wie philosophische oder christliche Traktate umfassen. Damit gelangen wir in Einflussbereiche weiterer Geisteswissenschaften wie Geschichte und Philosophie oder sogar in den Bereich der Sozialwissenschaften, wenn z. B. mit den Methoden der Sozialwissenschaften Phänomene des gesellschaftlichen Zusammenlebens der Menschen in einer bestimmten Epoche untersucht werden. Übergeordnet gehören die Alten Sprachen also zu den Kulturwissenschaften, die ich gerne als Orientierungs- und Reflexionswissenschaften bezeichnen würde. In der Tradition der artes liberales bieten wir durch die Auseinandersetzung mit den Alten Sprachen Grundlagen, die durch anschließende Spezialisierung in anderen Disziplinen auch ökonomisch verwertbar werden. Wir bieten vor allem Möglichkeiten, die Veränderungen und Entwicklungen sowohl in der digitalen und globalen als auch in unserer eigenen kleinen und begrenzten Welt zu reflektieren. Wir können damit das Handwerkszeug dafür liefern, dass Menschen sich für Gesellschaft interessieren, sich in Gesellschaft engagieren, Gesellschaft gestalten wollen und können. Die Relevanz unserer Fächer in der Breite der Bevölkerung hängt also nicht vom erreichten Wortschatzumfang o.ä. ab, sondern ergibt sich aus dem erreichten Level in den o.g. Bildungsdimensionen. Können wir uns hier als Fachcommunity positionieren, sollte uns die Adaption der Lehre nicht unlösbar erscheinen. Doch dies wird nur gelingen, wenn wir einen bundesweiten Konsens unter Lehrenden und Forschenden finden, der auch die gestiegene Diversität in unseren Fächern berücksichtigt und offen ist für weitere Innovationen.

	Lehre	Forschung
Gegenstand	Literatur	
	<ul style="list-style-type: none"> • literarisches Lernen. z. B. Subjektivität, Ästhetik, existenzieller Transfer • Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses (Interpretation) • Literatursprache als Register, z. B. spezifische Syntax, Metaphorik • Literaturtheorie, z.B. was ist Literatur oder wie entsteht ein Kanon • Rezeption und Transformation von Literatur 	<ul style="list-style-type: none"> • Edition und Überlieferung • Textklassifikation • Inter- und Intratextualität • spezifische Subthemen, z. B. Metaphorik (Genre, Epoche, Autor) • quantitative und qualitative Literaturwissenschaft • Rezeptionsforschung • Forschung zu Fragmenten und nicht-literarischen Texten
Medium	Historische Sprachen	
	<ul style="list-style-type: none"> • rezeptiver Spracherwerb, ggf. inkl. Alphabetisierung (Griechisch) • Sprache als Modell • Sprachbildung • Entschleunigung durch Schriftlichkeit (Texte), historische Kommunikation • historisches Orientierungswissen (Pragmatik) 	<ul style="list-style-type: none"> • Sprache als System • Spracherwerb • Sprachwandel • Lexikologie • Sprachmodelle • Sprachvergleich • Registerforschung
Methode	Übersetzen und Edieren	
	<ul style="list-style-type: none"> • Konzept Übersetzen – Übersetzung • (gelenkte) Textproduktion in der Zielsprache • Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses • reflektiertes Überarbeiten von Arbeitsfassungen (Metakognition) • Orientierungswissen in Ausgangs- und Zielkultur (Pragmatik) 	<ul style="list-style-type: none"> • Übersetzungstheorie • Editionstheorie • korpuslinguistische Methoden • quantitative und qualitative Analysemethoden von Texten • literaturwissenschaftliches Kommentieren
Überfachliche Aspekte		
	<ul style="list-style-type: none"> • Textkompetenz, z. B. Texte erschließen, strukturieren, zusammenfassen • Aushandeln von Bedeutung(en)/Konzepten • Kritisches Denken, Kommunikation, Kollaboration, Kreativität (4K-Modell) • Metakognition, Lerntransfer und Meta-Lernen 	<ul style="list-style-type: none"> • Lern- und Entwicklungspsychologie • Komparatistik • Linked Open Data • Forschungsdatenmanagement • Forschungsethik • Interdisziplinarität

Tab. 2 Spezifika der alten Sprachen ohne Anspruch auf Vollständigkeit. Weitere Inhalte (z. B. sozialkulturelles Wissen) oder Methoden (z.B. Vergleichen) werden bewusst ausgeklammert, da sie auch in anderen Disziplinen (Geschichte, Deutsch etc.) zu finden sind.

Anmerkungen:

- 1) Veranschaulicht hier: <https://curriculumredesign.org/>
- 2) https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf
- 3) <https://www.behindertenrechtskonvention.info/>
- 4) Hierunter werden die vier übergreifenden Kompetenzen Kreativität, kritisches Denken, Kommunikations- und Kollaborationsfähigkeit verstanden, die z. B. im Modell der vier Dimensionen von Bildung (Wissen, Skills, Charakter, Meta-Lernen) als Skills bezeichnet werden. Vgl. Fadel, C.; Bialik, M.; Trilling, B.; Schleicher, A. (2017): Die vier Dimensionen der Bildung, Hamburg, Verlag ZLL21 e.V. Zentralstelle für Lernen und Lehren im 21. Jahrhundert e.V.
- 5) Carretero, S.; Vuorikari, R.; Punie, Y. (2017): DigComp 2.1 - The Digital Competence Framework for Citizens, Luxembourg, Publications Office. <https://digital-skills-jobs.europa.eu/en/inspiration/resources/digital-competence-framework-citizens-digcomp>
- 6) „Als Learning Analytics wird das Erheben, Aggregieren, Analysieren und Auswerten von Daten über Lernende und ihren Lernkontext bzw. die

Interpretation jener Daten bezeichnet, die von Lernenden und Studierenden produziert oder für sie erhoben werden, um Lernfortschritte zu messen, zukünftige Leistungen vorauszuberechnen und potenzielle Problembereiche aufzudecken. [...] in: Stangl, W. (30.8.22): Onlinelexikon für Psychologie und Pädagogik. <https://lexikon.stangl.eu/32369/learning-analytics-2>.

- 7) „Mindset – im Deutschen meist als Mentalität übersetzt – bezeichnet eine vorherrschende Persönlichkeitseigenschaft im Sinne eines Denk- und Verhaltensmusters eines Menschen oder einer sozialen Gruppe, wobei damit Einstellungen, Haltungen und Weltanschauungen mit umfasst werden. [...]“ in: Stangl, W. (30.8.22): Onlinelexikon für Psychologie und Pädagogik. <https://lexikon.stangl.eu/27984/mindset>.
- 8) „Intelligenz, emotionale [...], wird als eine multidimensionale Fähigkeit zum Erkennen von Gefühlen, zum Umgang mit Gefühlen einschließlich ihrer Nutzung und zum angemessenen Ausdruck von Gefühlen verstanden (Emotionen, Gefühl). [...]“ in: Dorsch – Lexikon der Psychologie (30.8.22): <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/resilienz>.

ANDREA BEYER

Bridging the Gap

Der interuniversitäre Arbeitskreis *BridgeClassics*: ein Diskussionsforum für Digital Classics und klassisch-philologische Forschung

Die Digitalisierung eröffnet der Klassischen Philologie neue Perspektiven in Forschung, Lehre und Wissenschaftskommunikation. Andrea Beyer und Konstantin Schulz haben die Vielfalt der Möglichkeiten in einem Überblicksbeitrag (Beyer/Schulz 2020) und mehreren Folgeartikeln in dieser Zeitschrift vorgestellt. Wie sie zeigen, geht es dabei zum einen um Digitalisierung im engeren Sinn, d. h. um die Überführung von analogen Materialien in digitale Formate, etwa in Form von digitalen Texteditionen oder Datenbanken.

Zum anderen ist an eine Digitalisierung im weiteren Sinne gedacht, die es ermöglicht, digital vorhandene Daten miteinander zu vernetzen (*Linked Open Data*). Insbesondere die Tatsache, dass digitale Daten automatisiert und im großen Stil mit zusätzlichen Informationen versehen werden können, birgt Potential für die klassisch-philologische Forschung, da diese Informationen in immer neuer Variation miteinander verknüpft und abgerufen werden können (Berti 2019, Schulz 2021a). So werden komplizierte syntaktische Analysen in

großen, für den einzelnen Forschenden nicht mehr überschaubaren Textkorpora möglich. In jüngerer Zeit wurden zudem Technologien der Künstlichen Intelligenz wie das Maschinelle Lernen weiterentwickelt und für die literaturwissenschaftliche Forschung fruchtbar gemacht. Mittels dieser Technologien können antike Texte in immer elaborierterer Form auch inhaltlich analysiert werden. Neben der Suche und Analyse komplexer Daten werden neue Formen der Visualisierung möglich. Es liegt auf der Hand, dass wir fragen müssen, welche Art der Forschung diese neuen hermeneutischen Werkzeuge ermöglichen, wo sie ergänzend (oder gar ersetzend) zu etablierten Methoden eingesetzt werden können und wo auf der anderen Seite ihre Probleme und ‚blinden Punkte‘ sind. Eine ausgewogene Diskussion über die Auswirkungen und Implikationen des *digital turn* ist im Fach unerlässlich (vgl. die Beiträge in Chronopoulos et al. 2020, Schubert 2021, einführend auch Revellio 2015).

Um solche Diskussionen informiert und ergebnisoffen führen zu können, sind freilich eine Kenntnis der vorhandenen Werkzeuge und ein informierter Blick auf potentiell zu entwickelnde Technologien unerlässlich. Hier zeigt sich ein Problem, denn die Methoden der *Digital Classics* sind bisher nur relativ wenigen Forschenden in der Klassischen Philologie zugänglich. Die Debatten über die Vor- und Nachteile digitaler Technologien werden dadurch in erster Linie zwischen Wissenschaftler*innen geführt, die grundsätzlich bereits digitalaffin sind, während Forschende, die bisher keinen Kontakt mit den *Digital Classics* hatten, Entwicklungen und Detaildiskussionen inhaltlicher und methodischer Art in diesem Bereich kaum wahrnehmen. Die Kluft

zwischen diesen beiden Gruppen hat auch zur Folge, dass Personen, die in der Klassischen Philologie forschen, aber nicht über ein digitales Basiswissen verfügen, kaum Gelegenheit haben, ihre Projekte daraufhin zu prüfen, ob (ergänzende) digitale Ansätze für die Bearbeitung ihrer Fragen hilfreich sein könnten. Zugleich erfahren Forschende, die sich mit der technischen Seite befassen, nicht von traditionell angelegten klassisch-philologischen Projekten, die sich für eine Zusammenarbeit eignen würden und die Gelegenheit bieten, bestehende Technologien weiterzuentwickeln und an die spezifischen Anforderungen der Alten Sprachen anzupassen.

Die relativ geringe Verbreitung von digitalem Wissen im Fach und das Fehlen einer sog. *community of practice*, einer Gemeinschaft von Personen, die vorhandene digitale Werkzeuge regelmäßig nutzen, haben noch in anderer Hinsicht negative Konsequenzen, die sich potentiell selbst verstärken. Sie führen erstens dazu, dass existierende Tools nicht adäquat, d. h. auf Basis der vielfachen Rückmeldung von Nutzer*innen, optimiert und weiterentwickelt werden und so unattraktiv für die breite Anwendung bleiben (Schulz 2021a, 107). Das wiederum droht die Drittmittelinwerbung in diesem Bereich zu erschweren, denn die geldgebenden Institutionen wollen zumeist im Vorfeld erkennen, dass die zu entwickelnden Technologien im Fach auf breites Interesse stoßen werden. Wenn vorhandene Gelder verstärkt in Fächer fließen, wo es bereits eine größere Gemeinschaft von Forschenden mit Expertise und ein nachweisbares Feld von Anwender*innen gibt, besteht die Gefahr, dass die klassische Philologie ins Hintertreffen gerät. Drittens stellt sich das Problem, dass es sowohl bei der Entwicklung von Projektideen,

als auch für die Durchführung bereits bewilligter Forschungsprojekte schwer ist, geeignetes Personal zu finden, denn die Gruppe derer, die sowohl in der klassischen Philologie als auch in den digitalen Technologien bewandert sind – seien sie nun studentische Hilfskräfte oder etabliertere Wissenschaftler*innen – ist überschaubar.

Die beschriebene Situation zeigt, dass es sinnvoll ist, das Gespräch über die *Digital Classics* stärker ins Zentrum der Fachcommunity zu rücken. Mit diesem Ziel wurde im letzten Jahr der interuniversitäre Arbeitskreis *BridgeClassics* ins Leben gerufen, der an der Humboldt-Universität zu Berlin verankert ist und aktuell 28 Mitglieder aus 24 deutschen und europäischen Universitäten zählt.¹ Er versteht sich als Plattform, die in den *Digital Humanities* (DH) erfahrene Forschende mit Personen zusammenbringt, die bisher keine oder nur wenige Kenntnisse auf dem Gebiet haben, die aber an konkreten, klassisch-philologischen Forschungsfragen arbeiten. So soll niederschwellig der Dialog darüber ermöglicht werden, was einerseits von technischer Seite möglich ist oder prospektiv ermöglicht werden kann und was andererseits die konkreten Fragen und Wünsche der Forschenden sowie die Anforderungen ihrer Projekte sind. Darüber hinaus hat sich der Arbeitskreis folgende Ziele gesetzt:

- den Austausch über digitalbasierte Projekte in der Klassischen Philologie, über deren Möglichkeiten für Forschung und Lehre sowie Schwierigkeiten in Aufbau, Anwendung, Wartung etc.
- das Kennenlernen vorhandener technischer Hilfsmittel und ihrer Anwendung
- die Organisation von Fortbildungen zu den Möglichkeiten der *Digital Humanities*, auch mit Blick auf andere Philologien

- die Diskussion über prospektiv zu entwickelnde digitale Tools und ihren potentiellen Nutzen für die klassisch-philologische Forschung
- die Erarbeitung von *best practices* in den *Digital Classics*
- die Entwicklung von Ideen zur Integration der *Digital Classics* in die universitäre Lehre
- den Aufbau einer Plattform für die Entwicklung (kooperativer) Forschungsanträge
- die Etablierung einer Interessenvertretung von Forschenden in den *Digital Classics*, etwa gegenüber Verlagen (mit Blick auf Zugriffsrechte etc.) oder Drittmittelgebern (mit Blick auf die kostspielige und zeitaufwändige Erhaltung erforderlicher Infrastrukturen)
- die Diskussion über wissenschaftspolitische Themen wie Vergabekriterien und Personalstruktur, die (auch) den Bereich der *Digital Classics* betreffen

Der Arbeitskreis soll somit letztlich der Stärkung der *Digital Classics* im deutschsprachigen Raum dienen. Diese ist jedoch kein Selbstzweck, sondern hat das Potential das Fach insgesamt zu stärken, da einerseits Philolog*innen, die konkrete Forschungsideen und ein grundsätzliches Interesse an den digitalen Technologien haben, beim Erwerb von Wissen und Kontakten in diesem Bereich unterstützt werden, andererseits solche, die bereits in den *Digital Classics* forschen, eine Plattform für Austausch und Interessenvertretung finden. Auf diese Weise kann, wie wir hoffen, eine ‚kritische Masse‘ an interessierten und informierten Forschenden der klassischen Philologie zusammengebracht werden, sodass einige der oben beschriebenen Schwierigkeiten überwunden werden können.

Seit der Gründung des Arbeitskreises im letzten Jahr treffen sich die Mitglieder im Durchschnitt monatlich zum Austausch. Es

wurden mehrere Veranstaltungen organisiert, die Einblicke in die *Digital Classics* und in bestehende DH-Projekte, sowohl in der klassischen Philologie als auch in den literaturwissenschaftlichen Nachbarfächern, boten. Ein Eingangsworkshop widmete sich den Möglichkeiten von Künstlicher Intelligenz für die klassisch-philologische Forschung (Beyer et al. 2021). Er diente zugleich als Auftaktveranstaltung, um den Bedarf und die Wünsche an den Arbeitskreis zu erörtern. Im WiSe 2021/22 stand zunächst das Thema „Digital gestützte semantische Analyse(n)“ im Fokus. Peer Trilcke (Potsdam) stellte das von der Freien Universität Berlin und der Universität Potsdam betriebene Projekt *DraCor* vor, das eine digitale Dramenanalyse ebenso wie eine digitale Netzwerkanalyse literarischer Texte ermöglicht.² Es handelt sich dabei um eine Sammlung von vielen hundert digitalisierten und annotierten Dramen in (zumeist) europäischen Sprachen. Wie Trilcke zeigte, können diese in einem *distant reading*, einer Analyse, die hunderte Texte zugleich in den Blick nimmt, u. a. daraufhin untersucht werden, in welcher Häufigkeit und ‚Dichte‘ ihre Figuren miteinander interagieren (Fischer et al. 2018), wie sich Sprechpartien und Bühnenanweisungen zueinander verhalten (Trilcke et al. 2020), und wie sich solche Aspekte über die Jahrhunderte hinweg entwickelten. Eine zweite Veranstaltung kombinierte Vorträge von Giuseppe Celano (Leipzig) und Francesco Mambrini (Mailand), die sich in ihren Forschungen mit der Verwendung von linguistischen Ressourcen und Werkzeugen für die automatisierte Sprachverarbeitung (*Natural Language Processing, NLP*) des Lateinischen auseinandersetzen (Celano 2019, Mambrini 2016). Letzterer präsentierte das von der *European Research Council* geförderte Projekt *LiLa*: Es baut eine Linked-Data-basierte

Wissensdatenbank auf, die bestehende und neu generierte (Meta-)Daten wie linguistische Ressourcen (Korpora, Lexika, Ontologien, Wörterbücher, Thesauri) und Werkzeuge für die automatisierte Sprachverarbeitung (Tokenisierer, Lemmatisierer, Part-of-Speech-Tagger, morphologische Analysetools und Abhängigkeitsparser) für Latein sammelt und miteinander verknüpft.³

Im SoSe 2022 standen die Annotation von Daten und die Sammlung digitaler Metadaten im Zentrum der Vorträge. Mark Depauw (Leuven) stellte seine 2005 begründete Plattform *Trismegistos* vor, die eine kultur- und sprachübergreifende Erforschung von antiken Texten – anfangs mit Bezug auf das Ägypten der Jahre 800 v. Chr. – 800 n. Chr., in jüngerer Zeit mit weiterem Fokus – ermöglichen will, indem sie Informationen zu papyrologischen und epigraphischen Dokumenten und prospektiv zu allen Texten der klassischen Antike bündelt und zur Verfügung stellt. Die Plattform umfasst mittlerweile neben der eigentlichen Textdatenbank auch Datenbanken zu Sammlungen und Archiven, in denen sich antike Texte finden, eine prosopographische und eine topographische Datenbank sowie eine interdisziplinäre Bibliographie.⁴ In einem zweiten Vortrag präsentierte Roxana Kath (Leipzig) ihre Forschungen zur Paraphrasenextraktion bei Platon (Kath 2019), die sie im Rahmen des von der VW-Stiftung geförderten Projekts „Digital Plato: Tradition and Reception“ durchführte,⁵ sowie die in diesem Rahmen entwickelten Werkzeuge zur Paraphrasensuche *paraphrasis*.⁶ Diese ermöglichen es u. a., Paraphrasenkandidaten in digitalen Textkorpora zu identifizieren, die Ähnlichkeit zweier Textstellen anhand eines mathematischen Distanzmaßes (*Word Mover’s Distance*) zu messen und Parallelüberlieferungen zu bestimmten Ideen oder Konzepten zu finden.

Neben den im Rahmen des Arbeitskreises organisierten Veranstaltungen konnten mehrere externe Angebote in das Programm eingespeist werden, darunter solche des Departments „Wissen – Kultur – Transformation“ der Universität Rostock, wo Simone Finkmann aktuell den Forschungsschwerpunkt „Methoden der digitalen Hermeneutik“ koordiniert.⁷ In einem zweitägigen praktischen Workshop zu „Exploratory Text Analysis for Philologists“ bot etwa Patrick J. Burns (Harvard) eine Einführung in das Lesen, Ändern und Schreiben von Computercode in der Programmiersprache Python an, bei der er das pythonbasierte und auf Sprachen des vormodernen Eurasiens ausgerichtete *Classical Language Toolkit* (CLTK) und den dazugehörigen CLTK-Reader vorstellte.⁸ Ziel der Veranstaltung – und Burns weiteren Projekten zu einer „Exploratory Philology“⁹ – ist es nicht etwa, Philologen zu Informatikern umzuschulen, sondern ihnen mittels der Übungen im Programmieren helfen zu verstehen, wie man als Philologin ‚mit Computern denkt‘. So soll der Dialog zwischen den Disziplinen erleichtert werden. Alle Veranstaltungen wurden per Zoom durchgeführt. Die leicht zu bewerkstellende Integration von Angeboten unterschiedlicher Universitäten und die problemlose Zuschaltung von Teilnehmer*innen und Expert*innen aus dem In- und Ausland zeigte einen der großen Vorteile der durch die Pandemie erzwungenen Digitalisierung von Vortrags- und Workshopangeboten auf.

Neben den Vorträgen über laufende und abgeschlossene Forschungsprojekte im Bereich der *Digital Humanities* bewährte sich der Arbeitskreis auch als Diskussionsplattform für geplante Anträge. Es wurden mehrere Projekte im Plenum besprochen, darunter solche mit einer rein forschungsorientierten Ausrichtung

und solche, die (auch) (hochschul-)didaktische Elemente beinhalten, um dem Problem einer fehlenden *digital literacy* im Fach entgegenzutreten. In diesem Rahmen wurden immer wieder auch die spezifischen methodischen Schwierigkeiten erörtert, mit denen sich die Forschung in den *Digital Classics* konfrontiert sieht. Hierzu gehören u. a. 1) die geringe Größe der antiken Korpora, die die Frage nach der Anwendbarkeit von an größeren Sammlungen entwickelten Technologien aufwirft, 2) die Fragmentierung vieler antiker Texte, 3) die Frage nach den digital frei verfügbaren Textgrundlagen, die oft nicht der neuesten textkritischen Edition entsprechen, 4) die Notwendigkeit, zwischen überliefertem und rekonstruiertem Text zu unterscheiden, die es erfordert, darüber nachzudenken, wie die Berücksichtigung von Überlieferungsvarianten technisch umgesetzt werden kann, sowie 5) die Unbeständigkeit digitaler Ressourcen, deren Instandhaltung und Aktualisierung so kostspielig und zeitaufwändig ist, dass die Frage der Nachnutzung von digital gesammelten und aufgearbeiteten Daten stets virulent bleibt.

Solche Methodendiskussionen betreffen freilich nicht nur den Bereich der *Digital Classics*. Das Nachdenken über die Anwendbarkeit digitaler Methoden und die Diskussion darüber, wie bestimmte Werkzeuge beschaffen sein müssen, um einen Mehrwert für die Bearbeitung einer spezifischen klassisch-philologischen Forschungsfrage leisten zu können, haben das Potential, auch die Reflexion über die Methoden der analogen Wissenschaft zu fördern (Schulz 2021b, 278f., Schubert 2020, Schubert 2021). So kann der kritische Austausch über die Möglichkeiten und Limitationen digitaler Technologien auch in diesem Sinne die fachwissenschaftliche Forschung stärken.

Neue Mitglieder, mit und ohne Erfahrung in den *Digital Classics*, sind im Arbeitskreis stets willkommen. Bei Interesse wenden Sie sich gerne an Lisa Cordes (lisa.cordes@hu-berlin.de), Konstantin Schulz (Konstantin.Schulz@dfki.de) oder Andrea Beyer (beyeranz@hu-berlin.de).

Links:

- 1) <https://www.klassphil.hu-berlin.de/de/ak-bridgeclassics>
- 2) <https://www.dracor.org/>
- 3) <https://lila-erc.eu>
- 4) <https://www.trismegistos.org/>
- 5) <https://digital-plato.org/>
- 6) <https://paraphrasis.org/>
- 7) <https://www.inf.uni-rostock.de/wkt/forschung/forschungsschwerpunkt-digitale-hermeneutik/>
- 8) <http://cltk.org/>
- 9) <https://diyclassics.github.io/exploratory-philology/>

Literatur:

- Berti, M., ed. (2019): *Digital Classical Philology: Ancient Greek and Latin in the Digital Revolution*, Berlin. <https://doi.org/10.1515/9783110599572>
- Beyer, A., Schulz, K. (2020): Wie die Digitalisierung unseren Umgang mit den Alten Sprachen verändert hat, in: *Forum Classicum* 4/2020, S. 208–219.
- Beyer, A., Schulz, K., & Cordes, L. (2021): *BridgeClassics. Künstliche Intelligenz für die Klassische Philologie*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4745781>
- Celano, G. (2019): The Dependency Treebanks for Ancient Greek and Latin, in: Berti (2019), S. 279–298.
- Chronopoulos, S., Maier, F. & Novokhatko, A. eds. (2020): *Digitale Altertumswissenschaften. Thesen und Debatten zu Methoden und Anwendungen*, Heidelberg. <https://books.ub.uni-heidelberg.de/propylaeum/catalog/book/563>
- Fischer, F., Trilcke, P., Kittel, C., Milling, C., Skorin, D. (2018): To Catch a Protagonist: Quantitative Dominance Relations in German-Language Drama (1730–1930), in: *Digital Humanities*

2018. Conference Abstracts, El Colegio de México & Universidad Nacional Autónoma de México & Red de Humanidades Digitales, S. 193–201. https://dh2018.adho.org/wpcontent/uploads/2018/06/dh2018_abstracts.pdf

Kath, R. (2019): „Die Füchse haben ihre Höhlen und die Vögel ihre Nester ...“: Zum Problem der Identifizierung und Kontextualisierung von Fragmenten und Paraphrasen, in: Schubert, C. (Hrsg.), *Tradition und Rezeption – Platon Digital*, Heidelberg, S. 157–178. <https://doi.org/10.11588/propylaeum.451>

Mambrini, F. (2016): The Ancient Greek Dependency Treebank: Linguistic Annotation in a Teaching Environment, in: Bodard, G., Romanello, M. (eds.), *Digital Classics Outside the Echo-Chamber: Teaching, Knowledge Exchange & Public Engagement*, London, S. 83–99. <http://library.oapen.org/handle/20.500.12657/30115>

Revellio, M. (2015): Classics and the Digital Age. Advantages and limitations of digital text analysis in classical philology; in: *Konstanz Lit-LingLab Pamphlet 2*, <https://www.digitalhumanitiescooperation.de/pamphlete/pamphlet-2-classics-and-the-digital-age/>.

Schubert, C. (2020): Von der Gutenberg-Galaxis in die digitale Welt: Neue Wege und neue Arbeitsmethoden, in: Chronopoulos et al. (2020), S. 25–35.

Schubert, C. (2021): Digital Humanities auf dem Weg zu einer Wissenschaftsmethodik: Transparenz und Fehlerkultur, in: *Digital Classics Online* 7, S. 39–53. <https://doi.org/10.11588/dco.2021.7.82371>

Schulz, K. (2021a): Maschinelle Sprachverarbeitung für die Klassische Philologie, in: *Forum Classicum* 2/2021, 104–109.

Schulz, K. (2021b): Digitales Datenmanagement für die Klassische Philologie, in: *Forum Classicum* 4/2021, 278–285.

Trilcke, P., Kittel, C., Reiter, N., Maximova, D., Fischer, F. (2020): Opening the Stage. A Quantitative Look at Stage Directions in German Drama, in: *Digital Humanities 2020, Conference Abstracts*, Ottawa University. https://dh2020.adho.org/wpcontent/uploads/2020/07/337_OpeningtheStageAQuantitativeLookatStageDirectionsinGermanDrama.html

LISA CORDES

Digitale Lehre in Pandemie-Zeiten aus studentischer Perspektive – ein Gespräch unter Kommilitoninnen

In Zeiten der Covid19-Pandemie wurde nicht nur schulischer Unterricht auf digitale Lehr-Lern-Arrangements verlagert, sondern auch Universitäten und Hochschulen nutzten digitale Formate für Bildungsprozesse.

Wie das Studium in Zeiten von Lockdowns, *Social-Distancing*-Maßnahmen und verwehrtem Zutritt zu Universitätsgebäuden und Bibliotheken aus studentischer Perspektive erlebt wurde und welche Unterschiede zur Lehre in Präsenz sich dabei zeigten, soll in folgendem Gespräch mit drei Studierenden der Universität Bamberg verschiedener Fächerkombinationen, die während der Pandemie auch zeitweilig im Ausland studierten und somit transnationale Vergleiche ziehen können, dargestellt werden.

Ellen Werner:

MA Early Modern English Literature: Text and Transmission (King's College London) / MA Klassische Philologie, Schwerpunkt Latinistik (Otto-Friedrich-Universität Bamberg)

Sarah Weichlein:

gymnasiales Lehramt in den Fächern Latein, Psychologie mit schulpсихologischen Schwerpunkt, Philosophie/Ethik (Otto-Friedrich-Universität Bamberg)

Lilli Werner:

BA Klassische Philologie/Geschichte (Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Auslandssemester an der Université de La Réunion im Wintersemester 2020/21)

1. „Wie wurde die ‚Pflicht zur Online-Lehre‘ im Rahmen der Studiengänge umgesetzt und wie kamen Studierende damit zurecht?“

Ellen Werner / Sarah Weichlein / Lilli Werner:
Natürlich war es für Studierende zunächst ungewohnt, als es im Sommersemester 2020 hieß: Alle Veranstaltungen der Universität Bamberg müssen in einem digitalen Format stattfinden. Die Digitale Lehre geschah in Bamberg in ganz unterschiedlicher Form: von asynchronen digitalen Möglichkeiten wie der Bereitstellung von Kursinhalten in Form von selbstaufgenommenen Videos (z. B. über Panopto) der Dozierenden oder einfach ausformulierten Vorlesungsskripten in Virtuellen-Campus- oder Moodlekursen, teilweise mit weiterer Literatur und digitalen Übungsaufgaben bis hin zu synchronen Seminaren oder Vorlesungen über Videokonferenztools wie Zoom oder Microsoft-Teams. Je nach Fach und Veranstaltungsart bot sich hier jeweils anderes an. Im Laufe der ‚Corona-Semester‘ zeigte sich nach und nach, was sich bewährte. So wurden synchrone Seminare via Zoom für sinnvoll befunden, da in diesen auch Breakout-Sessions für die Diskussion der Teilnehmenden untereinander genutzt werden konnten und so die Abläufe und Methoden am nächsten an der Präsenzlehre lagen. Für Vorlesungen waren sicherlich Aufnahmen und asynchrone Bereitstellung dieser passender, da es anstrengend wird, rein passiv 1,5 Stunden lang einem digitalen Vortrag zu folgen. Videos können pausiert und zeitlich individuell ‚bearbeitet‘ werden.

Als es keine strenge Online-Pflicht mehr gab, wurden einige Veranstaltungen auch in hybrider Form angeboten, was v. a. der Seite der Dozierenden mehr Aufwand bereitete, aber für die Teilnehmenden natürlich mit Vorteilen verbunden war: Diejenigen, denen es möglich war und die wollten, konnten an den Veranstaltungen in Präsenz teilnehmen und diejenigen, die eine Online-Teilnahme präferierten wurden zugeschaltet und konnten somit integriert werden. Natürlich gelang dies je nach technischer Ausstattung (Raummikrofone, Beamer-Qualität, ...) besser oder schlechter. Ein Nachteil war, dass die Online-Teilnehmenden manchmal etwas in Vergessenheit gerieten, wenn im Präsenzraum Diskussionen ihren Lauf nahmen. Wenn man sich allerdings über Meldedfunktionen oder auch verbal bemerkbar machte, konnte man auch ‚von zuhause aus‘ wertvolle Seminar-Beiträge liefern und aktiv am Geschehen teilhaben. Unterschiede gab es auch je nach Studiengang, so wurde in den ‚kleinen Fächern‘ Latein (und z. B. auch in der Philosophie) – unserer Meinung nach zum Glück – vieles in hybrider Form und dann rasch wieder in Präsenz angeboten, während hingegen ‚große Fächer‘ wie Psychologie oder Englisch die meisten Veranstaltungen während der gesamten drei Semester online laufen ließen.

2. „Was waren Hürden und Nachteile im Online-Semester? Was war vorteilhaft oder vielleicht sogar angenehm?“

Sarah Weichlein:

Sicherlich war das Studium für manche durch die Online-Angebote zeitlich und örtlich flexibler gestaltbar. An synchronen Seminarsitzungen konnte von egal wo aus teilgenommen werden, sodass der Wohnsitz nicht in Bamberg verbleiben musste. Asynchrone Inhalte konnten

jederzeit selbstständig erarbeitet werden, was v. a. für berufstätige Studierende vorteilhaft ist oder dann entgegenkommt, wenn man in Krankheitsfällen zur eigentlichen Kurszeit nicht hätte anwesend sein können. Doch auch wenn Eigenstudium und Selbstständigkeit in einem Hochschulstudium sicherlich elementare Bestandteile sind, sollten diese nicht den überwiegenden bzw. alleinigen Teil ausmachen. Schließlich entscheidet man sich bewusst gegen ein Fernstudium, wenn man sich an einer Uni einschreibt. Das gemeinsame Lernen und die interaktive Auseinandersetzung mit Wissensinhalten stehen v. a. im Veranstaltungsformat der Seminare im Vordergrund und sollten sowohl in Präsenz wie im Digitalen ihrer Wichtigkeit nach bemessen werden. Diskussionen und Perspektivwechsel gelingen allein weniger gut oder gar nicht, deswegen würde ich als großen Nachteil der online-Lehre sehen, dass insgesamt quantitativ und qualitativ weniger gelernt wurde und auch das Gefühl der sozialen Eingebundenheit beim Studieren fehlte. Eine Hürde war das digitale Studium sicherlich besonders für Studienanfänger:innen, da es viel schwerer war, mit anderen Studierenden aber auch Dozierenden in Kontakt zu kommen und viele Fragen zum Studienablauf (und auch -inhalten), die sich gerade am Anfang auftun, zu klären. Wie das ‚System Uni‘ (etwa auch die Bibliothek) funktioniert, haben viele erst in ihrem dritten Hochschulsesemester erfahren, als sie die Gebäude auch betreten konnten.

Lilli Werner:

Hürden gab es in meiner Erfahrung vor allem im ersten Online-Semester, dem Sommersemester 2020. In zwei meiner Kurse gab es damals gar keine Live-Sitzungen über Teams oder Zoom, sodass Kommunikation mit den Dozierenden

und den anderen Studierenden nur per Mail möglich war und man teilweise nicht einmal wusste, wer die übrigen Kursteilnehmenden waren. Dadurch waren die Veranstaltungen sehr anonym und es fiel mir schwer, mich aktiv mit den Inhalten auseinanderzusetzen. In den folgenden Online-Semestern gab es dann in allen Kursen zumindest gelegentlich Sitzungen in Form von Videotelefonaten, sodass man leichter in Kontakt bleiben konnte. Als besonders unangenehm habe ich auch die langen Bibliotheksschließungen empfunden, weil dadurch neben den Lehrveranstaltungen ein weiterer Raum wegfiel, den man vorher zum Lernen und Arbeiten, aber auch für den Austausch mit anderen Studierenden nutzen konnte. Auch wenn vieles in den späteren Online-Semestern angepasst und verbessert wurde, war der Arbeitsaufwand in dieser Zeit insgesamt oft größer, da man sich vieles im Rahmen von asynchronen Lehrveranstaltungen selbst erarbeiten musste, gleichzeitig aber weniger motiviert war, sich allein und im immer gleichen Umfeld damit zu beschäftigen.

3. „2020/21 bzw. 2021/22 waren zwei Gesprächsteilnehmende im Auslandssemester. Wie lief die Lehre in Covid19-Zeiten auf La Réunion und in London ab? Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten gab es?“

Ellen Werner:

Da ich erst seit September 2021 in London bin, habe ich hier nur Präsenzlehre mit der Option auf hybride Lehrveranstaltungen erlebt. Das System, das hier verwendet wird, heißt HyFlex, was für *hybrid flexibility* steht und im Prinzip genauso funktioniert wie die hybride Lehre in Bamberg auch, also per Zuschaltung mancher Teilnehmenden in einer Videokonferenz. Allerdings werden die PCs meistens vor Beginn der

Lehrveranstaltung von Mitgliedern des Technikteams der Universität entsprechend vorbereitet, sodass Dozierende die Konferenz nur noch starten müssen. Aufgefallen ist mir in London vor allem der lockerere Umgang mit Abstands- und Maskenregelungen bzw. deren Fehlen: Von Oktober bis März wurden zwar in den Universitätsgebäuden noch Masken getragen, es gab aber keine offiziellen Abstandsregelungen mehr. Seit April müssen auch keine Masken mehr getragen werden (allerdings finden seit April auch nur noch wenige Lehrveranstaltungen statt, da nach dem Ende von Term 2 Anfang April fast ausschließlich an Essays und Abschlussarbeiten gearbeitet werden soll). Da ich meistens relativ kleine Seminare besucht habe, empfand ich das aber nicht als unangenehm. Über die vollständige Rückkehr zur Präsenzlehre habe ich mich sehr gefreut, vor allem, weil es so viel leichter war, Kontakte mit anderen Studierenden zu knüpfen. Ich hatte außerdem einen Kurs, in dem es um Bücher als Objekte ging, der als Online-Veranstaltung schwer denkbar gewesen wäre und sicherlich keinen so guten Eindruck von Größe, Gewicht, Material etc. der untersuchten Bücher vermittelt hätte. Mein Studium in London hätte ich daher wohl nicht aufgenommen, wenn sicher gewesen wäre, dass die Lehre ausschließlich digital stattfinden würde.

Lilli Werner:

Auf La Réunion habe ich im Wintersemester 2020/21 einen sehr schönen Auslandsaufenthalt erlebt, da fast alle Lehrveranstaltungen in Präsenz durchgeführt wurden. Die Infektionszahlen auf der Insel waren in diesem Zeitraum verhältnismäßig niedrig, sodass selbst größere Präsenzveranstaltungen mit Masken- und Abstandspflicht stattfinden konnten. Nur gelegentlich gab es Online-Sitzungen, die, wie in

Deutschland, entweder in Form von Videotelefonaten oder asynchron als aufgezeichnete Videos zugänglich gemacht wurden. Dadurch konnte ich den Alltag an einer ausländischen Universität nicht nur von meiner Unterkunft aus, sondern auch auf dem Campus erleben und direkt mit Studierenden vor Ort in Kontakt treten. Ohne diese Erfahrungen wäre mein Auslandsaufenthalt sicherlich weniger schön und bereichernd gewesen; vielleicht hätte ich ihn auch gar nicht angetreten, wenn abzusehen gewesen wäre, dass die Lehre durchgehend online stattfinden würde, wie das in Deutschland der Fall war. Ich denke, gerade bei einem Auslandsaufenthalt haben die Präsenzveranstaltungen und die persönlichen Begegnungen mit Studierenden und Dozierenden einen besonderen Stellenwert und lassen sich kaum durch digitale Formate ersetzen.

4. „Was waren die Hauptunterschiede zur Präsenzlehre und welche Form des universitären Lehrens und Lernens sind zu bevorzugen?“

Ellen Werner:

Für mich war der Hauptunterschied, dass ich mich in der Präsenzlehre viel besser auf Inhalte konzentrieren und mich auch später besser an sie erinnern konnte. Außerdem wurden Diskussionen durch die Rückkehr zur Präsenzlehre erheblich erleichtert, da man in Präsenz ein viel besseres Gefühl für die Stimmung im Raum hat und einfach leichter ins Gespräch kommt. Was mir während der Online-Lehre auch gefehlt hat, war das universitäre Leben um die Lehrveranstaltungen herum: Vor- oder nach dem Kurs mit anderen Studierenden reden oder einen Kaffee trinken oder einfach nur in die Bibliothek gehen.

Sarah Weichlein:

Wie bereits erwähnt, finde ich im Studium v. a. den inhaltlichen Austausch mit anderen (Kommiliton:innen und Dozierenden) am gewinnbringendsten. Dieser gelingt im Präsenzformat deutlich besser als digital, da hier eine andere Diskussionskultur gelebt werden kann und auch nonverbale Kommunikation besser praktiziert und verstanden wird. Daneben ist es natürlich ein anderes Gefühl auch physisch ‚in die Uni‘ zu gehen und im Zuge der Work-Life-Balance nicht alles von zuhause aus zu erledigen, sodass das Zimmer im Studierendenwohnheim neben dem Lebens- und Erholungsraum auch gleichzeitig zum Arbeitsraum wird. Auch bieten sich bei Präsenzlehre mehr Gelegenheiten, Studierenden wie Dozierenden zufällig über den Weg zu laufen und Fragen und Anliegen spontan zu klären. Die Kommunikation zwischen verschiedenen Statusgruppen und natürlich v. a. der Studierenden untereinander läuft so intuitiver und leichter ab, als wenn jedes Mal Mails geschrieben oder Online-Umfragen ausgefüllt werden müssen.

Lilli Werner:

Ich kann mich meinen Gesprächspartnerinnen nur anschließen. Während der Online-Semester konnte ich mich oft viel weniger für meine Kurse begeistern, und es fiel mir schwer, mir die digital vermittelten Inhalte zu merken. Dass die Trennung von Wohn- und Lernraum durch die Bibliotheksschließungen unmöglich war, machte es ebenfalls schwieriger, einen gut strukturierten Alltag zu haben und konzentriert zu arbeiten. Viele Erstsemester hat nach meiner Erfahrung in dieser Zeit die Frage beschäftigt, ob sie das richtige Studienfach gewählt hatten beziehungsweise ob ein Studium überhaupt das richtige für sie sei, weil sie kaum abschät-

zen konnten, wie ihr Studium unter normalen Umständen ablaufen und wie sehr das ihre Erfahrungen mit dem eigenen Fach beeinflussen könnte. Für Studienanfänger, die noch keine persönlichen Kontakte knüpfen konnten und ihren neuen Wohnort und insbesondere die Universitätsgebäude kaum kannten, war es sicherlich besonders schwierig, sich dem eigenen Fach und dem Universitätsleben allgemein zugehörig zu fühlen, sodass viele sich entschieden, gar nicht erst in die Nähe der Universität oder bald wieder zu ihren Eltern zu ziehen.

5. „Auch wenn alle eher für Präsenzlehre votieren: Welche digitalen Lehr-Lern-Formate sollten auch bei künftiger Präsenzlehre beibehalten werden, weil sie Vorteile für Studierende (und Dozierende?) bieten?“

Ellen Werner:

Die einzigen Veranstaltungen, die in meiner Studienzeit in London noch digital stattgefunden haben, waren eine Einführungsveranstaltung eine Woche vor Semesterbeginn sowie zahlreiche Gastvorträge. Bei der Einführungsveranstaltung waren viele von uns wegen der damaligen Einreisebestimmungen im Vereinigten Königreich noch in Quarantäne, sodass eine Präsenzveranstaltung einfach nicht sinnvoll gewesen wäre. Für solche Sonderfälle ist die Online- oder Hybridlehre aus meiner Sicht nach wie vor praktisch. Auch bei den Gastvorträgen habe ich das Online-Format als angenehm empfunden, weil hier größtenteils nur zugehört wurde und Fragen an die Vortragenden, anders als Diskussionsrunden in Seminaren, gut durch Chat- oder Handhebefunktionen online moderiert werden können. Zudem wären manche Vorträge als Präsenzveranstaltung wegen weiter Anreisen etc. wohl gar nicht zustande

gekommen. Was natürlich auch hier trotz aller Vorteile fehlt, ist die Möglichkeit, nach dem Vortrag ungezwungen mit Vortragenden und Zuhörer:innen in Kontakt zu kommen.

Sarah Weichlein:

Ich würde mich dem insofern anschließen, dass Vor- und Nachbesprechungen, gerade, wenn sie noch oder schon in der vorlesungsfreien Zeit stattfinden, im Online-Format praktischer sind, weil sie den Teilnehmenden mehr Flexibilität ermöglichen. Auch das Aufzeichnen und Bereitstellen von Vorlesungsvideos über den VC-Kurs empfinde ich als großen Vorteil für die Studierenden, da hier Inhalte flexibel erarbeitet und auch wiederholt werden können. *Blended-Learning*-Formate wie z. B. die Bearbeitung von Online-Aufgaben auf diversen Plattformen vor Präsenzsitzungen oder *Flipped-Classroom*-Formate, wobei der Lehrvortrag einer Vorlesung oder Erklärungen von Regeln in Grammatik- und Stilistik-Kursen vor Veranstaltungen in Präsenz online eingesehen werden können, werden sich im Zuge der Digitalisierung hoffentlich sowieso immer weiter verbreiten und für mehr Abwechslung im Studium sorgen, sodass eine gute Mischung aus individuellem und interpersonalem Lernen gelingt.

Lilli Werner:

Aus meiner Sicht können vor allem hybride Formate unter bestimmten Umständen auch weiterhin praktisch sein. Kann jemand aus gesundheitlichen oder anderweitigen Gründen längere Zeit nicht vor Ort sein, so muss die betroffene Person in Zukunft vielleicht trotzdem nicht auf die Teilnahme an Lehrveranstaltungen verzichten, wenn es die Möglichkeit gibt, sie per Microsoft-Teams oder Zoom zuzuschalten oder die Sitzung aufzuzeichnen. Auch für

Sprechstunden, die ja meistens nicht länger als eine halbe Stunde dauern, sind Videotelefonate gerade in der vorlesungsfreien Zeit sicherlich auch nach der Pandemie eine gute Möglichkeit, persönliche Gespräche zu führen, ohne dass die Beteiligten unbedingt am selben Ort sein müssen.

Fazit

In Zeiten der stetig voranschreitenden Digitalisierung ist es unabdingbar, digitale Möglichkeiten in Bildungssettings zu integrieren. Allerdings sollte man sich der Ambivalenz dieser stets bewusst sein und neben dem Vertiefen fachlicher Inhalte im Studium stetig an der eigenen Medienkompetenz arbeiten und diese auch kritisch reflektieren. Aus studentischer Sicht ist es natürlich wünschenswert, wenn Dozierende teilweise weiterhin hybride Lehre oder die Aufnahme und bereits vorausgehende oder anschließende Bereitstellung von Vorlesungen in digitalen Formaten ermöglichen, da so das Studium örtlich und zeitlich flexibler gestaltet werden kann. Gleichwohl macht es einen Unterschied, ob beim Lernen soziale Lernprozesse durch die direkte Interaktion mit Kommiliton:innen und Dozierenden genutzt

werden können, oder ob rein rezeptiv im Selbststudium gelernt wird. Gerade für das Veranstaltungsformat der Seminare, die von Diskussion und Austausch leben, sollte das Präsenzformat gewählt oder zumindest synchrone Lehrveranstaltungen im Digitalen genutzt werden. Für Vorlesungen und Gastvorträge bieten sich eher Aufzeichnungen, bzw. *Blended-Learning*-Modelle, an.

Für verschiedene Zielsetzungen und Inhalte sind aus didaktischer Perspektive sowieso verschiedene Methoden und Lernformate geeignet. Diese variieren sicherlich von Fach zu Fach und gerade bei der intensiven Auseinandersetzung mit Sprachen oder auch gesellschaftlich-politischen Themen, die von einem Austausch untereinander und einer regen Diskussionskultur nicht nur profitieren, sondern deren essenzieller Bestandteil diese sind, sind Veranstaltungsformate in Präsenz nicht eins zu eins durch digitale zu ersetzen.

SARAH WEICHLIN,
ELLEN WERNER,
LILLI WERNER



Odysseus-Verlag

CH-5023 Biberstein
hans.widmer@hispeed.ch

Bonbons (sugarless)
mit 15 latein. Sprichwörtern
(Übersetzungen auf Rückseite)

500 Stück € 55 portofrei
Versand in Deutschland
deutsches Konto

Für eine Partizipationskultur – Inklusion und Digitalisierung in den Alten Sprachen

Die Implementierung von Inklusion und Digitalisierung stellen die zwei großen Herausforderungen für das deutsche Bildungssystem und alle an Schule und Unterricht Beteiligten dar. Auch an den Universitäten spielt der positive Umgang mit Diversity (vgl. Walgenbach 2017) und die Implementierung digitaler Lehr-Lernsettings eine immer größere Rolle. Daher sind auch die Alten Sprachen an Schule und Universität aufgefordert, sich mit den aktuellen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Entwicklungen auseinanderzusetzen und Antworten auf die damit verbundenen Fragen der Gegenwart zu entwickeln.

Im Folgenden werden knapp die beiden Themenfelder Inklusion und Digitalisierung erschlossen und dann unter dem Begriff der „Partizipationskultur“ (Obermeier et al. 2022, S. 34) zusammengeführt.

Inklusion

Mehr als eine Dekade nach der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention ist im deutschsprachigen Diskurs noch keine einheitliche Definition dessen gefunden, was genau unter (schulischer) Inklusion zu verstehen ist. Allen Ansätzen ist allerdings gemein, dass eine grundsätzliche Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse angestrebt wird, um allen Menschen die gleichberechtigte Teilhabe an allen Lebensbereichen zu ermöglichen (vgl. Ziemer 2017, S. 101); alle Bildungsinstitutionen vom Kindergarten bis zur Hochschule stehen damit unter Reformdruck. Dabei entstehen Spannungsfelder, da die Idee der Inklusion – würde sie voll umfänglich zur Umsetzung

gebracht – vermeintlich im Widerspruch zu unserem gegenwärtigen Gesellschafts- und Wirtschaftssystem steht. Bisher unauflösbar stehen sich die Ideen von einem inklusiven ersten Arbeitsmarkt und den ökonomischen Zwängen unseres kapitalistischen Wirtschaftssystems gegenüber. In der Schule besteht dabei bspw. ein bisher ungelöster Zielkonflikt zwischen der Orientierung an den individuellen Lernbedürfnissen der Schüler:innen bei gleichzeitiger Leistungsorientierung, die sich in der Vergabe von Noten, Zeugnissen und standardisierten Abschlüssen niederschlägt (vgl. Brodkorb 2014). Historisch gewachsene Strukturen im Schulsystem, wie z. B. die Mehrgliedrigkeit und die frühe Selektion von Grundschüler:innen, stehen inklusiven Prinzipien wie etwa längerem gemeinsamem Lernen und Chancengerechtigkeit scheinbar entgegen.

Es kommt hinzu, dass sich auch die Auffassung von Inklusion im schulischen Kontext zwischen den Polen einer weiten und einer engen Begriffsauslegung bewegen kann: Während ein enger Inklusionsbegriff auf die Bedürfnisse von Schüler:innen mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf fokussiert und vor allem auf Fragen der gemeinsamen Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung ausgerichtet ist, wird unter einem weiten Inklusionsbegriff die Berücksichtigung aller Heterogenitätsdimensionen (z. B. soziale Herkunft, Migrationsgeschichte oder Geschlecht) verstanden (vgl. Löser und Werning 2015). Die Anerkennung der Vielfalt von Lernenden mit ihren unterschiedlichen Ausgangslagen und Lernbedürfnissen und -zielen wird in diesem

Kontext zur Grundprämisse des pädagogischen Handelns.

Trotz dieser Dilemmata ist die Schule in Deutschland – in all ihren Formen und damit auch alle an Schule Beteiligten, seien es Lehrkräfte, Schüler:innen, Eltern oder pädagogische Fachkräfte – mit der Umsetzung schulischer Inklusion beauftragt. Dabei gehen die Bundesländer bei der Umsetzung noch sehr unterschiedliche Wege (vgl. Ahrbeck 2016, S. 12f.), was sich u. a. in der Rolle der Förderschulen und den bundeslandspezifischen Verfahren zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs zeigt. Die Grundsätze für inklusiven Unterricht formuliert u. a. die Kultusministerkonferenz (KMK) in ihrem Beschluss „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ von 2011: Anerkennung von Vielfalt und unterschiedlichen Bedürfnissen, partizipative Gestaltung von Schule und Unterricht, Sensibilisierung für Marginalisierung und Diskriminierung und die Herstellung einer barrierefreien Lernumgebung für alle Schüler:innen (vgl. KMK 2011, S. 8f.).

Auch an den deutschen Hochschulen werden seit Jahren „Zugangsbarrieren und Exklusionsmechanismen“ sowie „Aspekte einer diversitätssensiblen Hochschullehre oder Diversity-Kompetenz im Kontext von Universitäten und Fachhochschulen“ (Walgenbach 2017, S. 101) diskutiert.

Inklusion in den Alten Sprachen – Status Quo

Alle Fachdidaktiken sind gefordert, Konzepte für einen inklusiven Fachunterricht zu entwickeln – im Folgenden steht der Lateinunterricht im Mittelpunkt, da sich hier bisher eine lebhaftere Debatte entwickelt hat, als dies in der Griechischdidaktik der Fall ist.

So nimmt das Fach Latein im Diskurs zum inklusiven Unterricht wohl eine Sonderrolle ein: Aufgrund seiner Geschichte als Mutterfach des Gymnasiums (gemeinsam mit Griechisch) steht der Lateinunterricht in der Tradition der „Höheren Bildung“ und ist wie kein anderes Fach mit dem Abitur verknüpft. Auf den ersten Blick scheint also ein fachimmanenter Widerspruch zum inklusiven Anspruch von Bildung für alle zu bestehen (vgl. Liebsch 2021, S. 91).

Der zweite Blick offenbart allerdings, dass sich das Fach zum einen über die Zeit in seiner didaktischen und methodischen Ausrichtung stark verändert und sich auf eine deutlich heterogenere Schüler:innenschaft mit ihren unterschiedlichen Bildungszielen eingestellt hat. Lateinunterricht findet nicht mehr ausschließlich am Gymnasium statt, sondern hat sich auch an Schulen mit mehreren Bildungsgängen etabliert. Zum anderen offeriert der Lateinunterricht ein breitgefächertes Bildungsangebot (z. B. im Bereich Sprachbildung), das unterschiedlichen Schüler:innen zugänglich gemacht werden kann, wenn die Ermöglichung von Partizipation (fachlich und sozial) (vgl. Simon und Pech 2019) in den Mittelpunkt fachdidaktischer Überlegungen gerückt wird.

Jedoch steht die Fachdidaktik Latein noch am Anfang der Auseinandersetzung mit den Ansprüchen, die ein inklusiver Fachunterricht mit sich bringt, auch wenn bereits erste, an der Unterrichtspraxis orientierte Konzepte vorliegen (Übersicht in Herzig und Sauer 2022). Die drängendste Frage stellt wohl die nach dem Kern des Faches dar: Welche fachlichen Facetten (z. B. das Übersetzen) machen den Lateinunterricht aus? Oder anders gefragt: Wo endet fachliches Lernen im Lateinunterricht?

Die Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten, Voraussetzungen und Grenzen einer

explizit fachlichen Partizipation sollte im Vordergrund fachdidaktischer Überlegungen stehen: Daher bedarf es der „Reflexion von Möglichkeiten fachlicher Individualisierung und Differenzierung, um fachliche Partizipation zu ermöglichen, aber auch, um möglicherweise Grenzen der Partizipation in bestimmten fachlichen Bereichen zu thematisieren. Fachliche Partizipation beinhaltet dabei nicht die Orientierung an standardisierten (Bildungs-)Zielen im Fach, sondern vielmehr an den Fähigkeiten, derer es bedarf, um ‚etwas‘ im Fach erfassen zu können (d. h. eine der zahlreichen fachlichen Facetten). Dies bedeutet auch, dass keine Person von der Teilhabe und Partizipation am Fach ausgeschlossen werden kann, denn an einem bestimmten fachlichen Aspekt nicht partizipieren zu können, bedeutet nicht, dass nicht in anderen fachlichen und überfachlichen Bereichen Fähigkeiten durch die Teilhabe und Partizipation erworben werden können“ (Simon und Pech 2019, S. 41). Worin diese Fähigkeiten im fachlichen und überfachlichen Bereich bezogen auf den Lateinunterricht und Griechischunterricht bestehen, muss erst noch bildungstheoretisch und fachdidaktisch überzeugend dargestellt werden.

Digitalisierung

Die Errungenschaften der Digitalisierung eröffnen „einen zuvor kaum vorstellbaren weltweiten Zugang zu Informationen, Wissen, Erfahrungen und Perspektiven“ und bieten „schnelle Wege zur Kommunikation und Kooperation und damit neue Chancen für die Entwicklung von Arbeit und Wirtschaft, Gesellschaft und Demokratie sowie für alle Formen, Inhalte und Wege von Bildung“ (Arnold et al. 2018, S. 13). Digitalisierung wird als Prozess verstanden, „in dem digitale Medien und digitale Werkzeuge zuneh-

mend an die Stelle analoger Verfahren treten und diese nicht nur ablösen, sondern neue Perspektiven in allen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Bereichen erschließen, aber auch neue Fragestellungen [...] mit sich bringen“ (KMK 2017, S. 8). Die KMK spricht in ihrer 2021 erschienenen Ergänzung zur Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ von 2017 sogar von einer „Kultur der Digitalität“ (KMK 2021, S. 3) und meint damit die sich kontinuierlich verändernde „digitale Realität“ (ebd.), die einen kaum umkehrbaren strukturellen Wandel in allen Lebensbereichen bewirkt hat, dem sich auch die Schule als Institution nicht entziehen kann: „Digitalität geht mit vielfältigen Veränderungen der Kommunikationspraxis, der sozialen Strukturen und der Identitätsmodelle sowie mit der Mediatisierung und der Visualisierung von Lerngegenständen einher und wird von neuen Handlungsrouninen geprägt“ (ebd.). Die Erstellung, der Umgang mit und das Lernen mit und an Digitalisaten sollten daher einen Teil jedes Fachunterrichts darstellen. Die Berücksichtigung digitaler Medien und Werkzeuge bei der Gestaltung von Lernprozessen dient dazu, „wirkliche Teilhabe in allen Bereichen des durch Digitalisierung veränderten schulischen Alltags sowie erfolgreiche Lernerfahrungen zu ermöglichen“ (ebd., S. 5). Die fachliche und soziale Partizipation an schulischen Bildungsprozessen ist damit auch Ziel der Digitalisierung.

Spätestens seit Beginn der Corona-Pandemie und der damit verbundenen Umstellung auf Online-Lehre spielt die Gestaltung digitaler Lehr-Lernsettings eine zentrale Rolle bei der Gestaltung von Lehrveranstaltungen an Universitäten und Hochschulen. Auch die Forschungsfelder und -methoden haben sich unter dem Einfluss der Digitalität verändert und werden

auch in Zukunft großen Einfluss auf Lehre und Forschung haben; zum Einfluss der Digitalisierung auf die Alten Sprachen sei auf Beyer und Schulz (2020) verwiesen.

Inklusion und Digitalisierung

Inklusion und Digitalisierung bilden die beiden großen Querschnittsthemen für die Schule der Gegenwart (vgl. Hartung et al. 2021, S. 55); auch für die universitäre Lehre sind beide Themen von großer Relevanz. Obwohl beide Themenfelder bei der Auseinandersetzung mit Lehr-Lernprozessen häufig noch getrennt voneinander betrachtet und als Additum zur regulären Gestaltung von Lehre und Unterricht gehandelt werden, ergeben sich bei näherer Betrachtung doch verschiedene Verknüpfungspunkte:

Inklusion und Digitalisierung sind auf den Abbau von Barrieren ausgerichtet. Barrierefreiheit bezieht sich sowohl auf den tatsächlichen Zugang zu Bildungseinrichtungen (z. B. durch Rampen) als auch auf den Zugang zu Lerninhalten und -medien oder unterrichtliche Kommunikationsprozesse (z. B. durch assistive Technologien). Beide Konzepte sind einer „Partizipationskultur“ (Obermeier et al. 2022, S. 34) verpflichtet. Inklusion und Digitalisierung führen unweigerlich zu einer Veränderung von Unterrichtsprozessen und -routinen; Lehr-Lernprozesse müssen anders angelegt und begleitet werden. Die Ziele von Lehre und Unterricht müssen neu bestimmt werden. Inklusion und Digitalisierung fokussieren die Individualisierung des Lernprozesses (vgl. Schaumburg 2021). Durch den Einsatz verschiedener (digitaler) Medien und Werkzeuge können u. a. unterschiedliche Zugänge zu Lerninhalten oder passgenaue Übungsgelegenheiten geschaffen werden (bezogen auf den Lateinunterricht siehe Beyer

und Schulz 2020b, S. 211-213). Inklusion und Digitalisierung erfordern eine veränderte Lehrkräftebildung in allen Phasen der Ausbildung. Beide Themenfelder sollten fester Bestandteil von Aus-, Fort-, und Weiterbildung von Lehrer:innen und pädagogischen Fachkräften sein. Damit sind auch Lehrende an der Universität angehalten, die eigenen Kompetenzen in Bezug auf eine diversitätssensible, digital gestützte Lehre zu erweitern.

In neueren Publikationen werden Inklusion und Digitalisierung zunehmend als verwandte Themen verhandelt; jüngst auch, wie bereits gezeigt, im Beschluss der KMK zur „Bildung in der digitalen Welt“ (2021). Es setzt sich auch im Kontext bildungswissenschaftlicher Forschung die Erkenntnis durch, dass „sich der digitale bzw. inklusive Kontext einander gegenseitig erfordern und bedingen (können)“ (Filk und Schaumburg 2021, S. i).

Im zweiten Teil dieses Artikels soll daher der Frage nachgegangen werden, wie durch den Einsatz digitaler Medien und Werkzeuge mehr fachliche Partizipation in den Alten Sprachen in Schule und Universität erreicht werden kann. Exemplarisch wird auf den Lateinunterricht Bezug genommen.

Partizipationskultur in der Lehre

Inklusion und Digitalisierung lassen sich gemeinsam in den Dienst einer „Partizipationskultur“ (Obermeier et al. 2022, S. 34) stellen. In diesem Zusammenhang sollte – insbesondere für den Lateinunterricht – von einem weiten Inklusionsbegriff ausgegangen werden: Neben einer Behinderung oder einem festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf werden damit auch andere Heterogenitätsdimensionen (z. B. sprachliche Kompetenzen) in den Blick genommen und bei der Unterrichtsgestaltung

berücksichtigt. Partizipation wird im Schulunterricht auf vier Ebenen ermöglicht: „erstens über die gestaltende Teilhabe aller Lernenden in Schule und Unterricht ohne Ausschluss, zweitens über Aspekte demokratischer Bildung und des Demokratie-Lernens, drittens über die Aktivierung der Schüler:innen und viertens über die Förderung ko-konstruktiver Lehr-Lern-Prozesse“ (Simon und Pech 2019, S. 40).

Im Folgenden wird die Ebene der gestaltenden Teilhabe (möglichst) aller Lernenden am Fachunterricht fokussiert und dabei ein Aspekt besonders hervorgehoben: die Barrierefreiheit bzw. -armut von Lehrmedien. Dieser Aspekt wird keineswegs erschöpfend behandelt, er dient lediglich als Einstieg in die Auseinandersetzung mit inklusiver Digitalisierung. Eine Überarbeitung nach den unten genannten Kriterien stellt einen niedrighschwelligem Ansatz dar, der auf Seiten der Lehrenden keine allzu hohen Hürden aufbaut. Die folgenden Ausführungen lassen sich auch auf die Gestaltung von Lehr-Lernmaterialien im Hochschulkontext übertragen und sind in ihrer Gesamtheit überfachlich gültig. Fachspezifische Konzepte liegen bisher nur in Ansätzen vor (dazu Beyer und Schulz (2020a, 2020b, 2021) und Beyer (2021)).

Barrierefreiheit

Barrierefreiheit meint „im Sinne eines ‚universal design‘ [...] eine allgemeine Gestaltung des Lebensumfeldes für alle Menschen, die möglichst niemanden ausschließt und von allen gleichermaßen genutzt werden kann“ (Bundesfachstelle Barrierefreiheit 2022, o. S.). Alle digitalen (und analogen) Werkzeuge, die den Lernenden uneingeschränkten Zugang zu Text-, Audio- und Videodokumenten ermöglichen, leisten damit einen Beitrag zum Abbau von (Lern-)Barrieren. Bei Beyer (2021) finden

sich darüber hinaus praxisnahe Kriterien für die Auswahl digitaler Hilfsmittel sowie Soft- und Hardware für die Spracherwerbsphase; diese Kriterien können auch unter dem Aspekt der Barrierefreiheit betrachtet werden.

Als Orientierung für die Erstellung barrierefreier (Web-)Inhalte können aber auch die *Web Content Accessibility Guidelines* (WCAG 2.1) genutzt werden, die für ihre Erfüllung unterschiedliche Konformitätsstufen ausweisen: A (niedrigste), AA und AAA (höchste) (vgl. Arnold et al. 2018, S. 217f.), wobei z. B. eine Internetseite „dann als barrierefrei [gilt], wenn sie problemloses Lesen und Navigieren mit den derzeit zur Verfügung stehenden Hilfsmitteln ermöglicht“ (ebd., S. 18). Grundsätzlich ist anzumerken, dass Barrieren nicht zu 100 Prozent vermieden werden können, da der Abbau auf der einen Seite eine Hürde auf der anderen Seite schaffen kann (wenn z. B. zugunsten hörbeeinträchtigter Lernender gesprochene Anteile in Text überführt werden, kann eine Person mit einer Lese-Rechtsschreib-Störung überfordert werden). Eine Sensibilisierung der Lehrkraft für eine barrierearme Gestaltung (digitaler) Lehr-Lern-Gelegenheiten stellt aber für alle Lernenden einen Gewinn dar.

Es folgen nun einige allgemeine Hinweise zur barrierearmen Gestaltung von digitalen Lernangeboten, die vor allem in Verbindung mit einer Lernplattform (z. B. moodle-basiert wie *Lernraum* (Berlin) oder *Logineo* (Nordrhein-Westfalen)) zum Tragen kommen.

Textdokumente:

- Verwenden Sie PDF, da es sich hier um ein plattformunabhängiges Dateiformat handelt, das eine barrierefreie Gestaltung ermöglicht.¹
- Nutzen Sie eine serifenlose Schrift, da diese besser lesbar ist (z. B. Arial). Nutzen Sie für den lateinischen Text eine andere Schriftart

als für deutschen Text (vgl. Beyer und Lieb-
sch 2018).

- Achten Sie auf starke Kontraste. Am besten ist immer schwarze Schrift auf weißem Hintergrund geeignet.
- Es sollten immer Alternativtexte für Bilder und Grafiken hinterlegt werden, da Screenreader Bilddateien i. d. R. nicht lesen können.
- Verlinkungen sollten als beschreibende Hyperlinks gestaltet werden und sich deutlich vom übrigen Text abheben (Bsp.: [Hier gelangen Sie zur Website der Bundesfachstelle Barrierefreiheit.](#))

Audio- und Videodokumente:

- Nutzen Sie wenn möglich die Untertitelung von Audio- und Videoaufnahmen. Sowohl hörbeeinträchtigte Schüler:innen als auch solche mit geringen Kompetenzen in der deutschen Sprache oder mit Konzentrations-schwierigkeiten oder Teilleistungsstörungen können davon profitieren.
- Nutzen Sie einen Video- bzw. Audioplayer, der a) das nicht-lineare Abspielen (Vor- und Zurückspulen, Pausieren) und b) eine Adap-tion der Abspielgeschwindigkeit ermöglicht. Das H5P-Element „Interaktives Video“ ist z. B. grundsätzlich als barrierearm einzustufen (WCAG Konformitätsstufe AA) und bietet diese Optionen.

Assistive Technologien:

- Assistive Technologien oder auch Unterstüt-zungstechnologien wie z. B. Screenreader oder Speech-to-Text-Tools erlauben Men-schen mit Behinderung die Nutzung und Navigation u. a. im Internet. Eine Übersicht über die Möglichkeiten finden Sie auf der [Website des Netzwerks Inklusion mit Medien \(Nimm!\)](#).

Im eigenen Unterricht und in der eigenen Lehre sollte man mit den Teilnehmer:innen das Gespräch suchen. Sowohl individuell („Was brauchst du? Wie kann ich dir helfen?“) als auch auf Klassen- oder Seminarebene sollte man sich die Zeit nehmen, um auf der Metaebene über die Gestaltung des Unterrichts und der Lehre zu sprechen. Die gemeinsame Reflexion z. B. von Methodeneinsatz und Materialgestaltung erhöht das Partizipationserleben und stellt damit einen wichtigen Schritt hin zu einer an Inklusion orientierten Gestaltung von Lehre dar (vgl. Capellmann und Gloystein 2019). Der eigene Fachunterricht und die Lehre können davon nur profitieren.

Abschließende Gedanken

Die Querschnittsaufgaben Inklusion und Digi-talisierung verändern Lernen und Lehren in Schule und Universität – auch in den Alten Sprachen. Orientierung an inklusiven Prin-zipien sowie Akzeptanz und Wertschätzung von Diversität werden zu wichtigen Werten, an denen sich Bildungsinstitutionen messen lassen müssen. Ein Mehr an Partizipation und die Anerkennung von Verschiedenheit darf sich dabei nicht nur auf die Lernenden beschränken; auch auf Seiten der Lehrenden gilt es mehr Viel-falt zu fördern.

Darüber hinaus ist die digitale Transforma-tion von Forschungsthemen und -methoden zum einen gefordert und zum anderen bereits unumkehrbar vorangeschritten (vgl. Beyer und Schulz 2020b).

Die Möglichkeiten für mehr fachliche Par-tizipation – auch über den Einsatz digitaler Medien und Werkzeuge – im schulischen wie universitären Kontext zu beschreiben, fachliche und überfachliche Bildungsziele zu formulieren und entsprechende Lerninhalte festzulegen,

sollte vordringlichste Aufgabe aller mit Lehre und Unterricht betrauten Vertreter:innen der Alten Sprachen sein. Mit dem Ausfüllen dieser Leerstelle kann nicht nur die Umsetzung von Inklusion und Digitalisierung in unseren Fächern besser gelingen, sondern auch insgesamt die Qualität von Lehre und Forschung so vorangetrieben werden, dass die Alten Sprachen auch in Zukunft noch ihr Bildungspotential entfalten können.

Literatur:

- Ahrbeck, B. (2016): *Inklusion. Eine Kritik*, 3. aktualisierte Auflage, Stuttgart.
- Arnold, P. / Kilian, L. / Thilloßen, A. M. / Zimmer, G. M. (2018): *Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien*, Bielefeld (= utb Pädagogik, Bd. 4965, 5. Auflage).
- Beyer, A. (2021): *Spracherwerb in der Praxis – Tools, Apps, Plattformen*, Forum Classicum, 64.3, S. 164-170.
- Beyer, A. / Liebsch, A.-C. (2018): *Das (Sprach)Lehrbuch und inklusiver Fachunterricht am Beispiel Latein*, in: A. Langner (Hrsg.), *Inklusion im Dialog. Fachdidaktik – Erziehungswissenschaft – Sonderpädagogik*, Bad Heilbrunn, S. 123-130.
- Beyer, A. / Schulz, K. (2020a): *Digital und korpusbasiert: Wortschatzarbeit einmal anders*, Forum Classicum, 63.3), S. 148-153.
- Beyer, A. / Schulz, K. (2020b): *Wie die Digitalisierung unseren Umgang mit den Alten Sprachen verändert hat*, Forum Classicum, 63.4, S. 208-219.
- Beyer, A. / Schulz, K. (2021): *Spracherwerb in der Forschung – neue Möglichkeiten dank Digitalisierung*, Forum Classicum, 64.1, S. 4-10.
- Brodkorb, M. (2014): *Warum totale Inklusion unmöglich ist*, *Sonderpädagogische Förderung heute*, 4, S. 422-446.
- Bundesfachstelle Barrierefreiheit. (2022): *Wie ist Barrierefreiheit definiert?* https://www.bundesfachstelle-barrierefreiheit.de/DE/Ueber-Uns/Definition-Barrierefreiheit/definition-barrierefreiheit_node.html. [30.08.22.]
- Capellmann, L. / Gloystein, D. (2019): *Reflexion*, in: J. Frohn / E. Brodesser / V. Moser / D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen*, Bad Heilbrunn (= Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung), S. 46-49).
- Filk, C. / Schaumburg, H. (2021): *Editorial: Inklusiv-mediale Bildung und Fortbildung in schulischen Kontexten*, *MedienPädagogik*, 41, S. i–viii, doi:10.21240/mpaed/41/2021.02.09.X
- Hartung, J. / Zschoch, E. / Wahl, M. (2021): *Inklusion und Digitalisierung in der Schule*, *MedienPädagogik*, 41, S. 55-76, doi:10.21240/mpaed/41/2021.02.04.X
- Herzig, N. / Sauer, J. (2022): *Differenzierung und Reflexion im inklusiven Lateinunterricht*, in: M. Braksiek/K. Golus/B. Gröben/M. Heinrich/P. Schildhauer/L. Streblov (Hrsg.), *Schulische Inklusion als Phänomen – Phänomene schulischer Inklusion*, Wiesbaden, S. 189-216.
- KMK. (2011): *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*.
- KMK. (2017): *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*.
- KMK. (2021): *Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Ergänzung zur Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“*.
- Liebsch, A.-C. (2021): *Inklusiver Lateinunterricht*, in: S. Kipf / U. Jesper / T. Riecke-Baulecke (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Latein unterrichten*, Hannover, S. 86-94.
- Löser, J. / Werning, R. (2015): *Inklusion – allgegenwärtig, kontrovers, diffus?* *Erziehungswissenschaft*, 26, S. 17-24. https://www.pedocs.de/volltexte/2016/11567/pdf/Erziehungswissenschaft_2015_51_Loeser_Werning_Inklusion.pdf. [27. März 2019]
- Obermeier, C. / Hill, D. / Profft, J. / Hartung, J. / Viereggen, N. / Filk, C. / Schaumburg, H. / Wahl, M. / Zender, R. (2022): *Handreichung: Inklusiv-digitale Schul- und Unterrichtsentwicklung. Wie gelingt das?*, Berlin.
- Schaumburg, H. (2021): *Personalisiertes Lernen mit digitalen Medien als Herausforderung für die Schulentwicklung*, *MedienPädagogik*, 41, S. 134-166, doi:10.21240/mpaed/41/2021.02.24.X
- Simon, T. / Pech, D. (2019): *Partizipation*, in: J. Frohn / E. Brodesser / V. Moser / D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen*, Bad Heilbrunn (= Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung), S. 40-42.

Walgenbach, K. (2017): Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft, Opladen (= utb-studi-e-book, Bd. 8546, 2., durchgesehene Auflage).

Ziemen, K. (2017): Inklusion, in: K. Ziemen (Hrsg.), Lexikon Inklusion, Göttingen, S. 101-102.

Anmerkung:

- 1) Die Erstellung eines barrierefreien PDF ist auch für Laien mit etwas Geduld zu leisten. Im Internet ist ein kostenfreies Werkzeug, der PDF Accessibility Checker (PAC 3), erhältlich, mit dem man Barrieren finden und beheben kann.

ANN-CATHERINE LIEBSCH

Personalia

Pegasus-Nadel für Andreas Fritsch

Ein Professor ist per definitionem jemand, der „sich öffentlich als Lehrer zu erkennen gibt“ (Wikipedia). Andreas Fritsch macht das seit 50 Jahren. Uwe Walter nannte ihn kürzlich in der FAZ treffend „Lehrer der Lateinlehrer“ (FAZ Nr. 203, 2. September 2021, S. 11). Das Lebens-thema des Gymnasial- wie des Hochschulleh-rers Fritsch bestehe darin herauszufinden, wie Latein am besten zu erlernen sei.

Am 8. September 2022 um 18.00 Uhr ver-sammelten sich im großen Vortragsraum des Instituts für Klassische Philologie an der Humboldt-Universität zu Berlin (noch nie-mand hatte bis dahin vom Tod der Queen gehört), viele Kolleginnen und Kollegen. Sie hätten mit gutem Recht den 50. Jahrestag der Ernennung von Andreas Fritsch zum Professor feiern können.



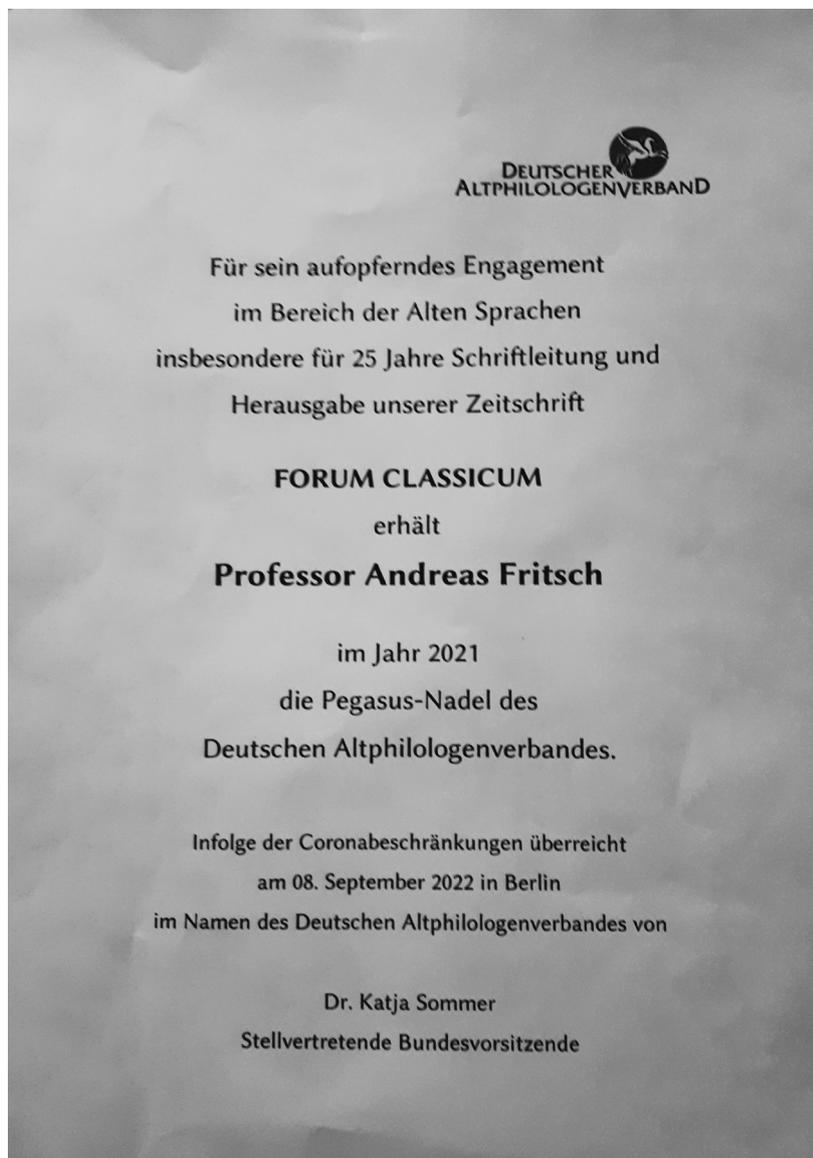
Irene und Andreas Fritsch, dahinter Festrednerin Ursula Gärtner, Graz.

Anlass für die Festveranstaltung war jedoch seine Auszeichnung mit der silbernen Pegasus-Nadel für seine Verdienste um den Deutschen Altphilologenverband auf Landes- und Bundesebene; auch diese reichen deutlich über 40 Jahre zurück; absolut herausragend und ein Aushängeschild für den DAV ist seine 25-jährige Tätigkeit als Schriftleiter des *Forum Classicum*.

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 – auch ihre Tätigkeit als Professorin für Klassische Philologie an der Universität Potsdam und DAV-Vorstandsmitglied hat deutliche Spuren hinterlassen, wie die regelmäßigen Lateintage (mittlerweile vielfach kopiert), das Brandenburger Antike-Denkwerk und das spektakuläre Grazer Repositorium antiker Fabeln (das zu einem Stück wohl in Potsdam herangewachsen ist). Sie wählte für ihren Festvortrag das Thema *Lupus in Fabula – Zur Dekonstruktion in antiken Fabelsammlungen*. Der Dichter Phaedrus und die Gattung Fabel zählen zu den Themen, die Andreas Fritsch sein ganzes Professoren-

leben für die Fachwissenschaft und den schulischen Unterricht intensiv bearbeitet und erschlossen hat. Wenn man einige seiner Forschungsschwerpunkte auflistet, die *Latinitas viva*, die lateinische Bibel als Unterrichtstext, die Geschichte des Lateinunterrichts und speziell den altsprachlichen Unterricht in der Weimarer Republik und in der NS-Zeit (als solche Selbstreflexion noch nicht selbstverständlich war), seine Studien zu Comenius und zum preußischen Schulreformer Friedrich Gedike, dann benennen seine Arbeiten zur Didaktik des Lateinunterrichts oder Studien zur Lehrbuchkritik und -entwicklung vielbearbeitete weitere Felder. Im Kreis der Zuhörer und Gratulanten befanden sich viele ehemalige Schülerinnen und Schüler aus Universitätszeiten, die überdies durch ihn ihren Weg in den Landesverband gefunden haben und ihn mitprägen.



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 Stindtmann 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 über die relative Windstille unter den damaligen schulischen Altphilologen – ihrer frappierenden Nähe zur Gegenwart wegen führte dies zu einem lauten Schmunzeln unter den Anwesenden.

OStDin Dr. Katja Sommer, Stellvertretende Bundesvorsitzende und aus Hannover angereist, sprach in ihrer Laudatio über die ein langes Gelehrtenleben 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 Pegasus-Nadel ausgezeichnet.

In seiner Dankesrede erzählte Andreas Fritsch von seinen Anfangsjahren als Lehrer an einer Grundschule im Bezirk Spandau, wo er es als sein „Lebenselixier“ empfand, Kindern im Alter von zehn bis zwölf Jahren Latein beizubringen. „Dieser Unterricht hat bis heute meine ganze Berufsauffassung nachhaltig geprägt“. 1969 kam er als Lehrer im Hochschuldienst an die Pädagogische Hochschule Berlin und arbeitete in der Lehrerbildung mit, 1972 wurde er dort zum Professor ernannt. Durch die Integration der Lehrerbildung kam Andreas Fritsch 1980 an die Freie Universität und erhielt dort die Amtsbezeichnung „Universitätsprofessor“ mit dem Fachgebiet „Lateinische Sprache und



Blick ins Plenum bei der Verleihung der Pegasus-Nadel an Andreas Fritsch.

Literatur und ihre Didaktik“. Von 2001 bis 2007 lehrte er überdies an der Humboldt-Universität zu Berlin in der Disziplin *Fachdidaktik Latein* – aber das weiß ausnahmslos jeder, der in Berlin und Brandenburg und darüber hinaus als Lehrkraft für Latein tätig ist.

Im Jahr 1980 hat er unter Vorsitz von Dr. Peter Lohe, der 1984 Direktor des Goethe-Gymnasiums wurde, und gemeinsam mit Prof. Eckart Mensching, dem Latinisten an der TU Berlin, sowie Hellmut Stindtmann (Fachbereichsleiter für Griechisch am Goethe-Gymnasium) den Landesverband Berlin im DAV „revitalisiert“ (vielgelobt seit jener Zeit die besonders erfolgreiche Zusammenarbeit von Universitäten und Schulen in Berlin). Er schrieb regelmäßig für das Berliner Mitteilungsblatt des Landesverbandes (heute LGBB) und hat neben anderen Tätigkeiten 1991 die Schriftleitung des damaligen Mitteilungsblattes des Deutschen Altphilologenverbandes übernommen, das 1997 auf seinen Vorschlag hin den Titel *Forum Classicum* bekam. Diese Funktion hat er 25 Jahre (bis 2016) ausgeübt. Das waren insgesamt 100 Hefte und ein Sonderheft. Friedrich Maier, der Ehrenvorsitzende unseres Verbandes, hat einmal ausgerechnet, dass er mehr als 6000 Seiten zusammengestellt, redigiert und korrigiert haben müsste (FC 3/2021, S. 192). Der Umfang der Hefte hat allerdings in den letzten Jahren seiner Redaktionstätigkeit mit je 100 Seiten und darüber deutlich zugenommen. Dazu gehörte übrigens auch das schon erwähnte Sonderheft 1987 über *Die Geschichte des Deutschen Altphilologenverbandes 1925-1985*, das Andreas Fritsch zusammen mit Erich Burck u. a. erarbeitet hat.

Katja Sommer nannte in ihrer Rede einen weiteren spezifischen Zug, den sie bei Andreas Fritsch kennen und schätzen gelernt habe: seine ebenso fachlich fundierte wie lebenswürdige Art, sich in eine Diskussion zu begeben. Und Andreas Fritsch hat sich vielfach eingebracht, er hat regelmäßig Leserbriefe in der FAZ oder in Berliner Zeitungen geschrieben, er hat zahllose Editorials im *Forum Classicum* verfasst, er hat Generationen von Praktikanten bei ihren ersten schulischen Gehversuchen betreut und beraten, er saß bei unzähligen Gastvorträgen im Publikum und egal, ob er mit einer für jeden nachvollziehbaren Frage den Diskussionsreigen eröffnete oder auf einen entfernten historischen oder philologischen Aspekt verwies oder die Debatte zum Schluss auf den Punkt brachte, er machte das immer in seiner unnachahmlichen Art: nicht besserwisserisch, nicht aggressiv, nicht Korinthen zählend, sondern unaufgeregt, punktgenau, klug, philologisch exakt, geschichtsbewusst, paradigmenschwermel und kenntnisreich. Schon vor fast zehn Jahren wurde Andreas Fritsch vom Bundespräsidenten mit dem Bundesverdienstkreuz 1. Klasse für seine „Verdienste um die lateinische Sprache und Literatur und ihre Didaktik“ ausgezeichnet. Der DAV hat ihm nun die silberne Pegasus-Nadel verliehen. Wir in Berlin beglückwünschen Andreas Fritsch zu dieser Ehrung und gratulieren uns zu einem „Lehrer der Lateinlehrer“, der seinen Schülerinnen und Schülern längst zum Vorbild geworden ist.

JOSEF RABL

„Ein Mann, den nicht einmal zu loben dem Schlechten erlaubt ist“ – zum Tod Hellmut Flashars

Am 17. August 2022 ist der Klassische Philologe Hellmut Flashar im Alter von 92 Jahren in Bochum verstorben. Bis zu seiner Emeritierung im Jahr 1997 wirkte er als Ordinarius für Klassische Philologie an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Gleich nach der Wende engagierte er sich für die Wiedereinrichtung der Klassischen Philologie in Leipzig, wo er neben seiner Münchner Lehre von 1990 bis 1994 Veranstaltungen anbot. Die Sächsische Akademie der Wissenschaften wählte ihn 1993 zu ihrem korrespondierenden Mitglied. Seinen Ruhestand nutzte er mit ungebrochener Tatkraft. Er verstärkte in zahlreichen Vorträgen und Buchpublikationen seine Bemühungen, die Antike an weitere Leserkreise zu vermitteln und ihr im geistigen und kulturellen Leben Gegenwartigkeit zu verleihen. Zusätzlich unterrichtete er am Institut für Klassische Philologie in Bochum ebenso wie am Institut für Theaterwissenschaft in Wien. 1994 wurde ihm das Bundesverdienstkreuz am Bande verliehen. Weitere Ehrungen folgten 1998 mit dem Ausonius-Preis der Universität Trier, dessen erster Träger er war, für sein herausragendes wissenschaftliches Werk und 2009 mit der Mommsen-Medaille.

Flashar wurde am 3.12.1929 in Hamburg geboren. Über seine Berliner Kindheit und Jugend in den Wirren der Kriegszeit und der Kinderlandverschickung schrieb er eindrucksvoll in seiner „autobiografischen Skizze“ *Halbes Vergessen – sanftes Erinnern* (2017). Ab 1948 studierte er in Berlin Klassische Philologie und Philosophie. Nachdem er zunächst nur Latein hatte studieren wollen, erlernte er in wenigen Monaten das Altgriechische im Selbststudium, um bei Schadewaldt hören zu können. Ihm

folgte er 1950 nach Tübingen, wo er 1954 mit einer Arbeit zu Platons Dialog *Ion* promoviert wurde. Nach einer Anstellung in Georg Picht's Platon-Archiv im Birklehof bei Hinterzarten und als Schadewaldts Assistent habilitierte er sich 1961 mit einer Schrift zu den Aristoteles zugeschriebenen *Problemata Physica*. 1964 wurde er an die neugegründete Ruhr-Universität Bochum berufen, die dann 1965 den Lehrbetrieb aufnahm; dort war, unter zunächst schwierigen infrastrukturellen Bedingungen, umfangreiche Aufbauarbeit notwendig. Sein lebenslanges Engagement für fachübergreifende Zusammenarbeit zeitigte dort erste Früchte: Gemeinsam mit dem Romanisten Karl Maurer und anderen rief er 1967 die Zeitschrift *Poetica* ins Leben. Besonders eng arbeitete er auch mit



<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=2482492>

dem Archäologen Bernard Andreae zusammen; gemeinsam publizierten sie 1977 in der *Poetica* einen methodisch brisanten und thesenstarken Aufsatz zu *Strukturäquivalenzen zwischen den homerischen Epen und der frühgriechischen Vasenkunst*. 1982 folgte Flashar einem Ruf an die Universität München.

Überblickt man sein wissenschaftliches Œuvre, so zeichnen sich schnell die Schwerpunkte seiner Forschung ab. Da ist zum einen Aristoteles. In den Publikationen ist der Zugang über die naturwissenschaftlichen und medizinischen Forschungen aus dem frühen Peripatos erkennbar: Flashars monumentaler Kommentar zu den *Problemata Physica* gab ihm die Impulse zu der für die Medizingeschichte der Antike wichtigen Monographie *Melancholie und Melancholiker in den medizinischen Theorien der Antike* (1965). Ernst Grumach übertrug ihm 1967 die Herausgeberschaft der Edition *Aristoteles. Werke in deutscher Übersetzung*, in der er maßgebliche Bände initiierte und herausgab. Hellmut Flashar verfasste auch den Aristoteles-Teil in der Neubearbeitung des ‚Ueberweg – Grundriss der Geschichte der Philosophie‘ (1983/2004), dessen Abteilung zur Antike unter seiner Herausgeberschaft erschien. Seine Monographie *Aristoteles. Lehrer des Abendlandes* (2013) erschließt in klarer und eleganter Sprache gerade auch die schwer zugänglichen naturwissenschaftlichen Schriften und macht den Philosophen in der Einheit seines Denkens sichtbar. Noch im hohen Alter vertiefte Flashar seine Beschäftigung mit der hellenistischen Philosophie und mit ethischen Fragestellungen. Rasch hintereinander erschienen zuletzt *Lust und Pflicht. Wege zum geglückten Leben* (2019), *Hellenistische Philosophie* (2020), und zuletzt kehrte er mit *Platon. Philosophieren im Dialog* (2021) zu seinen Anfängen zurück.

Gleiches dauerhaftes Renommé genießt Flashars Beschäftigung mit der griechischen Tragödie und ihrer neuzeitlichen Aufführungsgeschichte. Dass er sich 2000 gerade Sophokles zuwandte (*Sophokles. Dichter im demokratischen Athen*), war auch Sache der persönlichen Zuneigung zu einem Autor, den er als philosophisch und als im besten Sinne des Wortes vornehm empfand. Sein Buch *Inszenierung der Antike. Das griechische Drama auf der Bühne der Neuzeit 1585–1990* (1991, erweitert 2009) ist Ergebnis nicht nur großer Gelehrsamkeit, sondern auch nimmermüder Reisetätigkeit von Inszenierung zu Inszenierung; auch seine Schüler waren gehalten, ihm von neuen Aufführungen zu berichten und ihm Programmhefte zukommen zu lassen. Besonders engagiert widmete er sich Bühnenmusiken und ihrer Wiederaufführung; hiervon legt neben einer ganzen Reihe von Aufsätzen seine Akademieschrift *Felix Mendelssohn Bartholdy und die griechische Tragödie* (2001) Zeugnis ab, und selbst die Gospel-Rezeption der Tragödie nahm er in den Blick (*Griechische Tragödie auf der Bühne der Gegenwart und im Gewand der Gospel-Musik*, in: K. Hölz u. a. (Hgg.), *Antike Dramen – neu gelesen – neu gesehen*, Frankfurt 1998, 11-19). Zum 50jährigen Bestehen der Bochumer Universität transfigurierte er, unter Bezug auf das Siegel der Universität, Prometheus’ Bruder Epimetheus nonchalant zum Archegeten der Geisteswissenschaften und konnte den Komponisten Siegfried Matthus zur Komposition von *Epimetheus oder die Geburt der Hoffnung aus der Musik* bewegen, die am 24.6.2015 im Audimax der Universität uraufgeführt wurde. Nicht ohne Grund fanden anlässlich von Flashars Emeritierung 1997 die *Münchener Dionysien* statt, ein mehrtägiges Ereignis, zu dem aus Deutschland, Österreich und der Schweiz Lehrende und Studierende der

Gräzistik nach München kamen und dort im Wettbewerb längere und kürzere Ausschnitte aus griechischen Tragödien und Satyrspielen in der Aula der Hochschule für Philosophie inszenierten.

Weitere Forschungen galten der antiken Medizin. Neben dem oben erwähnten Buch zur Melancholie verfasste er mehrere Aufsätze über die medizinische Grundlage der Aristotelischen Theorie der Tragödienwirkung. Seine Erkenntnisse führte er noch 2016 mit *Hippokrates. Meister der Heilkunst* für ein breiteres Publikum zusammen. Ebenso widmete er sich der Wissenschaftsgeschichte, für die hier stellvertretend sein monumentaler Sammelband *Altertums-wissenschaft in den 20er Jahren. Neue Fragen und Impulse* (1995) stehen soll, unumgängliche Hintergrundlektüre für jeden, der auch nach der aktuellen Befindlichkeit der Klassischen Philologie fragt.

Hellmut Flashar zeichnete aber neben dieser Vielfalt seiner Interessen ganz besonders seine stets diskrete, jedoch hocheffiziente Präsenz und Aktivität im Kultur- und Geistesleben aus. Er versteckte sich nicht hinter seiner Fachwissenschaft, sondern hielt sie hoch, allen zur Anschauung. Neben seinem eingangs erwähnten Engagement an der Universität Leipzig sei hier seine Leitung einer vom Bayerischen Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst eingesetzten Evaluationskommission für die Fächergruppe „Alte Welt“ erwähnt; das Ministerium vertraute ihm auch die eigenständige Zusammenstellung der Mitglieder dieser Kommission an. Deren Durchführung lässt in Umfang, Stufung und Ausführlichkeit an das denken, was heute erlebt, wer einen Sonderfor-

schungsbereich der DFG heil durch die Begutachtung steuern soll. Diese Arbeit mündete in einen hundertseitigen Bericht, der die kleinen Fächer unserer Fachzone in Bayern noch auf Jahre hinaus stabilisiert hat. Anderes geschah im Stilleren und im Hintergrund.

Qualis vita, talis oratio. Flashar schrieb eine unaufdringliche, gehaltvolle, aller in der Wissenschaft so gern gepflegten *psychrologia* abholde Prosa. Er wollte von vielen verstanden werden und schuf Synthesen, hinter denen man den akribischen Forscher wahrnahm, der aber auch zur Gesamtschau befähigt war. Flashar suchte, auch als Übersetzer, das Gespräch mit seinen Gegenständen wie mit den Menschen seiner Umgebung, ein Gespräch, das nicht dem bloßen Austausch diene, sondern auf Ergebnisse und Fortschritte abzielte. Ihm ging es um das Ganze, die Struktur und Gestalt seines Gegenstandes – nicht ohne Grund schätzte er Paul Friedländer besonders. Die Vermittlung seiner Gegenstände war ihm – vielleicht sein wichtigstes – Anliegen. Selbst ein Muster an Freundlichkeit, Integrität, Loyalität und Diplomatie, zeigte er seinen Schülern, wie man diese Werte in der akademischen Welt leben kann. Hellmut Flashars Hilfskräfte und Assistenten wurden von ihren Kolleginnen und Kollegen im Münchner Institut beneidet: um die Atmosphäre intensiven gemeinschaftlichen Forschens, die sich mit so viel Harmonie und einem stets heiteren Umgangston verband. Viele seiner Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter wurden später zu seinen Freunden. Hellmut Flashar wird fehlen.

PETER V. MÖLLENDORFF

Kleines lateinisches Trauergedicht für Marlies Junkelmann (1935-2021)

Dr. Marcus Junkelmann wurde weltberühmt durch seinen Legionärsmarsch 1985 von Verona nach Augsburg, durch die wissenschaftlichen Abenteuerbücher, die diesem nachfolgten wie *Die Legionen des Augustus* (¹⁵2015), *Die Reiter Roms* (3 Bde., ⁴2008), *Gladiatoren: Das Spiel mit dem Tode* (2000/2008), um nur die spektakulärsten zu nennen.¹ Er hat wie keiner vor ihm durch seine am eigenen Leib gewonnenen Forschungsergebnisse gezeigt, dass die Methode des Experiments eine Sache nicht nur der Naturwissenschaften, sondern auch der historischen Geisteswissenschaften ist, und er hat damit den Begriff der „experimentellen Archäologie“ geradezu zum Markenzeichen einer neuen Forschungsrichtung gemacht. Und damit warb er immer auch kräftig für den Lateinunterricht.

Aber wenige seiner Leser (und TV-Bewunderer) wissen, dass neben diesem rastlos tätigen

Mann soeben noch eine Frau stand, die in Anerkennung seines Genius dafür sorgte, dass die Finanzen des Leichtsinnigen geordnet wurden, dass er regelmäßige Einkünfte hatte und ihm keines seiner Wertobjekte durch Diebe abhanden kam. Vor allem aber baute sie als versierte Pferdekennnerin ihm das Gestüt auf, das er für seine Forschungen brauchte, und bewahrte ihn, der hier ganz Laie war, vor Irrtümern: Marlies Höbel-Junkelmann, geb. Gall, 24.3.1935 – 4.12.2021.

Jedoch nicht von diesen ihren Verdiensten handelt die kleine lateinische Elegie, die ich sogleich nach Erhalt der Todesnachricht verfasste, sondern vom Zauber ihrer köstlichen Person, über die Junkelmann selbst schrieb. „Es war eine Ehre von ihr geliebt zu werden; es war eine Gnade, 35 Jahre mit ihr zusammenleben zu dürfen.“

Elegia hiemalis

ad Marcum de morte Marilisiae coniugis

Ad finem properante anno Sol corripit horas
 luce sua terris paene malignus abest.
 Omne quod ante fuit pulchrum, lepidum atque venustum,
 nunc tegitur nebulis et decus omne perit.
 Sed quid parva mihi sunt damna hiemalia cordi?
 Ecce obiit fato iam MARILISA malo.
 Qua quid erat lepidum magis? Ut Venus ipsa labellis
 credatur laetis laeta sedere suis.
 Risus erat, Iocus innumerus, sed verba molesta
 longe aberant animo, si qua fuere, bono.
 Cunctis cara fuit, neque enim Bavaria mater,
 sed speciosa illi terra Badensis erat.
 Talem perpetua vita dignam esse putemus.
 Frigida hiems eheu! optima quaeque gelat.

An Marcus Junkelmann**eine Winterelegie zum Tod seiner Gattin Marlies**

Schon zu dem Ende nun neigt sich das Jahr: Sol schmälert die Stunden,
 und mit kärglichem Licht flieht von der Erde er fast.
 Alles, was schön war zuvor, was heiter und lieblich gewesen,
 hüllt sich in Nebel und Grau, Schimmer und Glanz sind dahin.
 Doch was beklage ich nur des Winters geringere Schäden?
 Sehet doch, MARLIES ist tot! Marlies auf immer dahin!
 Wer war so heiter wie sie? Du glaubtest, die lächelnde Venus
 saß auf den Lippen der Frau, schüfe die Wohnung sich dort.
 Scherzen und Lachen verstand sie wie keine; die bittere Rede
 war zwar nicht immer dem Mund fremd, doch dem Herzen verhasst.
 Lieb war sie allen und wollte doch nie eine Bayerin heißen:
 Aber das Badener Land blieb seiner Tochter gewiss.
 Wärs auch nur jemand vergönnt, sich dauernd zu freuen am warmen
 Leben! Des Winters Gewalt fror nun auch Marlies zu Tod.

Anmerkung:

- 1) Der einschlägige Wikipedia-Artikel nennt bis 2011) 29 Buchpublikationen Junkelmans, sie sind inzwischen auf 36 angewachsen.

VALAHFRIDUS (WILFRIED STROH)

Zeitschriftenschau

A. Fachwissenschaft

In der letzten Zeitschriftenschau Fachwissenschaft ist mein Vorgänger Erik Pulz ausführlicher auf einen Beitrag zu einem möglichen obszönen Wortspiel (*irrumator – imperator*) in Catull. 10 eingegangen (FC 65.2, 2022, 162f.). Meine erste Zeitschriftenschau möchte ich, dazu vielleicht passend, mit der Besprechung einer Studie beginnen, die das Ziel hat, unser Verständnis des erotischen Lateins – gerade auch in seiner regionalen Diversität – zu fördern: G. E. Thüry (Th.): Bettgeflüster in der römischen Provinz. Der Wortschatz des erotischen Lateins in Fibelinschriften (**Gymnasium 129.2, 2022, 143-163**): Einleitend legt Th. dar,

dass die bisherige Forschung zum erotischen Vokabular des Lateinischen (das Standardwerk ist nach wie vor Adams, J. N. (1982): *The Latin Sexual Vocabulary*, Baltimore, MD u. ö.) einen starken Schwerpunkt auf Quellen aus dem südalpinen Raum gehabt habe; für den Norden des lateinischen Sprachraumes stehe jedoch ebenfalls umfangreiches – wenn auch noch nicht hinreichend ausgewertetes – Material in Form von Kleininschriften auf Gegenständen, die als Geschenke unter Liebenden gedient hätten, zur Verfügung. In seinem Beitrag untersucht Th. einen Teil dieses Materials: genau 100 Inschriften auf Fibeln, die in einem alphabetisch sortierten Katalog unter Nennung

von Fundort, Fibeltypen und in einigen Fällen mit Hinweisen auf Literatur abgedruckt werden (155-161). Den Kern des Beitrages bildet eine systematische Untersuchung zu dem Vokabular dieser Inschriften: Nacheinander bespricht Th. Substantive (aufgeteilt in Sachgruppen), Verben, „aus dem Rahmen des Üblichen fallende Texte“, metrische Inschriften und nicht-lateinisches Vokabular (145-155). Bemerkenswert sind für Th. beispielsweise bei den Bezeichnungen für die oder den Beschenkten (146f.) neben üblichen Kosenamen (*amor, dulcis, spes, vita*) die Anrede *flos amorum* (Kat. Nr. 88, 89) und die keltischen Substantive *adianto* (Liebling, gender-neutral, Kat. Nr. 16) sowie *vimpi* (die Hübsche, Kat. Nr. 18-21). Interessant ist weiterhin Th.s Auflistung von Verben, die neben *amare* gebraucht werden (149-154): Etwa *aperire, dare* oder *miscere* (jeweils mit wahrscheinlich sexuell-obszöner Konnotation). Mit Interesse liest der Philologe natürlich auch die Ausführungen zu möglichen Dichterzitaten in den Fibelinschriften: So überlegt Th. (154f.), eine Anmerkung A. Rieses (Das rheinische Germanien in den antiken Inschriften, Leipzig/Berlin 1914, Nr. 4420a, 428) aufgreifend, ob das in seinem Corpus vierfach belegte *uror amore tuo* (Kat. Nr. 90-93) nicht Ciris 259: *uror amore* zitieren könne. Offen gestanden scheint es mir etwas wahrscheinlicher, dass der Autor der Ciris (wer immer er war) eine volkssprachlich-erotische Formulierung aufnimmt, als dass wir es hier mit Rezeptionszeugnissen für ein sonst in der Antike recht schwach rezipiertes Werk zu tun haben. Auch käme es spätestens bei derartigen Überlegungen auf die Datierung der Stücke an, auf die Th. leider – soweit ich sehe – nicht eingeht; freilich ist einzuräumen, dass eine Datierung von Inschriften allein aufgrund paläographischer Kriterien alles andere

als eine Trivialität darstellt und den Rahmen des Beitrags vielleicht gesprengt hätte. In jedem Fall bietet Th. in seinem Beitrag eine sehr nützliche und gut erschlossene Materialsammlung: sowohl für an lexikographischen Fragen als auch für am Alltagslatein Interessierte.

Außerdem in **Gymnasium 129.2, 2022**: W. Scholl: Noch einmal: Daphnis und Dumuzi-Tammuz (97-136): Der Vf. setzt sich kritisch mit der in jüngerer Zeit durchaus populären These von einem mesopotamischen Ursprung des Daphnis-Mythos bzw. der Bukolik auseinander. Th. Gehring: Labor rerum (137-141): Zur Bedeutung der Substantive *labor* bei Verg. Aen. 12, 725-727 und *arista* bei Verg. ecl. 1, 68-70. R. Schmitt: Eine besondere Gruppe von Tiernamen. Frösche und Mäuse (165-177): Eine Untersuchung zu den sprechenden Namen in der pseudo-homerischen Βατραχομυομαχία. Rezensionen.

Auslöser für den Zug der Sieben gegen Theben ist in der *Thebais* des Statius der vom toten Laius – mit göttlichem Auftrag herbeigeführte – Bruch der vereinbarten Herrschaftsteilung zwischen den Brüdern Eteocles und Polynices. Verbunden damit ist ein interpretatives Problem: der Status des toten Laius in der Unterwelt. Jupiter teilt Merkur (1, 296-298) mit, dass das jenseitige Ufer des Flusses Lethe den Laius *profundi lege Erebi* noch nicht aufgenommen habe. Mit der *lex* ist ganz offensichtlich gemeint, dass Laius als ἄταφος nicht ins Jenseits eingehen bzw. den Fluss überqueren kann. Entsprechend stellt der Seher Tiresias im vierten Buch dem zur Befragung angerufenen Totengeist des Laius in Aussicht, ihm bei der Überquerung des Flusses behilflich zu sein, indem er ihn bestatten wolle (4, 622f.): *tunc ego et optata vetitam transmittere Lethen / puppe dabo placidumque pia tellure reponam*. Diese Darstellung steht jedoch im Wider-

streit mit der mythologischen Tradition, die von einem Grab des Laius in Phocis weiß, und auch Statius selbst, so scheint es, erwähnt dieses Grab an anderer Stelle: Nachdem Merkur und Laius die Unterwelt verlassen haben, erblickt der Tote das durch sein *bustum* besudelte Phocis (2, 64): *pollutamque suo despectat Phocida busto*. Zum Umgang mit diesem Problem macht A. Heil (H.): Der Totengeist des Laius in Statius' Thebais (WS 134, 2021, 139-161) einen neuen Vorschlag. Nach einer ausführlichen Darstellung des hier nur in Umrissen skizzierten Problems (139-145) referiert H. die bisherigen Erklärungsansätze: Gemeinsam ist diesen, dass sie das von Jupiter bzw. Tiresias erwähnte Verbot, den Fluss Lethe zu überqueren, damit in Einklang zu bringen versuchen, dass Laius den Grenzfluss zwischen Dies- und Jenseits (der dann vom Fluss Lethe unterschieden werden muss) bereits überquert habe. Dabei entstehen jedoch, wie H. darlegt, nur neue mythologische Inkonsistenzen (145-148). H. plädiert dafür, das Problem anders anzugehen: Wichtig ist ihm zunächst ein präzises Verständnis von Vers 2, 64: *Bustum* könne neben der Grundbedeutung ‚Grabmal‘ auch die ‚Leiche‘ bezeichnen; gerade bei Statius sei dieser Gebrauch gut bezeugt, und so könne es in Wahrheit sehr gut sein, dass auch in 2, 64 an Laius als ἄταφος gedacht ist (148-150; H. verweist darauf, dass *bustum* hier wenigstens in zwei betagteren Übersetzungen – Imhof, A (1885/1889): Statius. Lied von Theben [...], Ilmenau, Bd. 1, 26 u. Mozley, J. H. (1928): Statius, Cambridge, MA, Bd. 1, 399 – bereits so verstanden wurde). Gleichwohl, so H., sei das Missverständnis an der Stelle durchaus intendiert: Statius verweise mit dem ambivalenten Substantiv auf die traditionelle Fassung des Mythos – Laius wurde in Phocis bestattet – folgt dann aber selbst einer anderen: Laius ist ein ἄταφος. Für dieses allusive

Verfahren weiß H. schlagende Parallelen bei Vergil, Ovid sowie bei Statius selbst beizubringen (150-153). Dass sich Statius für diese Version des Mythos entscheidet, hat für H. zwei Gründe: Zum einen sei die verweigerte Bestattung überhaupt ein Leitmotiv („zentrales Thema“) der Thebais (154); zum anderen – was mir weniger unmittelbar einleuchtet – sieht er eine Parallele zwischen Laius und Oedipus: Dessen Selbstblendung erscheine als ein „Quasi-Tod“, der Blinde als ein „lebendiger Leichnam“ und in gewisser Weise eben auch als ἄταφος (154f.). Ebenfalls gewagt, aber durchaus bedenkenswert, erscheint die Überlegung, dass des Tiresias Versprechen, Laius zu bestatten, letztlich auch ein Aition für die Tradition von der Bestattung des Laius in Phocis impliziere (158), und so – ich erlaube mir, den Gedanken zu Ende zu spinnen – Statius bereits das gelungen ist, woran dessen Interpreten (vor H.) gescheitert sind: Beide Fassungen des Mythos in konsistenter Weise zu harmonisieren. Wie dem auch sei: H.s klar gegliederte Studie leistet einen wichtigen Beitrag zur Profilierung des Erzählers der Thebais als *poeta doctus* und somit auch zum Verständnis des Werkes als Ganzes.

Außerdem in WS 134, 2021 (u. a.): Marinatos, N.: Nicias and Pericles in Thucydides' Narrative (51-71): Der Vf. untersucht historio-graphische und literarische Techniken der Parallelisierung der beiden Athener Feldherren im Geschichtswerk des Thukydides. De Stefani, Cl.: Die Cynegetica des Ps.-Oppian. Möglichkeiten einer Neuedition (73-93): Zur Überlieferung und zum Text des griechischen Lehrgedichts über die Jagd aus dem frühen 3. Jahrhundert n. Chr. in kritischer Auseinandersetzung mit der derzeit maßgeblichen Ausgabe von M. Papathomopoulos (München/Leipzig 2003).

HENNING OHST

B. Fachdidaktik

AU 2/2022: Recht. Wer kennt nicht die Elternstimmen am Tag der offenen Tür: „... und für ein Medizin- oder Jura-Studium braucht man das Latinum nun einmal.“ Hier ist dann Aufklärung nötig. Gleichzeitig sollte der Lateinunterricht Argumente bieten, die über eine extrinsische Motivation hinausgehen, wie es der hier anzuzeigende AU-Band versucht. Im Basisartikel *Das Recht in Sprache und Literatur der Römer* geht R. Nickel auf einige grundlegende Aspekte des komplexen Themas ein. Er beginnt mit der unrechtmäßigen Bestrafung römischer Bürger, wobei ihm das wohl prominenteste Beispiel, Ciceros Bruch der *Lex Porcia* bei der Hinrichtung der Catilinarier, „gänzlich unverständlich“ (3) bleibe; dies vor allem vor dem Hintergrund, dass Cicero in *De legibus* die *lex als ratio summa, insita in natura* bezeichne und in *De officiis* jedem Menschen „ein Recht auf Leben und Unversehrtheit“ (3) zubillige. Parallelen zum heutigen Grundgesetz dürften hier jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass sich Cicero auf das stoische Menschenbild und Tugendideal beziehe, welches mit dem emanzipatorischen Individualismus der modernen rationalistisch-aufklärerischen Tradition wenig gemein habe. Für den Schulunterricht fordert Nickel schon in der Mittelstufe zumindest einige Grundkenntnisse (Zwölftafelgesetz, Begriff der *lex*) als Voraussetzung zum Verständnis der lateinischen Texte. All dies ist wichtig und bedenkenswert, doch steht dieser Basisartikel recht erratisch am Beginn des Bandes, da es kaum Bezüge zu den folgenden Beiträgen gibt. Im Praxisteil Bernhardt, J.: „Mord und Totschlag“ in der griechischen Antike (8-19; ab Jgst. 10, 8-10 Doppelstunden). Die Beurteilung eines Tötungsdelikts lässt sich ausführlich und kontrovers an dem bei Antiphon (Tetralogie

2) dargestellten Fall eines Speerwerfers thematisieren, der ohne Absicht einen Mitsportler tötet. Dazu werden die Lernenden mit dem attischen Tötungsrecht und Zuständigkeiten der verschiedenen Gerichtshöfe vertraut gemacht (Quellen: Demosthenes und Aristoteles). Für die Einordnung und Bewertung einiger weiterer antiker Fälle (Antiphon, Lysias) muss allerdings einschlägiges Hintergrundwissen vermittelt werden. Ein abschließender Blick auf das deutsche Strafrecht erweist Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Die Texte sind abwechslungsreich aufbereitet, hinzu treten Materialien zur schüleraktivierenden, anschaulichen Zwischensicherung. – Dunsch, B.: *Fictis causis innocentes opprimunt. Recht und Rechtspflege in den Fabeln des Phaedrus* (20-29; ab Jgst. 8; Stundenzahl variabel). Dunsch will verschiedene Fabeln unter den Aspekten „Recht und Macht“ (z. B. 1,1: *Lupus et agnus*) sowie „Praxis der Rechtspflege“ an „einem speziellen Rechtsfall“ (20) untersuchen lassen (z. B. 1,10: *Lupus et vulpes iudice simio*). Die insgesamt sieben Fabeln sind mit altersgerechten Fragen, Aufgaben und Angaben sorgfältig aufbereitet; die nur mit viel Hintergrundwissen zu deutende Fabel 3,13 (*Apes et fuci vespa iudice*) ist für die Behandlung in der Mittelstufe wohl weniger geeignet. – Lingenberg, W.: *In dubio pro reo. Digesten-Lektüre im Schulunterricht* (30-35; ab Jgst. 11, ca. 4-6 Stunden). Die Rechtsgrundsätze *Audiatur et altera pars* und *In dubio pro reo* sind in dieser Form nicht überliefert. Um ihrem Ursprung nachzuspüren, sollen die Lernenden kurze, inhaltlich nahestehende Passagen aus den Digesten und Senecas *Apokolokyntosis* (sic) übersetzen und interpretieren. Eine sprachlich wie inhaltlich „harte Nuss“ ist dabei die Digesten-Stelle zum Grundsatz *Volenti non fit iniuria*. Weitere Rechtsgrundsätze in sprachlich ein-

facher Form sind leicht zugänglich (Hinweise S. 31) und können die kleine Einheit gut ergänzen. – Selinger, R.: Rhetorik und Jurisprudenz. Bildung und Ausbildung im antiken Rom (36-44; ab Jgst. 10, Stundenzahl variabel). Zur Zeit der Republik erfolgte die Ausbildung im Wesentlichen durch den Anschluss an einen erfahrenen Anwalt, wie Texte aus Ciceros *De oratore*, aber auch Quintilian und Tacitus (*Dialogus*) deutlich machen. Über die Rhetorenschulen der Kaiserzeit urteilt Tacitus vernichtend (Textblatt mit einer kühnen Kürzung Z. 11f.). Kurios: Auf die Interpretationsfrage, „ob seine Kritik auf das heutige Schulwesen zutrifft“ (42), gibt der EWH (download) nur die lapidare Antwort „Ja“. Dem Textverständnis sicherlich förderlich ist es dann, Ulpian's Systematisierung des Rechts (Digesten 1,1,1,2) als Baumdiagramm darstellen und auf die Gegenwart beziehen zu lassen. „Abschließende Interpretationsaufgaben“ (44) lassen antike und heutige Ausbildung noch einmal unter verschiedenen Aspekten vergleichen. – Raab, M.: Das Gerichtsspiel im Lateinunterricht. Didaktische und methodische Überlegungen zu einer handlungsorientierten Unterrichtsmethode (45-51; Jgst. 7-13; ca. 2-3 Doppelstunden). Raab lässt auf der Grundlage von Lektionstext 14 des Lehrwerks *Pontes* (Romulus und Remus: Der Brudermord) Romulus in einer gespielten Gerichtsverhandlung des Mordes anklagen, wobei die Lernenden als Kläger, Richter usw. fungieren. Eine attraktive, auf viele Themen des Lateinunterrichts übertragbare Variante szenischer Rezeption, die für vertieftes Textverständnis sorgt. Zudem gibt Raab viele methodische Hinweise und Anregungen, auch dazu, den Prozess unter römischen (Kulturkompetenz) oder modernen Verhältnissen (Transfer) durchzuführen. Anbei: Dass Romulus in Raab's Lerngruppe freigesprochen wurde, hat die Aus-

wertungsphase nachhaltig belebt. – Die beiden letzten Beiträge des Magazins widmen sich dem Krieg in der Ukraine: Nickel, R.: Caesar in der Ukraine. Gedanken zu Parallelen zwischen dem Ukraine-Krieg und dem Bellum Gallicum (52f.). Mögen die Fragen der Vergleichbarkeit in Zukunft noch gründlicher aufbereitet werden, so weist Nickel hier schon auf einige deutliche Parallelen bei der Informationsstrategie (Einseitigkeit, Rechtfertigung) beider Kriegsführer hin. – Berens; Chr./Sommerhoff, M.: Leitfaden: Ukraine-Krieg im Unterricht (53). Die Autoren nennen kurz einige Grundprinzipien zur Behandlung des Themas im Unterricht und verweisen auf einen ausführlichen „Leitfaden“ auf der Webseite des Friedrich-Verlags. – Fazit: Die fünf Beiträge des Praxisteils nähern sich dem Thema jeweils auf eigene, gewinnbringende Weise. Andererseits wird deutlich, dass ein tieferer Einstieg in die Welt des Rechts im Rahmen des „normalen“ Unterrichts kaum möglich ist.

AU 3+4/2022: Manipulation und Rhetorik.

Im Basisartikel (2-11) erklärt M. Schauer, die Beiträge dieses Bandes könnten „dazu beitragen, die Schülerinnen und Schüler für die Macht der Medien zu sensibilisieren und gegen eine unreflektierte Beeinflussung durch Propaganda und Manipulation zu wappnen“ (2). Beeinflusst werden ohne eigenes Wissen, aber oft zum eigenen Nachteil: Dies seien wesentliche Merkmale von Manipulation, ein seit dem 20. Jhd. meist negativ konnotierter, insgesamt unscharfer Terminus. Manipulation mit ihren modernen Spielarten wie *Framing*, *Priming* und *Nudging* war schon früh Gegenstand der antiken Literatur, ältestes Beispiel: Odysseus' Täuschung des Philoktet nach dem Grundsatz, „dass die Lüge nicht schädlich sei, wenn sie Rettung bringt“ (5). Später komme dann Platons Kritik an den Sophisten als Psychagogen dem Vorwurf der

Manipulation recht nahe. Aristoteles benennt die drei elementaren Überzeugungsmittel Ethos, Pathos und Logos und gibt ausführliche Hinweise zur Aufdeckung von Trugschlüssen. Doch habe er die Rhetorik nicht als Mittel der Wahrheitsfindung gesehen, sondern sie pragmatischer beurteilt; so könne das Wahrscheinliche die Wahrheit ersetzen. Ähnlich später auch Cicero, der in *De oratore* eine umfassende Ausbildung des Redners fordert, einschließlich der Bereiche Recht und Moralphilosophie. Ciceros Hochschätzung des Pathos, die klare Parteilichkeit in seinen Reden und die Verunglimpfung der Gegner entsprächen modernen Vorstellungen weniger.

Im Praxisteil Humar, M.: Sokrates – ein Meister rhetorischer Manipulation (12-22; ab Jgst. 11, ca. 6 Stunden). In Platons Frühdialog Euthyphron arbeitet Sokrates nicht nur mit der ihm eigenen Ironie (welche der Gesprächspartner nicht bemerkt), sondern auch mit den Mitteln der Suggestion, der Wiederholung und Ambiguität. Die Merkmale und Funktion dieser sprachlichen Mittel erarbeiten die Lernenden aus Infotexten und sichern sie in einer Tabelle als Grundlage für die Textinterpretation. Besondere Bedeutung komme der Ambiguität zu, da Sokrates die Polysemie zweier Begriffe (θεραπεία und ὑπηρετική) bewusst benutze, um Euthyphron in die Aporie zu führen. Abschließend sollen die Lernenden diskutieren, ob diese „meisterhafte“, hier „verunsichernde und manipulative Rhetorik“ (15) des Sokrates als akzeptables Mittel angesehen werden kann, den Gesprächspartner für die Hinterfragbarkeit von Meinungen und Definitionen zu sensibilisieren. Die Textauszüge werden überwiegend zweisprachig dargeboten, die zentralen Stellen jedoch im Original, dazu Fragen und Aufgaben. – Flaucher, St.: *vi victa vis*: vom Mörder zum Helden.

Die Tötung des Clodius in Ciceros *Pro T. Annio Milone oratio* (23-32; ab Jgst. 10, 8-10 Stunden). In Ciceros Darstellung ist Milo das Opfer eines Hinterhalts, den ihm Clodius legt. Milo wehrt sich heldenhaft, dann erschlagen seine Leute Clodius ohne sein Wissen. Ganz anders – und der Wahrheit wohl wesentlich näher – der Kommentar des Asconius (verfasst zur Zeit Neros): Das Treffen erfolgt zufällig, Clodius wird, von Milos Leuten verletzt, in ein Wirtshaus gebracht, auf Milos Befehl wieder hinausgezerrt und ermordet. Die Lernenden sollen die Angaben beider Autoren tabellarisch gegenüberstellen. Dabei bieten Ciceros (zumindest in der späteren Veröffentlichung rhetorisch glänzend verpackte) „alternative Fakten“ (25) gewiss Anlass zu einer lebhaften Diskussion: Darf es vor Gericht eine Rolle spielen, dass Milo Ciceros Freund und Clodius sein Todfeind war? Ist ein Anwalt der Wahrheit oder seinem Mandanten verpflichtet? Eine kompakte, in sich stimmige Unterrichtseinheit, mit unterschiedlich umfangreichen Vokabelangaben zur Differenzierung. – Weidauer, J.: Projektarbeit: antike Rhetorik in einer digitalen Welt (32-42; ab Jgst. 11, Zeitbedarf variabel). Das Konzept weist zwei Teile auf: Zunächst eine „herkömmliche Unterrichtsreihe zur antiken Redetheorie“ (32) mit Textpassagen überwiegend aus Ciceros *De oratore* (Themen u. a.: Macht der Rhetorik, *orator perfectus*, umfassende Bildung des Redners, Bedeutung von Pathos und Ethos, *actio*). Die recht langen, sprachlich nicht leichten Texte werden etwa zur Hälfte zweisprachig, sonst mit Hilfen präsentiert. Der zweite Teil besteht in der Aufgabe, ein „digitales rhetorisches Produkt“ (42) zu erstellen. Dafür kommen „politische und gesellschaftliche Anliegen im Sinne deliberativer Reden“ (34) oder auch die „Bewerbung eines (fiktiven) Konsumprodukts“ (ebd.) in Frage. Die Medien-

wahl ist freigestellt (Blog, Podcast, TED Talk, Website, Instagram). Der „Clou“ ist dann der Reflexionsteil, bei dem die Genese des eigenen Produkts mithilfe vorgegebener Leitfragen unter den zuvor behandelten Aspekten antiker Redetheorie dokumentiert werden soll. Ein anspruchsvoller Transfer; wie er gelingt, hätte vielleicht mit Hilfe einiger Schülerprodukte verdeutlicht werden können. – Burrichter, D.: *Venit, vidit, socios defendit?* – Die Macht der Worte als Mittel der Leserlenkung in Caesars *De bello Gallico* (44-54; Jgst. 10, 4-5 Stunden). Mit den Angriffskriegen in Gallien überschreitet Caesar seine Kompetenzen als Prokonsul. Im *Bellum Helveticum* stellt er die Auswanderungspläne des Orgetorix rhetorisch geschickt als große Gefahr für das Imperium und dessen *socii* dar. Sehr gründlich wird der Abschnitt BG 1,3 durch Erschließung (Namen, Sachfeld Herrschaft), Tafelbilder, einen Text zur Leserlenkung in BG 1,1-2 und zum Transfer (Wikipedia: Medienmanipulation) behandelt. Zur Differenzierung wurde BG 1,3 in kolometrischer Form und wahlweise mit zusätzlichen graphischen Erschließungshilfen aufbereitet. – Simons, B.: *Veni, vidi, vici*. Caesar und die bekanntesten Fake News der Antike (54-61; ab Jgst. 9, 3-4 Stunden). Es lohnt sich, den modernen Begriff auf das antike Zitat zu beziehen: Zunächst sollen die Lernenden anhand eines Zeitungsberichts über Donald Trumps Umgang mit seiner Wahlniederlage (Behauptung von Wahlfälschung) eine Definition von „Fake News“ erstellen. Bei Plutarch (50,1f.) erfahren die Lernenden, dass Caesar nach seinem Sieg bei Zela (47 v. Chr.) in einem Brief an einen Freund in Rom die eingängige Formel gebrauchte. Später beim Triumphzug ließ er sie auf Tafeln präsentieren. Die Lektüre des Schlachtberichts (*Bellum Alexandrinum* 69-76, zweisprachig dargeboten)

zeigt jedoch, dass Caesar die militärische Situation zuerst falsch einschätzte, infolgedessen Verluste machte und erst nach einer längeren Schlacht den Sieg errang. So dürfte den Lernenden leicht klar werden: Durch seine Schnelligkeit suggerierende „gezielt dichte Gestaltung der Kurznachricht“ (59) ist Caesar „Schöpfer einer der wirkungsmächtigsten Fake News“ (ebd.). Eine Anregung: Einige für die Lernenden spannende, da „entlarvende“ Stellen aus dem *Bellum Alexandrinum* könnten nicht zweisprachig, sondern zur Übersetzung vorgelegt werden. – Simons, B.: Vergils Reflexion über *alternative facts* (62-71; ab Jgst. 10, 7-8 Stunden). Ausgangspunkt für eine Definition von *alternative facts* sind hier die Äußerungen von Donald Trumps Beraterin K. Conway angesichts der geringen Besucherzahlen bei Trumps Inauguration. Antike *alternative facts* zum Vergleich liefert Augustus, der die Rückgabe der von Crassus verlorenen Feldzeichen im Krieg gegen die Parther propagandistisch ausschlachtet. Die Lernenden untersuchen dafür arbeitsteilig in Gruppen die entsprechende Passage in den *Res gestae*, die Münzprägung des Augustus und seine bauliche Propaganda (Mars-Ulto-Tempel). Ein gutes Beispiel für antike *alternative facts* bzw. *fake news*, suggeriert die Propaganda doch eine militärische Auseinandersetzung vor der Rückgabe, die aber auf diplomatischem Wege geregelt wurde (eine Anregung: Auch die Darstellung auf dem Brustpanzer des Augustus von Prima porta gäbe Stoff für eine Gruppenarbeit). Nicht zwingend erscheint dann der Vergleich mit Vergils *Fama* (Aeneis 4, 173-190), doch lässt sich hier durchaus die Interpretationsfrage stellen, „inwiefern die vergilische *fama* das Phänomen der ‚*alternative facts*‘ problematisiert“ (71). – Dahmen, J./Neuwahl, F.: „Jetzt könnte einer sagen ...“ – Senecas *De vita beata*

als Modell moderner *sermocinatio* (72-83; ab Jgst. 11, ca. 17 Stunden). Die Autoren greifen das Phänomen des in Senecas *Dialogi* häufig auftretenden fiktiven Gesprächspartners (*fictus interlocutor*) auf, der vor allem durch Fragen den Gedankengang vorantreibt und Gegenpositionen formuliert. Einige inhaltlich interessante Passagen (der Weise und sein Verhältnis zum Besitz; vom Schenken) sollen u. a. über die Äußerungen des *interlocutors* erschlossen und dann interpretiert werden. Beim abschließenden Transfer untersuchen die Lernenden verschiedene YouTube-Kanäle ihrer Wahl auf „ähnliche dialogische Strukturen“ (78), woran sich ein „Plenumsgespräch über die Vergleichbarkeit des *fictus interlocutor* in Antike und Gegenwart“ (79) und „das Manipulationspotenzial dieses rhetorischen Mittels“ (ebd.) anschließt. Ein großer Schritt, wie gelingt er? Ähnlich wie in Weidauers Beitrag wäre hier die Präsentation von (möglichen) Schülerprodukten aufschlussreich gewesen. – Choitz, T./Schollmeyer, P.: Manipulierte Manipulation. Tacitus' Blick auf die *Pax Augusta* (84-92; Jgst. 12-13, 3-4 Stunden). Zunächst deuten die Lernenden das Tellus-Relief an der Ara Pacis als Sinnbild von Frieden und Wohlstand und als propagandistisch eingesetzte Symbolik der *Pax Augusta*. In starkem Kontrast dazu zeichnet Tacitus zu Beginn seiner *Annalen* ein nur scheinbar objektives Bild von Augustus' Aufstieg zum Princeps. Mit sprachlichen Mitteln (Metaphorik, Ambivalenz) versteht es Tacitus als Vertreter senatorischer Geschichtsschreibung, das Augustus-Bild dunkel zu färben (eine eindrucksvolle Analyse 86-89), ohne jedoch durch offene Kritik einen Konflikt mit der herrschenden Ordnung zu provozieren. Zumindest einige Kunstgriffe dieser sublimen Art von Manipulation aufzudecken dürfte für die Lernenden ein

faszinierendes und erhellendes Erlebnis sein. – Doepner, Th.: *quippe insimulari quivis innocens potest* – Verteidigungsstrategien in einem antiken Zaubereiprozess (Apuleius, Apologie), (93-107; Sek. II, Zeitbedarf variabel). Mit viel Witz und rhetorischem Geschick verteidigt sich Apuleius, Vertreter der zweiten Sophistik, gegen den Vorwurf der Hexerei. Er stellt sich dabei als zu Unrecht verfolgten Philosophen dar. Viele griechische und lateinische Zitate untermauern den „heimlichen Bund“ mit dem Richter, der als gebildet dargestellt wird, während der Kläger als ungebildete, lächerliche Person erscheint. Dies zu analysieren und zu beurteilen sei auch für heutige Lernende interessant („Wie gehe ich mit meiner Gebildetheit im Streit mit anderen um“, 97). Zur Differenzierung werden zentrale Textpassagen (etwa auf Cicero-Niveau) unterschiedlich aufbereitet angeboten (vermehrte Hilfen, Kürzungen, zweisprachig mit Lücken, kolometrisch). Instruktiv und vielseitig sind die „Empfehlungen zur Umsetzung im Unterricht“ (95) und die „Anregungen für Leitfragen“ (97).

Im Magazin Dahmen, J.: Heute schon Wissen gesnackt? Vorstellung von Textinhalten mithilfe von „Learningsnacks“ (108f.). Mit dem browserbasierten digitalen Tool lassen sich auf einfache Art interaktive Lerneinheiten verschiedenen Formats (multiple-choice u. a.) erstellen. Mit der Option „Klassenzimmer“ können die Lernenden eigene „Learningsnacks“ erstellen und sich gegenseitig testen (www.learningsnacks.de).

Fazit: Zum Thema „Manipulation und Rhetorik“ bieten die Beiträge für den Bereich der Antike durchweg solide Konzepte und Materialien. Eine gewisse Zaghaftheit zeigen die Ansätze zum Transfer auf die heutige Lebenswelt und digitale Medien: Kaum finden sich für die entsprechenden Aufgaben ein Erwartungs-

horizont oder exemplarische Lernprodukte. Ob sich die neue, offenbar obligatorische Rubrik „Differenzierung auf den Punkt gebracht“ mit den Unterpunkten „Aspekte der Heterogenität“, „Methode“ und „Praxistipp“ auf Dauer halten kann, bleibt abzuwarten, können Hinweise in diesem Rahmen doch nur abstrakt bleiben.

ROLAND GRANOBS

Die Nummer **4/2022 der Zeitschrift Antike Welt** ist dem Thema einer Ausstellung in Münster i. W. gewidmet, die im Oktober nach Stendal weiterreist: Das Pferd in der Antike. Von Troja bis Olympia. – Das Pferd ist ein steter Begleiter des Menschen. Wildpferde werden zunächst als Fleischlieferanten von den prähistorischen Kulturen Eurasiens und Afrikas gejagt. Die Domestikation des Pferdes in Zentralasien im 4. Jahrtausend v. Chr. ändert alles und ist der Beginn einer intensiven Tier-Mensch-Beziehung, die sich ungebrochen bis in die Gegenwart erstreckt. Das Titelthema entstand in Zusammenarbeit mit den Kuratoren der Sonderausstellung, die von dem Archäologischen Museum der Universität Münster und dem Westfälischen Pferdendemuseum im Allwetterzoo Münster gemeinsam im Westfälischen Pferdendemuseum veranstaltet wird. Es gibt einen Katalogband (hrsg. von Sybill Ebers, Achim Lichtenberger, H.-Helge Nieswandt, Darmstadt 2022, 176 S., zahlreiche Abb., EUR 24,00, ISBN 978-3-534-45010-7). In der Zeitschrift *Antike Welt* 4/2022 finden sich folgende Beiträge zum Thema: Ebers, S./Lichtenberger, A./Nieswandt, H.-H.: Das Pferd in der Antike. Von Troja bis Olympia. Sonderausstellung in Münster, 8-12; Becker, V.: Pferd und Mensch – eine komplizierte Freundschaft. Vom Wild- zum Haustier, 13-16; Neumann, G./Lohwasser, A.: Ein Luxusobjekt mit militärischem Nutzen. Pferde in

Ägypten und Vorderasien, 17-21; Martin, K./Nomicos, S.: Auf hohem Ross – Pferdezucht und Pferdenutzung in der Antike, 22-26; Lichtenberger, A./Nieswandt, H.-H.: Götter, Pferde und Kentauren. Pferde im antiken Kult und Mythos von Troja bis Olympia, 27-38.

Weitere Themen: Hupe, J.: Untergang auf Raten. Trier am Ausgang der Spätantike, 39-43; Flück, M.: Singvögel und Schweinefüße für die Offiziere. Einblicke in römische Lebens- und Konsumwelten, 49-59; Adam-Veleni, P.: Metroarchäologie in Thessaloniki. Spektakuläre Funde an den Bahnhöfen Agia Sophia und Venizelos, 60-68; Teichmann, M.: Neue Entwicklungen in der archäologischen Museumslandschaft in Rom und Latium. Fidenae alla Porta di Roma und das Museo delle Navi di Fiumicino, 76-83; Zdiarsky, A.: Alte Schriften – Alte Geschichten. Das Papyrusmuseum der Österreichischen Nationalbibliothek in Wien, 84-87.

Die Zeitschrift **Welt und Umwelt der Bibel**, **3/2022 (Nr. 105)**, befasst sich schwerpunktmäßig mit dem Thema Armenien – Auf Spurensuche im ältesten christlichen Land. Armenien ist das erste Reich, in dem das Christentum im frühen 4. Jh. offizielle Religion wird. Eine eigene Schrift, geheimnisvolle Klöster und faszinierende Kreuzsteine entstehen, ein unerschöpfliches kulturelles Erbe. Doch Armeniens Geschichte ist auch geprägt von Vertreibung und Völkermord. Heute befindet sich das Land in einer weltpolitisch schwierigen Lage.

Bei Restaurierungsarbeiten auf dem Friedhof von Bet Shearim wurde eine ungewöhnliche griechische Grabinschrift entdeckt. In roter Tinte heißt es dort sinngemäß: „Jakob, der Bekehrte (Proselyt), schwört, dass jeder, der dieses Grab öffnet, verflucht sein wird.“ Die Inschrift stammt aus spätrömischer oder frühbyzantinischer Zeit und stellt den überhaupt

ersten Hinweis dar, dass dort ein Konvertit begraben ist (S. 65).

In der Rubrik *Große Städte der Bibel* geht es um Korinth: Eine Stadt – zwei Häfen, 68-71.

Die Zeitschrift **CIRCULARE**, Heft 2/2022, beginnt mit einem Artikel von W. Kofler: Karlheinz Töchterle mit Humanismuspreis ausgezeichnet. Die politische Lage in Europa veranlasst F. Maier und A. Fritsch, den Fabeldichter Phaedrus zu Wort kommen zu lassen, so Maier, F.: Der Wolf und das Schaf. Die Machtgier brutaler Diktatoren im Spiegel der Fabel, 3f. und Fritsch, A.: Lupus et agnus. Zur Aktualität der antiken Literatur, 5f. R. Oswald berichtet über die Internationale Tagung der *Academia Didactica Athesina* am 26.-27.3.2022, 9f. H. Bottler bringt einen fiktiven Dialog am „Tag der offenen Tür“ im humanistischen Gymnasium: Humanistische Bildung: Über den Wert von Altgriechisch, 11f. R. Kriechbaum blickt auf: Wien / Burgtheater / Die Troerinnen, 12f.

Die Ausgabe 1/2022 von **Latein und Griechisch in Nordrhein-Westfalen** ist Lieblingstexten gewidmet und unbedingt lesenswert (<https://ubib-ojs-dev.ub.uni-bielefeld.de/index.php/lgnrw/issue/view/392/233>). Sie bietet einen bunten Strauß von fünf griechischen und zehn lateinischen Lieblingstexten. Die fünf griechischen thematisieren unterschiedliche Gattungen, Autoren und Inhalte, wobei der Liebesschmerz überwiegt. Die Herausgeber wecken in ihrem Vorwort Neugier auf diese aktuelle Sammlung: Nach der tragischen Liebe bietet Dr. Katrin Stöppelkamp mit Herodots skurriler „Gauernerkomödie“ *Der Meisterdieb* das passende Satyrstück. Vollends lachen kann man dann bei der Lektüre von Christiane Schulz' Xenophontext über „Sokrates den Schönen“. Die lateinischen Texte stehen dem nicht nach – und ganz

entscheidend: Alle Autorinnen und Autoren haben ihre Texte auch mit ihren Klassen und Kursen gelesen und erprobt. Es sind nicht nur „Lieblingstexte“, sondern auch Texte, mit denen ein jeweils besonderer Moment in einer Griechisch- und Lateinstunde erreicht wird, Texte, bei denen spürbar wird, warum auch heute noch die Beschäftigung mit den Alten Sprachen einen einzigartigen Bildungswert hat. Die Texte im Einzelnen: Brauckmann, S.: Et totidem, quot dixit, verba recepit. Narziss und Echo: ein kommunikatives Krisenexperiment der Antike (Ovid met. 3, 279–391), 7- 9; Stöppelkamp, K.: Herodots Erzählung vom Meisterdieb (Hdt. 2, 121), 10-13; Lucht, B.: Corinna. Eine Erscheinung: Ov. am. 1, 5 – Traum oder Wirklichkeit, 14-17; Groß, J.: Was macht unser Leben glücklich? Eine Unterrichtsidee zu Martial 10, 47, 18-19; Mantel, N.: Cicero, De officiis 1, 85, 20-21; Braun, D.: Odysseus' Abschied von Kalypso. Homer, Odyssee 5, 201–227, 22-25; Winkelsen, T.: Pyramus und Thisbe: Rede und Tod des Pyramus bei Ovid. Tragisch oder komisch, brutal oder ästhetisch?, 26-28; Schulz, Chr.: Sokrates der Schöne (Xen. symp. 5, 2–7), 29-31; Hommen, S.: Antike versus moderne Lebenswelt: Publius Ovidius Naso – ein Influencer im Jahr 2022?, 32-34; Schulz-Koppe, H. J.: Sallust und Platon. Historisch-politische Reflexionen und Diskussionen der Antike, immer wieder gegenwärtig, 35-37; Ertugrul, A.-K.: Vergil, Georgica 1 – labor omnia vicit. Ein Lehrgedicht über den Landbau als aktueller Text, 38-39; Heße, J.: Zeit für Lyrik. Ein kleines Nachtlid, 40-42; Häger, H.-J.: Wenn Liebe zum Verhängnis wird. Zur ovidischen Deutung der folgenschweren Entscheidung des Orpheus, sich trotz Verbots zu Eurydike umzuschauen (Ov. met. 10, 50–63), 43-50; Aretz, S.: Damit wir glücklich

sind. Jason und Medea im 2. Episodion der Euripideischen Medea, 51- 56; Nießen, J.M./Wendt, S.: Werkstattbericht zu einem asynchronen und (in weiten Teilen) analogen Lektüre-Projekt für die Übergangsektüre (2020), 57-60.

Weitere kleine Beiträge: Prof. em. Dr. Flashar, H.: Stichwort Krise, 61; Hürfeld, H.: Chronogramme 2018 bis 2022, 62-63. Thema des nächsten Hefts LGNRW 2/22 wird „Texterschließung“ sein.

Die Zeitschrift **SCRINIUM**, Mitteilungen der Landesverbände Rheinland-Pfalz und Saarland im DAV enthält in der **Nummer 1/2022** einen längeren Artikel von M. Fischer, G. Frey und K. Oppelland: Die Cura Aquarum. Wie Latium den Durst Roms stillte, 8-23. Um Spezialitäten aus Latium geht es M. Bell und M. Gebele: Im Land der Pomona. Früchte aus Latium, 24-37. Weidauer, St.: Thukydides als Prophet? Oder gar als Tröster in Notzeiten?, 44-46.

Die Zeitschrift **Die Alten Sprachen im Unterricht** enthält in **Heft 2/2021**: Reichel, M.: 20 praktische Ratschläge für das Übersetzen aus dem Griechischen, 8-12; der Autor der Autor gibt manchen recht komplexen Tipp, vielfach aber formuliert er sehr anwendungsbezogen, so „Nr. 9. Manchmal tritt inmitten eines Haupt- oder Nebensatzes ein Subjektswechsel ein. Dies zu erkennen, fällt den Übersetzenden in der Regel schwer. Rechne immer mit dieser Möglichkeit!“, formuliert bisweilen auch mit einem Augenzwinkern, etwa „Nr. 15. Wenn Deine Übersetzung in dem inhaltlichen und argumentativen Zusammenhang der Textpassage keinen vernünftigen Sinn ergibt, so liegt das in der Regel nicht daran, dass sich antike Autoren immer irgendwie komisch ausdrücken oder zu wilden Gedankensprüngen neigen. Sehr wahrscheinlich hast Du beim Übersetzen

etwas falsch gemacht. Gehe die oben genannten Schritte noch einmal der Reihe nach durch und suche den/die Fehler.“

Eberhardt, C./Korn, M.: Und es bewegt sich doch (etwas)! Warum das Nachdenken über den lateinischen Wortschatz Rettung sein könnte?!, 13-22: „[...] Es gibt mindestens zwei Seiten, die in einem heftigen Diskurs stehen und deren Annäherung fast unmöglich erscheint. Auf der einen Seite stehen die Kolleginnen und Kollegen, die die 1248 Vokabeln des Bamberger Wortschatzes, die für ca. 80 % der Textabdeckung in der gymnasialen Oberstufe stehen, vehement vertreten, und auf der anderen Seite stehen die Kolleginnen und Kollegen, die aufgrund der sich ständig verändernden Bedingungen in der Schule darüber nachdenken, wie man allen Seiten gerecht werden kann: den Schülerinnen und Schülern, dem Fach, den (Kern-)Curricula des jeweiligen Bundeslandes. Dieser Aufsatz versteht sich als ein systematischer, quantitativ wie qualitativ fundierter Vorschlag für die oftmals angestrebte Synergie von lateinischem Wortschatzlernen und dem Ausbau der Schülerkenntnisse im Bereich der aus dem Lateinischen kommenden Fremd- und Lehnwörter der deutschen Sprache“ (S. 13). Die Autoren orientieren sich am Befund einer Studie, wonach „das tatsächliche lateinische Vokabelgedächtnis von Schülerinnen und Schülern [...] am Ende der Klassenstufe 10 gerade einmal 512,2 Wörter im Durchschnittswert umfasst“ (13, Anm. 1). Gruber, A.: Eine Doppelstunde „Schnupperlatein“. Begeisterung für L2 retten, 24-35.

Das **Heft 2/2022** der Online-Zeitschrift **Latein und Griechisch in Berlin und Brandenburg**, (<http://lgbb.davbb.de>, vorerst noch unter: <https://www.yumpu.com/de/document/view/67175752/lgbb-02-2022-korr03>) beginnt mit einem Einleitungsbeitrag von R. Hen-

neböhl: Existenzielle Lektüre. Ein Erfahrungsbericht zu Amor und Psyche und zu Catulls c. 64 (Hochzeitsgedicht), 61-65; anschließend gibt G. Rühl-Nawabi einen sehr detaillierten und lesenswerten Erfahrungsbericht zur Lektüre von Amor und Psyche, 65-70, gefolgt vom Erfahrungsbericht zur Lektüre von Catull, c. 64 – Hochzeitsgedicht, 70-74 sowie Rabl, J.: Die Hunde des Aktaion. Einblicke des Künstlers André Krigar in den griechischen Mythos,

75-97. Die Ausschreibung des 18. Wettbewerbs Lebendige Antike folgt auf den Seiten 99-101. Eingeladen wird auch zum Bundeswettbewerb Fremdsprachen 2023, S. 102. Von den großen Erfolgen in den Alten Sprachen beim 31. Bundessprachenfest vom 23. bis 25. Juni 2022 in Potsdam berichtet J. Rabl, 103-105. Einen Fortbildungsbericht #metoo und Lateinunterricht gibt J. Bernhardt, 106f. Elf neue Bücher und Ausstellungskataloge stellt J. Rabl vor, 109-148.

JOSEF RABL

Besprechungen

Zenk, J. (2021): *Die Anfänge Roms erzählen. Zur literarischen Technik in der ersten Pentade von Livius' ‚Ab urbe condita‘. Göttinger Forum für Altertumswissenschaft – Beihefte Neue Folge, Bd. 12. De Gruyter: Göttingen. 356 S. EUR 109,95 (ISBN 978-3-11-075803-0).*

Johannes Zenk (Z.) befasst sich mit dem Geschichtswerk des Livius, dem M. von Albrecht in seiner Literaturgeschichte „allgemeine Beliebtheit“ in der Rezeption attestiert. Zahlreiche Historiker, Rhetoriker und Autoren anderer Gattungen verschiedener Epochen loben Aspekte seines Oeuvres (M. von Albrecht, *Geschichte der römischen Literatur. Von Andronicus bis Boethius und ihr Fortwirken. Bd. 1. Bern 1992, 682; jetzt auch in der 3., verbesserten und erweiterten Auflage, Berlin/Boston 2012*). Bei der Studie, die Z. vorlegt, handelt sich um eine Dissertation, die unter der Ägide von Markus Schauer (Universität Bamberg) entstanden ist. Im Vorwort spricht der Verfasser von seiner Begeisterung für Livius, die schon während seines Studiums geweckt worden sei.

Dieser Enthusiasmus durchzieht in positiver Art und Weise die gesamte Publikation.

Das Buch besteht aus drei Kapiteln; in der *Einleitung und Zielsetzung* (Kap. 1) beschreibt Z. klar umrissen die Fragestellung, legt einen Forschungsbericht vor und erläutert sein methodisches Vorgehen (1-35). Das zweite Kapitel ist das bei weitem umfangreichste und trägt den Titel: *Die Romdarstellung aus primär textimmanenter Perspektive* (36-328). Im dritten Kapitel fasst Z. seine Überlegungen zusammen: *Fazit* (329-336). Daran schließen sich das Abkürzungsverzeichnis (337), das Literaturverzeichnis (338-351, dazu später mehr), der Sachindex (Stellen in Auswahl, 351-352) sowie der Stellenindex an (353-356).

Zu Beginn der *Einleitung* skizziert Z. den historischen Hintergrund der Entstehungszeit von *ab urbe condita*. Kurz nach der Schlacht von Actium (31 v.Chr.) hat der römische Geschichtsschreiber Titus Livius begonnen, sein umfangreiches Werk zu verfassen. Es umfasst 142 Bücher, die leider nicht alle überliefert sind

und bis zum Jahr 12 bzw. 17 n. Chr. reichen, je nachdem wann man den Tod des Historikers ansetzt. Zenk geht in gebotener Kürze auf die wichtigsten Entscheidungen von Octavian/Augustus und auf Ehrungen ein, wie zum Beispiel den Tugendschild, der ihm aufgrund verschiedener Tugenden verliehen wurde: *virtus*, *clementia*, *iustitia*, *pietas*. Aus Sicht des Livius entstanden diese Tugenden in den ersten Jahren der römischen Geschichte, deren Genese der Historiker mittels Aitien und Exempla genau erläutert. Auf diese Aspekte geht Z. im Verlauf seiner Arbeit immer wieder ein. Er legt sich bei der Frage der exakten Entstehungszeit der ersten Pentade nicht genau fest, naheliegend für ihn ist aber als spätestes Datum 25 v. Chr., d. h. konkret, dass die Entstehungszeit „nicht mit der späteren augusteischen Friedenszeit gleichgesetzt werden“ (3) sollte, sondern in einer Phase anzusetzen ist, die zwar nach dem Ende der Bürgerkriege zu datieren ist, aber noch geprägt war von einer gewissen Unsicherheit, ob Frieden Bestand haben würde. Z. geht auf zahlreiche Fragen der Forschung ein, die hier natürlich nicht alle genannt werden können. Ob Livius Anhänger des Augustus oder Republikaner war, möchte Zenk nicht entscheiden. Er verweist mit voller Berechtigung darauf, dass „die zeitgeschichtlichen Bücher des Livius“ nicht erhalten sind (3). Z. erinnert auch daran, dass R. von Haehling in seinem Werk nach genauer Prüfung betont, dass unser Historiker den Princeps Augustus nicht vorbehaltlos überhöht (3).

Z. geht auch auf die Frage ein, auf welche Quellen sich Livius gestützt hat. Nachweislich waren die Publikationen der jüngeren Annalistik die entscheidenden Quellen für sein Geschichtswerk (7). Livius schreibt über die Frühgeschichte, und zwar aus gesamtrömischer Sichtweise. Dies ist etwas Besonderes (7):

Livius stellt sich damit in die Tradition der Autoren, die Gesamtgeschichten verfassen, obwohl diese zum Ende des ersten Jahrhunderts zugunsten von zeitgeschichtlichen Werken wie beispielsweise den Historien von Sallust und historischen Monographien (...) aufgegeben wurde. (7)

Z. thematisiert auch die von der Forschung oft aufgeworfene Frage nach der Einteilung des Gesamtwerks. Manche sprechen von Pentaden, andere von Dekaden, wieder andere sogar von Pentekaidekaden (11). Unstrittig ist der Einschnitt nach dem Buch 5 (wegen des Binnenproöms); in den Büchern 6 bis 15 steht die Eroberung Italiens im Vordergrund, d. h. die zweite und dritte Pentade gehören inhaltlich eng zusammen. Nach eingehender Analyse glaubt Z. beweisen zu können, dass die *praefatio* und die erste Pentade als Einheit zu betrachten sind und schlägt eine Veröffentlichung zwischen 27 und 25 v. Chr. vor (13).

Auf einigen Seiten erläutert Z. die Fragestellungen, die sich für ihn ergeben haben (13-21). Zunächst konstatiert er ein Desiderat in der Liviusforschung, nämlich das Fehlen einer „weitestgehend textimmanenten Untersuchung zur Romdarstellung des Livius hinsichtlich der römischen Frühzeit, über die Livius in der ersten Pentade berichtet“ (13). Welche Aspekte Livius in seinem Opus über Rom behandelt, geht aus der *praefatio* hervor, die Z. zum Teil auf S. 15 hat abdrucken lassen. Eine Übersetzung wird nicht präsentiert, aber der Autor paraphrasiert wichtige Aussagen und analysiert sie unter der gewählten Fragestellung. Er nimmt die Leser und Leserinnen gewissermaßen an die Hand und führt sie sukzessive durch den Text. Ihm ist auch bewusst, dass sich in Rom die Erinnerungskultur und damit verbunden die Geschichtsschreibung in der ausgehenden Republik und der beginnenden Kaiserzeit entscheidend verändert haben (16). Z.

vergisst auch nicht den Aspekt hervorzuheben, dass Livius aus Padua stammt und damit gewissermaßen „eine Art Außenperspektive auf Rom hatte“ (16). Er stellt die von Livius gewählten Kategorien vor, die er in der *praefatio* erkennt. Nach Z. beleuchtet der römische Historiker „die Bedeutung übernatürlicher Phänomene“ (16). Livius sei davon überzeugt, dass es in der Frühzeit eine Mischung von Menschlichem und Göttlichem gegeben habe (*Praefatio 7: datur haec venia antiquitati ut miscendo humana divinis primordia urbium augustiora faciat*). Damit hat sich Livius nach Z. vom Göttlichen distanziert und legt nun „genauere, rationale Kategorien vor, die sein Werk über die Geschichte Roms leiten sollen“ (16/17). Die von Z. gewählte Interpretationsmethode (textimmanente Analyse) erlaubt ihm, die Originaltexte genau zu untersuchen und schrittweise in der Erklärung voranzuschreiten. Dieses Verfahren ist transparent und kann auch in der Schule angewandt werden, ohne dass zuvor theoretische Konstrukte vorgestellt werden müssen, die zumindest für Schülerinnen und Schüler meist schwer nachvollziehbar sind. Das bedeutet nicht, dass auch andere Interpretationsverfahren als obsolet deklariert werden sollten, aber der Autor hat sich nun einmal für das textimmanente Verfahren entschieden. Z. präsentiert auf S. 18 die von Livius gewählten Kategorien: zunächst geht es um „die Bedeutung der Götter bzw. der übernatürlichen Phänomene“ (18); die Götter spielen zwar eine große Rolle für die Frühzeit, aber Livius distanziert sich von ihnen. In diesem Zusammenhang untersucht Zenk genau die Konzeption von *fatum* und die Zeichen wie Prodigien und Augurien. Danach wendet er sich den „vermeintlich historisch belegbaren Aspekten der Romdarstellung“ zu. Unter der Junktur *imperium et partum et auctum* stehen „das Herrschaftsgebiet“, „die Entwicklung

der Bevölkerungszahl und das Wachstum der römischen Herrschaft“ und „die Bedeutung von Krieg und Frieden im Äußeren und im Inneren (*domi militiaeque*)“ im Fokus (18). Für Z. ist entscheidend, wie Livius diese Kategorien anwendet und mit „seiner literarischen, insbesondere narrativen Technik darstellt“ (19). Der zeitliche Rahmen der Analyse erstreckt sich von der Vorgeschichte der Stadtgründung bis zur Königszeit und der Epoche des Galliereinfalls (387 v. Chr.).

Der Forschungsbericht (21-24) stellt die Publikationen heraus, auf die sich Z. besonders stützt. Dazu gehören mit voller Berechtigung die im Jahr 1964 nachgedruckte Monographie von E. Burck: *Die Erzählkunst des T. Livius* (Berlin/Zürich), die erstmals 1933 erschienen war, die verschiedenen Beiträge, die D. Pausch zur Erforschung des livianischen Werks geleistet hat (vgl. Literaturverzeichnis, S. 347), das Standardwerk von T. J. Luce, *Livy. The Composition of His History*, Princeton 1977, D. S. Levene, *Religion in Livy*, Leiden/New York/Köln 1993, G. B. Miles, *Livy. Reconstructing Early Rome*, Ithaca/London 1995 sowie A. Feldherr, *Spectacle and Society in Livy's History*, Berkeley/Los Angeles/London 1998. Einen Platz im Forschungsbericht hätte auch die Studie von R. von Haehling verdient, auf die sich Z. immer wieder bezieht: *Zeitbezüge des T. Livius in der ersten Dekade seines Geschichtswerkes: nec vitia nostra nec remedia pati possumus*, Stuttgart 1989.

Sein methodisches Vorgehen erläutert Z. sehr ausführlich (24-35). Er stützt sich dabei auf die Instrumente der Erzähltheorie bzw. der Narratologie. Schwerpunktmäßig untersucht er die Erzählperspektive und die Variation des Erzähltempos (24). Z. setzt voraus, dass „das Geschichtswerk des Livius eine Erzählung ist“ (24). Hierbei ist ihm aber bewusst, „dass die relevanten Literaturtheorien aus dem Bereich

der Narratologie für rein fiktionale, moderne Texte und nicht anhand von und für antike Texte entwickelt worden sind und auf die Gattung ‚Geschichtsschreibung‘ mit besonderer Vorsicht anzuwenden sind“ (25). Entsprechend den Vorgaben der Erzähltheorie gilt es, das Verhältnis von Autor und Erzähler zu bestimmen (27). Es gäbe – so Z. – zwei Stimmen, die unterschieden werden müssen: „die des Erzählers, der die Ereignisse, d. h. die Handlung, erzählt, und die des Autors, der in der ersten Person Singular in der *praefatio*, im Binnenproöm des sechsten Buches und an anderen Stellen auftritt“ (29). Weiterhin sei klar, dass Livius eine auktoriale Perspektive einnehme: „Er weiß mehr als alle Figuren in der Handlung und kann auch die Reden und Gedanken der historischen Personen erzählen“ (29). Aufgrund des gewählten Interpretationsverfahrens kann Z. konstatieren, dass der Historiker dem Leser eine Multiperspektivität anzubieten vermag. So können verschiedene Gruppen zu Wort kommen, zum Beispiel „die Römer“ oder „die Volkstribunen“ (30). Dialoge wie in den Werken des Sallust, der Cato und Caesar gegeneinander sprechen lässt, gibt es im livianischen Geschichtswerk nicht. Z. arbeitet an verschiedenen Textstellen heraus, dass sowohl die *praefatio* als auch die erste Pentade im Wesentlichen einen fiktionalen Text darstellen (32). Bei der Analyse der Textabschnitte orientiert sich Z. am sogenannten *close reading*, d. h. er untersucht den jeweiligen Text sehr genau, spürt Bedeutungsnuancen und sprachliche Charakteristika auf, achtet exakt auf einzelne Lexeme, auf die Syntax und auch auf die Reihenfolge der Sätze. Es liegt am Geschick des Interpreten, die zahlreichen Einzelbeobachtungen so in seine Interpretation einzuflechten, dass der Text lesbar und für die Leserinnen und Leser nachvollziehbar bleibt. Dies ist Z. nach

Ansicht des Rezensenten sehr gut gelungen. Im Folgenden möchte ich dafür drei ausgewählte Beispiele liefern.

Erstes Beispiel: Die Apotheose des Romulus. Z. untersucht gemäß seinen Vorstellungen die Textstelle des Livius zur Apotheose des Romulus (1,16,1-8) praktisch Satz für Satz, arbeitet für die moralischen Werte wie *virtus* und *fides* die kontextgerechte Bedeutung heraus und geht auf sprachliche Eigenheiten ein. So gelingt ihm der Nachweis, dass sich Livius phasenweise einer epischen Diktion bedient (zum Beispiel das Wort *pubes*), und gibt Beispiele für die Multiperspektivität. Allerdings verzichtet er auf eine Anspielung auf die Apotheose des Aeneas, die von verschiedenen lateinischen Autoren behandelt worden ist, etwa von Vergil in der Aeneis (Aen.12, 791-806) und von Ovid in den Metamorphosen (Met.14, 581-608). Auch die Rede des Proculus Iulius, die dieser vor der Volksversammlung hält (1,16,57), enthält episch-hymnische Elemente. Z. legt dar, wie Livius Erzählebenen wechselt (direkte Rede, auktorialer Kommentar). Die vorgelegte Analyse der Apotheose des Romulus ergibt erstens, dass Livius sie als Element der Sagen der Frühzeit erzählt, sich aber mit Bezugnahme auf die römischen Werte von ihr distanzieren kann. Gewissermaßen beiläufig schafft es der Historiker, das Aition für die Verehrung des Gottes Quirinus zu thematisieren und dem „impliziten Rezipienten wie auch dem Leser den Willen der *fata* zu offenbaren“ (117).

Zweites Beispiel: Aeneas. In welchem Verhältnis Aeneas und Romulus stehen, überliefern die römischen Autoren uneinheitlich. Zu beachten bleibt indes, dass zwischen beiden ein Zeitraum von annähernd 300 Jahren liegt, so dass sich die Version, Romulus sei ein Enkel oder gar Sohn des Aeneas, nicht durchsetzen konnte. Dafür

hat man die albanischen Könige gewählt, um die Zeit zu überbrücken. Zenk arbeitet aber auch Unterschiede zwischen dem Urvater Roms (Aeneas) und dem Stadtgründer Romulus heraus. Obwohl Aeneas in der Darstellung des Livius wie Romulus eine Apotheose erfährt (1,2,6), wird dieser Vorgang nicht genau erzählt. Lediglich der Hinweis darauf, dass er als Jupiter Indiges verehrt wird, weist auf die Vergöttlichung hin (234). Z.s Analysen lassen deutliche Unterschiede zwischen den beiden Darstellungen der Geschehnisse bei Vergil und Livius erkennen. Für den Historiker spielt die *pietas* des Aeneas keine Rolle, wohl aber „stehen die Aitien des Friedensschlusses und des Vertragsschlusses verbunden mit dem Wert der *amicitia* im Mittelpunkt der Erzählung“ (234). Livius suggeriert, dass der eigentliche Gründer der Stadt Rom Romulus ist (235). Durch die knappe Erzählung der Sage des Aeneas erhielt diese Figur erheblich weniger Bedeutung für die spätere Geschichte als bei Vergil (234).

Drittes Beispiel: Coriolan als negatives Beispiel eines Patriziers, der durch einen sehr ausgeprägten Machtwillen dargestellt wird. Auch an der Episode der *secessio plebis* und der Rolle des Coriolan macht Z. deutlich, wie Livius erzähltechnisch vorgeht. Er wechselt die Perspektiven, beginnend mit der auktorialen Perspektive, und berichtet dann aus der Sicht der Patrizier. Darin eingebaut wird die berühmte Fabel des Menenius Agrippa, der diese selbst erzählt (304). In diesem Zusammenhang wird auch das eingeführte Amt des Volkstribunen vorgestellt, das Coriolan bekämpft. Aber Livius unterlässt es nicht, auch die Perspektive der Plebs einzubringen. So gelingt ihm wieder die Multiperspektivität zu realisieren. Dass Livius einen aufmerksamen Leser erwartet, der größere Teile des Geschichtswerks im Blick hat, zeigt auch der Hinweis von Z., dass Livius mit Rückblicken arbeitet (395). Dies beweist

wieder, dass unser Historiker sehr vielschichtig zu schreiben vermag.

Das umfangreiche Literaturverzeichnis enthält wichtige Titel der Forschungsliteratur (338-351). Allerdings hätte man sich auch die Berücksichtigung folgender Titel gewünscht: M. von Albrecht, Große Geschichtsschreiber, Kap. 12: Livius, Römische Wertbegriffe, dargestellt an den Anfangskapitel, in: Große römische Autoren. Texte und Themen. Bd. 1. Caesar, Cicero und die lateinische Prosa. Heidelberg 2013, 147-164 sowie Ders., Große Geschichtsschreiber, Kap. 13: Livius, Fides, Völkerrecht und ein bestrafte(r) Schulmeister, in: Ders., a. a. O., 165-171; U. Schmitzer, Rom im Blick. Lesarten der Stadt von Plautus bis Juvenal (hier besonders die Seiten 44-54 zu Livius), Darmstadt 2016.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Z. klar nachvollziehbare Resultate vorgelegt hat. Dank der gewählten Interpretationsmethode, nämlich die primär textimmanente Perspektive, gelingt es ihm, auch unter Beachtung der Vorgaben des *close reading*, die Art und Weise, wie Livius die Anfänge Roms erzählt, anschaulich zu machen. Z. berücksichtigt die aktuelle Forschungslage und bringt sie voran, geht auf die von Livius benutzten Quellen und auf entscheidende Fragen, die die Forschung aufgeworfen hat, ein. Anhand zahlreicher feinfühler Interpretationen der wichtigsten Textstellen arbeitet Zenk die Multiperspektivität heraus, die Livius in der ersten Pentade angewandt hat. Er erleichtert den Leserinnen und Lesern die Lektüre durch einen angenehmen sprachlichen Duktus. Denjenigen, die sich intensiv mit dem Geschichtswerk *ab urbe condita* befassen möchten, ist die Anschaffung des Buches zu empfehlen, auch für Lehrkräfte, die das Geschichtswerk des Livius im Unterricht behandeln wollen.

DIETMAR SCHMITZ

Leiverkus, P. (2021): *Essensdarstellungen in Ovids Metamorphosen*, Wuppertal, Polyphem Verlag, 449 S., EUR 34,99 (ISBN 978-3-96954-003-9).

Die Forschung zu Ovid hat in den letzten sechs Jahrzehnten einen enormen Aufschwung erfahren: Mehr und mehr ist die Genialität dieses Dichters, der lange im Schatten von Horaz und Vergil gestanden hatte, ans Licht getreten. Dass es trotz des mittlerweile gewaltigen Umfangs der einschlägigen Literatur noch wichtige Perspektiven zu erschließen gibt, zeigt Peggy Leiverkus' an der Bergischen Universität Wuppertal unter der Ägide von Prof. Dr. Stefan Freund entstandene Dissertation, ein gedankenreiches Buch zu einem glücklich gewählten Thema. Das Essen ist ja für Lebewesen nicht allein eine biologische Notwendigkeit, der es Tag für Tag nachzukommen gilt, ein „Grundbedürfnis“, sondern stellt im Bereich des Menschen zugleich ein „Symbol kultureller und sozialer Identität“ dar (12).

Die Monographie gliedert sich in drei Teile unterschiedlicher Länge: eine Einleitung, in welcher vor allem die theoretischen Grundlagen der Untersuchung entfaltet und erörtert werden (11-63), die Interpretation von vier einschlägigen Partien der Ovidischen *Metamorphosen* (65-365: met. 1,101-112; 8,626-724; 13,812-837; 15,75-478) und „Schlussbemerkungen“ (367-375). In einem Anhang folgen eine Bibliographie (378-406), ein Verzeichnis der dem Haupttext eingefügten 23 Tabellen (407-408) sowie ein Index locorum (409-449).

In der Einleitung richtet die Verfasserin nach „Vorbemerkungen“ u. a. über das Ziel ihrer Arbeit (12-15) den Blick zunächst auf die von der Forschung zumeist behandelten Essensdarstellungen in römischer Literatur (16-21); sie finden sich vor allem in Fachliteratur (etwa bei Columella, Plinius d. Ä. [*nat.*] und Apicius)

sowie in den Gattungen Komödie (z. B. Plautus [*Pseud.* 810-825]), Satire (Horaz [*sat.* 2,8], Persius [6] und Juvenal [11]), Roman (Petrons *Cena Trimalchionis*) und Brief (Plinius *epist.* 1,15). Die meisten all dieser Schilderungen wird L. in ihrer späteren Erörterung mehrfach zum Vergleich heranziehen.

Der nächste Abschnitt der Einleitung ist der bisherigen Forschung gewidmet (22-48): erst zur Anthropologie des Essens im Allgemeinen, dann speziell zu dessen Soziologie in der Antike und namentlich in der Welt Roms (22-26). Zur Sprache kommen dabei besonders folgende Denker: Claude Lévi-Strauss (1972, zum sogenannten „kulinarischen Dreieck“), Pierre Bourdieu (2013, zum Begriff des Habitus), Michel Foucault (2010, mit seiner Erkenntnis, dass „biologische Prozesse Mittel zur Ausübung politischer Macht sein können“) und die an Foucault anknüpfende Eva Barlösius (2016, zur Nahrungssicherung als „eine[r] der ältesten Legitimationsquellen von Herrschaft“). Gemeinsam ist den genannten Theoremen, dass Essen als Zeichen sozialer Kommunikation gedeutet wird. Wie weit haben die Einsichten dieser Forscher Eingang in altphilologische Arbeiten gefunden? Welche anderen Aspekte des Essens und der Essensdarstellung spielen in den bisherigen Studien zur Antike und zu Rom eine Rolle? Diese Fragen beantwortet L. in einer souveränen Übersicht und hebt dabei nach Werner Tietz (2013) besonders die Kategorien „antiquarisch“, „sozial- und kulturhistorisch“ sowie „philologisch-textanalytisch“ hervor (27-46). Auf dieser Grundlage kann L. schließlich präzise ihre eigene Herangehensweise bestimmen (46-48): Es geht ihr darum, unter angemessener Berücksichtigung der soziokulturellen Faktoren von Essen die jeweiligen „narrativen und rhetorischen Funktionen der

Speisedarstellungen“ herauszuarbeiten, wobei sie Nahrung als literarisches Motiv, „nicht als Quelle für historische Praxis“ versteht (47). Wichtige Vorbilder sind ihr Arbeiten von Nicola A. Hudson (1991) und Emily Gowers (1993).

Den Schluss der Einleitung bildet ein durch zwei Tabellen ergänzter Überblick über sämtliche Erwähnungen und Darstellungen von Essen in den *Metamorphosen* (49-63).

Aus dem Hauptteil des Buchs sei wenigstens die Interpretation einer Partie etwas näher angeschaut: die Geschichte eines greisen, frommen, in einer bescheidenen Hütte lebenden Ehepaars (*met.* 8,626-724: 161-238). Als Jupiter und Merkur in Gestalt von Wanderern Phrygien besuchen, werden sie einzig von den beiden Alten, Philemon und Baucis, aufgenommen und bewirtet. Das Ehepaar bietet in drei Gängen das Beste an Nahrungsmitteln auf, das sie haben; freilich handelt es sich dabei um schlichte, ländliche Kost. Zunächst ordnet L. Ovids Erzählung in die antike Tradition der Theoxenie-Erzählungen ein (besonders *Genesis* 18 und 19; Homer, *Odysee* 14,48-79; zweiter homerischer Hymnos (an Demeter); Euripides, *Elektra*; Kallimachos, *Molorchos* [in *Aitia*, B. 3] und Hekale; Eratosthenes, *Erigone*; auch auf andere Theoxenie-Geschichten im Werk Ovids (*fast.* 4,507-562; 5, 493-537) geht L. ein. Der Überblick über all diese Schilderungen ist sinnvoll, weil erst auf deren Folie das Charakteristische der *Metamorphosen*-Partie klar erkannt und präzise beschrieben werden kann: die Zusammenführung verschiedener Motive in einem neuen narrativen Zusammenhang. Die bei den früheren Autoren übliche starke Gewichtung der Tischgespräche tritt bei Ovid zurück hinter der detaillierten Beschreibung der zahlreichen Speisen (8,637-678), eine bisher wenig untersuchte Partie: Aufgetischt werden

Oliven, Kornelkirschen, Endivien, Rettich, Käse, Eier; junger Wein, gekochtes Schweinefleisch, Gemüse; Nüsse, Feigen, Datteln, Pflaumen, Äpfel, Trauben, Honigwabe. Die angebotene Schlachtung einer Gans untersagen die inzwischen als Götter erkannten Gäste (8,688-694). Durch ausführliche Untersuchungen zur Natur der einzelnen Nahrungsmittel, zu ihrer Verwendung in der Antike und ihrer symbolischen Valenz in der sozialen Kommunikation weist L. nach, dass Ovids Essensdarstellung Konnotationen der ländlichen, von den Normen der *frugalitas* und *pietas* geprägten Ursprünge Roms enthält und namentlich die in der Augustus-Zeit verbreitete Ideologie des *mos maiorum* assoziiert.

Ebenso ertragreich wie die Analyse der Philemon-Baucis-Geschichte sind die drei anderen Interpretationen: zu *met.* 1,101-112 (Nahrung im Goldenen Zeitalter); 13,812-837 (Der Zyklop Polyphem sucht die von ihm begehrte Nymphe Galatea unter anderem mit Früchten aus seinen Beständen zu gewinnen) und 15,75-478 (Pythagoras' Appell, sich fleischlos zu ernähren).

In den Schlussbemerkungen (367-375) führt L. eine Reihe inhaltlicher und formaler Gemeinsamkeiten der vier interpretierten Partien an und zeigt so, dass intratextuelle Bezüge zwischen den betreffenden Essensdarstellungen der *Metamorphosen* bestehen.

Ihr in der Einleitung entwickeltes Programm hat die Verfasserin mit nie nachlassender Hingabe an die Sache erfüllt. L.s Buch sei nachdrücklich zur Lektüre und zur Anschaffung empfohlen.

Folgende von L. herangezogene Schriften wurden oben zitiert:

- Barlösius, E. (2016): *Soziologie des Essens, Weinheim*, S. 19f.
- Bourdieu, P. (2013): *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*, Frankfurt am Main, 23. Aufl.

- Foucault, M. (2010): *Sexualität und Wahrheit*. Band 1: *Der Wille zum Wissen*, Frankfurt am Main.
- Gowers, E. (1993): *The loaded table: representations of food in Roman literature*, Oxford / New York.
- Hudson, N. A. (1991): *Food: a suitable subject for Roman satire*, Leicester.
- Levi-Strauss, C. (1972): *Das kulinarische Dreieck*, in: H. Gallas (Hrsg.), *Strukturalismus als interpretatives Verfahren*, Darmstadt/Neuwied, S. 1-24.
- Tietz, W. (2013): *Dilectus ciborum. Essen im Diskurs der römischen Antike*, Göttingen.

SIEGMAR DÖPP

Roeske, K. (2022): *Ovidius perennis – Unsterblicher Ovid. Verwandlungsgeschichten – Verwandelte Geschichten. Texte, Bilder und Interpretationen von der Antike bis zu Peter Härtling und Pablo Picasso*, Würzburg, Verlag Königshausen u. Neumann, Softcover, 290 S., EUR 19,80 (ISBN-103-8260-7462-9, ISBN-13978-3-8260-7462-2).

Mit diesem Band hat der Autor ein prächtiges Lese- und Bilderbuch vorgelegt. Nach einem einleitenden Kapitel zu Ovid, seinem Werk sowie der Textgattung wird uns in insgesamt 12 Kapiteln ein farbiger Bilderbogen aufgeschlagen, in dem Kurt Roeske äußerst lebendig elf Metamorphosen Ovids in je einem ganzen Paket von Rezeptionsdokumenten darbietet: Der Sturz Phaethons, der Raub der Proserpina, Pyramus und Thisbe, Pygmalion, Philemon und Baukis, die lykischen Bauern, Erysichthon, Marsyas, Midas, Adonis, Echo und Narcissus. Das zwölfte Kapitel ist dann der Fama gewidmet, die der Dichter in den letzten Versen der Metamorphosen gleichsam für sein Nachleben heraufbeschwört: „Und durch alle Zeiten werde ich durch meinen Ruhm – wenn die Ahnung der Dichter wahr ist – immer leben.“

Die einzelnen Kapitel sind reich illustriert mit repräsentativen Beispielen aus der darstellenden Rezeptionsgeschichte in Form von Bildern und Skulpturen. Diese Bilder hat Evelyn

Hermann-Schreiber ausgewählt und in jedem Kapitel zwei von ihnen ausführlich interpretiert. Beispiele für die Rezeption der Mythen in der Musik werden in einem eigenen Index genannt und wecken bei dem interessierten Lesenden insofern auch leicht die Neugier.

Kurt Roeske greift mit seiner Darstellung der Ovidtexte sowie der Erzählungen, Romane und Gedichte als Rezeptionsdokumente auf eine schier endlos scheinende Lese- und Lebenserfahrung zurück. Dabei beschränkt er sich zur Erklärung der Texte nicht darauf, auf der Zeitachse nur nach „vorne“ zu blicken, sondern weist immer wieder auch nach „hinten“ und geht auf Vorlagen oder auch ideengeschichtliche Motive, z. B. aus der Bibel, ein.

Die Mythen selbst präsentiert er in der Regel in Hermann Heisers modernen Prosaübersetzungen; ebenso wählt er für die nicht deutschsprachigen Texte aus der zitierten Literatur gut verständliche Übertragungen. Damit ist das Buch konsequent auch auf eine Zielgruppe hin konzipiert, die nicht die entsprechenden sprachlichen Vorkenntnisse mitbringt und sich dennoch mit Freude auf das Thema einlässt.

Der Natur der Sache ist es geschuldet, dass nicht alle Kapitel gleich lang sind: manche Themen haben eine größere Zahl an Literaten und bildenden Künstlern zur Rezeption animiert als andere. Ein Beispiel dafür, dass sich erstaunlicherweise wenige Rezeptionsdokumente finden, ist der Mythos von Latona und den lykischen Bauern, zu dem als einzige textliche Rezeption eine Passage aus Peter Handkes 1983 erschienenem Roman *Der Chinese des Schmerzes* vorgestellt wird. Worin sich aber alle Kapitel gleichen, ist die Anlage darauf hin, dass die Rezeptionsdokumente nach Möglichkeit einen Querschnitt durch die Zeit legen und immer wieder in ganz aktuellen Fra-

gestellungen münden. In dem Latona-Kapitel wird etwa das Recht auf Wasser thematisiert, das heute so aktuell ist wie je. Wie gehen wir mit dem Wasser, wie gehen wir mit unserer Verantwortung um? Kurt Roeske verweist hier auf den ontologischen Ansatz in Hans Jonas' *Das Prinzip Verantwortung* von 1979 und die „den Menschen obliegende Verantwortung für die kommenden Generationen“, die auch das Bundesverfassungsgericht erst vor Kurzem angemahnt hat.

Um den Umgang mit der jungen Generation geht es auch im Phaethon-Kapitel, wo es über Jugendliche heißt: „So sind junge Menschen: Was sie sich in den Kopf gesetzt haben, müssen sie ausführen. Und Eltern sind immer ängstlich“. Aber Roeske schreibt noch weiter: „Mag man auch Verständnis für den jungen Mann aufbringen, so bleibt doch festzuhalten: Er begeht einen Fehler – wie sein Vater. [...] Der Vater kann nur noch mahnen. Väter, Eltern müssen sich, wenn die Kinder erwachsen sind, damit begnügen zu belehren, auch wenn sie wissen, wie vergeblich es ist. Haben sie sich denn anders gegenüber elterlichen Ermahnungen verhalten?“

In solchen Passagen zeigt sich, dass das vorliegende Buch mehr ist als ein Album mit Geschichten und Bildern: Es ist auch eine Anleitung zum Reflektieren der eigenen Weltsicht. Immer wieder ergeben sich daneben Anknüpfungen an die aktuellen politischen Ereignisse. So stellen sich bei den Bemerkungen über die Kriege und Diktaturen des 20. Jahrhunderts automatisch die Assoziationen mit den tagesaktuellen Nachrichten ein. Und eine Anspielung auf diejenigen Zeitgenossen, „die an ihren oft verqueren Urteilen keinerlei Kritik dulden und sich einer argumentativen Auseinandersetzung vehement verschließen“ beendet zwar das Buch, fordert aber implizit dazu auf, sich auch mit

diesen Menschen auseinanderzusetzen. – Am besten wohl mit dem Verständnis, das wir auch für Phaethon und seinen Vater aufzubringen aufgefordert sind.

So zeigt Kurt Roeske, wie sich aus den scheinbar „alten“ Texten immer wieder fruchtbare neue Gedanken entwickeln können und warum sich die Beschäftigung mit ihnen immer noch und immer wieder lohnt. Für alle diejenigen unter der Leserschaft, die zusätzlich ein Buch für den „praktischen Gebrauch“ suchen, bietet der Band darüber hinaus auch eine wahre Fundgrube an geeigneten Sekundärtexten und textergänzendem Bildmaterial.

KATHARINA WAACK-ERDMANN

Habermehl, P. (2021): Petronius, Satyrice 79-141. Ein philologisch-literarischer Kommentar. Bd. 3: Bellum civile (Sat. 119-124), Berlin, de Gruyter, 1377 S., EUR 149,95 (ISBN: 978-3-11-058274-1).

Bei vorliegendem Band handelt es sich nach den Kommentaren zu Petron, Sat. 79-110 (2006) und 111-118 (2020) um den dritten Band aus der Feder Peter Habermehls (H.). Auf eine umfassende Bibliographie von 72 Seiten (XII-LXXXIII) folgt eine Einleitung zum *Bellum civile* (BC), die zunächst auf Lukans Epos, dann auf Petrons Epyllion zum Bürgerkrieg eingeht (809-839). Auf eine übersichtliche Gliederung des petronischen BC folgen Auflistungen mit Vergil- und Lukanallusionen, Besonderheiten der Metrik und der Text (840-857), bevor der Kommentarteil einsetzt (859-1377). „Philologisch-literarischer Kommentar“ – die Leserin oder der Leser mag prima vista v. a. an ein nützliches Werk denken, wird zu seiner großen Freude aber eine gut lesbare, spannende, ja packende, informationsgesättigte, forschungsgestützte, präzise und luzide Darstellung vorfinden. Es ist ein absolutes Kunst- und

Meisterstück, auf 31 Seiten auf ausgewogene Weise in die wesentlichen Züge von Lukans Bürgerkriegsepos und Petrons *BC* einzuführen: Die zunehmende Verdüsterung im lukanischen Epos, die Zeichnung der drei Protagonisten Cäsar, Pompeius und Cato, die Pharsalia als Anti-Aeneis, der Bruch mit dem epischen Götterapparat, die finsternen Unterweltsmächte als Metaphern für die historischen Ursachen des Bürgerkriegs – all das als notwendige Folie zu Petrons *BC*, das die „erste uns bekannte Reaktion“ (809) auf Lucans Pharsalia darstellt. Nach Informationen über seinen Aufbau und die in ihm geschilderten Ursachen des Bürgerkriegs (die sich wie bei Lukan der pessimistischen Einschätzung des historiographischen Dekadenmodells verdankt) wird die besondere Art der petronischen Wiedereinsetzung des traditionellen Götterapparats thematisiert: Die Olympier als Stammpersonal des klassischen Epos würden marginalisiert, die Mächte der Finsternis, v. a. Dis und Discordia als effiziente Symbole für die zerstörerischen politischen Kräfte genutzt. Auf Cäsars Bild im *BC* fielen Schatten, wie mehrere Indizien offenbaren. Der Prodigienkatalog verkehre den der *Georgica*: Nicht Cäsars Tod stürzt die Welt ins Chaos, sondern sein Marsch auf Rom. Während Lukan die Alpenüberquerung Cäsars in einem Vers (1,183) abtut, bläst das *BC* die Alpenpassage zu einer eigenen Episode auf: Neben Reminiszenzen an Herkules als den ersten Überquerer der Alpen und den Galliereinfall erscheine Cäsar durch diese Schilderung als zweiter Hannibal und Gefahr für das Vaterland. Feinsinnig arbeitet H. im Abschnitt über den „erzählerischen Rahmen“ Esprit und Vielschichtigkeit von Petrons Darstellungskunst heraus: Der „dekadente Päderast und Poetaster“ (830) Eumolp dichtet das *BC* während eines Seesturms im Bauch des

Schiffes von Kapitän Lichas. H. decouvriert die metaphorischen Ebenen: Der dichterische Produktionsprozess des *BC* korreliere auf zweifache Weise mit dem „Bürgerkrieg“ auf dem Schiff zwischen Lichas’ und Eumolps Leuten und dem „Seesturm vergilischer Provenienz“ (829). Das Szenario evoziere zudem die Allegorie vom Staatsschiff (und des Schiffs der Dichtung, vgl. Anm. 125). Wenn Eumolp nach der Landung mit den Gladiatoren von einer Anhöhe herab auf das dekadente Kroton marschiere, könne dies als Persiflage auf Cäsars Alpenabstieg auf dem Weg zum „kranken Moloch Rom“ (829) aufgefasst werden. In dem höchst gelehrten und spannend wie ein Kriminalroman zu lesenden Abschnitt über „Das Anliegen des *Bellum civile*“ arbeitet H. zunächst ab, was das *BC* alles nicht ist: keine „leichtfüßige Satire“ (wie Voltaire meinte), keine Parodie Lukans, keine kaiserfreundliche Antwort auf die Pharsalia oder gar Verunglimpfung Lukans, auch kein implizit die Rückkehr zu den traditionellen epischen Formen empfehlendes literarisches Mustermotiv. H. entwickelt die Gedankenlinien Häußlers (*BC* als Spott auf Kritiker Lukans und Karikatur neronischer Durchschnittsepik), Courtneys (*BC* als Demonstration, was aus dem Stoff in den Händen eines mäßig talentierten Vergilepigonon wird) und Polettis (*BC* als Beweis dafür, dass selbst entschiedene Apologeten des Klassizismus dem Erbe Lukans nicht entkommen) intelligent fort:

Gerade weil Petron mit ‚mimetischer Virtuosität‘ vorführt, wie ein minder begnadeter Poetaster mit dem anspruchsvollen Stoff Schiffbruch leidet, lässt der blasse Abklatsch die Qualitäten der Vorlage umso heller zutage treten. Das *BC* beweist Lukans eminente literarische Relevanz. (834).

Das Schlusskapitel der Einführung befasst sich mit der Frage einer möglichen politischen

Agenda hinter dem *BC* als Kommentars zur Regentschaft Neros. Nach Abwägung verschiedener Forschungsansichten konstatiert H.:

„Nachdenklich stimmt nicht zuletzt das düstere Sittengemälde, mit dem der Text so unvermittelt einsetzt, und das merkwürdig zeitlos anmutet. Es könnte fast als Bilanz der neronischen Ära durchgehen. Im Blick zurück schwant dem Leser, dass sich im Grunde nichts geändert hat - oder eher, dass die Dinge sich zum Schlechteren gewendet haben. Auch Neros Reich ist die Domäne von Furor und Discordia. Denn in diesem Hades auf Erden herrscht chronischer Bürgerkrieg zwischen dem Caesar und seinen Untertanen. Zwischen den Zeilen malt das *BC* Lukans pessimistisches Geschichtsbild konsequent zu Ende.“ (839).

Der Kommentarteil mit 518 Seiten ist untergliedert nach der Grobstruktur des *BC*: vv. 1-66 (Krise der Republik), vv. 67-125 (Dis und Fortuna), vv. 126-142 (Die Zeichen stehen auf Krieg), vv. 144-208 (Caesars Alpenüberquerung), vv. 209-244 (Panik in Rom) und vv. 245-295 (Der Krieg der Götter) und zeugt von der immensen Belesenheit, dem nimmermüdem Fleiß und der großen Erfahrung H.s im Verfassen von Kommentaren: Die Leserinnen und Leser finden nützliche Überblicke zu einzelnen Passagen, zu geographischen, religions- und kulturkundlichen oder historischen Phänomenen ebenso wie philologische Detailbeobachtungen – alles in wohlponderierter Auswahl und hinterlegt mit Zitaten aus dem OLD, griechischen und lateinischen Quellen sowie weiterführender Literatur. Diesem klugen Kommentar ist eine breite Leserschaft zu wünschen, dem Autor weitere Schaffenskraft und eine ebensolch glückliche Hand für die Kommentierung der noch ausstehenden Kapitel Petron, Sat. 125 -141 in einem wohl geplanten 4. Band.

MICHAEL LOBE

Holzberg, N. (2022): *Persius, Satiren. Lateinisch-deutsch. Hg. und übers. von N. H. (Sammlung Tusculum)*, Berlin/Boston: de Gruyter, 139 S., EUR 29,95 (ISBN 978-3-1107-7290-6).

Dass zum Verständnis und zur Vermittlung des in neronischer Zeit zeitlich zwischen dem Vorgänger Horaz und dem Nachfolger Juvenal positionierten Satirikers Persius, der mit einem gewissen Recht als einer der schwierigsten lateinischen Autoren gilt, eine zweisprachige und zumindest notdürftig kommentierte Ausgabe von entscheidender Bedeutung ist, dürfte unumstritten sein. Niklas Holzbergs (H.) erneute Aufnahme des insgesamt doch sehr wenig gelesenen und von den wenigen Lesern noch weniger geschätzten Persius in die Reihe der Sammlung Tusculum, wo dieser bislang durch die Übertragung Otto Seels aus dem Jahre 1950 (2. Auflage 1974) vertreten war, ist also in jedem Falle eine äußerst verdienstvolle Publikation. Umso größer ist freilich auch die Verantwortung, die H. insbesondere mit seiner Verdeutschung des im Mittelalter und der Frühen Neuzeit unangefochtenen Klassikers trägt.

H. beginnt seine Einführung mit einem Beispiel für die intertextuelle Dimension der Persius-Satiren, indem er aus der Parallele zwischen Hor. sat. 1,5,30f. und Pers. 3,44-47 das dem Augusteer entsprechende Bekenntnis zur Kritik an typischen Verhaltensweisen (und damit gleichzeitig zum Verzicht auf die Personalsatire des Lucilius) auch für den neronischen Dichter ableitet (9f.). Das an diese Hinführung anschließende Kapitel zur *Vita Persi* thematisiert die Autorfrage der wahrscheinlich von Sueton verfassten Dichterbiographie und problematisiert deren Wahrheitsgehalt, indem sie Elemente als aus dem Werk herausgesponnen charakterisiert, bevor H. sich energisch und

mit Recht gegen Tendenzen der angloamerikanischen Forschung wendet, die in den Satiren „ein Dokument philosophischer Autotherapie“ sehe und allenthalben „zwischen den Zeilen Angriffe auf Nero zu entdecken“ bestrebt sei (12).

Für die Stilistik des Persius verweist H. – auch zur Erklärung der schwer verständlichen, ‚dunklen‘ Sprache des Persius – auf dessen „eigene satirische Diktion“, für die „in Abgrenzung von Horaz“ insbesondere „das Nebeneinander von kolloquialen oder sogar vulgärem mit hochpoetischem Stil“ charakteristisch sei, zu dem „neben selten benutzten Wörtern und Wendungen Neologismen sowie lexikalische und syntaktische Archaismen und Gräzismen“ gehörten (13). Besonders typisch sei dabei folgendes Phänomen: Persius verwende „Metaphern oft nicht als solche, sondern [nehme] sie beim Wort, indem er von der übertragenen die eigentliche Bedeutung mittransportieren“ lasse (13f.), was Holzberg an zwei instruktiven Beispielen ausführt (14).

Besonders hilfreich zum Verständnis ist das folgende Kapitel der Einleitung, in der H. die sechs Satiren sowie die einleitenden (wenn gleich in den Handschriften teilweise auch an letzter Position überlieferten) Hinkjamben als durchkomponiertes Werk und die *persona* des Dichters als konsistent konstruierte Figur auffasst und die wichtigsten Entwicklungslinien eines Œuvres nachzeichnet, das sich gerade innerhalb der einzelnen Satire häufig dadurch auszeichnet, dass „das Überwechseln von einem Punkt der Darlegung zum nächsten abrupt“ wirkt (18). Da der Leser zu „dem in einem solchen Fall erforderlichen ‚Ergänzungsspiel‘ (Peter Bing) [...] nicht immer ohne Weiteres in der Lage“ sei, sei auch „der Gedankengang einer Satire [...] hie und da nicht einfach nach-

vollziehbar“ (19). Etwas erstaunt liest man im direkten Anschluss an diese Ausführungen folgende Einschätzung H.s: „Trotz der bisher genannten Schwierigkeiten ist, was der Wortlaut des Prologs und der sechs Satiren direkt aussagt, für moderne Leser, sofern sie mit antiker Literatur einigermaßen vertraut sind, ohne Hilfe eines gelehrten Kommentars im Großen und Ganzen erfassbar“ (ebd.).

Verständlich wird diese Aussage erst dann, wenn man weiterliest: Es geht H. nämlich hier darum, zu den Stellen überzuleiten, an denen „der Dichter einen intertextuellen Bezug herstellt und man das nicht würdigen kann, weil man das evozierte Werk nicht kennt“ (19). Konsequenterweise ist das nächste Kapitel von H.s Einleitung diesen intertextuellen Bezügen gewidmet, mit denen Persius „auf die römische Poesie von Plautus bis Ovid zurück[greife], wobei Horaz-Verse das weitaus größte Kontingent“ bildeten (20). H. führt dennoch zunächst ein Beispiel aus Ennius an, leitet dann zu einem komplexen (und teilweise auf minimalen Parallelen beruhenden) intertextuellen Verweis auf Vergils *Eklogen*, Catull und Kallimachos über, bevor dann tatsächlich das Verhältnis zu Horaz und zur stoischen Philosophie in den Mittelpunkt rückt.

Zwei weitere Abschnitte der Einleitung sind der Rezeption des Persius gewidmet; ausgehend von den beiden im engeren Sinne zeitgenössischen Zeugnissen Quintilians und Martials (27) wird vor allem Augustinus als Vermittler des Persius an das Mittelalter gewürdigt (28-30); dann zeichnet H. nach, wie Persius – aus seiner Sicht zu Unrecht – in den (Ver-)Ruf geraten ist, ein besonders schwer verständlicher Autor zu sein: Entscheidend sei das Verdikt Julius Caesar Scaligers gewesen; dessen bis ins 19. Jahrhundert wirkmächtiges *illum igitur mittamus* sei

unmittelbar in einen altphilologischen „Klassizismus“ und „Quellenpositivismus“ übergegangen, der Persius aufgrund seiner zahlreichen intertextuellen Bezüge insbesondere zu Horaz umstandslos zum „Epigonen“ abgestempelt habe (31). Als Meilensteine der Forschung hebt H. Wolfgang Kuglers Dissertation von 1940 und Walter Kißels Kommentar aus dem Jahr 1990 hervor, bevor er dazu auffordert, insbesondere die seiner Meinung nach seit 1990 wenig innovative deutschsprachige Persius-Forschung nicht zuletzt in kritischer Auseinandersetzung mit Kißel, aber auch mit der weniger philologisch als vielmehr kulturwissenschaftlich orientierten anglophonen Altphilologie wieder zu intensivieren (32-34).

Die Reflexion der eigenen Übertragung setzt – wie inzwischen bei H. üblich – mit dem Naserümpfen über die „klassizistische Patina“ der „Voßianer“ ein, also über die Diktion all derjenigen Übersetzer, die sich in die Tradition der Homerverdeutschungen des großen Johann Heinrich Voß stellen. Selbst die Prosaübersetzung Kißels verfällt überraschenderweise diesem Verdikt, da sie „auf Schritt und Tritt“ ihre „Sätze dem Hexameterrhythmus“ anpasse und „den durch Versübertragungen konservierten Wortschatz von anno Tobak“ aufweise (alle Zitate 34). Hier geht es erkennbar nur noch um die Verteidigung eines vermeintlichen Alleinstellungsmerkmals, wenn H. sein eigenes Vorgehen folgendermaßen rechtfertigt: „[...] speziell im Falle dieses Satirikers mit seiner eigenwilligen Diktion, den gedrängten Formulierungen, abrupten Übergängen, der Mischung von Vulgär- und Dichtersprache und anderen Besonderheiten stört, wie ich meine, der rhythmische Wechsel von Hebung und teils einsilbiger, teils zweisilbiger Senkung, der im Deutschen an die Stelle der quantifizierenden

Metrik tritt, den Gesamteindruck von einem Sprachkunstwerk *sui generis*, wie es das lateinische Original darstellt. Ein solches verlangt in höchstem Maße, dass extrem wörtlich übersetzt wird, und da das nur in Prosa durchführbar ist, kommt sie einzig infrage“ (35).

Die pathetische Sprache deutet bereits darauf hin, dass hier nur eine Wahrheit verschleiert werden soll, die unmittelbar vor dieser Stelle der Einleitung zumindest durch H.s Hypothesen noch erkennbar wird, wenn er die Aufzählung der Schwierigkeiten einer Versübersetzung mit diesen Worten abbricht: „[...] wer sprachlich wahrhaft virtuos ist, müsste das Unmögliche möglich machen können“ (35). Nun will man freilich auch von H. nicht gerade das viel berufene Unmögliche verlangen; ins Gegenteil einer Übertragung zu verfallen, die sich gerade das „extrem wörtlich[e]“ Übersetzen auf die Fahnen schreibt, mit der mittelmäßige Gymnasiasten gerne das grauenhafte Deutsch rechtfertigen, das sie beim Verdeutschen aus den alten Sprachen in der Regel produzieren, ist aber gewiss die schlechteste aller Lösungen. Wenn H. dann noch für die Unverständlichkeit seiner deutschen Version mit dem Hinweis darauf wirbt, dass „eine Übertragung der Persius-Satiren viel ausgiebiger kommentiert werden [müsse] als jede andere“ (ebd.), kommen schon vor der Lektüre des ersten Satzes der so angekündigten Übersetzung beim Leser automatisch die schlimmsten Bedenken auf.

Und tatsächlich wird diese Erwartung nicht enttäuscht: Zwar finden sich selbstverständlich auch sehr gelungene Übertragungen wie „Servus“ für das *chaere!* des Papageien in prol. 8 oder die Wiedergabe des Ausrufs *nugae!* in 1,5 durch „Dummes Zeug!“ Aber wieso der Ablativus absolutus *nucibus [...] relictis* in 1,10 mit „wenn wir die Nüsse zurückgelassen haben“

übertragen wird, obgleich die zugehörige Anmerkung ausführt: „Als häufig verwendetes Kinderspielzeug stehen sie für die Kindheit“ und man also ebenso gut gleich „Kinderspielzeug“ in den deutschen – dadurch auf Anhieb verständlichen – Text setzen und sich die Erklärung der Nüsse für die gelehrte Kommentierung hätte aufsparen können, wird wohl für immer H.s Geheimnis bleiben. Vollends unverständlich ist die Wiedergabe der (zugegebenermaßen tatsächlich schwierigen) Stelle *patranti fractus oculo* (1,18) durch H.s „abgeschlafft mit abspritzenden Äuglein“, die zudem zeigt, wie die subtile Sprachkunst des Persius in der Vereindeutigung auf den obszönen Unterton verloren geht, wenn eine Wendung, die zunächst einmal bedeutet, dass der Rezitator durch seinen emotionalen Vortrag „mit demütigem Blick um Einverständnis wirbt“, mit im Kontext unmissverständlich sexuellem Vokabular wiedergegeben wird.

Einen übersetzerischen Offenbarungseid schließlich stellt H.s Unsitte dar, vermeintlich fehlende Satzbestandteile in spitzen Klammern zu ergänzen – ein Phänomen, das sich bereits auf der zweiten Seite der Übersetzung nicht weniger als viermal findet (43). So wird aus der Frage *quare? ne mihi Polydamas et Troiades Labeonem praetulerint?* (1,3-5) bei H. ein zusätzlich durch die Anmerkung „Im Lateinischen ist vor *ne*, das nach Verben des Fürchtens ‚dass‘ heißt, *times* oder etwas Ähnliches zu ergänzen“, folgende Übersetzung: „Warum? <Hast du Angst>, dass Polydamas und die Trojanerinnen mir den Labeo vorziehen könnten?“, während eine inhaltlich äquivalente Verdeutschung wie „Warum? Damit Polydamas und die Trojanerinnen mir nicht den Labeo vorziehen?“ nicht nur ohne die von H. bemühten Ergänzungen auskommt, sondern auch stilistisch näher am Original bleibt.

Natürlich sind die Anmerkungen H.s nicht nur dann hilfreich, wenn die Übersetzung alleine unverständlich bleibt; dass 1,1 „[w]ahrscheinlich Zitat eines Hexameters des (nur fragmentarisch überlieferten) C. Lucilius“ darstellt, ist eine Zusatzinformation, die zwar aufgrund des verlorenen ursprünglichen Kontextes des Zitats nicht ohne Weiteres für ein vertieftes Verständnis sorgt, aber in jedem Fall einen wichtigen Interpretationsansatz darstellt. Dieser wäre alleine durch die – den meisten Lesern wohl erst infolge der Kenntnisnahme der Anmerkung aufgefallene – Absetzung der Übertragung als Vers, hinter der man zunächst einen schlichten Layout-Fehler vermuten könnte, kaum ausreichend markiert, wobei hier freilich zuzugeben ist, dass H. die konventionelle Markierung als Zitat (nämlich durch Anführungszeichen) wegen des Dialogcharakters der Anfangspartie nicht möglich war. Auch die intertextuellen Verweise auf Labeos Homerübersetzungen oder die Waagenmetapher aus den Fröschchen des Aristophanes (zu 1,4 bzw. 1,6f.) machen die Benutzung von H.s Anmerkungen zu einem Gewinn; dass hier der Umfang des für die Bände der Sammlung Tusculum üblichen Anhangs deutlich überschritten wurde, wird jeder Leser dem Verfasser und Herausgeber in Personalunion danken.

Obgleich Holzberg die *Vita Persi* nicht nur im Anschluss an die Satiren abdruckt, sondern Autorschaft und Wahrheitsgehalt in der Einleitung kurz kommentiert, wird die *Vita*, in der Einleitung noch beinahe euphorisch als „eine der längsten Dichterbiographien, die wir aus der Antike haben“, apostrophiert (10), eher stiefmütterlich behandelt: Zwar weicht H. von der Ausgabe Kißels hier gemessen am Text noch weit häufiger ab als bei den Satiren und setzt so eigene Akzente (vgl. den textkritischen Anhang, 101f.), doch die – freilich auch erst im Novem-

ber 2021 erschienene und damit wohl auf die Zeit nach dem Datum der Unterschrift von H.s Vorwort („Herbst 2021“, 37) anzusetzende – Ausgabe Markus Stachons wird beispielsweise nicht einmal erwähnt und auch die Sorgfalt im Detail fehlt, wenn etwa im textkritischen Anhang Mosts Konjektur *criticus* zur Bezeichnung anstelle des von Kifsel abgedruckten *tragicus* angeführt wird, diese aber nicht nur syntaktisch so eingebaut wird, dass aus Cornutus „ein Kritiker der Schule der Säulenhalle“ wird (93), sondern im lateinischen Text auch anstelle der eigentlichen Konjektur das beinahe schon erheiternde *criticus* [sic] erscheint (92).

Man muss also letztlich konstatieren, dass H.s Persius Licht und Schatten bietet, die Ausgabe aber dennoch zumindest das Bild von der römischen Verssatire vervollständigt: Horaz und Juvenal sind ohnehin gut erschlossen (Juvenal etwa durch die vorzügliche Ausgabe von Sven Lorenz aus dem Jahr 2017 ebenfalls in der Sammlung Tusculum); zu Lucilius liegt eine Sammlung der Fragmente von Johannes Christes und Giovanni Garbugino aus dem Jahr 2015 vor. Man kann also mit den sprachlich wie sachlich schwierigen Satirikern auch etwa in der Schule oder im Grundstudium bequem arbeiten, selbst wenn man sich den Persius vermutlich für den Haus- (und Schul-)gebrauch auf der Grundlage der Anmerkungen noch einmal neu übersetzen wird – und Kuriositäten wie die Wiedergabe von *gurgulio* (Pers. 4,38, aufgeführt ThLL VI/2, Sp. 2365, Z. 31-36 unter der Bedeutung: *metonymice (obscaene) de membrum uirili*) durch „Kornwurm“ (71) ebenso kopfschüttelnd *ad acta* legen wie die zumindest sprachlich unglückliche Wendung „den Leuten die ausgeleierte Arschfotze ausbreiten“ (ebd., für *populo marcentes pandere uuluas*, Pers. 4,36).

HEIKO ULLRICH

Schmitz, Chr. (2019): *Juvenal, Hildesheim/Zürich/New York, Studienbücher Olms Verlag, 248 S., EUR 22,- (ISBN 978-3-534-27127-6).*

„In dieser Reihe erscheinen anspruchsvolle Einführungen zu griechischen und lateinischen Autoren der Antike. Namhafte Experten stellen auf der Grundlage des aktuellen Forschungsstandes in allgemein verständlicher Weise die Biographie und die Werke sowie das Nachwirken der antiken Schriftsteller vor. [...] Die ‚Studienbücher Antike‘ [...] wollen altertumswissenschaftliche Themen auch für andere Fächer (z. B. Vergleichende Literaturwissenschaft, Germanistik, Romanistik, Geschichte, Philosophie, Theater- und Kunstgeschichte) fruchtbar machen und auch für den Gebrauch in Schule, Museum, Theater usw. das notwendige Wissen vermitteln.“ (<https://www.olms.de/search/result.aspx?seriesid=241> [22.06.2022]). Innerhalb dieser Reihe hat die namhafte Expertin¹ Chr. Schmitz (S.) eine Einführung zu Juvenal vorgelegt. Im ersten Abschnitt (11-43) beschäftigt sich S. mit der Person Juvenals, aber eben nicht in Form eines biographischen Abrisses, sondern indem sie die Frage nach der Authentizität von Juvenals Person innerhalb seines Werkes mit den nachweisbaren Stationen in Juvenals *vita* verknüpft. Dem folgt die literaturhistorische Einordnung des Dichters und seines Werkes in die genuin römische Gattung der Verssatire (44-71). Die beiden umfangreichen Kapitel bilden gleichsam die Grundlage, auf der dann im Hauptteil die 16 Satiren Juvenals vorgestellt werden (72-161). Auch das daran anschließende Kapitel könnte letztlich diesem Hauptteil zugeordnet werden, weil S. grundsätzlichen Aspekten von Juvenals „satirisch analysierende[m] Blick auf die römische Gesellschaft“ nachgeht (162-177). Mit „Juvenals virtuoser Technik“ in „Stil“ und „Vers-

technik“ beschäftigt sich das folgende Kapitel; mit Blick allein auf das Inhaltsverzeichnis darf der Leser durchaus gespannt sein, was beides mit der „Satirisierung durch Sprache und Vers“ zu tun hat (178-202). Geradezu klassisch bildet der Ausblick auf „Juvenals Überlieferung und Rezeption“ den inhaltlichen Abschluss dieser Einführung zum Satirendichter Juvenal. Ein umfangreiches Literaturverzeichnis und ein Stellenregister beschließen das Buch.

Der Frage nach dem „Verhältnis zwischen historischem Autor und satirischem Sprecher“, eine „fundamentale Frage literaturtheoretischer Art“ (9), die auch intensiv die Catull- und Martialforschung beschäftigt, geht S. unter Berücksichtigung der Forschung, in der sich der Ansatz, zwischen Autor und satirischem Ich zu differenzieren, seit den 50er Jahren gegen durchaus profunde Kritik weithin durchgesetzt zu haben scheint (11-29), nach, entfaltet vor diesem Hintergrund überaus schlüssig und textnah die vielseitigen Schattierungen und Ebenen des dichterischen „Ichs“ in Juvenals Satiren, dem der bipolare Gegensatz zwischen authentischem Autoren-Ich und satirischer Fiktion nicht gerecht wird, und entwickelt „ein satirisches Rollen-Ich, das auch autobiographische Momente enthalten kann“ (25). Ausgehend von diesem Verständnis ist es nur konsequent, die Äußerungen des „Ichs“ in den Satiren, gleich welche Rolle es übernimmt, als Ausgangspunkt für die Rekonstruktion von Juvenals *vita* in Frage zu stellen und andere Quellen heranzuziehen. Dass auf dieser Basis vieles im Dunkeln bleibt, ergibt sich aus der Sache selbst, so unzufrieden diese Situation den interessierten Leser auch zurücklassen mag. Ebenso textbasiert werden knapp soweit möglich die einzelnen Satirenbücher datiert, sodass sich eine Hauptschaffenszeit Juvenals ab

115 n. Chr. bis zu seinem Tod 140/150 n. Chr. ergibt.

Ebendieses Werk wird dann in die Tradition der genuin römischen Gattung der Verssatire eingeordnet: *Satura tota nostra est*. Der literaturhistorische Abriss, an dessen Beginn Quintilian (ca. 35-96 n. Chr.) dieses berühmte Urteil mit Stolz setzt (10,1,93), bildet den Ausgangspunkt, um a) Lucilius (ca. 159-102 v. Chr.), den Archegeten der Gattung, als literarischen Orientierungspunkt Juvenals zu profilieren und b) die Vielseitigkeit der Gattung *satura* als Basis für die thematische Vielseitigkeit der Satiren Juvenals zu entfalten. So ist es für den Leser nicht mehr irritierend, wenn die 16 Satiren der fünf Bücher Juvenals das Verhalten des Adels (Sat. 2, 8), die Stadt Rom (Sat. 3), Essen und Gastmähler (Sat. 4; 5; 11), die Situation des Intellektuellen (Sat. 7), das Frauenbild (6), das „Klagen eines alternden Gigolos“ (9), Wünsche (10), Erbschleichertum (12), eine (satirische) *consolatio* (13), die „Erziehung zur *avaritia*“ (14), Kannibalismus (15) oder die Privilegien von Soldaten (16) zum Thema haben. Eine umfassende Deutung aller Satiren ist im Rahmen einer solchen Einführung unmöglich, dennoch sollen bei jeder einzelnen „über die thematische Bestimmung hinaus zentrale Probleme der Komposition und Interpretation behandelt, sowie Dimensionen der Intertextualität aufgezeigt werden“, ergänzt durch exemplarische „Beispiele von Juvenals Dichtungskunst“ (74). Da S. im ersten Kapitel eine (auch terminologisch) genaue Differenzierung des „satirischen Rollen-Ichs“ geboten hat und in ihrer Begrifflichkeit auf dessen Ergebnisse stets rekurriert, sind ihre Ausführungen zu den einzelnen Satiren entsprechend differenziert und nachvollziehbar. Mit der oben angedeuteten Themenvielfalt entsprechen Juvenals Satiren

dem spezifischen Charakter der *satura*, wie er schon in der Ursprungsbedeutung des Wortes angedeutet ist (Varro bei Diom. gramm. III). Doch ebenso gattungskonform in der Tradition der beißenden (Gesellschafts-)Kritik des Archegeten Lucilius (z. B. Buch 2, Fr. 77/78) lassen sich „für Juvenals Satiren charakteristische Objekte der Gesellschaftskritik“ (163) herausarbeiten (164-177). Ein stetes Motiv ist der fortgesetzte Widerspruch gegenüber den Normen des *mos maiorum* im Verhalten; je deutlicher dieser in der Öffentlichkeit gezeigt wird, desto härter fällt Juvenals Urteil aus (161-169). Letztlich könnte auch das folgende Motiv als konkrete Spielart ebendieses Widerspruchs aufgefasst werden, die fundamentale Störung im Verhältnis Patron – Klient (169-172), in der der Patron seiner fürsorgenden Pflicht dem Klienten gegenüber nicht mehr gerecht wird. Es stellt sich hier die Frage, ob die Umkehrung des Verhältnisses Patron – Klient, z. B. in einem sexuell anrühlich konnotierten Verhältnis (dazu S. selbst im Gymnasium 128.5 (2021)), nicht auch als ein anderer Aspekt dieser Rubrik hätte zugeordnet werden können. Ein weiteres Motiv sei die Kritik am zeitgenössischen Tafelluxus (172-174), das S. anhand der Satire 11 exemplifiziert. Es wäre durchaus bereichernd und weiter illustrierend gewesen, wenn auch auf die Satire 5 (dazu S. zuvor 101-103) und auf die „Fischsatire“ (4), in der, wenn auch in anderem Kontext und mit anderer Zielrichtung (dazu S. zuvor 94-101), Juvenal sich dieses Motivs auch bedient, (rück)verwiesen worden wäre. Der Widerspruch der Nobilität gegenüber der standesgemäßen Verpflichtung des *mos maiorum* entspricht dem Widerspruch von Frauen gegenüber Normen, die ihnen der soziale Status vorgegeben hat (174-176), beides unterzieht der Dichter einer beißenden Kritik. Vornehmlich in

den Satiren 15 und 16 sieht S. das Motiv einer allgemeinen Verrohung der Gesellschaft verarbeitet, wie in dem etwas bizarr anmutenden Exemplum angeblich ägyptischen Kannibalismus (15). Eine entsprechende Verrohung könnte man auch z. B. in dem unzulänglichen Verhalten des Patrons gegenüber seinem Klienten in Satire 5 erkennen (176f.). Deutlich wird daher ein gemeinsames Muster: die völlige Umkehrung angeblich bisher bewährter Strukturen und Verhaltensnormen der römischen Gesellschaft. Die weiblichen wie männlichen Mitglieder der Nobilität widersprechen dem *mos maiorum*, der Patron setzt den Klienten herab oder macht sich *de facto* zu seinem (sexuellen) Klienten, die bescheidene Einfachheit der römischen Frühzeit weicht einem überbordenden, unrömischen (dazu z. B. Liv. 39, 6, 7-7, 3; Cass. Dio 19, 64) Luxus, die natürliche Rollenverteilung zwischen Mensch und Tier (vgl. Juv. 15, 142b-147a) wird aufgelöst wie die natürliche Bindung zwischen Vater und Sohn (Sat. 16). Im konkreten Zusammenhang deutet auch S. dieses grundsätzliche Muster an (z. B. 164). Eine entsprechende Zusammenfassung wäre vielleicht am Ende der inhaltlichen Auseinandersetzung mit den Satiren wünschenswert gewesen.

In dem vergleichsweise knappen Kapitel (178-202) zur sprachlichen Umsetzung dieses grundsätzlichen inhaltlichen Musters weist S. eindrücklich an evidenten Textbeispielen nach, wie Juvenal das Oxymoron, den Abschluss des Satzes *παρὰ προσδοκίαν*, Hyperbole und Diminutiva als signifikante Stilmerkmale nutzt, um seine Kritik in den jeweiligen Satiren zu pointieren. Gleiches gilt für seine Vergestaltung, so am Ende der Verse oder in der Art und Weise, Worte zu stellen, den Klang der Worte zu nutzen und „expressive Effekte“ (199) durch Spondia-

cus, Synaloephen, Elisionen und Hiats hervorzu-rufen. Insofern weist S. auf sprachlicher Ebene nach, was sie inhaltlich in der Besprechung der Satiren zuvor vorbereitet hat.

Zu einer Einführung in einen antiken Dichter gehört die Betrachtung seiner Überlieferung und Rezeption. Die Überlieferung der Satiren stellt insofern eine besondere Herausforderung an die altphilologische Kernkompetenz der Textkritik dar, als erst im vierten Jahrhundert n. Chr. ein gesteigertes Interesse an Juvenal entsteht, sodass einerseits eine lange Zeit ungesicherter Tradition (ca. 200 Jahre) und andererseits eine vergleichsweise kurze Zeit direkter Eingriffe eben im vierten Jahrhundert (Interpolationen) entstanden ist. Die Problematik dieser Interpolationen exemplifiziert S. dabei an zwei Beispielen, um sich dann ausführlicher der Rezeption Juvenals zu widmen. Es zeigt sich, dass die Sittenkritik Juvenals sowohl der spätantiken christlichen Literatur, insbesondere der Apologetik, als auch der christlichen Literatur des späten Mittelalters und der frühen Neuzeit (bei Luther) besonders entgegenkam. Besonderes Augenmerk legt S. auf die Rezeption in der englischen Literatur des 17. und 18. Jhdts. sowie im Werk Victor Hugos, um mit den „fragmentarischen“ Verarbeitungen in der modernen Literatur zu schließen.

Diese Einführung entspricht auf inhaltlicher, sprachlicher und fachlicher Ebene voll dem vom Verlag artikulierten Anspruch; abgesehen davon, dass S. beständig ihre Ausführungen durch die lateinischen Texte belegt, besticht ihre Darstellung durch die innere Schlüssigkeit: Die literaturtheoretische Diskussion der *persona* Juvenals und S.' Definition, sowie die Einbettung in den literaturhistorischen Kontext der Gattung *Verssatire* sind notwendige Voraussetzungen, um die folgenden inhalt-

lichen Auseinandersetzungen mit den einzelnen Satiren und ihren motivischen Grundzügen zu verstehen. Die sprachlichen Betrachtungen dienen als Vertiefungen dieser inhaltlichen Auseinandersetzungen. Allein dem letzten der Form einer Einführung geschuldeten Kapitel fehlt ein derart dichter Anschluss. Das tut dem anspruchsvollen Eindruck des Buches keinen Abbruch, so dass es jedem interessierten Leser zur Lektüre empfohlen sei.

BENEDIKT SIMONS

Weeber, K.-W. (2022): *Couchsurfing im Alten Rom – Zu Besuch bei Wagenlenkern, Philosophen, Tänzerinnen u.v.a., Darmstadt, WBG Theiss*, 232 S., EUR 22,- (ISBN 978-3-8062-4418-2).

Ein Gesprächsband – analog in Zeiten der Pandemie, Begegnungen mit fiktiven, literarischen und historischen Gestalten aus dem Alltagsleben des Alten Rom (Halbwelt inklusive), quellengestützt, gelehrt und gleichwohl unterhaltsam – wie man es bei diesem Autor (W.) auch nicht anders erwartet, der zuletzt aus den Graffiti des antiken Pompeji einen Spiegel des ‚normalen‘ Lebens einer antiken Mittelstadt geformt hatte (FC 63, 2020, S. 180f.).

Die Rahmenhandlung besteht in der originellen Idee, anhand einer – lose miteinander verknüpften (u. a. 92, 106, 165) – Serie von Gesprächen vor Ort, eingebettet in die Ich-Erzählung einer Reise aus der fernen *Barbariké* ins Zentrum der damaligen Oikuménē, Einblicke in unterschiedliche Facetten der römischen Gesellschaft zu vermitteln: Stimmungsbilder aus der Welt der ‚kleinen‘ und nicht (mehr) ganz so kleinen Leute, von (auf den ersten Blick) mitunter auch ‚schrägen‘, skurrilen Vertretern (samt Außenseitern) einiger für jede Metropole markanter Berufsgruppen – ihre Sorgen und Träume,

Umstände und Bedürfnisse, Leitlinien und Ziele derer, die es ‚geschafft‘ haben, wie derer, die im wiederkehrenden Überlebenskampf mit den Zumutungen eines Molochs stehen – welcher Rom damals schon war. Nicht zuletzt zeigen sich die Damen dort auf ihren gesellschaftlichen Ebenen und auf ihre je eigene, bemerkenswerte Weise als ausgesprochen selbstbewusst, ebenbürtig und lebensbewältigend.

Die jeweils unter ein Motto gestellten Geschichten und Dialoge im Einzelnen gliedern und entwickeln sich aus drei Blickwinkeln: als ‚Germane in Rom‘ zur Zeit des Kaisers Nero läuft unser Autor zunächst beim *garum*-König von Pompeji auf dem Aventin ein; die – erweiterte – Gastronomie ist durch eine *Fast-Food*-Wirtin sowie die Mutter einer als *locus amoenus* ein- und priapeisch ausgerichteten Taverne vertreten, und auch ein Wagenlenker repräsentiert die Unterhaltungsbranche. Der bürgerlichen Welt entstammen ein Lagerverwalter und der Ururenkel von Horazens legendärem Schulmeister. Im zweiten Teil aus dem Umland und als Pendant zur Großstadt – das römische Ämtersystem klingt von ferne an – gesellen sich zum Lager- die Gutsverwalterin, zum *garum*-Fabrikanten ein Kleinbauer, zum Wagenlenker der Gladiator (samt weiblichem Fan), zur *copa tabernalis* Trimalchio, König der Freigelassenen (und Selbstdarsteller wie „viele“ im damaligen Germanien ?? – zeitgenössische mallorquinische Parallelen böten sich eher). Naturgemäß fällt in dieser auch deutlich kürzeren Mittelpartie der Spannungsbogen, dem ‚kleinerformatigen‘ Personal entsprechend, etwas ab, aber die Kurve steigt mit der Rückkehr nach Rom wieder an: teils gegensätzliche Bereiche von Körperpflege und Wellness (das Allheilmittel von Neros kretischem Leibarzt und die Klagen einer rechtlosen Kosmetikerin; der soziale Kosmos in der Latrine) oder im erweiterten Rahmen

des Showbusiness (Bestattungsmanager und Tänzerinnen-WG in der Subura, Comedian als Sozialaufsteiger oder Edel-Escort in Säulenhallen) ergänzen und runden den ersten Durchgang ab und gipfeln im Gespräch mit dem obersten Staatslehrer der Zeit, dem Stoiker Seneca.

Realienkundliches mischt sich in reichem Maße mit glaubhaft entwickeltem Atmosphärischem und fein beobachtetem Lokalkolorit; kommentierende Beschreibungen zudem von Stimmung, Personal und Ambiente (etwa die Beschreibung eines Parks an einer *villa rustica* 117), aber auch zunächst überraschende Transfers in *modern life* (so u. a. *opinion leaders*, 15; *systemrelevante Berufe*, *Ultras* und *Hatespeech*, 31f./219; *Speisen to go*, 50; *Take-away-Snacks*, 54; *Smogglücke*, 80; *Stoiker-Softie*, 89; *Typberaterin*, 149) werden durchweg getragen von einem heiter bis ironischen und verständnisvoll-empathischen Begleitton. Überhaupt sind in den fein gezeichneten Situationsbildern Gegenwartsbezüge durchweg gesucht, hallen Nachklänge unüberhörbar in die Jetzt-Zeit herüber – vom touristischen Umgang mit lokalem Geschirr bis hin zur Genderfrage (samt generischer Antwort, 51) und einem Kneipengespräch (53-55), welches inhaltlich wie habituell in jede Moderne passte, der Sorge um Verschwörungstheoretiker (am Hofe, 57) oder aber der Umgehung des Tagesfahrverbotes in der City sowie zu Pflasterstand und Spurrillen auf der Via Flaminia (81). So erhält der/die (noch) Uneingeweihte ebenso absichtsvoll wie beiläufig Auskunft über Entstehungsprozesse (jenseits wenig schmeichelt hafter Vorurteile) und Herkunftsregionen der omnipräsenten Würze eines angemessenen *convivium*, wird Zeuge, dass auch ein veritabler Provinz-Fürst und Werbeprofi in den gehobenen Kreisen der Hauptstadt wieder als *homo novus* anfängt. Er erhält Einblicke in den ‚Bauch

der Stadt‘ (20), das Emporium am aventin-seitigen Tiberufer, in Abläufe, Hafenlogistik und Speicherhallen, von wo aus für Millionen Einwohner der alltägliche Lebensbedarf jeglicher Art gestillt wird – von Nahrungsmitteln und Gebrauchsgegenständen bis zu Baumaterialien. Er erlebt die Welt des gnadenlosen Fairplay im Circus Maximus, bestimmt von Fluchtafeln, Talentscouts und Rangordnungen auch innerhalb der Rennställe, lernt die Tarifverhandlungen zwischen den ausrichtenden (indes aus eigener Tasche bezahlenden) Beamten und den *domini* der Blauen, Weißen, Roten und Grünen *factio* kennen und übernimmt den Blickwinkel des Nachwuchsfahrers – jetzt noch Sklave, bei entsprechenden Erfolgen später Freigelassener – auf der allen gemeinsamen Stallungs- und Trainingsanlage (*stabula* und *trigarium*) im Südwesten des Marsfeldes. Nebst einem Schnellimbiss (Spezialität: Kichererbsenbrei mit Würstchen, samt Rezept, 54), flexibel ausgerichtet je nach Anspruchs- und Einkommensniveau der Laufkundschaft, mit Filialen und ambulantem Vertrieb, vernimmt er, nicht unvorbereitet aufgrund einschlägiger Graffiti bereits in Pompeji (s. o.), die fürsorglichen Angebote horizontaler Gastronomie einer *salax taberna*, erzähltechnisch geschickt verklammert und in ‚der Sache‘ vermittelt durch die *copa* des zuvor besuchten *cenaculum*. Naturgetreue Szenen (illegalen) Glückspiels fehlen ebensowenig wie Beobachtungen zur sozialen Schichtung in derartigen *loci inhonesti* und kontrastieren wirkungsvoll zur Lebenswelt einer traditionsreichen Familie von *magistri* und *grammatici* (vgl. Hor. ep. II 1, 71: Unterrichtsbesuch (*privatim* und in der Portikus) samt pädagogischem Diskurs gehören zum Pflichtprogramm, und auch hier bleibt die soziale Frage nicht ausgeklammert, 70f.). Wir erleben eine plastische Beschreibung der Dop-

pelmoral im Umfeld der Vestalinnen-Schwesterschaft (156f.), einen Graffiti-Künstler bei der Arbeit (198f.) und einen durchaus ironisch-selbstkritischen (218ff.) Starphilosophen (und Lehrer Neros), der mit seinen Betrachtungen zu Wutbürgern und ‚Umweltverbrauch‘ im Zuge der ‚Globalisierung‘ der römischen Welt einen weitgespannten Reigen in unsere Tagesaktualität hinein abschließt.

Bei allem Bemühen um lebensnahe und nicht zuletzt auch unterhaltsame Situationen, in Gesprächen mit Stimmungsmesser/innen aus ganz verschiedenen Kreisen der ‚normalen‘ Bevölkerung eines antiken Schmelztiegels, mit stetigen Anknüpfungen an moderne Entsprechungen, die er gleichsam ins Heute übersetzt, bietet unser kommunikationsfreudiger ‚Alltags-Kulturtourist‘ ein Füllhorn ‚so nebenbei‘ vermittelten Sachwissens, auf der Couch oder vor Ort – der Begriff bleibt großzügig gefasst. Jedenfalls stellt W. am Ende konsequent mit einem Verzeichnis, welches *en detail* alle inschriftlichen wie literarischen Quellen und Zeugnisse zu *dramatis personae*, zu Gegebenheiten wie Hintergründen enthält, sein fabulierendes ‚Histotainment‘ auf eine verlässliche Basis und gibt solchermaßen ein breitgefächertes wie gehaltvolles Panoptikum aus dem bunten Treiben des antiken *caput mundi*.

MICHAEL P. SCHMUDE

Rădulescu, A. (2020): *Ovid in Exile, Las Vegas – Oxford – Palm Beach*, Histria Books, 2. revidierte Aufl., 186 S., EUR 29,04 (ISBN 978-1-59211-020-9).

Adrian Rădulescu (R.) (1932-2000) war von 1969 bis 1990 Leiter des Museums für Nationalgeschichte und Archäologie im rumänischen Constanța (MINAC, Muzeul de Istorie Națională și Arheologie din Constanța). Sein Buch *Ovid in Exile* erschien zuerst im Jahre 1998 auf

Rumänisch unter dem Titel *Ovidiu la Pontul Euxin*, später auf Italienisch und Englisch und liegt nun in einer amerikanischen revidierten Neu-Edition vor.

R. bietet eine Gesamtdarstellung zum Exil des Ovid in Tomis, eben jener Stadt, in der der Gelehrte wirkte und wo er das Buch verfasste, dem heutigen Constanța, einer Stadt mit zweieinhalbtausendjähriger Geschichte. Wahrzeichen der Stadt ist die in ganz Rumänien berühmte bronzene Ovid-Statue aus dem 19. Jahrhundert auf der zentralen *Piața de Ovidiu*. Das Buch richtet sich an die allgemeine Leserschaft.

Für deutsche Leserinnen und Leser dürften Reiz und besonderer Informationswert des Buches gerade in der rumänischen Perspektive R.s liegen, der „vor Ort“ über die Exilsituation des Dichters geforscht hat.

Das Buch ist in zehn Teile gegliedert, nämlich Vorwort, sieben Kapitel, Auswahlbibliographie und Index. Die sieben Kapitel behandeln, in dieser Reihenfolge, Tomis und die Schwarzmeerküste, Ovid in Italien, seine Verbannung aus Rom, die Reise nach Tomis, die Geten, Tomis nach dem Tode Ovids und Ovids Nachruhm in Rumänien und in ganz Europa. Alle Zitate aus den Werken Ovids sind auf Englisch und im Original wiedergegeben.

Die Informationen, die der Autor über Leben und Werk Ovids und über die dunklen Ursachen der Verbannung vorlegt, sind obligatorischer Teil eines Buches über Ovid im Exil. Sie dürften für altphilologisch Interessierte oder Geschulte wenig Überraschendes bieten.

R. stellt die verschiedenen Ansätze vor, die vorgetragen worden sind, um Ovids Verbannung zu erklären. Ihm selbst erscheint die Hypothese, dass Augustus' Gattin Livia hinter der Verbannung Ovids steckte, am plausibelsten.

She acted with intelligence and cleverness to pave the way to the throne for her son, Tiberius. The removal of Ovid from Rome seems to have been part of her plan to eliminate successively those who might support another candidate, as well as the pretenders themselves. (66)

Vier spezifisch rumänische Akzente sind es, die R. setzt: Er berichtet ausführlich über das Leben der Geten und Daker, über die bewegte Geschichte der Stadt nach dem Tode Ovids, die Bedeutung Ovids für die Stadt Constanța seit ihrer wissenschaftlichen Identifizierung mit Tomis Ende des 19. Jahrhunderts und über den Einfluss des Dichters auf die rumänische Kultur. Das Kapitel, das den Titel „The Getae and Tomis“ trägt, ist eine informative und klare Darstellung (plus Karte, 76) zu den verschiedenen Völkern, die zur Zeit des Ovid in der Dobrudscha lebten und die der Dichter in seinen im Exil verfassten Werken erwähnt.

It is easy to imagine that on the narrow territory between the Lower Danube and the Black Sea, which throughout the centuries had been crossed by numerous invaders, foreign elements remained among the many Getic tribes: Scythians, Sarmatians, Bastarns, etc. We find them mentioned by Ovid, especially the Sarmatians. (95)

Dem Autor glückt es, die Vielfalt von Völkernamen zu entwirren und zu differenzieren und uns eine klare Vorstellung von den Wohnräumen und den historischen und kulturellen Unterschieden zwischen diesen Ethnien zu vermitteln.

Der Schwerpunkt liegt auf den Völkern der Geten und der Daker „two tribes of the same blood“ (93).

Ovid confirms the fact that the first inhabitants of Scythia Minor were the Getae, among whom there later came colonists with their commerce, as well as a few enclaves of invading peoples, like the Sarmatians and the Scythians. The Getae formed the majority of the population, as Ovid tells us, ‘the Getae are

in a larger number' [R. bezieht sich hier auf Trist. V, 7, 12: ‚a male pacatis plus trahit ora Getis‘]. Their occupations were agriculture and raising cattle, and they formed the stable population in the region. (128)

Seite an Seite lebten in Tomis die Nachkommen der griechischen Siedler aus Milet, die die Stadt gegründet hatten, mit der getischen Mehrheit der Stadtbevölkerung. Sie suchten gemeinsam Unterhaltung im *circus* und im Theater und sahen sich mit der kollektiven Aufgabe konfrontiert, sich gegen die Angriffe von außerhalb, durch andere getische Stämme und durch Sarmaten, zu schützen (132).

R. widmet sich ausführlich der Frage nach dem Informationsgehalt der Exildichtungen Ovids, angesichts seines Befundes, dass Ovid übertreibe. Seine Beschreibung des ‚ewigen‘ Winters in der Dobrudscha etwa sei eine solche Übertreibung: Ovid „exaggerates obsessively“ (124). Und doch attestiert er ihm in einer Analyse von Trist. III, 10, 25-34 (127f.), nicht diese Schilderung des Winters sei unrealistisch, sondern lediglich die Behauptung, er währe das ganze Jahr über.

Was Ovid über Zusammensetzung und Sitten der Völker mitteile, besitze dokumentarischen Wert.

Ovid needed to emphasize the harshness of the climate and, in general, the environment in the region between the Lower Danube and the Black Sea, to stir the compassion of the emperor and thus to obtain a pardon. Despite this, his information remains the most authentic documentary source regarding the land, customs, occupations and culture of the ancestors of the Romanians. (126)

Ovids Andenken lebte in der Dobrudscha bis in die Gegenwart fort. HIC EGO QUI IACEO ..., so lauten die Anfangsworte zahlreicher Grabinschriften der Küstenstädte Tomis, Histria und Callatis in den Jahrhunderten nach seinem

Tode (142), eine bewusste Anleihe bei Ovid, so R., nämlich bei dem Beginn des Epitaphs, den der Dichter für sich selbst verfasste (Trist. III, 3, 73), heute Inschrift auf dem Ovid-Denkmal im Herzen Constantas.

Eine empfehlenswerte, klar geschriebene Darstellung zum Exil Ovids aus der Sicht eines Gelehrten, der sein ganzes Leben dem Studium jener Region gewidmet hat, in die den unglücklichen Dichter der Bannstrahl des Augustus versetzte.

CHRISTOPH WURM

Generaldirektion Kulturelles Erbe Rheinland-Pfalz, Direktion Rheinisches Landesmuseum Trier in Zusammenarbeit mit dem Stadtmuseum Simeonsstift Trier und dem Museum am Dom Trier (Hrsg.) (2022): Der Untergang des römischen Reiches. Katalog zur großen Landesausstellung in Trier vom 25.06 bis 27.11.2022, 465 S. Darmstadt, WBG Theis, EUR 40,- (Buchhandelspreis)/ WBG für Mitglieder: EUR 32,-, Kaufpreis in den Museen: EUR 29,90 (ISBN: 978-3-8062-4425-0 [Buchhandelsausgabe]; ISBN: 978-3-944371-16-0 [Museumsausgabe]).

Die drei Museen in Trier: das Rheinische Landesmuseum, das Stadtmuseum Simeonsstift und das Museum am Dom haben wieder einmal vorzüglich kooperiert und eine besondere Landesausstellung organisiert. Im Jahr 2007 haben sie eine Römerausstellung zu Kaiser Konstantin dem Großen angeboten, 2016 zu Kaiser Nero, und jetzt im Jahr 2022 zum „Untergang des Römischen Reiches“ (vom 25. Juni bis 27. November 2022). Der Generaldirektorin Kulturelles Erbe Rheinland-Pfalz, Heike Otto, sowie dem Direktor des Rheinischen Landesmuseum Trier, Marcus Reuter, ist beizupflichten, wenn sie mit voller Berechtigung im Grußwort fest-

stellen, dass „kaum ein Ort in Mitteleuropa für ein solches Ausstellungsprojekt geeigneterer Rahmenbedingungen bietet als Trier, das mit seinem reichen spätantiken Erbe noch heute beeindruckt.“ Ehrlicher Weise müsste der Titel ergänzt werden und lauten: *Der Untergang des Römischen Reiches im Westen*, denn bekanntlich hat das oströmische Reich den Zusammenbruch des weströmischen Kaisertums überdauert und hörte erst 1453 mit der Eroberung Konstantinopels durch Sultan Mehmed II. auf zu existieren. Den Herausgebern des Katalogs ist es gelungen, namhafte Forscherinnen und Forscher für die Abfassung von Beiträgen zu gewinnen. Über das Thema: *Der Untergang des Römischen Reiches* gibt es seit vielen Jahren intensive Diskussionen, die bis heute anhalten. Einen entscheidenden Anstoß für die Debatte, wann das römische Reich verfallen und untergegangen ist, bot Edward Gibbon mit seinem Werk *The History of the Decline and Fall of the Roman Empire*, London 1766-1788. Wer sich für diese Thematik interessiert, wird in verschiedenen Aufsätzen umfassend informiert. Bevor ich auf einige Beiträge näher eingehe, mögen einige Informationen zum Aufbau des Katalogs gestattet sein. Er besteht aus drei Teilen, die sich gegenseitig ergänzen. Der erste Teil bezieht sich auf Objekte, die im Rheinischen Landesmuseum Trier ausgestellt sind, der zweite auf solche, die die Besucherinnen und Besucher im Stadtmuseum Simeonsstift vorfinden, der dritte auf Gegenstände, die im Museum am Dom eingehend besichtigt werden können.

Bereits im Prolog bietet Marcus Reuter *Grundsätzliches zum Thema ‚Untergang‘* (14-19). Alle weiteren Beiträge sind ähnlich aufgebaut wie dieser. Die meist kurzen Textpassagen werden durch Bildmaterialien unterstützt. Knappe Angaben zum Gegenstand selbst

werden angeboten, und wenn er Aufnahme in der Ausstellung fand, wird über die Katalognummer informiert. Des Weiteren gibt es am Ende des Aufsatzes jeweils einen Abbildungsnachweis und Anmerkungen. Aus Platzgründen wird nur der Name des Autors und das Publikationsjahr angeführt, wer nähere Informationen zum genauen Titel und Erscheinungsort erhalten möchte, schaut im sehr umfangreichen Anhang in der Rubrik *Literatur* nach (420-450). Im Artikel von M. Reuter (R.) – wie auch in weiteren Beiträgen – werden Faktoren genannt, die den Untergang begünstigten; vermieden werden dabei verständlicherweise Hinweise auf eine Monokausalität. R. zählt einige Gründe für den Untergang auf, die jeweils einen gewissen Anteil an der historischen Entwicklung hatten. Durch das Mehrkaisertum waren Bürgerkriege entstanden, aufgrund der katastrophalen innenpolitischen Lage brachen die Steuereinnahmen weg (17), es lassen sich Plünderungszüge auswärtiger Gruppen beobachten; die angebliche Dekadenz des Zeitalters, die Völkerwanderung, Transformationsvorgänge, Krankheiten wie die Pest und die Bleivergiftung wurden als Faktoren genannt. R. hat wahrscheinlich Recht mit seiner Vermutung, dass „es ungewiss bleibt, ob das Rätsel um den Fall Roms jemals endgültig gelöst werden kann“ (17). Es geht aber nicht nur um wichtige historische Prozesse und Ereignisse, sondern die Ausstellung zeigt an ausgewählten Beispielen, „welche kulturellen Auswirkungen das politische und militärische Ende Westroms für das Alltagsleben der damaligen Menschen hatte“ (17).

Im zweiten Abschnitt bietet Stefan Rebenich einen Überblick über die *Theorien zum Untergang des Römischen Reiches seit 1500 Jahren* (22-27). Sehr umfangreich ist der dritte Abschnitt: *Historischer Überblick* (3-129). Um die Ent-

wicklung im fünften und sechsten Jahrhundert einordnen zu können, ist es ratsam, die Geschehnisse des dritten und vierten Jahrhunderts jeweils zu beleuchten. Das leisten mehrere Autoren; der Kölner Althistoriker Werner Eck wendet sich zum Beispiel der *politisch-militärischen Neustrukturierung unter den Kaisern Diokletian und Konstantin* (284-337) zu (36-41). Lothar Schwinden stellt die Usurpationen im vierten und fünften Jahrhundert in den Fokus seiner Betrachtungen (42-63). Hilfreich sind dabei einerseits eine tabellarische Übersicht über die Usurpatoren (47), andererseits aufschlussreiche Karten zu den kriegerischen Auseinandersetzungen in der zweiten Hälfte des vierten Jahrhunderts, zu denen in der Zeit der Kaiser Honorius und Arcadius sowie zu den Auseinandersetzungen in der Epoche von Valentinian III. bis zum Ende des Weströmischen Reiches [424-476 n. Chr.] (56-63). Bruno Bleckmann prüft subtil, ob im Jahre 395 n. Chr. wirklich eine endgültige Teilung des Reiches vollzogen wurde – wie es in der Forschung oft dargestellt wird; er vertritt die Auffassung, dass das genannte Jahr in der Tat ein besonders wichtiges Datum im Zusammenhang mit dem Zerfall der Reichseinheit ist, aber:

„Das Datum muss in eine Serie anderer wichtiger Zäsuren und Entscheidungen eingeordnet werden, deren Zusammenschau einen sich über mehrere Jahrhunderte erstreckenden Prozess beschreibt. Reichsteilungen, darunter auch solche, die zu einem Ost-West-Gegensatz führten, gab es schon vor 395, Gemeinsamkeiten blieben nach 395 bestehen“ (87).

Timo Stickler analysiert den Putsch des Odoaker und stellt die Frage, ob 476 n. Chr. wirklich das Ende des Imperiums anzusetzen ist (118-123). Er gibt zu bedenken, dass *eine letzte Stabilisierung des spätantiken Italien unter Theoderich dem Großen* (489-526 n. Chr.) zu beobachten ist (119-121). T. Stickler sieht das traditionell angegebene Datum 476 n. Chr. als problematisch an, „denn der letzte, von Konstantinopel legitimierte Kaiser Iulius Nepos starb ja erst fast vier Jahre später, und die Reihe der oströmischen, später byzantinischen Kaiser setzte sich bis zur Schwelle der Neuzeit, 1453, fort“ (121). Für Andreas Goltz (G.) endete das weströmische Reich im sechsten Jahrhundert (124-129). Er konstatiert: „Der Niedergang oder, wie es in Teilen der modernen Forschung wohlwollender heißt, die Transformation des Weströmischen Reiches war ein langfristiger, komplexer, regional und zeitlich divergierender, von Verände-



**Wir nehmen
Ihnen den
Druck ab**

BÖGL
DRUCK

Spörerauer Straße 2 • 84174 Eching/Weixerau
Tel. 08709 / 15 65 • Fax 33 19
info@boegl-druck.de • www.boegl-druck.de

rungen wie Kontinuitäten geprägter Prozess“ (125). G. sieht im Einfall der Langobarden in Italien 568 einen entscheidenden Einschnitt, wodurch die Apenninenhalbinsel eine „territoriale, politische und kulturelle Zersplitterung“ erfuhr (129). Er vertritt die Auffassung, dass Ende des sechsten Jahrhunderts in Italien „das ‚Epochenpendel‘ endgültig in Richtung Frühmittelalter ausgeschlagen hatte“ (129).

Der Titel des vierten Kapitels lautet: *Brüche – Transformationen – Kontinuitäten* (132-241). Hier sind einige Beiträge versammelt, die ganz unterschiedliche Aspekte beleuchten. Fleur Kemmers etwa widmet sich dem Wert der Münzen. Man erfährt als Leser Details über die Prägestätten (*moneta*), über das Ende der Kleingeldproduktion und welche Konsequenzen sich aus den großen Änderungen in der Münzproduktion für den Umgang mit Münzen und Geld im Alltag ergaben (138-143). Im nächsten Beitrag stellt Christian Witschel seine Forschungsergebnisse zur spätantiken Stadtentwicklung im Westen des römischen Reiches vor (144-149). Er kann belegen, dass viele Städte in der in Frage stehenden Epoche noch lebensfähige politische, wirtschaftliche und religiöse Zentren waren (149). Weitere Themen dieses Kapitels sind die römischen Straßen, die Gladiatorenkämpfe, ländliche Siedlungsstrukturen, der Handel, die Keramikproduktion, die Sprache und die Sprachen (s. u. mehr dazu), die Stellung des römischen Rechts, Kirchenschätze und Großbauten in Trier im fünften Jahrhundert sowie die Kleidung.

Einige Gedanken zu Sprache und Sprachen seien hier gestattet. Der Germanist Wolfgang Haubrichs (H.) steuert einen Aufsatz bei, der sich mit den verschiedenen Sprachen in Gallien, Rätien und Noricum befasst: *Latein, Romanisch und ‚Germanisch‘ – Neue und alte*

Sprachen in Gallia, Raetia und Noricum (204-215). Auch wenn im gesamten römischen Reich Griechisch und Latein die vorherrschenden Sprachen waren, kann doch festgestellt werden, dass das Imperium Romanum „multilingual“ ausgerichtet war (205). Aufgrund der Wanderungsbewegungen zahlreicher Völker gab es diverse Einflüsse auf das Lateinische; so hinterließen Langobarden, Alemannen und Baiern sowie Franken Spuren. H. verweist darauf, dass die meisten Sprachen wie das Wandalische in Afrika, das Burgundische im Rhône-raum, das Wisigotische auf der iberischen Halbinsel und in Aquitanien im Laufe des Mittelalters untergegangen sind (206). Zahlreiche Wortbeispiele bietet H. für den Bereich der Moselromania (207-209). Dieses Gebiet erstreckte sich von Trier bis Koblenz. Es sind auch eine Reihe von lateinischen Inschriften erhalten geblieben, die bis ins 7./8. Jahrhundert zeitlich anzusetzen sind. H. führt folgendes aus: „So zeigen die vorwiegend vorgermanischen Siedlungsnamen und auch viele Flurnamen des Mosellandes zahlreiche sprachliche Merkmale dieser rund 500 Jahre andauernden lateinisch-romanischen Kontinuität“ (207). Eine Karte mit der Verteilung der romanischen Reliktwörter unterstützen die Aussagen visuell (209).

Im fünften Abschnitt werden nochmals *Faktoren, die zum Untergang beitrugen* (244-269) ausgewählt. Vor allem der Beitrag von Misha Meier (M.) ist aufschlussreich: Der Untergang des Römischen Reiches und die Völkerwanderung (254-261). Er ist besonders prädestiniert, diesen Zusammenhang zu erhellen. Von ihm stammt das schon zu einem Standardwerk avancierte Buch: *Geschichte der Völkerwanderung. Europa, Asien und Afrika vom 3. bis zum 8. Jahrhundert n. Chr.* (München 2019). M. bezweifelt, dass klar ist, was unter den Begriffen

‚Völkerwanderung‘ und ‚Barbaren‘ genau zu verstehen ist. Daher präsentiert er seine Vorstellungen der beiden Begriffe. Darüber hinaus sieht er *vielfältige Ursachen für den Untergang Westroms* (258-261).

Der sechste Abschnitt geht der Frage nach: *Warum ging das römische Reich unter?* (272-289). Dabei kommen bedeutende Historiker wie Walter Pohl, Roland Steinacher und Peter Heather zu Wort.

Im siebten Abschnitt: *Katalog* (292-319) sind zahlreiche Objekte abgebildet; die Fotos sind von sehr hoher Qualität, so dass sogar Details von Münzen gut erkennbar sind.

Das achte Kapitel vereinigt Beiträge, die das Christentum und den Rhein-Mosel-Raum, vor allem die Stadt Trier, in das Zentrum stellen. Orte des Glaubens wie die verschiedenen Kirchen in Trier werden ebenso thematisiert wie das Wirken der frühen Bischöfe in Trier, aber auch die Rolle und die Bedeutung alter Kulte. Die hier besprochenen Objekte finden die Besucherinnen und Besucher im Museum am Dom Trier.

Im neunten Kapitel werden Themenbereiche vorgestellt, die im Stadtmuseum Simeonsstift eine bedeutende Rolle spielen: *Das Erbe Roms. Visionen und Mythen in der Kunst* (360-409). Dabei wird der Blick auf die Herrscher im Mittelalter gelenkt, auf die Ruinen, die die Antike „überlebt“ haben; weitere Aspekte sind *Der Untergang Roms in der Literatur* (398-403) sowie *Rom und der Untergang des Römischen Reiches als Filmtopos* (404-409).

Insgesamt liegt ein sehr gut konzipierter Band vor, der viele Informationen zum Thema liefert. Die zahlreichen Beiträge bieten ein großes Spektrum an Aspekten, die beim Untergang des römischen Reiches eine Rolle spielten. Mit Hilfe dieser Beiträge lassen sich die Ausstellungsobjekte besser einordnen. Der Band ist mit

großer Akribie lektoriert, die Bildmaterialien ausgezeichnet präsentiert. Denjenigen, die die Ausstellung in Trier besuchen wollen, sei empfohlen, den Band vorher durchzuarbeiten, um so die Möglichkeit zu haben, sich auf bestimmte Objekte zu konzentrieren. Die Lektüre des Buches ist für jeden eine Bereicherung, der sich für Fragen des Untergangs des römischen Reiches interessiert.

DIETMAR SCHMITZ

Klug, J. (2022): Gellius, Noctes Atticae. Tango – Antike zum Anfassen, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 32 S., EUR 11,- (ISBN: 978-3-525-71743-1).

Jens Klug (K.) bietet in seinem Lektürehft eine kleine Auswahl aus dem Werk des Aulus Gellius. Dieser Autor wurde bisher selten für den Schulgebrauch ausgewählt, meist nur als Probchenliteratur in Lehrwerken und Heften für den Lateinunterricht. Wohl um 170 n. Chr. erschienen die *Noctes Atticae*, ein „Sach-, Lehr- und Unterhaltungsbuch“ (von Albrecht, M. (2012): *Geschichte der römischen Literatur von Andronicus bis Boethius und ihr Fortwirken*. Bd. 2., Bern, 3. Aufl., S. 1270) oder „Miszellenwerk“ (M. von Albrecht, a. a. O., S. 1271). Zur besseren Einordnung hat K. einige Angaben zu Leben und Werk des Gellius verfasst (5) und bezeichnet dessen Oeuvre als ein „buntes Sammelsurium von Anekdoten und Kuriositäten in Form kleiner Essays“, die „einen Einblick in das antike Weltwissen der späteren Kaiserzeit“ gewähren (5). Zuvor erläutert K. den Schülerinnen und Schülern den Aufbau eines jeden Abschnitts (4). Im ersten Kapitel stehen die drakonischen Strafen im Vordergrund. Entsprechend dem Zweiseitenprinzip der Reihe wird über dem lateinischen Text eine kurze Wiederholung/Vertiefung eines grammatischen Phäno-

mens gesetzt (in diesem Fall die -nd-Formen), dann folgt eine kurze deutsche Hinführung zum lateinischen Text. Vokabelangaben und Übersetzungshilfen stehen neben dem Text (6). Auf der nächsten Seite finden die Schülerinnen und Schüler die Aufgaben, die klar gegliedert sind. Erst gibt es solche zur Grammatik, dann zur Lexik und zur Syntax. An welcher Stelle übersetzt werden soll, geht aus dem Aufgabenraster nicht hervor. Im Vorwort an die Schülerinnen und Schüler formuliert K., dass die farbig markierten Aufgaben (meist A 1 und A 2) vor der Übersetzung erledigt werden sollen (4). Sie sollen der „Vorerschließung“ dienen und das „eigentliche Übersetzen“ erleichtern (4). Der Rezensent hat schon mehrmals kritisiert, dass es eine Vorerschließung vor der Erschließung eines Textes nicht gibt, was sollte das auch sein? Zu erwägen wäre, ob es nicht hilfreicher ist, weitere Überlegungen zum Inhalt des jeweiligen Abschnitts anzustellen, bevor er ins Deutsche übersetzt wird. Man kann einen Text erst dann angemessen in eine andere Sprache übertragen, wenn er verstanden ist. Kurze weiterführende Passagen anderer Autoren (in diesem Fall von Plutarch) sollen ein besseres Verständnis der Textstelle ermöglichen. Meist werden Schaubilder (hier zum Areopag) oder Schwarz-Weiß- bzw. Farbbilder ausgewählt. Hilfreich für die Lehrkräfte wären Angaben zum Schweregrad der Aufgaben gewesen, indem man etwa die Anforderungsbereiche angibt.

In den folgenden Kapiteln hat K. Texte zum Verhältnis zwischen Sokrates und Xanthippe ausgewählt, zu Alexander dem Großen, zu dessen Pferd Bukephalos, zu Hannibal und zum Schluss zu Marcus Porcius Cato. K. geht auch

der Frage nach, wie Aulus Gellius den Namen Italien erklärt.

Am Ende des Heftes finden die Schülerinnen und Schüler ein Eigennamenverzeichnis (22/23), ein Sachregister (24), den Lernwortschatz, der nach den Kapiteln angeordnet ist (25-29), wichtige rhetorische Stilmittel im Lateinischen mit Beispielen aus den gewählten Texten (30), eine „Zeittafel zur geschichtlichen Verortung der Kapitel“ (31) sowie den Bildnachweis (32).

Es ist dem Autor Jens Klug zu danken, dass er einige Texte aus dem Werk des Aulus Gellius für Schülerinnen und Schüler angemessen aufbereitet hat. Bereits Friedrich Maier und Gerhard Fink haben auf diesen Autor aufmerksam gemacht (Konkrete Fachdidaktik Latein, München 1996, 68) und auch einen Textabschnitt abgedruckt (zu Pyrrhus, 68/69); sie erinnern daran, dass Aulus Gellius sein Werk ausdrücklich für junge Menschen konzipiert hat, nämlich für seine heranwachsenden Söhne. Solche Texte sind in der klassischen lateinischen Literatur Ausnahmefälle, weil normalerweise erwachsene Leserinnen und Leser der gebildeten Oberschicht die Zielgruppe waren. Unser Autor wurde von Augustinus geschätzt, im Mittelalter viel gelesen, in der Neuzeit wandte man sich dagegen von ihm ab, weil er als *pecus aureae velleris* / „Schafskopf mit goldenem Fell“ galt (M. von Albrecht, a. a. O., S. 1267). Maier und Fink verweisen mit voller Berechtigung darauf, dass Aulus Gellius es verstanden hat, motivierende Texte zu verfassen. Daher verdient dieser Buntschriftsteller erhöhte Berücksichtigung bei der Auswahl von Texten in der Phase der Übergangslektüre.

DIETMAR SCHMITZ

Varia

De poeta Vergiliano

Admiratio operis editi in periodico, quod est Forum Classicum 2022, p. 10-13:

Michael von Albrecht: Ad Vergilium Epistula

Clarus est vates Michaelis ortus
Nobili Albrecht gente, Latinus ille,
Qui poetas ornat honore docto
ipse poeta.

Maximum vatem populi Latini
Explicat verbis animo poetae
Candido dignis, habet ipse sensum,
Quem veneratur.

Sic amanti iam libuit Maronis
Mincium monstrare apiumque coetus;
Et pius Romae pater hinc videtur
Magnus in aevum.

ALFONSUS WEISCHE

Lateinkalender 2023

Lateinische Aphorismen in 7 Sprachen und 3 Regionalsprachen übersetzt

Nach der bewährten Pause von einem Jahr erscheint für 2023 wieder ein Lateinkalender mit Sentenzen aus verschiedenen Epochen. Neben der Übersetzung in die „klassischen Fremdsprachen“ (Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch, Griechisch) ist auch die Übersetzung in drei „Regionalsprachen“ aufgenommen (Alemannisch, Bairisch, Schwäbisch). Auch die Übersetzung in Esperanto ist wieder dabei. Die von vielen geschätzte Reimübersetzung von Horst Fenchel aus Marburg darf natürlich auch nicht fehlen. Für die zahlreichen Kalenderfreunde, die keine Latinisten sind, habe ich zu den jeweiligen Verfassern eine kurze Notiz beigefügt.

So hoffe ich, dass der Kalender wiederum ein anregender und unterhaltsamer Begleiter für das Jahr 2023 wird.



Es wird niemand überraschen, dass in der allgemeinen Preissteigerung auch der Kalender etwas teurer werden musste. Er kostet 12.-€ (2.- € Versandkosten). Bezogen werden kann er beim Internatsgymnasium Pädagogium Bad Sachsa.

Post: Ostertal 1-5, 37441 Bad Sachsa
Tel.: 05523/30010
Mail: verwaltung@internats-gymnasium.de

oder bei
Gerhard Postweiler, Brockenblickstr. 21,
37441 Bad Sachsa-Neuhof
Tel.: 05525/ 95 99 341
Mail: gpostweiler@t-online.de

Verfügbar ab Ende November 2022

GERHARD POSTWEILER

Neues aus dem Facharbeitskreis „Alte Sprachen“ zur Bildung für nachhaltige Entwicklung

Dass die Alten Sprachen nachhaltige Bildung bieten, ist denen, die sie lehren, selbstverständlich. Dass sie aber auch zur hochaktuellen „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ ihren Beitrag leisten, das muss in der Bildungslandschaft deutlich gemacht und entfaltet werden.

Im Auftrag der KMK organisiert *Engagement Global gGmbH* seit vielen Jahren den Prozess zur Fortführung des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Nachdem im Jahr 2016 bereits der Orientierungsrahmen für die Sekundarstufe I erschienen war,¹ haben im Frühjahr 2021 sechzehn Facharbeitskreise ihre Arbeit aufgenommen, um die fachspezifischen Beiträge ihrer Fächer bzw. Fächergruppen zur Bildung für nachhaltige Entwicklung für die Oberstufe zu konzipieren, darunter diesmal auch ein Facharbeitskreis für die Alten Sprachen (Stefan Freund, Ulf Jesper, Johanna Nickel, Peter Kuhlmann, Steffen Ritzmann, Leitung: Anne Friedrich).

Ausgehend von einer Standortbestimmung und Sichtung der Kerncurricula und Fachlehrpläne aller Bundesländer für Latein und Griechisch wurde in den zurückliegenden

Monaten in intensiven Arbeitssitzungen ein fachspezifisches Konzept entwickelt und gemäß den Vorgaben für alle Fächer in verschiedenen Teilkapiteln verschriftlicht:

- Allgemeine Ausführungen zur Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Fächergruppe Alte Sprachen inkl. Graphik der Zielkompetenzen
- Fachspezifisches Kompetenzraster (Erkennen – Bewerten – Handeln)
- Didaktisches Konzept
- Beispielthemen entsprechend den 21 Themenbereichen des Orientierungsrahmens Globale Entwicklung und den 16 Sustainable Development Goals
- Drei Unterrichtsskizzen

Wir begreifen den Prozess der Entstehung des Orientierungsrahmens BNE als Chance, die Stärken unserer Fächer hinsichtlich der aktuellen Erfordernisse und Transformationsprozesse unserer Gesellschaft zur Geltung zu bringen sowie neue Akzente in der Ausrichtung des Alt Sprachenunterrichts zu setzen. Den Beitrag von Latein- und Griechischunterricht sehen wir für unsere Schülerinnen und Schüler insbesondere in der Stärkung von Transforma-

tionskompetenz, interkultureller Kompetenz und Diskurskompetenz. Denn die Analyse und kritische Bewertung von Transformationsprozessen schafft bei Jugendlichen ein Bewusstsein sowohl für Geschichtlichkeit und Gewordensein als auch für die Unabgeschlossenheit von Kulturen, Diskursen und Weltdeutungsmustern und öffnet diese damit für Partizipationsprozesse. Diskurskompetenz befähigt Jugendliche zur Mitgestaltung von öffentlichen und perspektivisch auch wissenschaftlichen Diskursen entsprechend der wissenschaftspropädeutischen Zielsetzung der Oberstufe. Die Untersuchung von interkulturellen Phänomenen und Prozessen in der Antike und nachfolgenden Zeiten, insbesondere von Kulturbegegnungen, Wertvielfalt und kultureller Diversität, Prozessen von Kulturwandel, kultureller Vermischung, aber auch Fremdheitserfahrungen führen zu einer verstärkten Ausbildung interkultureller Kompetenz.

Derzeit liegt der Fokus unserer Arbeit auf der Ausarbeitung eines komplexen Unterrichtsbeispiels zum Thema „Diversität und Zugehörigkeit“. Diese komplexen Unterrichtsbeispiele aller Fächer werden aufgrund ihres Umfangs von je 40-60 Seiten nicht im Orientierungsrahmen selbst, sondern online publiziert.

Die Veröffentlichung des Orientierungsrahmens für die Oberstufe ist für das kommende Jahr 2023 geplant und soll als Grundlage für die weitere Implementierung von Themen der Bildung für nachhaltige Entwicklung in

Unterrichtsalltag und Schulentwicklung dienen. Im Vorfeld der am 24.-25. November 2022 stattfindenden 13. Fachtagung zum Orientierungsrahmen Globale Entwicklung werden Fachforen veranstaltet, in denen die sechzehn Facharbeitskreise der interessierten Öffentlichkeit ihre Ergebnisse vorstellen und gemeinsam diskutieren.

Den Termin für das Fachforum Alte Sprachen und BNE werden wir Anfang November 2022 auf der DAV-Webseite und ggf. über Newsletter veröffentlichen. Wir würden uns sehr freuen, wenn wir den einen oder die andere von Ihnen – Lehrkräfte für Latein und Griechisch, im Bereich der Fortbildung oder des BNE-Whole-School-Approach Engagierte, oder ganz einfach Interessierte an unserem Arbeitsprozess, gern auch mit Schülerinnen und Schülern – zu dieser Videokonferenz begrüßen und mit Ihnen unsere Überlegungen und Konzeptionen diskutieren können.

Anmerkung:

- 1) KMK/ BMZ/ ENGAGEMENT GLOBAL (Hrsg.) (2016): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (2. aktualisierte und erweiterte Auflage). Bonn: Cornelsen; verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_00-Orientierungsrahmen-Globale-Entwicklung.pdf.

Für den Facharbeitskreis
 ‚Alte Sprachen und BNE‘
 ANNE FRIEDRICH

Eine neue Initiative zur fachwissenschaftlichen Lehrkräftefortbildung: Das Friedrich-Gedike-Seminar am Berliner Antike-Kolleg

Systematische Fortbildung gehört nicht nur zu den großen Desiderata einer auf lebenslanges Lernen ausgerichteten Lehrkräftebildung, sondern auch zu den Bereichen wissenschaftlichen Transfers, in denen die Universität ihre Potenziale bisher nicht voll ausgeschöpft hat. Es ist sehr bedauernd, dass die allermeisten Absolventinnen und Absolventen ihre eigene Hochschule nicht als Platz erleben, der ihnen auch nach dem Ende des Studiums vielfältige inhaltliche Impulse für die weitere professionelle Entwicklung bietet. Dies muss nicht nur im Interesse der Schulen liegen, um einen qualitativollen Unterricht sicherzustellen. Auch den Universitäten muss daran gelegen sein, dass Lehrkräfte trotz ihres Abstandes zur Universität einen Unterricht erteilen, der grundsätzlich aktuellen wissenschaftlichen Ansprüchen genügen kann und auf diese Weise die gesellschaftliche Bedeutung universitärer Forschung unter Beweis stellt. Dies gilt nicht nur für den bildungswissenschaftlich-fachdidaktischen Bereich, sondern auch und besonders für die fachwissenschaftliche Fundierung des Unterrichts. Am ehesten gelingt es Lehrkräften noch, sich im Bereich von Didaktik und Methodik durch Fortbildungsangebote von Schulbuchverlagen, Bildungsverwaltungen oder Fachverbänden auf dem Laufenden zu halten. Wem gelingt es aber, sich kontinuierlich über aktuelle Entwicklungen fachwissenschaftlicher Forschung zu informieren?

Nicht nur für die naturwissenschaftlich-mathematischen Fächer, in denen wissenschaftlicher Erkenntnisgewinn in immer schnelleren Zyklen erfolgt, gibt es diese Herausforderung – sie gilt auch für die altertumswissenschaftliche Forschung. Auch hier geschieht es sehr häufig,

dass neue Erkenntnisse der Forschung viele Jahre oder gar Jahrzehnte benötigen, um überhaupt in den Schulunterricht Einzug zu halten.

Um einen Beitrag zur Schließung dieser Lücke zu leisten, wurde im November 2021 eine neue Initiative ins Leben gerufen: Unter dem Dach des Berliner Antike Kollegs (BAK, <https://www.berliner-antike-kolleg.org>) wurde das „Friedrich-Gedike-Seminar. Akademie für Lehrkräftefortbildung“ gegründet. Unter Leitung von Prof. Dr. Stefan Kipf (Didaktik der Alten Sprachen, HUB) hat die Akademie für Lehrkräftefortbildung zum Ziel, einen kontinuierlichen Wissenstransfer zwischen universitärer Forschung und schulischer Praxis zu gewährleisten.

Mit Friedrich Gedike wurde ein historisch bedeutsamer Namenspatron gewählt, da er bis heute nicht nur für den altsprachlichen Unterricht, sondern auch für die Ausbildung seiner Lehrkräfte von großer Bedeutung ist. Der 1754 in Boberow in der Prignitz geborene und 1803 in Berlin verstorbene Friedrich Gedike gilt als Archeget des preußischen Neuhumanismus und war ein bedeutender Pädagoge und Schulreformer der Spätaufklärung. Wilhelm von Humboldts Reformen bauten maßgeblich auf Gedikes Vorarbeiten auf. Nach seiner Erziehung im Waisenhaus Züllichau und Studium in Frankfurt/Oder stieg Gedike rasch im preußischen Staatsdienst auf. Bis heute wirken seine Reformen nach: so war er der „Vater“ des Abiturs und führte regelmäßige Prüfungen und standardisierte Zensuren ein. Mit neuen pädagogischen Ansätzen wie der Lesebuchmethode revolutionierte er nicht nur den Latein- und Griechischunterricht an preußischen Gymna-

sien, sondern auch den elementaren Lese- und Schreibunterricht. Die von ihm initiierte Einrichtung des Referendariats trug maßgeblich zur Professionalisierung der Lehrkräftebildung bei. Gedikes Herausgeberschaft der „Berlinischen Monatsschrift“ sowie Mitgliedschaft in „Mittwochs-Gesellschaft“ und „Montags-Club“ machten ihn zu einem zentralen Akteur der Berliner Aufklärung.

Das Friedrich-Gedike-Seminar bietet eine fachwissenschaftliche Ergänzung zum breiten Angebot an pädagogisch-didaktischen Fortbildungsmöglichkeiten für Lehrkräfte der Fächer Latein und Griechisch. Durch gezielte Vermittlung fachwissenschaftlicher Inhalte wird ein wichtiger Beitrag zu Qualitätssicherung und Professionalisierung im altsprachlichen Unterricht geleistet. In online abgehaltenen Vorträgen und Workshops erhalten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer Einblick in aktuelle Fragestellungen und Erkenntnisse zu unterrichtsrelevanten Themen aus allen alterswissenschaftlichen Disziplinen. Die inhaltlich zusammenhängenden Veranstaltungsreihen bieten i. d. R. in zweistündigen Einzelsitzungen die Möglichkeit, auch nach dem Universitätsabschluss auf dem neuesten Stand der Wissenschaft zu bleiben und gleichzeitig der Pflicht zu fachlicher Fortbildung nachzukommen.

Bisher wurden zwei Vortragsreihen durchgeführt, zu deren Gestaltung sehr renommierte Forscherinnen und Forscher gewonnen werden konnten: Unter reger Beteiligung von Lehrkräften aus dem In- und Ausland bildete im Zeitraum von November 2021 bis März 2022 eine Reihe zu Vergil den Auftakt, und zwar mit Beiträgen von Markus Schauer (Bamberg) „Ist

Vergil ein Hofdichter des Augustus? – eine zentrale Frage für Forschung und Lateinunterricht“, Ulrich Schmitzer (Berlin) „Vater, Mutter, Schwestern, Brüder – Generationen- und Geschlechterbeziehungen in Vergils Aeneis“, Wolfgang Kofler (Innsbruck) „Vergil über seine eigene Dichtung: Metapoetisches in den Bucolica, Georgica und der Aeneis“ und Melanie Möller (Berlin) „Mythos und Geschichte in Vergils Aeneis“.

Daran schlossen sich im Frühjahr und Sommer 2022 Vorträge zur römischen Briefliteratur an, und zwar mit Beiträgen von Bianca-Jeanette Schröder (München) „‘Noch nie war ich so ratlos‘ – Ciceros Korrespondenz mit Atticus im November 44“, Judith Hindermann (Basel) „Mehr als Vesuvausbruch und Christenbriefe? Plinius der Jüngere im Schulunterricht“, Hans-Joachim Häger (Minden/Berlin) „Der Ruf nach Toleranz und Mitmenschlichkeit im lateinischen Lektüreunterricht: Eine Sequenzplanung zum Humanitas-Verständnis des jüngeren Plinius auf Grundlage seiner philosophisch-pädagogischen Lehrbriefe“ und Julia Wildberger (Paris) „Patronat und Sklaverei in den Epistulae Morales des jüngeren Seneca“.

Aktuell werden Veranstaltungen zu weiteren Reihen geplant, so zu archäologischen Themen und zur antiken Geschichtsschreibung.

Auf Wunsch werden Zertifikate für die Teilnahme an einzelnen Veranstaltungen oder an einer Veranstaltungsreihe ausgestellt. fgs@berliner-antike-kolleg.org

Bei allen Fragen zur Anmeldung oder für Anregungen steht Herr Florian Schubert zur Verfügung, und zwar unter fgs@berliner-antike-kolleg.org.

STEFAN KIPF

Die Zeitschrift „Forum Classicum“ setzt das von 1958 bis 1996 in 39 Jahrgängen erschienene „Mitteilungsblatt des Deutschen Altphilologenverbandes“ fort. – Erscheinungsweise viermal jährlich.

Herausgeber: Der Vorsitzende des Deutschen Altphilologenverbandes:

Prof. Dr. Stefan Freund, Bergische Universität Wuppertal, Klassische Philologie, Gaußstraße 20, 42119 Wuppertal, E-Mail: info@altphilologenverband.de, Internet: <https://www.altphilologenverband.de>

Schriftleitung für das Forum Classicum: PD Dr. Jochen Schultheiß, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Institut für Klassische Philologie und Philosophie, An der Universität 5, 96045 Bamberg, E-Mail: jochen.schultheiss@uni-bamberg.de

Redaktionsassistentz: Sarah Weichlein und Lilli Werner (Universität Bamberg)

Die **Redaktion** des Forum Classicum gliedert sich in folgende Arbeitsbereiche:

1. **Berichte und Mitteilungen, Allgemeines:** Prof. Dr. Stefan Freund (s. o.)
2. **Didaktik:**
Dr. Anne Friedrich, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Seminar für Klassische Altertumswissenschaften, 06099 Halle (Saale), E-Mail: anne.friedrich@altertum.uni-halle.de
OStD Michael Hotz, Wilhelmsgymnasium München, Thierschstr. 46, 80538 München, E-Mail: michael.hotz@wilhelmsgymnasium.muenchen.musin.de
3. **Fachwissenschaft:**
PD. Dr. Jochen Schultheiß (s. o.)
4. **Schulpolitik:**
OStR i.K. Dr. Benedikt Simons, Bilkrather Weg 30, 40489 Düsseldorf, E-Mail: kontakt@benediktsimons.de
5. **Personalia, Varia:**
OStD Hartmut Loos, Am Roßsprung 83, 67346 Speyer
6. **Rezensionen:**
StD i. R. Dr. Dietmar Schmitz, Am Veenteich 26, 46147 Oberhausen, E-Mail: monikaunddietmar@gmx.de
7. **Zeitschriftenschau Fachwissenschaft:**
Dr. Henning Ohst, Herzog August Bibliothek Wolfenbüttel, Lessingplatz 1, 38304 Wolfenbüttel, E-Mail: ohst@hab.de
8. **Zeitschriftenschau Fachdidaktik:**
Dr. Roland Granobs, Nordhauser Str. 20, 10589 Berlin, E-Mail: granobs@aol.com
StD i.R. Dr. Josef Rabl, Kühler Weg 6a, 14055 Berlin, E-Mail: Josef.Rabl@t-online.de

C. C. Buchner Verlag, Postfach 1269, 96003 Bamberg.

Layout und Satz: StD Rüdiger Hobohm, Mühlweg 9, 91807 Solnhofen, E-Mail: mail@ruediger-hobohm.de

Anzeigenverwaltung: Dr. Benedikt Simons, Bilkrather Weg 30, 40489 Düsseldorf, E-Mail: kontakt@benediktsimons.de

Herstellung: BÖGL DRUCK GmbH, Spörerauer Straße 2, 84174 Eching/Weixerau, E-Mail: info@boegl-druck.de

Forum Classicum im Internet

Das „Forum Classicum“ und seinen Vorgänger, das „Mitteilungsblatt des Deutschen Altphilologenverbandes“ mit allen veröffentlichten Beiträgen, finden Sie von Heft 1/1994 an auf der Homepage des DAV (www.altphilologenverband.de) unter dem Reiter „Veröffentlichungen“ / „Forum Classicum“ als PDF-Dateien bereitgestellt, sowie auf dem Informations- und Serviceportal der UB Heidelberg und der BSB München (<https://www.propylaeum.de/>) unter dem Reiter „Publizieren“ / „Propylaeum-eJournals“ (<https://journals.ub.uni-heidelberg.de/index.php/fc/index>). Ein Inhaltsverzeichnis sämtlicher Hefte seit 1958 wird auf der Homepage der Humboldt-Universität zu Berlin bereit gestellt (<http://www.klassphil.hu-berlin.de/fachgebiete/didaktik/indices/zeitschriften-und-reihen/forum-classicum>).

Autorinnen und Autoren dieses Heftes (siehe Impressum, ferner):

- Dr. Andrea Beyer, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Klassische Philologie/
Didaktik der Alten Sprachen, Unter den Linden 6, 10099 Berlin, beyeranz@hu-berlin.de
- Prof. Dr. Lisa Cordes, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Klassische Philologie, Raum 3067c,
Unter den Linden 6, 10099 Berlin, lisa.cordes@hu-berlin.de
- Prof. Dr. Siegmund Döpp, Siegmund.Doepp@web.de
- Dr. Anne Friedrich, Universität Halle-Wittenberg, Lehrstuhl für Latinistik/Fachdidaktik
der Alten Sprachen, anne.friedrich@altertum.uni-halle.de
- Prof. Dr. Stefan Kipf, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Klassische Philologie/Didaktik,
Unter den Linden 6, 10099 Berlin, stefan.kipf@staff.hu-berlin.de
- Ann-Catherine Liebsch, Institut für Klassische Philologie/Didaktik der Alten Sprachen,
Unter den Linden 6, 10099 Berlin, ann-catherine.liebsch@hu-berlin.de
- Prof. Dr. Michael Lobe, Franz-Ludwig-Str. 22, 96047 Bamberg, michaellobe@web.de
- Prof. Dr. Friedrich Maier, Mitterlängstr. 13, 82178 München-Puchheim, friedrich@maier-puchheim.de
- Prof. Dr. Peter von Möllendorff, Otto-Behagel-Str. 10, 35394 Gießen,
Peter.v.Moellendorff@klassphil.uni-giessen.de
- Gerhard Postweiler, Pädagogium Bad Sachsa, Ostertal 1-5, 37441 Bad Sachsa,
gpostweiler@t-online.de, verwaltung@internats-gymnasium.de
- Dr. Michael P. Schmude, Ahler Kopf 11, 56112 Lahnstein, m.p.schmude@web.de
- Prof. Dr. Wilfried Stroh, Institut für Klassische Philologie, Ludwig-Maximilians-Universität,
Geschwister-Scholl-Platz 1, 80539 München, stroh@klassphil.uni-muenchen.de
- Dr. Heiko Ulrich, Eggerten 42, 76646 Bruchsal, heiko.f.ullrich@web.de
- Dr. Katharina Waack-Erdmann, Simmesstr. 42, 35043 Marburg, katharina.waack@philleserv.de
- Sarah Weichlein, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, sarah.weichlein@stud.uni-bamberg.de
- Prof. Dr. Alfons Weische, Zimmer 101, Klarastift, Andreas-Hofer-Straße 70, 48145 Münster
- Ellen Werner, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, ellen-sophie.werner@stud.uni-bamberg.de
- Lilli Werner, Eberhard Karls Universität Tübingen, lilli.werner@student.uni-tuebingen.de
- OStR Christoph Wurm, Humboldtstr. 25, 44137 Dortmund, chwurm@aol.com

Die mit Namen gekennzeichneten Artikel geben die Meinung des Verfassers, nicht unbedingt die des DAV-Vorstandes wieder. – Bei unverlangt zugesandten Rezensionsexemplaren ist der Herausgeber nicht verpflichtet, Besprechungen zu veröffentlichen, Rücksendungen finden nicht statt.

Zuschriften und Beiträge sind zu richten an: forum-classicum.klassphilat@uni-bamberg.de

Ein **Stylesheet** zur Vereinheitlichung von Zitierweisen und Literaturangaben bei Artikeln, Rezensionen und Beiträgen aller Art finden sie auf der Website des Fachinformationsdienstes Altertumswissenschaften Propylaeum unter <https://journals.ub.uni-heidelberg.de/index.php/fc/index>.

Bitte an die Verfasser von Rezensionen

Besprechungen für das Forum Classicum sollen den Umfang von zwei (bis höchstens drei) DIN-A-4-Seiten nicht überschreiten und Anmerkungen nach Möglichkeit in den Text eingearbeitet werden. Auf Fußnoten ist möglichst zu verzichten. Zur besprochenen Publikation sind genaue Angaben erforderlich: abgekürzter Vor- und vollständiger Nachname des Autors bzw. der Autoren oder Herausgeber (Erscheinungsjahr): Titel des Werks, Erscheinungsort, Verlag, Seitenzahl, Preis, (ISBN-Nummer). Zum Verfasser der Rezension erbitten wir folgende Angaben: Vorname, Name, Titel, Funktion/Dienstbezeichnung, dienstliche und/oder private Postanschrift, Telefonnummer, E-Mail-Adresse. Rezensionen sind an Dr. Dietmar Schmitz zu senden (siehe Impressum).

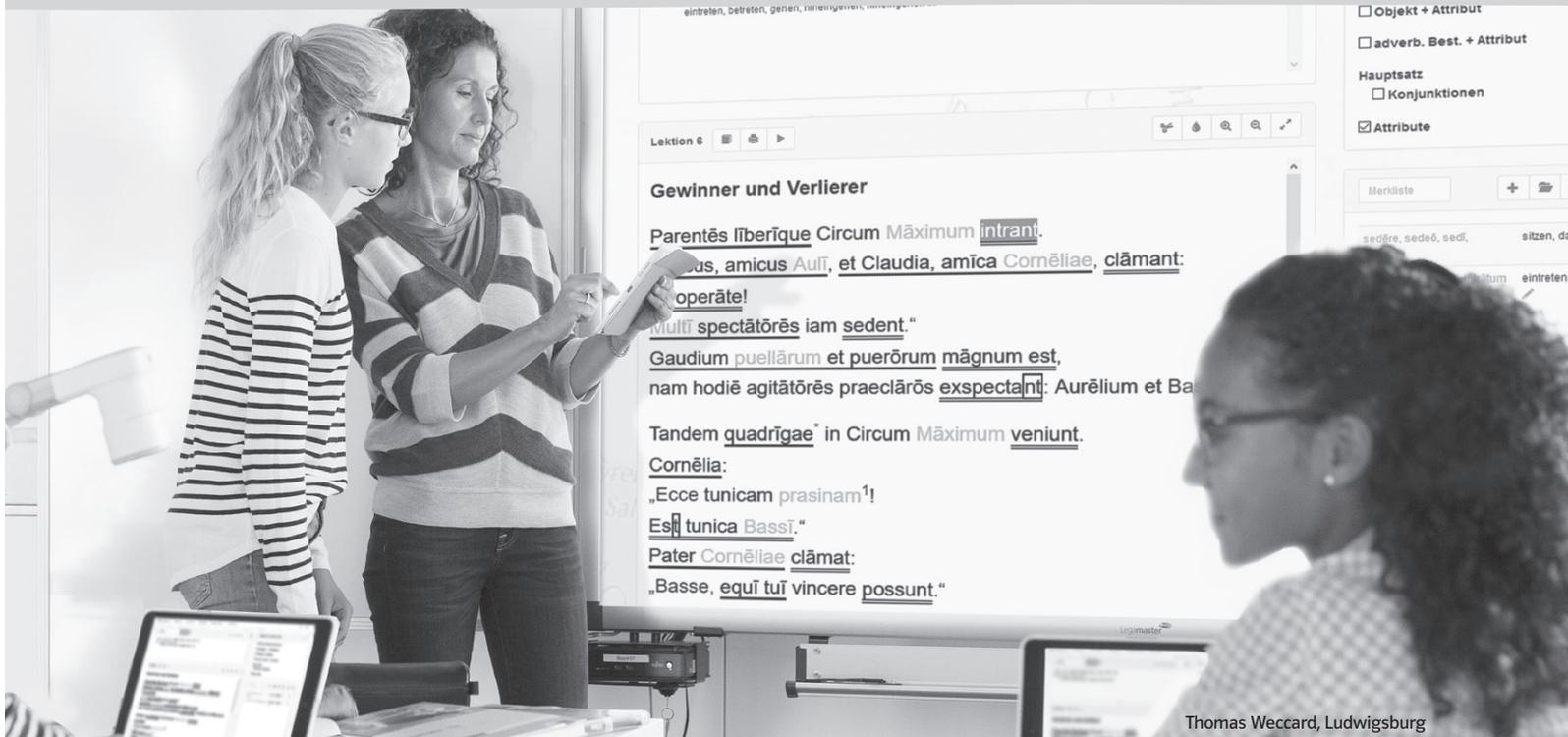
Bezugsgebühr: Von den Mitgliedern des Deutschen Altphilologenverbandes wird eine Bezugsgebühr nicht erhoben, da diese durch den Mitgliedsbeitrag abgegolten ist. Für sonstige Bezieher beträgt das Jahresabonnement EUR 16,50; Einzelhefte werden zum Preis von EUR 5,20 geliefert. Die angegebenen Preise verstehen sich zuzüglich Porto. Abonnements verlängern sich jeweils um ein Jahr, wenn sie nicht spätestens zum 31.12. gekündigt werden.

DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND

Adressen der Landesvorsitzenden

- 1. Baden-Württemberg**
Dr. Stefan Faller
Seminar für Griechische und Lateinische
Philologie
Albert-Ludwigs-Universität
Platz der Universität
79085 Freiburg
stefan.faller@altphil.uni-freiburg.de
- 2. Bayern**
StD Harald Kloiber
Pfalzgrafenstr. 1e
93128 Regenstauf (Oberpfalz)
Tel.: (0 94 02) 76 52
harald.kloiber@t-online.de
- 3. Berlin und Brandenburg**
Jan Bernhardt
Goethe-Gymnasium
Gasteiner Straße 23
10717 Berlin
j.bernhardt@davbb.de
- 4. Bremen**
Imke Tschöpe
Rackelskamp 12
28777 Bremen
tschoepe@nord-com.net
- 5. Hamburg**
DAV, Landesverband Hamburg
c/o A. Lohmann
Hellkamp 74
20255 Hamburg
hamburg@dav-nord.de
1. Vorsitzende Dr. Anne Uhl
- 6. Hessen**
OStRin Dr. Marion Clausen
Gymnasium Philippinum Marburg
Leopold-Lucas-Straße 18
35037 Marburg
Marion.Clausen@Gmail.com
- 7. Mecklenburg-Vorpommern**
Christoph Roettig
Slüterufer. 15
19053 Schwerin
Tel.: (03 85) 73 45 78
mecklenburg-vorpommern@dav-nord.de
- 8. Niedersachsen**
Dr. Katja I. L. Sommer
Helene-Lange-Schule Hannover
- 9. Nordrhein-Westfalen**
Hohe Straße 24
30449 Hannover
ksommer@NAVonline.de
Dr. Susanne Aretz
Zu den Kämpfen 12 d
44791 Bochum
Tel. (0170) 28 08 326
aretz@neues-gymnasium-bochum.de
- 10. Rheinland-Pfalz**
OStR Hans-Joachim Pütz
IGS Rockenhausen
Mühlackerweg 25
67806 Rockenhausen
hans-joachim_puetz@freenet.de
- 11. Saarland**
OStR Rudolf Weis
Richard-Wagner-Str. 7
66386 St. Ingbert
Tel.: (0 68 94) 37637
abkmrw06897@arcor.de
- 12. Sachsen**
Günter Kiefer
Flurweg 1A
02977 Hoyerswerda
gw.kiefer@web.de
- 13. Sachsen-Anhalt**
Dr. Anne Friedrich
Inst. für Altertumswissenschaften (MLU)
Universitätsplatz 12
06108 Halle/ Saale
Tel.: (03 45) 55 24 010
anne.friedrich@altertum.uni-halle.de
- 14. Schleswig-Holstein**
StD Ulf Jesper
IQSH
Schreberweg 5,
24119 Kronshagen
ulf.jesper@iqsh.de
- 15. Thüringen**
PD Dr. Roderich Kirchner
Friedrich-Schiller-Universität Jena
Institut für Altertumswissenschaften
Fürstengraben 25
07743 Jena
Roderich.Kirchner@uni-jena.de

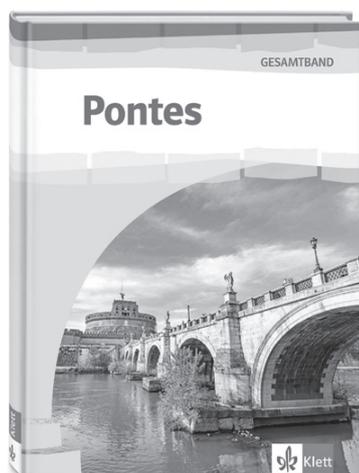
(Stand: Oktober 2022)



Thomas Weccard, Ludwigsburg

Optimale digitale Unterstützung bei der Textarbeit

Das neue Pontes in *Navigium*



N NAVIGIUM

Klett kooperiert mit der beliebten Lehr- und Lernplattform *Navigium*. Alle Lektionstexte und Vokabeln des neuen Pontes sind in *Navigium* eingebunden.

Ihre Vorteile auf einen Blick:

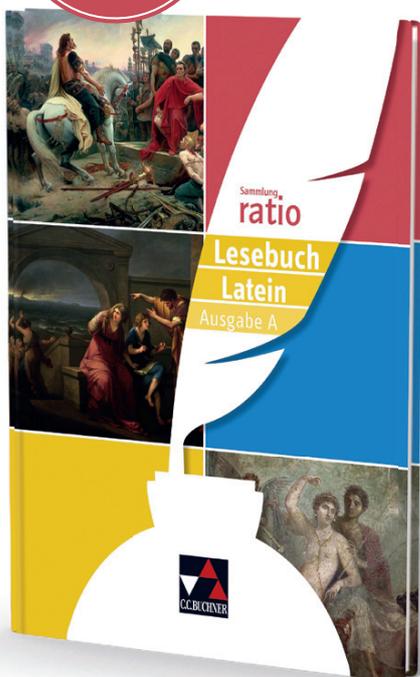
- Schneller Überblick über die sprachliche Struktur der Lektionstexte durch Satzgliedmarkierungen und Einrückungen
- Einfaches Vorbereiten differenzierter Textvarianten
- Einfaches Anlegen von Textlexika und eigener Vokabellisten
- Komfortable Erstellung von Klassenarbeiten
- Vokabeltesterstellung und -auswertung in Sekunden
- Sofort und überall einsatzbereit per Online-Login

www.klett.de/pontes-navigium

Ernst Klett Verlag,
Postfach 10 26 45, 70022 Stuttgart
www.klett.de

 **Klett**

NEU



Unser Lesebuch Latein bietet ein Rundum-Sorglos-Paket für den Einstieg in die Lektüre:

- ▶ Übergangsektüre mit integrierter Kurzgrammatik zur textnahen Wiederholung wichtiger Grammatikphänomene
- ▶ Wiederholungswortschatz, der nahezu alle 500 wichtigsten lateinischen Wörter (die „blauen Wörter“ aus adeo.Norm) wiederholt
- ▶ digitale Textaufbereitung mit  hermeneus
- ▶ neben der Übergangsektüre (Historia Apollonii, Hygin) Kapitel zu Cäsar (Bellum Gallicum), Cicero (Prozessreden), Plinius, Catull, Ovid (Ars amatoria), Martial, Phädrus, der Legenda aurea und Piccolomini

Lesebuch Latein – Ausgabe A

ISBN 978-3-7661-7730-8,
272 Seiten, € 24,-



C.C.Buchner Verlag GmbH & Co. KG

service@ccbuchner.de

www.facebook.com/ccbuchner

www.instagram.com/ccbuchner