

# FORUM CLASSICUM

# 2022

ZEITSCHRIFT FÜR DIE FÄCHER LATEIN UND  
GRIECHISCH AN SCHULEN UND UNIVERSITÄTEN

T. Bechthold-  
Hengelhaupt

J. Blänsdorf

W. Stroh

A. Novokhatko

U. Tischer

Lateinunterricht – letztes Bollwerk gewalttätiger  
alter weißer Männer?

Isokrates als Theoretiker der Monarchie

Richtigstellungen zu Catull und Lesbia

Digitale Werkzeuge im altsprachlichen Unterricht

Plötzlich digital. Universitäre Online-Lehre als  
Chance für die Lehramtsausbildung





## Motivierenden Lateinunterricht einfach vorbereiten und clever gestalten.

Das Portal RAAbits Online bietet Ihnen für das Fach Latein in zwei kombinierbaren Modulen fertig ausgearbeitete und direkt einsetzbare Unterrichtsmaterialien zum Download. Diese decken alle lehrplanrelevanten Themen für die Sekundarstufen I und II an Gymnasien ab. Zudem enthalten sie lebensweltnahe Übungsaufgaben, Hinweise für den didaktisch sinnvollen Einsatz sowie klar strukturierte Stundenabläufe.

Mit einer Mitgliedschaft für RAAbits Online profitieren Sie rund um die Uhr von einem ständig wachsenden Materialpool.

**Kombinieren Sie diese Module ganz nach Bedarf mit unserem Bausteinprinzip:**



### Latein Basismodul

Didaktisch aufbereitetes und methodisch vielfältiges Material für einen abwechslungsreichen Unterricht in den Klassen 7–13



### Latein Oberstufe+

Abiturrelevante Klausurvorschläge, Originaltexte sowie Grammatik- und Wortschatzwiederholung zur optimalen Prüfungsvorbereitung inkl. Lösungen



### Individuelle Lizenzmodelle

Nutzen Sie RAAbits Online mit einer Einzellizenz oder profitieren Sie von unseren Preisvorteilen für Fachschafts- oder Schullizenzen zur gemeinsamen Nutzung!



Jetzt 14 Tage kostenlos testen!

[www.raabits.link/latein](http://www.raabits.link/latein)

# Editorial

Liebe Leserinnen und Leser, die sogenannte *woke culture*, die gegenwärtig in aller Munde ist, ruft zum „Wachsein“ auf. Gemeint ist damit eine neue Sensibilität in der Wahrnehmung und Bewertung verschiedener Formen von Vormachtdenken, das tief in den Köpfen sowohl der dadurch Privilegierten als auch der Benachteiligten verwurzelt ist. Diese gesellschaftlich-kulturelle Bewegung fordert häufig recht impulsiv dazu auf, tradierte Denkmuster, die über Jahrhunderte Ungleichheiten in den Beziehungen zwischen den Geschlechtern, den ethnischen Bevölkerungsgruppen oder den sozialen Schichten zementiert haben, zu hinterfragen und zu überwinden. Die Strömung, die in ihren Grundsätzen sicherlich zu begrüßen ist, geht auch an den Alten Sprachen an Schulen und Universitäten nicht spurlos vorüber. Vielmehr löst sie auch hier Reaktionen aus, denn Strukturen teils gravierender Ungleichheit sind in den antiken Kulturen zweifelsohne sehr stark ausgeprägt und werden häufig in subtiler Form als Selbstverständlichkeiten an das moderne Lesepublikum weitergegeben. Hieraus erwach-

sen Fragen, die eine nicht zu unterschätzende Herausforderung für die Berechtigung zahlreicher Inhalte des altsprachlichen Unterrichts mit sich bringen, mitunter sogar seine Rolle im Bildungskanon grundsätzlich in Frage stellen. Argumente, die bisher zur Rechtfertigung der Fächer Latein und Griechisch als unhinterfragte Grundannahmen herangezogen wurden, stehen nun auf dem Prüfstand. Gerne pflegt man beispielsweise die Rolle der klassischen Fächer für die Ausbildung ‚unserer‘ Identität zu betonen. Aber was bedeutet Identität, und wessen Identität soll dabei gemeint sein? Wie sieht es für Menschen mit Migrationshintergrund aus? Oder welche Konsequenzen sind für den Unterricht zu ziehen, wenn man etwa erkannt hat, welche Gewaltakte in Ovids Metamorphosen an Frauen vollzogen werden? Soll man solche Inhalte nicht besser gleich aus dem Lehrplan streichen? Gleichgültig, welche Schlüsse gezogen werden, die Vertreterinnen und Vertreter des altsprachlichen Unterrichts müssen sich auf den aktuellen Diskurs einstellen, andernfalls drohen ihre Fächer sehr schnell zu kulturellen

Tilman Bechthold-Hengelhaupt	Lateinunterricht – letztes Bollwerk gewalttätiger alter weißer Männer? Dekolonisierung und Diversität als Herausforderungen an den Unterricht der Alten Sprachen	305
Jürgen Blänsdorf	Isokrates als Theoretiker der Monarchie	318
Wilfried Stroh	Richtigstellungen zu Catull und Lesbia	326
Anna Novokhatko	Digitale Werkzeuge im altsprachlichen Unterricht. Entwicklungsmöglichkeiten und Problemfelder	338
Ute Tischer	Plötzlich digital. Universitäre Online-Lehre als Chance für die Lehramtsausbildung	349
	Personalien	359
	Zeitschriftenschau	362
	Besprechungen	372
	Impressum	396

Auslaufmodellen zu werden, die wohl schon recht bald von lautstarken Gegnerinnen und Gegnern ausgemistet auf der Abraumhalde der Bildungsgeschichte landen. Einen wichtigen Beitrag vonseiten der Fachdidaktik zu dieser aktuell sehr engagiert geführten Diskussion stellt der Aufsatz von Tilman Bechthold-Hengelhaupt dar: Er hinterfragt hegemoniales Denken – sowohl ethnisch-nationaler als auch geschlechtsspezifischer Art –, das sich tief in unser Denken eingegraben hat. Zu römischen Konzepten von Männlichkeit ist freilich erst jüngst ein von Petra Schierl herausgegebenes Sonderheft der Zeitschrift *Gymnasium* (Heft 128,5, 2021) mit zahlreichen lesenswerten Aufsätzen erschienen. Der in unserem Heft vorliegende Beitrag jedoch fokussiert den postkolonialen Ansatz in den Altertumswissenschaften – ohne dass dabei die Genderfrage vernachlässigt würde oder andere sozial marginalisierte Gruppen wie die Sklavinnen und Sklaven aus dem Blick gerieten – und thematisiert die Konsequenzen, die sich daraus für den altsprachlichen Unterricht ergeben. Welche Erkenntnisse können mit den Schülerinnen und Schülern erarbeitet werden? Wo liegen die Grenzen? Welche Texte eignen sich didaktisch, welche nicht?

Als im Epochenjahr 1989 die Sowjetunion und ihre Satellitenstaaten in Osteuropa kollabierten, schien die Geschichte dem politischen System der Demokratie und der mit diesem verbundenen wirtschaftlichen Ordnung der freien Marktwirtschaft rechtzugeben. Die Ereignisse dieser Jahre vermittelten den Eindruck, dass das westliche Modell von Freiheit und Bürgerrechten der Natur des Menschen am besten entspreche und es deshalb den Sieg über die Staatsform des Sozialismus und über diktatorische Regime zwangsläufig hat erringen müssen. Nun werden wir uns in der aktuellen weltpolitischen Lage jedoch zunehmend bewusst, wie fragil der erreichte Zustand ist und welche politische und wirtschaftliche Kraft autoritäre Staatsformen

entwickeln können. Erneut befinden wir uns in einer Situation der Konkurrenz konstitutioneller und ökonomischer Systeme, wieder wird gegen die andere Seite polemisiert, und abermals ist der Ausgang des Gegensatzes offen. Jürgen Blänsdorf zeigt am Beispiel des Isokrates in glasklarer Textinterpretation auf, dass bereits die athenische Demokratie mit vergleichbaren Anfeindungen zurechtkommen musste und dass diese sogar aus den eigenen Reihen kamen.

Kontrovers wird es in Wilfried Strohs Erwiderung auf die von Friedrich Maier im *Forum Classicum* (Heft 2021/04) vorgelegten Analysen zur Struktur der catullischen *Carmina* („Catull und Lesbia – Das Liebesdrama als Gesamtbild“). Eine solche Auseinandersetzung auszutragen, steht in bestem Einklang mit dem Auftrag, den dieses Periodicum verfolgt: Debatten der Wissenschaft sollen an die Lehrkräfte, die an den Schulen unterrichten, vermittelt werden – wie umgekehrt natürlich auch Lehrende sich aufgefordert fühlen mögen, ihre Praxiserfahrungen in den wissenschaftlichen Diskurs einzubringen. Ich freue mich auf die sicherlich rege Diskussion, die dieser Artikel anstoßen wird.

Die beiden abschließenden Aufsätze gehen, wie übrigens auch der erste, auf den Bundeskongress des DAV im April zurück und sind auf dem Terrain der Digitalität angesiedelt. Zwar war bereits die letzte Ausgabe unserer Zeitschrift (FC 2022/03) explizit dem Thema gewidmet, dennoch erweist dieses sich als so bedeutend und facettenreich, dass es sich lohnt, immer wieder Arbeiten aus diesem Bereich in die Hefte aufzunehmen. Zunächst gibt Anna Novokhatko einen umfassenden Überblick über verschiedene aktuelle Aktivitäten im Bereich der *Digital Humanities*. Sodann bietet Ute Tischer eine Vielzahl an Ideen zur Planung und Durchführung von digitalen Lehrveranstaltungen – ein Beitrag, mit dem die Autorin in gelungener Weise genau das leistet, was sicherlich nicht nur sie selbst sich wünscht: „dass Lehrerfahrungen öfters geteilt würden.“ – Ich wünsche Ihnen allen eine anregende Lektüre!

Ihr JOCHEN SCHULTHEISS

## Aufsätze

### Lateinunterricht – letztes Bollwerk gewalttätiger alter weißer Männer?

#### Dekolonisierung und Diversität als Herausforderungen an den Unterricht der Alten Sprachen

*Überarbeitete Fassung eines Vortrages beim Bundeskongress des Deutschen Altphilologenverbandes im April 2022*

Befördert die Beschäftigung mit der Antike wirklich eine humane, an den Werten der Menschlichkeit, des Friedens und der Bildung orientierte Haltung, oder verleiten die aus der Antike überlieferten Zeugnisse nicht eher dazu, koloniale Gewalt, patriarchalische Herrschaftsformen und Unterdrückung von Schwächeren zu akzeptieren und zu perpetuieren? Auf diese kritische, ja provokative Frage kann man die Zumutungen zuspitzen, die in diesem Text erörtert werden sollen.

„Classics is, by its very definition, a white supremacist subject.“ (Ram-Prasad 2019) – so liest man es in einem Blogbeitrag des Internetportals *Eidolon*, das von der Philologin Donna Zuckerberg kuratiert wird. Diese hat mit ihrem Buch „Not All Dead White Men. Classics and Misogyny in the Digital Age“ (Zuckerberg 2018) einen Beitrag zu dieser Frage vorgelegt, in dem es darum geht, in welchem Sinne sich rassistische und antifeministische Männerbünde in den USA auf die Antike berufen. Dass sich im politischen Raum Rechtsextreme leichter an der Antike orientieren als Demokraten, ist auch in Europa zu beobachten (Bechthold-Hengelhaupt 2012, Kap. 11.2); aktuell denke man etwa an die Identitären, die mit ihrem Lambda-Symbol auf den Widerstand der Spartaner gegen die ori-

entalischen, nicht-europäischen Perser in der Schlacht bei den Thermopylen verweisen.

In den Feuilletons im deutschsprachigen Raum wurde die Debatte über postkoloniale Herausforderungen an die Auseinandersetzung mit der Antike in den letzten Jahren ausgetragen, wobei die in die Altertumswissenschaften hineingetragene Kritik am Fortbestehen des Kolonialismus in der Antikerezeption und als Gegenstimme die Kritik an einer unsachgemäßen Politisierung der Altertumswissenschaften, an Zensurtendenzen im Sinne der *political correctness*, aufeinandertrafen.<sup>1</sup> Auch in der Klassischen Philologie wird das Thema beachtet. Als Beispiel sei das Themenheft der Zeitschrift „Gymnasium“ mit dem Schwerpunkt „Konstruktionen von Männlichkeit in der römischen Literatur“ aus dem Jahr 2021 genannt (vgl. z. B. Schierl 2021).

Wie kann eine Auseinandersetzung mit der Antike und die Vermittlung der lateinischen Sprache, Literatur und Geisteswelt an die jüngeren Generationen der Erkenntnis Rechnung tragen, dass diese vergangene Welt nicht nur vom Geist, sondern auch von Gewalt geprägt war? Mit dem Beginn des russischen Angriffskrieges auf die Ukraine hat die Frage nach dem Umgang mit Krieg und Gewalt eine neue Dringlichkeit erlangt. Die Rechtfertigung männlicher Gewalt ist ein Grundzug von ungerechter Herrschaft, der sich von der Antike bis in die Gegenwart zieht. In Wladimir Putins Anspra-

chen ist diese Haltung augenfällig geworden. In einem Gespräch mit Frankreichs Präsident Macron kurz vor dem Überfall auf die Ukraine zitierte der Diktator ein russisches Volkslied, das mit Vergewaltigung spaßt: „Ob’s dir gefällt oder nicht, du wirst dich fügen müssen, meine Schöne!“ (Rauscher 2022) Das ist nicht weit von Ovids Versen aus der *Ars amatoria* entfernt:

*Quaecumque est Veneris subita violata rapina,  
Gaudet, et improbitas muneris instar habet.*  
(Ov. ars. 1,673f.)

Eine jede Frau, die durch unerwartete Gewalt der Venus verletzt wurde, freut sich, und die Gemeinheit gilt für ein Geschenk.

Man hat diese Verse Ovids auch anders gedeutet; Julia Wildberger erklärt sie in ihrer Studie zur *Ars amatoria* (Wildberger 1998) so, dass die sexuellen Gepflogenheiten zur Zeit Ovids eine scheinbare Weigerung der Frau verlangten. Man kann ferner mit Lindsay C. Watson (Watson 2007) vermuten, dass hier ein „bogus teacher“ am Werk ist, ein falscher Lehrer, also eigentlich die Parodie eines Lehrers. Passt dieses Gedicht jedoch in den Lateinunterricht der Gegenwart? Erhebliche Zweifel erscheinen angebracht; es müsste schon eine explizit kritische und distanzierte, jede Identifikation mit den Figuren des Textes aktiv unterbindende Lektüre sein (vgl. z. B. Kahn 2006; Lorenz 2020; Möller 2021; Rausch & Wesselmann 2020; Wesselmann 2021a). Dafür müsste die Didaktik der Alten Sprachen Methoden der Dekonstruktion aufnehmen, etwa entlang den Überlegungen von Andreas Dörpinghaus (2020), der empfiehlt, dem Exemplarischen seinen normativen Charakter abzusprechen, oder, auf den Unterricht der Alten Sprachen bezogen, im Sinne Markus Schauers (Schauer 2020), der vorschlägt, die Literatur der Antike als einen „Diskurs auf Abstand und in Bewegung“ (Schauer 2020, S. 50) zu sehen und

diesen Diskurs im Sinne der interkulturellen Erziehung als „neutralen Experimentierraum“ zu deuten, in dem „das traditionelle Verständnis von ‚unserer‘ Antike“ (ebd.) überdacht werden sollte.

In der Verbindung von Rassismus, Gewalt gegen Frauen bzw. Genderfrage und Kolonialismus kann ein gewisser Eindruck der mangelnden Kohärenz, eines Sammelsuriums zeitgeistgeprägter Ideologeme entstehen, der zu der oben erwähnten Kontroverse in den Zeitungen führte und der diese Themen als von einer politischen Agenda bestimmt erscheinen lassen. Der Verbindungspunkt der verschiedenen Kritikpunkte kann jedoch in der These gesehen werden, dass die Altertumswissenschaften und der Schulunterricht der Alten Sprachen Ausdruck einer von weißen Männern geprägten Kultur sind, die ihre Macht dem Ausschluss der Frauen und der Fremden verdankt.

Die Aufmerksamkeit von Lehrkräften der Alten Sprachen erheischt der Themenkomplex Gewalt, hegemoniale Männlichkeit und Dekolonisierung des Altertums aus mehreren Gründen: Es gibt die fachpolitische Seite, d. h. die Tatsache, dass der Unterricht in Latein und Griechisch, anders als derjenige der meisten anderen Schulfächer, verteidigt und beworben werden muss. Ein Argument für die Alten Sprachen lautet, dass hier Werte vermittelt werden können. Da ist die Debatte über den gewalttätigen Grundzug der Antike nicht dienlich. Weitaus schwerer fällt das pädagogische Argument in die Waagschale, etwa in der Beobachtung, dass es nicht zuvörderst den Fächern, sondern vor allem den jungen Menschen schadet, wenn ihnen eine Literatur vermittelt wird, die der Gewalt indifferent oder gar affirmativ begegnet und die unreflektiert große Teile der Bevölkerung ausschließt. Was den Vorwurf

der Exklusion betrifft, so sind im Bereich der Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in der deutschsprachigen Fachdidaktik bereits wichtige Schritte getan worden (vgl. z. B. Kipf 2014). Für die anderen Kritikpunkte, mit dem Schwerpunkt auf der Antikerezeption im Literaturunterricht der Alten Sprachen, soll im Folgenden das Feld gesichtet werden.

### Drei Ebenen der postkolonialen Rede über die Antike

Um Klarheit zu schaffen, soll das Kommunikationsgeschehen der postkolonialen Kritik in drei Fluchtlinien nachgezeichnet werden, der temporal-historischen, der spatial-räumlichen und der normativ-ethischen.

1. In der historischen Ebene sind drei Zeitalter zu unterscheiden und nicht zwei (wie sonst bei den Debatten über die alten Sprachen üblich), d. h. Antike und Gegenwart, denn es kommt als drittes, immer präsenten Zeitalter, das des Kolonialismus dazu.
2. Die spatiale (räumliche) Ebene bezieht sich darauf, dass postkoloniale Kritik jede Äußerung mit einem räumlichen Index versieht: Zum Verständnis einer Äußerung muss man wissen, wo sie geäußert wurde. Der Kolonialismus definierte Europa als Zentrum, das der restlichen Welt seine Form der Zivilisation zur Norm setzte.
3. Die normative Ebene. Gerade angesichts der Tendenz, dass die Debatte mit moralischen Forderungen überfrachtet wird, ist eine rationale Überprüfung der postkolonialen Kritik unverzichtbar. Aus dem Grad der Empörung, mit der eine Aussage vorgetragen wird, lassen sich keine Rückschlüsse auf deren Berechtigung ziehen. Ein ethischer Begriff, der jedoch einer ernsthaften, rationalen Überprüfung standhält, ist derjenige der Gerechtigkeit. Es ist zumindest *prima*

*facie* ungerecht, die Stimmen der Subalternen auszublenden – schließlich gilt *audiatur et altera pars* auch für die Behandlung von Quellentexten im Unterricht. Wie sie aber zur Sprache gebracht werden können, ist wiederum eine schwierige Frage, denn meist geht es ja darum, dass Privilegierte die Stimmen der Subalternen zur Sprache bringen wollen (vgl. z. B. Spivak 1988).

Im Folgenden soll der Zugang über die temporale Ebene genauer gewählt werden, weil diese den leichtesten Zugang zur Thematik öffnet.

Die erste Linie ist eine historische. Beim Reden über Kolonialismus und Diversität in der Antikerezeption werden drei Zeitalter und ganz spezifische Beziehungen zwischen ihnen konstruiert. Diese Epochen sollten als gleichzeitig anwesend gesehen werden, es spielt also keine Rolle, wo man beginnt.

### Die Gegenwart

Die Frage nach Diversität und Kolonialismus wird in der Gegenwart virulent. Sie entsteht aus der aktuellen Beobachtung von Gewaltverhältnissen in der Antike und äußert sich in einem Unbehagen an aktuellen Lehrinhalten.

In einem wichtigen Punkt ist der Unterricht der Alten Sprachen an die Moderne gebunden: Die Konzeption eines zeitgemäßen Unterrichts muss sich nach den heute geltenden Regeln orientieren. Lateinlehrkräfte erziehen die Schülerinnen und Schüler im Sinne der Werte, die von den Bildungsplänen vorgegeben sind, und diese wiederum sind demokratisch legitimiert. Darum sind diese Regeln demokratische, freiheitliche, was auch immer die Quellentexte sagen mögen – die Antike ist nicht (mehr) maßgebend.

Zum Komplex der Moderne gehört auch die Spannung zwischen Menschenrechten und eurozentrischer Herrschaft. Die Kritik an einer

„weißen Antike“ speist sich auch aus dem Widerspruch zwischen der Orientierung an universellen Menschenrechten, die die Verteidiger der Antike auch aus dieser selbst ableiten möchten, und andererseits dem Eurozentrismus, der nicht nur vor dem Hintergrund der Migrationsgeschichte vieler Schülerinnen und Schüler, die jetzt Latein und Griechisch lernen, als obsolet erscheint (vgl. Liebsch 2021), sondern der auch zu leicht auf eine unreflektierte Feier der eigenen Identität hinausläuft (Polleichtner 2021, S. 91ff.).

Die Regeln der Demokratie fordern, wo der altsprachliche Unterricht Aufgaben der politischen Bildung übernimmt, von der Lehrkraft Zurückhaltung im Sinne des Beutelsbacher Konsenses, d. h. die ideologische Überwältigung ist zu vermeiden, und Strittiges hat strittig zu bleiben. Damit ist auch eine Befürchtung ausgeräumt: Der altsprachliche Unterricht kann niemals zur postkolonialen Propaganda geraten, genauso wenig wie eine Apologie der Gewalt, wie man sie aus antiken Texten herauslesen kann, weitergegeben werden darf. Die in manchen alten Texten eingewobene Sicht auf Gewalt und Herrschaft, auf Sklaverei und hegemoniale Männlichkeit sollte vor dem Hintergrund der Normen, die am Grundgesetz und an den Menschenrechten orientiert sind, den Schülerinnen und Schülern nicht als eine mögliche und akzeptable Sicht auf die soziale Kommunikation dargestellt werden.

Die *Postcolonial studies* und die Kritik des Orientalismus und ihre Anregungen und Provokationen werden auch in den Altertumswissenschaften rezipiert. Edward W. Said hat in seinem Werk *Orientalism* (Said 1978/2003) die Konstruktion des Orients als einen Vorgang des *Othering* beschrieben und diesen Prozess bis auf die Antike zurückgeführt. Gemeint ist damit, dass das Eigene aufgewertet wird, indem ein als unterlegen und rückständig gedachtes Fremdes

ausgegrenzt wird. Mit Blick auf die *Persai* des Aischylos meint Said, „[...] that Asia speaks through and by virtue of the European imagination, which is depicted as victorious over Asia, that hostile ‚other‘ world beyond the seas.“ (Said 1978/2003, S. 56). Dieses Zitat ist insofern aufschlussreich, als es den Begriff des „other“ verwendet, durch Anführungszeichen hervorhebt und konturiert. In vielen Einzelpunkten ist das Konzept Edward Saids kritisiert worden, auch seine zitierte Deutung der *Persai* (vgl. Giordano 2019). Fruchtbar erscheint jedoch Edward Saids These, dass die Abwertung des Fremden ein konstitutives Element der „European imagination“ darstellt. Die breite Diskussion über die Frage, welche Einsichten Edward Saids Konzept für die Darstellung des Orients in der Literatur der Antike vermittelt, kann hier nicht dargestellt werden (vgl. Bowditch 2011, S. 91ff.).

### **Kritik am Postkolonialismus**

Die postkoloniale Theorie sieht sich generell mit dem Verdacht konfrontiert, sie sei von antisemitischen Motiven gespeist; eine aktuelle Aufsatzsammlung widmet sich ganz dieser Kritik (Gerber 2021). Andreas Harstel stellt dort in einer Untersuchung von Saids *Orientalism* die These auf, dass Feindschaft gegen den Staat Israel nicht nur das zentrale Motiv dieser Schrift darstellt, sondern dass sie die ganze Theorie imprägniert (Harstel 2021). Diese Sichtweise ist umstritten; Micha Brumlik (2022) kommt, wenngleich ohne Bezug auf Edward Said, in seiner Darstellung der postkolonialen Theorie zu dem Ergebnis, dass der Vorwurf des Antisemitismus nicht angemessen ist. Auch in einem Aufsatzband aus dem Jahr 2005 mit dem Titel „Orientalism and the Jews“ (Kalmar/Penslar 2005) findet man zwar Kritik daran, dass Edward Said jüdische Orientalismus-Forscher des frühen 20. Jh. ausblendet (Efron 2005), aber andere, wie Amnon Raz-Krakotzkin

(2005) halten Edward Saids „outstanding analysis“ (Raz-Krakotzkin 2005, S. 164), bei aller Kritik im Einzelnen, für eine unverzichtbare Ausgangsbasis für ein Verständnis der neueren jüdischen Geschichte, v. a. des Zionismus. Es handelt sich hier also um ein hochkontroverses Thema, das im Schulunterricht der Alten Sprachen deswegen kaum einen Ort hat, weil nicht die Position bestimmter Theoretiker zum Gegenstand gemacht werden kann, sondern immer nur die antiken Texte und ihre Bedeutung für die Gegenwart.

Auch wenn, wie hier, der heuristische Impuls der postkolonialen Theorie befürwortet wird, sollte der genannte problematische Aspekt z. B. in der Aus- und Fortbildung der Lateinlehrkräfte nicht ausgeblendet werden: Lehrerinnen und Lehrer, die sich im Unterricht auf die postkoloniale Theorie beziehen (implizit wie explizit), sollten wissen, dass diese Theorie einer prinzipiellen Kritik unterzogen wird. Schließlich sollte aber als Leitlinie gelten, dass es für den Unterricht der Alten Sprachen nicht darum geht, die postkoloniale Theorie als Leitbild zu vermitteln oder deren Haltung zu Israel zu erkunden, sondern Anregungen für einen neuen Blick auf die Antike zu gewinnen, die auch ohne direkten Bezug auf die Gründer der Theorie überzeugend sein müssen.

Gerade was die Haltung der römischen Staatsmacht gegenüber den Juden betrifft, lassen sich Fragen für den Unterricht gewinnen, die dem Lateinunterricht eine Gelegenheit bieten, etwas für die Bildung gegen Antisemitismus zu tun, indem ein vertieftes Verständnis der jüdischen Geschichte erarbeitet wird.<sup>2</sup> Das Gegeneinander von Ausgrenzung und Integration, die Frage nach dem Umgang mit den Menschen, die andere religiöse Vorstellungen vertreten als die Mehrheit, sind Ansatzpunkte und konkrete Anwendungen der in diesem Aufsatz erörterten Begriffe der postkolonialen Theorie.

Mit dem für den Unterricht relevanten Blick auf die konkret vorliegenden Texte ergibt sich aber das Problem, dass der umfangreichste Text eines nicht-jüdischen antiken Autors über das Judentum, der so genannten Judenexkurs des Tacitus (Tac. Hist. 5, 1 – 13), im Schulunterricht kaum zu behandeln ist. Tacitus' Text kann als eine Form der Desinformation gedeutet werden, weil er z. B. die Behauptung aufstellt, dass die Juden einen Esel als Gott verehrten (Tac. Hist. 5,4). Eine dekonstruktive Lektüre kann diese Aussage zwar mit der im gleichen Text berichteten Beobachtung des Pompeius vergleichen, der bestätigte, dass er in dem jüdischen Tempel, den er als erster römischer Feldherr betrat, kein Götterbild (also auch keines eines Esels) gesehen habe (Tac. Hist. 5, 9), oder mit dem Bericht über das Bilderverbot in Tac. Hist. 5, 5, aber das ist eine sehr komplexe Interpretationsleistung. Ferner müssten die Schülerinnen und Schüler herausarbeiten, dass Tacitus keine Quellen nennt und keine jüdischen Stimmen zu Wort kommen lässt (vgl. Feldherr 2009, mit weiterer einschlägiger Literatur). Das ist eine Aufgabe für ein Proseminar, aber nicht für den Schulunterricht.

Nimmt man die Deutung von Tacitus' Text als Desinformation ernst, dann sollte man auch die Erkenntnisse der in den letzten Jahren sehr intensiv betriebenen Forschung zu Fake News und Desinformation beachten, die (aus didaktischer Sicht: leider) erbracht haben, dass in einer konkreten Situation möglicherweise eine vermittelte und in der Folge widerlegte Falschmeldung besser im Gedächtnis bleibt als deren Widerlegung (vgl. z. B. Ecker, Lewandowski et al. 2022). Man muss also mit der Möglichkeit rechnen, dass eine Schülerin oder ein Schüler aus der entsprechenden Unterrichtsstunde entgegen der Absicht der Lehrkraft die Information mitnimmt, dass die Juden Esel als Gottheit verehrten; wer Unterrichtssituationen

kennt, kann sich z. B. leicht junge Menschen vorstellen, die dem Unterrichtsgang nur sporadische Aufmerksamkeit schenken und nur diesen Satz behalten, weil er ihnen so merkwürdig vorkommt oder weil er bestehende Vorurteile zu bestätigen scheint. Da es sich hier um antisemitische Vorurteile handelt, wäre dies wohl ein *fnis malorum* – das größte anzunehmende Übel für eine Lateinstunde in didaktischer und pädagogischer Hinsicht. Aus diesen Erwägungen wird im unterrichtspraktischen Teil dieses Aufsatzes (siehe unten) für einen anderen Zugang plädiert.

### Die Antike

Die Antike ist nicht unmittelbar zugänglich, sondern nur vermittelt über verschiedene Akteure, von denen die altertumswissenschaftliche Forschung diejenige ist, die das komplexeste, am besten begründete und damit zuverlässigste Bild der Antike zu konstruieren vermag (vgl. Bechthold-Hengelhaupt 2012).

Daher sollte es selbstverständlich sein, dass auch die Debatte über Kolonialismus, Diversität und Antike sich an die Standards altertumswissenschaftlicher Forschung hält. Hier ist eine Dialektik zwischen Parteinahme und Objektivität auszuhalten. Parteiische Forschung ist einerseits eine *contradictio in adiecto*, da sie am Beginn schon weiß, was ihr Ergebnis sein wird oder wem es nützen muss. Sie kann die Phänomene nicht unvoreingenommen beobachten, denn sie ist immer dazu verleitet, widerständige, der eigenen Haltung widersprechende Beobachtungen auszublenden. Dies ist keine allgemein anerkannte Position, im Gegenteil dürften sich die meisten Forscher, die sich zum Postkolonialismus bekennen, als aktivistisch verstehen. Edward W. Said sagt über sein Buch *Orientalism* in einem Nachwort ausdrücklich:

„My book is partisan.“ (Said 2019/1978, S. 340). Andererseits ist Forschung notwendig perspektivengebunden. Sie übernimmt Konstruktionen, die als selbstverständlich erscheinen, z. B., wenn unter Altertum nur das europäische verstanden wird.

Die Perspektivengebundenheit der Forschung wird auch dadurch befördert, dass aus Gründen der Überlieferungsgeschichte das gegenwärtige Bild der Antike von den Perspektiven der damals Herrschenden geprägt wird. Wir Heutigen können fast gar nicht auf Texte von Frauen oder Sklaven zugreifen. Wer lateinische Texte von Frauen im Lateinunterricht lesen will, hat nur wenige Texte zur Verfügung. Diese werden im letzten Abschnitt dieses Textes aufgeführt.

Zum Vergleich: Wer heute z. B. die politische Kommunikation der 1920er Jahre erforschen will, hat die freie Wahl, in welchem Maße und in welcher Weise sie oder er die Texte der Opposition beachtet wissen will; die Überlieferung stellt den heute Forschenden Texte aller Parteien und Akteure zur Verfügung. Was Spartacus dachte, können wir hingegen nicht nachlesen, und wir können auch – bis auf geringe Ausnahmen – nicht aus erster Hand erfahren, was die Frauen der verschiedenen sozialen Schichten dachten und schrieben. Daran zeigt sich auch, dass ein historischer Blick auf die Antike nicht nur territoriale und soziale, sondern auch medienhistorische und genderpolitische Aspekte beachten sollte.

Es ist bemerkenswert, dass neuere literarische Texte, in denen die Antike rezipiert wird, gerade diese in der Antike stumm gehaltenen Stimmen zum Sprechen zu bringen suchen, etwa Bernadine Evaristos Versepoulos *The Emperor's Babe* (Evaristo 2001) oder Margaret Atwoods *The Penelopiad* (Atwood 2005). Auch in Robert

Harris' bekannten Imperium-Romanen spielt der Sklave Tiro eine prominente Rolle.

Zentral für die Frage des Kolonialismus ist die Unterscheidung zwischen antiken Kolonisierungen und dem Kolonialismus seit der Frühen Neuzeit. Unter Kolonisierung, Kolonialismus, etc. werden nämlich ganz unterschiedliche Phänomene verstanden. Wenn von „Dekolonisierung der Antike“ die Rede ist, dann bezieht sich der Wortbestandteil „kolonial“ nicht auf Kolonialismus in der Antike selbst, sondern auf die Spätwirkungen der kolonialen Eroberungen und damit auch auf die kolonialen Konstruktionen (oder Vorstellungen von) der Antike. Logisch präziser ist also Dekolonisierung oder „decolonizing classics“ als Befreiung der Antikerezeption von den gedanklichen Prägungen in der Folge des Kolonialen Zeitalters zu verstehen, in dem Sinne, dass die aktuelle Antikerezeption auf ihre kolonialen Erbschaften hin befragt werden soll. Dem liegt die Vorstellung zugrunde, dass der Kolonialismus mindestens ebenso in den Köpfen wie in den materiellen Beziehungen verankert ist.

Mit dem Ursprung des Kolonialismusbegriffs ist die Debatte verbunden, ob es Kolonialismus in der Antike überhaupt gab. Es gibt viele Stimmen, die meinen, eine solche Rückbeziehung führe in die Irre (vgl. z. B. Eder 1999). Nicola Terrenato (2005) vergleicht die beiden Formen der Kolonienbildung, die antike und die neuzeitliche, und kommt zu dem Ergebnis, dass eine Gemeinsamkeit beider darin besteht, dass in der Folge beider Expansionsbestrebungen, antiker wie neuzeitlicher, viele Menschen ihre traditionellen Lebensformen verloren. Ein wesentlicher Unterschied bestehe darin, dass der Kolonialismus seit der frühen Neuzeit eine Unterscheidung und Abwertung von Unterworfenen nach ihrer Hautfarbe oder ethnischen

Herkunft durchführte. Insofern ist es schlüssig, zwischen Kolonienbildung und Kolonialismus zu unterscheiden (Ruthner 2003). Die frühesten Anfänge der Kolonienbildung waren nämlich ohnehin friedlich; frühe Kolonien wurden von den Phöniziern gegründet, aber das waren Handelskolonien (vgl. Dietler 2009; Schulz 2021). Auch die römischen Kolonien waren nicht notwendig Resultate imperialistischer Überwältigung (Galsterer 1997). Das, was heute als Kolonialismus bezeichnet wird, ist eine Form des gewaltförmigen Zugriffs auf andere Kulturen und Völker, die, wie alle Formen gewaltförmiger Aneignung, auf „sendungsideo-logische Rechtfertigungsdoktrinen“ angewiesen ist (Osterhammel 1995, S. 21, zitiert bei Conrad 2012, S.4).

Wie sich die postkoloniale Theorie in der altertumswissenschaftlichen Forschungspraxis weiterentwickelt hat, ist z. B. an einem Aufsatz von Dan-el Padilla Peralta (2018) erkennbar, der als eine der wichtigsten Stimmen der *Post-colonial Classics* anzusehen ist (vgl. auch Wes-selmann 2021b). Padilla Peralta untersucht in dem genannten Aufsatz anhand von Beispielen aus der lateinischen Literatur, wie die Zirkulation von Waren wie Papyrus, Flüssigkeiten wie Blut und gefangenen Menschen als Motor der kulturellen Entwicklung zu verstehen ist. Er bringt hier Plautus, Cicero, Gallus und Catull zusammen. An diesem Beispiel kann man verstehen, wie Globalgeschichte, römische Literatur und postkoloniale Theorie gewinnbringend verknüpfen lassen: „Republican Rome thus has an important place in the global history of captives as culture brokers.“ (Padilla Peralta 2018, S. 262). An diesem Beispiel erkennt man, dass die Fragestellungen des Postkolonialismus die Forschung und damit die Erkenntnis über die Antike bereichern.

## Das Zeitalter des Kolonialismus und der Eurozentrismus

Das dritte Zeitalter schließlich ist das des Kolonialismus, das man von der Eroberung Amerikas bis zum Hochkolonialismus im 19. Jh. ansetzen kann. Ein Blick auf dieses macht deutlich, wieso es unumgänglich ist, die räumliche Dimension mit hinzuzunehmen. Die Kolonisierungen seit der frühen Neuzeit, die Eroberung und Unterwerfung der Amerikas durch europäische Mächte, haben die Erde neu geordnet. Für Lateinamerika ist der Kolonialismus das bisher nicht überwundene Trauma (vgl. z. B. Quijano 2016).

Nach Sebastian Conrad (2012) ist eines der zentralen Anliegen der postkolonialen Kritik, die Fortdauer kolonialer Herrschaftsverhältnisse über das Ende der Kolonialzeit hinaus zu untersuchen und zu kritisieren. Ferner wird die Kolonisierung der Kultur untersucht, die Verwobenheit kolonialer Motive, z. B. rassistischer Vorurteile in das Denken der Nachkommen von Kolonisatoren und Kolonisierten gleichermaßen. Damit hängt auch die Vorstellung zusammen, die Kolonisierung erbringe zivilisatorische Fortschritte.

Schließlich wird die Trennung von Peripherie und Zentrum, Kolonie und Metropole hinterfragt. Beide Seiten haben sich durch den Prozess der Kolonisierung gleichermaßen verändert.

## Anregungen für den Unterricht

An dieser Stelle müssen aus Platzgründen einige wenige Hinweise genügen.

## Judentum im römischen Reich

Wie oben erläutert, wird hier ein Verzicht auf die Behandlung der einschlägigen Passagen aus den *Historiae* des Tacitus vorgeschlagen.

Gerade unter dem didaktischen Gesichtspunkt, dass es bei dem wichtigen Thema der jüdischen Geschichte darum gehen sollte, auch die Aspekte zu benennen und im Unterricht zu behandeln, an denen ein friedliches Zusammenleben von Juden und Nicht-Juden im Sinne einer akzeptierenden Integration durch die nicht-jüdische Umwelt erkennbar ist, bietet es sich an, Kaiser Konstantins Erlass aus dem Jahr 321 zu lesen, der in einer Unterrichtseinheit beim Landesbildungsserver Baden-Württemberg mit vielen Zusatzmaterialien verfügbar ist. In dieser Einheit ist auch die Tabelle zur römischen Geschichte verlinkt, in der die jüdische Geschichte besonders berücksichtigt wird.<sup>3</sup>

## Literatur von Frauen

Wenige Texte der lateinischen Literatur wurden von Frauen verfasst. Die in diesem Text aufgeführten Argumente legen nahe, diese Texte verstärkt in den Unterricht einzubeziehen:

1. Sobald die Liebeslegie behandelt wird, sollten auch die wenigen Gedichte der Sulpicia gelesen werden (vgl. Tilg 2019).
2. Das Textcorpus der *Passio Perpetuae* enthält Texte mehrerer Autorinnen und Autoren, von denen eine nach *communis opinio* die Märtyrerin Perpetua ist. Eine Behandlung der gesamten *Passio* im Unterricht wird dadurch erschwert, dass manche der in dieser Textsammlung geschilderten Ereignisse äußerst schockierend sind (Die hochschwangere Perpetua wird Raubtieren zum Fraß vorgeworfen). Die eigentlichen Notizen der Perpetua können aber durchaus mit Gewinn im Unterricht behandelt werden (vgl. Bremmer & Formisano 2012).
3. Das *Itinerarium Egeriae* ist ein spätantiker Reisebericht einer christlichen Pilgerin.

4. In den *Vindolanda tablets*, einer Sammlung von Holztafeln, die in dem römischen Kastell Vindolanda (Britannien) gefunden wurden, findet man Briefe, die von Frauen verfasst wurden. Der Brief der Claudia Severa<sup>4</sup> gehört auf jeden Fall in den Schulunterricht, schon allein wegen seiner Sonderstellung als Text einer Frau und als Alltagstext.
5. In den antiken Fluchtafeln (*defixiones tabellae*) dürften auch einzelne Texte enthalten sein, die sich sicher auf weibliche Autorinnen zurückführen lassen.

Für unecht wird hingegen der Brief der Cornelia, der Mutter der Gracchen, gehalten. Für den Griechischunterricht gibt es immerhin die Gedichte der Lyrikerinnen. Auch wenn das eine sprachliche Herausforderung darstellt, sollten die Gedichte der Sappho aus den oben erläuterten Gründen im Griechischunterricht behandelt werden, und sei es auch in einer zweisprachigen Ausgabe.

### **Orientalismus, die Barbaren und das Othering**

Die Frage, ob die antiken Autoren wirklich den Orient abgewertet haben, ist ein lohnender Unterrichtsgegenstand. Die empirisch gut begründete Forderung Mareike Kunters und Ulrich Trautweins (Kunter & Trautwein 2013), Unterricht solle zuvörderst am Ziel der kognitiven Aktivierung ausgerichtet werden, kann angesichts der vielen offenen Fragen so umgesetzt werden, dass die Schülerinnen und Schüler selbst herausfinden, ob sie Spuren der Diskriminierung in den antiken Texten entdecken. Zum Thema Orient bietet sich die Kleopatra-Ode des Horaz an, die auch in Übersetzung vorgelegt werden kann und deren Befragung auch erklären sollte, wieso der Dichter die orientalische Potentatin im letzten

Vers als *non humilis mulier* tituliert (Hor. carm. 1,37,32).

Eine ähnlich gelagerte Frage betrifft die Darstellung der Barbaren. Sebastian Conrad (2012, S. 6) stellt als eine der Erkenntnisse der postkolonialen Forschung heraus, dass „unterprivilegierte Schichten im Innern“ wie z. B. Nichtsesshafte ebenso wie die Indigenen Afrikas als „Fremde“ und „Wilde“ bezeichnet wurden.

Der Topos der Fremden und Wilden, die innerhalb und außerhalb der eigenen Kultur ausgegrenzt werden, ist in den Texten der griechischen und römischen Literatur der Antike bei den Barbaren vorgebildet. Allerdings ergibt sich hier ein differenziertes Bild: Manche Verwendungen der Wörter βάρβαρος / *barbarus* bezeichnen einfach Nicht-Griechen bzw. Nicht-Römer, andere haben eine negative Färbung (Isaac 2014). Das macht eine Beschäftigung mit Textstellen, in denen antike Autoren dieses Wort verwenden, gerade anregend, d. h. kognitiv aktivierend.<sup>5</sup>

### **Sklaven**

Wie oben erwähnt, ist es schwer, von Sklaven verfasste Texte zu erhalten; am ehesten wird man in den Inschriftensammlungen fündig.<sup>6</sup> Auch der bereits erwähnte Roman von Margaret Atwood (2005) kann über Referate oder in Zusammenarbeit mit dem Englischunterricht auf das Thema Sklaverei bezogen werden, weil Margaret Atwood die von Telemachos auf Geheiß des Odysseus ermordeten Sklavinnen (δμῳάς; Hom. Od. 22,440) in ihrem Text als Chor auftreten lässt und damit ins Zentrum des Textes stellt.

Bei den Texten über Sklaverei ist dekonstruktive Lektüre im oben vorgeschlagenen Sinne anzuraten. Es ist fragwürdig, wenn man Senecas Sklavenbrief (Ep. 47) liest, ohne ihn mit den abfälligen Bemerkungen über die *mancipia* zu

kontrastieren, die man z. B. in *De ira* findet (Sen. Dial. 5,34,1; 5,37,2). Diese Textpassagen kann man im Unterricht daraufhin befragen, ob sie nur die Meinung anderer wiedergeben, die über die *pigra mancipia* (Sen. Dial. 5,34,1) schimpfen,<sup>7</sup> oder ob Seneca hier seine eigene Sichtweise präsentiert – immerhin, wenn Seneca hier nur eine falsche Meinung wiedergeben sollte, dann kritisiert er doch nicht die Abwertung von Menschen, sondern nur eine Haltung, die sich der Wut über diese angeblich minderwertigen Sklavinnen und Sklaven hingibt, anstatt sich über den Affekt der Wut zu erheben. Seneca generell eine Haltung zu attestieren, die den Sklaven ihre Menschenwürde zubilligt, ist also nicht schlüssig.

#### Literatur

Eine Fassung dieser Literaturliste, die auch nicht in diesem Aufsatz zitierte Literatur enthält, findet man auf der Homepage des Verfassers: <https://www.hengelhaupt.de/?p=739>

#### Antike Quellentexte

Q. Horatius Crispus (1959): *Carmina* ed. Klingner.  
P. Ovidius Naso (1979): *Ars amatoria*, ed. Mozley/Gould.  
Seneca, L. Annaeus (1977): *L. Annaei Senecae Dialogorum libri duodecim*, ed. Reynolds.  
Tacitus (1911): *Historiae*, ed. Fisher.

#### Andere zitierte Literatur (Sekundärliteratur, Zeitungsartikel, moderne literarische Texte u. a.)

Atwood, Margaret (2005): *The Penelopiad*, Edinburgh.  
Bechthold-Hengelhaupt, Tilman (2012): *Antikerezeption im Internet*, München: Ludwig-Maximilians-Universität. Dissertation. DOI: 10.5282/edoc.15133, online verfügbar unter <https://edoc.ub.uni-muenchen.de/15133/>  
Bowditch, P. L. (2011): *Tibullus and Egypt. Postcolonial Reading of Elegy 1.7.*, in: *Arethusa* 44, 89-112.  
Bremmer, Jan/ Formisano, Marco (Hgg.) (2012): *Perpetua's Passions: Multidisciplinary Approaches to the Passio Perpetuae et Felicitatis*, Oxford.

Brodkorb, Mathias (2021): *Er spräche selbst mit dem Teufel. Warum wollen studentische Minderheiten an den Universitäten den freien wissenschaftlichen Diskurs verhindern?*, in: *FAZ*, 15.04.2021, S. 6.  
Brumlik, Micha (2022): *Postkolonialer Antisemitismus? Achille Mbembe, die palästinensische BDS-Bewegung und andere Aufreger. Bestandsaufnahme einer Diskussion*, Hamburg.  
Conrad, Sebastian (2012): *Kolonialismus und Postkolonialismus. Schlüsselbegriffe der aktuellen Debatte*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)* 62 (44-45/2012), S. 3-9, online verfügbar unter <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/146987/kolonialismus/>  
Dietler, Michael (2009): *Colonial Encounters in Ancient Iberia. Phoenician, Greek, and Indigenous Relations*. Unter Mitarbeit von Carolina López-Ruiz, Chicago.  
Dörpinghaus, Andreas (2020): *Vom beispielhaft Exemplarischen. Skeptische Einsätze einer dekonstruktiven Didaktik*, in: *Pädagogische Rundschau* (6) 2020, S. 641-654, DOI: 10.3726/PR062020.0065  
Ecker, U.K.H., Lewandowsky, S., Cook, J. et al. (2022): *The psychological drivers of misinformation belief and its resistance to correction*, in: *Nature Reviews Psychology*, (1) 2022, S. 14-29, DOI: /10.1038/s44159-021-00006-y  
Eder, Walter (1999): *Kolonisation*, in: Manfred Landfester (Hg.): *Der Neue Pauly (Rezeptions- und Wissenschaftsgeschichte)*, Bd. 6. Stuttgart [u. a.], S. 646-647.  
Efron, John M. (2005): *Orientalism and the Jewish Historical Gaze*, in: Kalmar, Ian Davidson/Penslar, Derek J. (Hgg.): *Orientalism and the Jews (The Tauber Institute Series for the Study of European Jewry)*, Waltham (Mass.), S. 80-93.  
Evaristo, Bernardine (2001): *The Emperor's babe. A novel*, London.  
Galsterer, Hartmut (1997): *Artikel „Coloniae“*, in: Landfester, Manfred (Hg.): *Der Neue Pauly*, Bd. 3, Sp. 76-85, Stuttgart u.a.  
Gerber, Jan (Hg.) (2021): *Die Untiefen des Postkolonialismus (Hallische Jahrbücher # 1)*, Berlin.  
Giordano, Manuela (2019): *Aeschylus' Persians. Empathizing with the Enemy, or Orientalizing Them?*, in: Jonathan Cahana-Blum / Karmen MacKendrick (Hg.): *We and they. Decolonizing Greco-Roman and biblical antiquities*, Aarhus, S. 11-26.

- Harstel, Andreas (2021): Das Gründungsdokument des Postkolonialismus. Edward Saids Orientalism und Israel. In: Jan Gerber (Hg.) (2021): Die Untiefen des Postkolonialismus (Hallische Jahrbücher # 1). Berlin, S. 184-197.
- Isaac, Benjamin (2014): The Barbarian in Greek and Latin Literature, in: Scripta Israelica Classica (33), S. 117-137.
- Kahn, Madeleine (2006): Why are we reading Ovid's handbook on rape? Teaching and learning at a women's college, Boulder.
- Kalmar, Ian Davidson/ Penslar, Derek J. (Hgg.) (2005): Orientalism and the Jews (The Tauber Institute Series for the Study of European Jewry), Waltham (Mass.). DOI: 10.2307/j.ctv1d1qmmz
- Kipf, Stefan (Hg.) (2014): Integration durch Sprache. Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache lernen Latein, (Studienbücher Latein), Bamberg.
- Kunter, Mareike / Trautwein, Ulrich (2013): Psychologie des Unterrichts (Standard Wissen Lehramt), Paderborn.
- Liebsch, Ann-Catherine (2021): Kulturkompetenz(en), in: Jesper, Ulf/ Kipf, Stefan/ Riecke-Baulecke, Thomas (Hgg.): Basiswissen Lehrerbildung, Latein unterrichten, Hannover, S. 177-183.
- Lorenz, Sven (2020): Twittert Daphne: #MeQuoque? „Politisch unkorrekte“ Frauenbilder in der lateinischen Dichtung und politische Bildung im Lateinunterricht, in: Kussl, Rolf (Hg.): Politische Bildung im altsprachlichen Unterricht (Dialog Schule-Wissenschaft Klassische Sprachen und Literaturen, Band 54), Sankt Ottilien, S. 79-105.
- MacDonald, Carolyn / Padilla Peralta, Dan-el; Loar, Matthew (Hg.) (2018): Rome, empire of plunder. The dynamics of cultural appropriation, Cambridge [u.a.].
- Möller, Melanie (Hg.) (2021): Gegen/ Gewalt/ Schreiben. De-Konstruktionen von Geschlechts- und Rollenbildern in der Ovid-Rezeption, Philologus. Supplemente Philologus 13), Berlin/ Boston, DOI: 10.1515/9783110703221.
- Müller, Stefan (2021): Antisemitismusprävention als Bildungserfahrung: Wenn Wissen und Reflexion vor Ressentiments schützen sollen, in: Grimm, Marc / Müller, Stefan (Hgg.): Bildung gegen Antisemitismus. Spannungsfelder der Aufklärung, Frankfurt am Main, S. 214-231.
- Ost, Katharina (2021): Zur Darstellung von Sklaverei in grundständigen Lehrwerken des Lateinunterrichts, in: Polleichtner, Wolfgang (Hg.): Quid novi? Fragen an die altsprachliche Fachdidaktik, (Didaskalika, Band 6), Speyer, S. 49-88.
- Osterhammel, Jürgen (1995): Kolonialismus. Geschichte, Formen, Folgen, München.
- Padilla Peralta, Dan-el (2018): Circulation's Thousand Connectivities, in: MacDonald, Carolyn / Padilla Peralta, Dan-el / Loar, Matthew (Hg.): Rome, empire of plunder. The dynamics of cultural appropriation, Cambridge [u.a.], S. 261-270.
- Polleichtner, Wolfgang (2021): Sprachen der „toten ältesten weißen Männer Europas“ oder „neutrales Vergleichsmedium, das niemandes Muttersprache ist“? Schlaglichter auf aktuelle Debatten um die Alten Sprachen im Unterricht, in: ebd. (Hg.): Quid novi? Fragen an die altsprachliche Fachdidaktik. (Didaskalika, Band 6), Speyer, S. 89-123.
- Quijano Obregón, Aníbal E. / Kastner, Jens / Waibel, Tom (2016): Kolonialität der Macht, Eurozentrismus und Lateinamerika, (Es kommt darauf an, Band 17), Wien / Berlin.
- Rabeneck, Volker (2011): „Totidem hostes esse quot servos“? Die Behandlung von Sklaven in Rom, in: Der Altsprachliche Unterricht 54 (4+5), 48-61.
- Ram-Prasad, Krishnan (2019): Reclaiming the Ancient World. Towards a Decolonized Classics, hg. v. eidolon, online verfügbar unter <https://eidolon.pub/reclaiming-the-ancient-world-c481fc19c0e3>
- Raz-Krakotzkin, Amnon (2005): The Zionist Return to the West and the Mizrahi Jewish Perspective, in: Kalmar, Ian Davidson / Penslar, Derek J. (Hgg.): Orientalism and the Jews (The Tauber Institute Series for the Study of European Jewry), Waltham (Mass.), S. 162-181.
- Rausch, Sven / Wesselmann, Katharina (2020): Sexuelle Gewalt in Ovids Metamorphosen. Ein Schulversuch, in: Latein Forum 101/102, S. 1-56, online verfügbar unter <https://www.latein-forum.tsn.at/downloads>
- Rauscher, Hans (2022): Anekdoten von der Krise. Was Putin zu Macron aus vier Meter Entfernung sagte, in: Der Standard, 11. 2. 2022, Online verfügbar unter <https://www.derstandard.de/story/2000133308237/anekdoten-von-der-krise>
- Rebenich, Stefan (2020): Weiße Gelehrte unerwünscht. Was kann es heißen, die Wissenschaften vom Altertum zu „dekolonisieren“? In den Vereinigten Staaten wird unter dieser Losung ein umgekehrter Rassismus propagiert, der die

- internationale wissenschaftliche Gemeinschaft gefährdet, in: FAZ, 26.11.2020, S. 14.
- Ruthner, Clemens (2003): K.U.K.-Kolonialismus‘ als Befund, Befindlichkeit und Metapher. Versuch einer weiteren Klärung, in: Kakanien Revisited, 29. 1. 2003, online verfügbar unter <https://www.kakanien-revisited.at/beitr/theorie/CRuthner3.pdf>
- Said, Edward W. (1978/2003): Orientalism (Penguin Classics), London et al.
- Schauer, Markus (2020): Altsprachlicher Unterricht und Interkulturalität: vom Modell zum Diskurs, in: Der Altsprachliche Unterricht 63 (1), 49-51.
- Schierl, Petra (2021): Konstruktionen von Männlichkeit in der römischen Literatur. Ein Überblick über die altertumswissenschaftliche Forschung, in: Gymnasium 128 (5), 397-413.
- Schloemann, Johan (2021): Weiße Antike. Sollen US-Universitäten auf alte Sprachen verzichten, weil diese Rassismus transportieren?, in: SZ, 22.04.2021, S. 9. Online verfügbar unter <https://www.sueddeutsche.de/1.5271964>
- Schmitt, Axel (2015): Der gerechte Kampf gegen Barbaren. Zur griechischen Theorie des πόλεμος φύσει δίκαιος, in: Der Altsprachliche Unterricht 58 (2+3), 14-27.
- Schulz, Raimund (2021): „Kolonisierung“ ohne Waffengewalt – Seerouten und Handelsstützpunkte, in: DAMALS 53 (4), S. 30-34.
- Seneca, L. Annaeus (2007): De ira. Lateinisch/deutsch = Über die Wut. Hg. v. Julia Wildberger. Stuttgart.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1988): Can the subaltern speak?, in: Nelson, Cary / Grossberg, Lawrence (Hg.): Marxism and the Interpretation of Culture, Chicago, S. 271-313.
- Terrenato, Nicola (2005): The deceptive archetype. Roman colonialism in Italy and postcolonial thought, in: Hurst, Henry R. / Owen, Sara (Hg.): Ancient colonizations. analogy, similarity and difference, London, S. 59-72.
- Thiel, Thomas (2021): Der Fluch der Antike. Hat der Westen den Imperialismus von Platon geerbt? Warum die Debatte über koloniale Schuld die Altertumswissenschaft spaltet, in: FAZ, 19.03.2021, S. 11.
- Tilg, Stefan (2019): Die Elegikerin Sulpicia: Von der geschriebenen zur schreibenden puella, in: Zimmermann, Bernhard (Hg.): Salemer Sommerakademie: Die Augusteer – Homer (Paradeigmata 51), Freiburg i.Br., S. 53-78.
- Vindolanda Tablets Online (Oxford University): <http://vindolanda.csad.ox.ac.uk/>
- Walter, Uwe (2021): Die Züge der Heloten. Klassenkampf in den klassischen Studien, in: FAZ, 08.12.2021 (286), N3.
- Watson, Lindsay C. (2007): The Bogus Teacher and his Relevance for Ovid’s Ars Amatoria, in: RhM150 (3/4), 337-374. Online verfügbar unter <http://www.rhm.uni-koeln.de/150/Watson.pdf>
- Weidner, Walter (Hg.) (1985): Sklaverei in der griechischen Antike. Quellentexte griechischer Autoren ausgewählt und bearbeitet von Walter Weidner, Leipzig, Online verfügbar unter [https://asset.klett.de/assets/2674e896/gr\\_lek3.pdf](https://asset.klett.de/assets/2674e896/gr_lek3.pdf)
- Wendt, Daniel (2021): Weiße Reformer erwünscht. Warum ist es nötig, die Wissenschaften vom Altertum zu „dekolonisieren“? Eine Antwort auf Stefan Rebenich, in: FAZ, 12.04.2021, S. 13.
- Wesselmann, Katharina (2019): Metamorphosen der sexuellen Gewalt, in: Zeit Online, 10. 09. 2019. Online verfügbar unter <https://www.zeit.de/kultur/2019-09/lateinunterricht-sexuelle-gewalt-antike-texte-metoo-10nach8>
- Wesselmann, Katharina (2020): Antike Ideale – verschenkte Potentiale? Sperrige Inhalte des Altsprachenunterrichts nach #metoo, in: Cursor 16, S. 34-42, online verfügbar unter [http://www.amici-online.eu/Cursor\\_16.pdf](http://www.amici-online.eu/Cursor_16.pdf)
- Wesselmann, Katharina (2021a): Die abgetrennte Zunge. Sex und Macht in der Antike neu lesen, Darmstadt.
- Wesselmann, Katharina (2021b): Cancel Classics? — Was die Dekolonisierungsdebatte mit uns zu tun hat, in: Scrinium/Mitteilungen der Landesverbände Rheinland-Pfalz und Saarland im Deutschen Altphilologenverband (2) 2021, S. 4-19, online verfügbar unter <https://dav-rlp.de/scrinium/scrinium-archiv1/219-2021-2>
- Wieber, Anja (2007): liberi sunt – immo servi sunt. Vom Leben der Sklavenkinder, in: Der Altsprachliche Unterricht 50 (1), 67-70.
- Wiedemann, Felix (2021): Orientalismus (Version 2), in: Dokupedia-Zeitgeschichte, DOI: 10.14765/zzf.dok-2185, online verfügbar unter [https://docupedia.de/zg/Wiedemann\\_orientalismus\\_v2\\_de\\_2021](https://docupedia.de/zg/Wiedemann_orientalismus_v2_de_2021)
- Wildberger, Julia (1998): Ovids Schule der „elegischen“ Liebe. Erotodidaxe und Psychagogie in der „Ars amatoria“. Teilw. zugl.: Würzburg, Univ., Diss., 1997. (Studien zur klassischen Philologie, Bd. 112), Frankfurt am Main et al.

Zuckerberg, Donna (2018): *Not All Dead White Men. Classics and Misogyny in the Digital Age*, Cambridge.

#### Anmerkungen:

- 1) Für die Zeitungsartikel zum Thema Postkolonialismus und Antikrezeption vgl. Brodkorb 2021; Rebenich 2020; Schloemann 2021; Thiel 2021; Walter 2021; Wendt 2021, Wesselmann 2019.
- 2) Antisemitismuskritische Bildungsarbeit kann jedoch nie alleine auf die Vermittlung von Wissen, z. B. historischem Wissen, setzen, sondern sie kann erfolgreich nur sein, wenn sie auch eine affektive und selbstreflexive Komponente umfasst, die darauf abzielt, bestehende Vorannahmen selbstkritisch zu hinterfragen (Müller 2021). Daher empfehlen sich hier fächerverbindende Projekte. Sehr bedauerlich wäre es, wenn Lehrkräfte das Thema Antisemitismus aus dem Unterricht aussparen, weil es so schwierig erscheint.
- 3) Kaiser Konstantins Erlass aus dem Jahr 321 und das jüdische Leben im römischen Reich. Ein Beitrag zur Feier „1700 Jahre Jüdisches Leben in Deutschland“. Online: <https://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/sprachen-und-literatur/latein/antike-kultur/juedisches-leben-im-roemischen-reich>  
Diese Unterrichtseinheit wurde vom Verfasser dieses Artikels erstellt.

- 4) Vindolanda tablets 291: <http://vindolanda.csad.ox.ac.uk/>. Auf der Hauptseite muss im Feld „Search database“ die Nummer der Tafel (hier 291) eingegeben werden. Die vollständige URL ist so lang, dass sie sich in diesem Aufsatz nicht wiedergeben lässt.
- 5) Hierzu gibt es als Beispiel ein Arbeitsblatt auf der Internetseite des Autors ([www.hengelhaupt.de/?p=739](http://www.hengelhaupt.de/?p=739)), mit dem Schülerinnen und Schüler die Verwendung des Wortes *barbarus* an einem Cicero-Text üben können; ein Link zu einem Video zum Thema „Barbaren in der Antike“ ist dort integriert.
- 6) Vgl. auch die Unterrichtsvorschläge bei Weidner 1985 und Wieber 2007 sowie Rabeneck 2011 und für die Darstellung von Sklavinnen und Sklaven in Schulbüchern Ost 2021.
- 7) Von Julia Wildberger wird „*pigra mancipia*“ (Sen. Dial. 5,34,1) als „träges Sklavenpack“ (Seneca 2007, S. 255) übersetzt; „*pro illo iratus extremo mancipio*“ (Seneca Dial. 5,37,2) als „wütend auf dieses minderwertige Stück Sklave“ (Seneca 2007, S. 261). Die Äußerungen Senecas zu den *mancipia* findet man leicht über die Suchfunktion der PHI Latin Texts (<https://latin.packhum.org/search>), so dass auch die Schülerinnen und Schüler hier auf die Suche gehen können.

Alle Internetadressen wurden zuletzt am 13.11.2022 geprüft.

TILMAN BECHTHOLD-HENGELHAUPT



**Odysseus-Verlag**  
CH-5023 Biberstein  
[www.odysseus-verlag.ch](http://www.odysseus-verlag.ch)

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

**500 Stück € 55 portofrei**  
Versand in Deutschland,  
deutsches Konto

## Isokrates als Theoretiker der Monarchie

### I.

Der attische Rhetor Isokrates (436-338), Schüler des Redelehrers Gorgias (ca. 480-380) und Zeitgenosse und Gegner des um acht Jahre jüngeren Philosophen Platon (428-349), warb in seinen Reden für die panhellenische Idee und pries die Verdienste Athens und seiner demokratischen Staatsform, erkannte aber auch schon ihre Schwächen. Eine für einen Athener überraschende Wendung zur Monarchie ergab sich aus seiner Beschäftigung mit Nikokles, dem König von Salamis auf Zypern (gest. 354), und seinem Vater Euagoras (gest. 374). Die Verbindung mag durch die Anwesenheit des attischen Strategen Konon zustande gekommen sein, mit dessen Sohn Timotheos Isokrates befreundet war.

In der Rede *An Nikokles* (or. II, um 370) entwirft er das Bild eines idealen Fürsten, der für seine Untertanen sorgt. In der mit Nikokles betitelten Rede (or. III, um 368) lässt er den Herrscher selbst seine Forderungen an die Untertanen entwickeln, die im Vertrauen auf seine gute Herrschaft allen seinen Beschlüssen und Anordnungen zu gehorchen haben. Die dritte, mit *Euagoras* betitelte Rede (or. IX, um 365) ist ein Epitaphios auf den Vater des Nikokles, in der dessen Charakter und Verdienste gepriesen werden. In ihm sah Isokrates alle guten Eigenschaften eines idealen Herrschers verkörpert.

Dass ein Logograph wie Isokrates Reden im Namen eines anderen verfasste, der seine Sache in der Volksversammlung oder vor Gericht vertreten wollte, war, wie das Beispiel des Lysias (450-380) zeigt, gängige Praxis. Aber die Ursache für die fiktive Verfasserschaft der Rede *Nikokles* ist vermutlich in dem politisch heiklen Pro-

gramm zu suchen, in dem an die Stelle des freien Bürgers der gehorsame Untertan treten sollte.

Die lange Einleitung (c. 1-9), eine Verteidigung und ein Lob der Redekunst, lässt die Absicht erkennen, die argumentative Grundlage für die Umpolung der politischen Ideale mittels einer Abhandlung zu schaffen. Wie ein Gelehrter gibt sich Nikokles dann offen für alle staatstheoretischen Abhandlungen, die geeignet sind, das Verhältnis von Regierenden und Regierten zu verbessern.

10 (Nikokles spricht): Ἐγὼ δ' ἀποδέχομαι μὲν ἅπαντας τοὺς λόγους [...], καὶ τούτων αὐτῶν ὅσοι διδάσκουσι τοὺς τε δυναστεύοντας ὡς δεῖ τῷ πλήθει χρῆσθαι, καὶ τοὺς ιδιώτας ὡς χρῆ πρὸς τοὺς ἄρχοντας διακεῖσθαι· διὰ γὰρ τούτων ὁρῶ τὰς πόλεις εὐδαιμονεστάτας καὶ μεγίστας γιγνομένας.

„Ich nehme [...] besonders die Darlegungen auf, die die Regierenden darüber belehren, wie man das Volk behandeln muss, und die die Privatleute belehren, wie man sich gegenüber den Regierenden verhalten muss. Ich sehe nämlich, dass dadurch die Staaten am glücklichsten und am größten werden.“

Die erste Abhandlung, die die Fähigkeiten und Pflichten der Regierenden betreffen, hatte Isokrates im eigenen Namen in seiner Rede *An Nikokles* (or. II), geliefert. Die zweite, die Pflichten der Regierten betreffende Abhandlung mit dem Titel *Nikokles* (or. III) legt der Monarch selbst dar.

11 Τὸν μὲν οὖν ἕτερον, ὡς χρῆ τυραννεῖν, Ἴσοκράτους ἠκούσατε, τὸν δ' ἐχόμενον, ἃ δεῖ ποιεῖν τοὺς ἀρχομένους, ἐγὼ πειράσομαι διελθεῖν.

„Die eine Abhandlung, wie man regieren muss, habt ihr von Isokrates gehört, die folgende, was die Regierten tun müssen, werde ich zu behandeln versuchen.“

Mittels dieser literarischen Fiktion hat es Isokrates vermieden, die monarchistischen Ideen und die Kritik an der Verfassung Athens in eigener Person vorzutragen.

Zwei Voraussetzungen sieht Nikokles als gegeben an: 1., dass die Monarchie die beste aller Staatsformen ist, und 2., dass er selbst der beste Monarch ist (c. 12f.). Worin seine Eigenschaften bestehen sollen, wird vorwiegend aus der Rede *An Nikokles* (or. II) zu entnehmen sein. Dort werden Charakter und Intelligenz (c. 12-14), Menschenliebe und Patriotismus, Fürsorge für das Volk und die Verhinderung von Gewalt (c. 15f.), die Bereitschaft, alle staatlichen Institutionen daraufhin zu prüfen, ob sie reformiert werden sollen, eine Gesetzgebung, die in sich widerspruchsfrei ist und Gerechtigkeit schafft und dem Staat und seinen Bürgern nützt, und schließlich die Konsequenz des Regierungshandelns genannt (c. 17f.). Aber in den weiteren Kapiteln geht es wieder um moralische Qualitäten und die allen anderen Bürgern überlegene Haltung des Herrschenden und den ihm zustehenden Ruhm (c. 22-37). Dazu kommt sein Selbstlob in or. III 29ff. Von fachlichen Qualitäten, die ein alleiniger Staatslenker für Sachentscheidungen benötigt, ist nicht die Rede.

Aus dem Postulat der Überlegenheit von Monarchie und Monarch zieht Nikokles sofort die Folgerung, dass die Regierten dem Regierenden, im vorliegenden Fall also ihm selbst, zu gehorchen haben (or. III 12 f.). Die Nähe zur Diktatur wird aus der Androhung schwerster Strafen für Ungehorsam deutlich.

13 Τούτων γὰρ προαποδειχθέντων τίς οὐκ αὐτὸς αὐτοῦ καταγνώσεται τὴν μεγίστην ζημίαν, ἂν μὴ πειθαρχῇ τοῖς ὑπ' ἐμοῦ συμβουλευθεῖσιν καὶ προσταχθεῖσιν;

„Wer würde, da dies vorab dargelegt wurde, nicht die schwerste Strafe über sich verhandeln, wenn er nicht meinen Beschlüssen und Anordnungen gehorcht?“

## II.

Die eigentliche Abhandlung über die Vorzüge der Monarchie beginnt mit § 14 und wird in ständigem Vergleich mit den Nachteilen der Demokratie durchgeführt. Dass letztere stets zusammen mit der Oligarchie und ohne eigentliche Unterscheidung von ihr behandelt wird, erklärt sich aus der Geschichte Athens in den letzten zwei Jahrzehnten des 5. Jahrhunderts.

Der schematische Vergleich der zwei Verfassungsformen konnte nur durch eine Simplifizierung der historischen Fakten erreicht werden. In Wirklichkeit waren Vorteile und Nachteile bei weitem weniger deutlich verteilt. Die Geschichte Athens im 5. und 4. Jahrhundert war durchaus nicht nur eine Abfolge von Fehlschlägen, die der Monarchien in der griechischen und nicht-griechischen Welt lieferte nicht nur Beispiele erfolgreicher Staatslenkung.

Als fundamentalen Fehler von Demokratie und Oligarchie sieht Nikokles die Gleichberechtigung aller Bürger ohne Rücksicht auf ihre Fähigkeiten an. Demgegenüber ist er überzeugt, dass die Monarchie als einzige Verfassungsform imstande ist, die Charaktere und Fähigkeiten der Bürger zu erkennen und ihnen den ihnen gebührenden Platz im Staate zuzuweisen (c.14-16). Diesen patriarchalisch anmutenden Zug der Monarchie beschreibt er in den folgenden Abschnitten.

15 Αἱ δὲ μοναρχίαι πλεῖστον μὲν νέμουσι τῷ βελτίστῳ, δευτέρῳ δὲ τῷ μετ' ἐκείνου, ...

„Dagegen die Monarchien verleihen den besten Platz dem Besten, den zweiten dem Zweitbesten“ usw. ...

16 Καὶ μὲν δὴ διορᾶν καὶ τὰς φύσεις τῶν ἀνθρώπων καὶ τὰς πράξεις ἅπαντες ἂν τὰς τυραννίδας μᾶλλον ὁμολογήσειαν. Καίτοι τίς

οὐκ ἂν δέξαιτο τῶν εὖ φρονούντων τοιαύτης πολιτείας μετέχειν, ἐν ἧ μὴ διαλήσει χρηστὸς ὢν, μᾶλλον ἢ φέρεσθαι μετὰ τοῦ πλήθους μὴ γινωσκόμενος ὁποῖός τις ἐστίν; Ἄλλὰ μὴν καὶ πραοτέραν τοσοῦτω δικαίως ἂν αὐτὴν εἶναι κρίνομεν, ὅσπερ ῥᾶόν ἐστιν ἐνὸς ἀνδρὸς γνώμη προσέχειν τὸν νοῦν μᾶλλον ἢ πολλαῖς καὶ παντοδαπαῖς διανοίαις ζητεῖν ἀρέσκειν.

„Jedermann dürfte zugeben, dass die Monarchien die Natur der Menschen und ihre Taten besser erkennen. Wer von den vernünftig Denkenden würde nicht lieber an einer Verfassung teilhaben, in der es nicht verborgen bleibt, dass er ein Ehrenmann ist, als zu der großen Volksmasse zu gehören, ohne dass man erkennt, welcher Art er ist. Außerdem würden wir zu Recht eine solche Verfassung für umso angenehmer halten, als es leichter ist, der Entscheidung eines einzigen Mannes zu gehorchen, als den vielen verschiedenartigen Meinungen gefallen zu wollen.“

Ohne einen Beweis für die besondere Menschenkenntnis von Monarchen zu liefern, schließt Nikokles, dass auch die Regierten sich leichter an die Anordnungen eines einzigen Regenten halten können. Hier wird eine von allen totalitären Regimes gewünschte, besser gesagt: erzwungene, aber absichtsvoll zur Schau gestellte Harmonie zwischen Herrscher und Untertan vorgespiegelt.

Als Nachteil der Demokratie wird ferner angesehen, dass sie die Bürger dazu verleitet, sich nach den verschiedensten Wünschen ihrer Mitbürger zu richten. Das Verfahren der attischen Demokratie, durch Diskussion in freier Rede (παρησιία) die richtigen Beschlüsse herbeizuführen, ist damit aufgehoben. Anstelle der gemeinsamen Suche nach dem Richtigen steht nun der alles wissende und richtig entscheidende Fürst. Den Gedanken einer freien Berufswahl kannte die antike Demokratie nicht, aber durch die selbtherrliche Zuweisung des Platzes für jeden einzelnen Bürger ist sie aufgehoben, wie wir es aus der sozialen Praxis

der sogenannten Deutschen Demokratischen Republik (DDR 1949-1990) kennen.

Nikokles ist davon überzeugt, dass die Monarchie eine angenehmere, mildere und gerechtere Staatsform ist als alle anderen Staatsformen. In der Demokratie herrschen mangelnde Fachkompetenz, Eigennutz und Konkurrenzdenken, in der Monarchie sachbezogene Objektivität und Effektivität.

Zum Beweis will er die zwei Staatsformen im Einzelnen miteinander vergleichen. Die Monarchie ist vor allem fähiger zur Beratung und Ausführung von Aufgaben (c. 17ff.).

17 Ὅτι μὲν οὖν ἡδίων ἐστὶν καὶ πραοτέρα καὶ δικαιοτέρα, διὰ πλειόνων μὲν ἂν τις ἀποδείξειεν, οὐ μὴν ἀλλὰ καὶ διὰ τούτων συνιδεῖν ῥαδίον ἐστίν· περι δὲ τῶν λοιπῶν, ὅσον αἱ μοναρχαὶ πρὸς τὸ βουλευέσθαι καὶ πράξαι τι τῶν δεόντων διαφέρουσιν, οὕτως ἂν κάλλιστα θεωρήσασμεν, εἰ τὰς μεγίστας τῶν πράξεων παρ' ἀλλήλας τιθέντες ἐξετάζωμεν ἐπιχειρήσασμεν αὐτάς.

„Das die Monarchie angenehmer, milder und gerechter ist, könnte man mit noch mehr Beweisen zeigen, doch schon mit den genannten ist es leicht zu erkennen. Was das Übrige angeht, könnten wir am schönsten erkennen, um wie viel sich die Monarchien in der Beratung und Ausführung der erforderlichen Aufgaben auszeichnen, wenn wir versuchen, die bedeutendsten Tätigkeiten im Vergleich miteinander zu untersuchen.“

Denn 1. in der Demokratie haben die gewählten Beamten nur ein Jahr lang Erfahrung und beenden ihre Aufgaben, bevor sie sie eingehend kennen gelernt haben.

17 Οἱ μὲν τοίνυν κατ' ἐνιαυτὸν εἰς τὰς ἀρχὰς εἰσιόντες πρότερον ἰδιῶται γίνονται πρὶν αἰσθῆσθαι τι τῶν τῆς πόλεως καὶ λαβεῖν ἐμπειρίαν αὐτῶν·

„Die jedenfalls, die (in den Oligarchien und Demokratien) für je ein Jahr ihre Ämter antreten, werden wieder zu Privatleuten, bevor sie die staatlichen Aufgaben erkannt und Erfahrung darin gewonnen haben.“

In der Monarchie erwerben die Beamten durch lange Vertrautheit mit ihren Aufgaben eine gründliche Kenntnis, sodass sogar weniger Fähige ihre Aufgaben zufriedenstellend zu verrichten imstande sind (c. 18).

18 Οἱ δ' αἰεὶ τοῖς αὐτοῖς ἐπιστατοῦντες, ἦν καὶ τὴν φύσιν καταδεεστέραν ἔχουσιν, ἀλλ' οὖν ταῖς γ' ἐμπειρίαις πολὺ τῶν ἄλλων προέχουσιν.

„Die aber, die für die immer gleichen Aufgaben bestellt sind, zeichnen sich selbst, wenn sie von minderer Begabung sind, doch durch ihre Erfahrungen bei weitem vor den anderen aus.“

2. In der Demokratie werden viele Aufgaben nachlässig oder gar nicht ausgeführt, weil die Beamten mehr auf ihre Konkurrenten als auf die ihnen zugewiesenen Aufgaben schauen. In der Monarchie dagegen herrscht Pflichtbewusstsein, weil die Beamten wissen, dass nur sie für die Aufgaben verantwortlich sind.

Ἐπειθ' οἱ μὲν πολλῶν καταμελοῦσιν, εἰς ἀλλήλους ἀποβλέποντες, οἱ δ' οὐδενὸς ὀλιγοῦσιν, εἰδότες ὅτι πάντα δεῖ δι' αὐτῶν γίγνεσθαι.

„Sodann vernachlässigen die einen vieles, weil sie auf andere schauen, die anderen vernachlässigen nichts, weil sie wissen, dass alles durch sie selbst getan werden muss.“

3. Ein weiterer Fehler der Demokratie ist der Ehrgeiz, den die in der Monarchie lebenden Menschen nicht kennen. Denn sie können auf niemanden neidisch sein, weil alle sich in gleicher Weise um die richtige Erfüllung ihrer Pflichten bemühen.

Πρὸς δὲ τούτοις οἱ μὲν ἐν ταῖς ὀλιγαρχίαις καὶ ταῖς δημοκρατίαις διὰ τὰς πρὸς σφᾶς αὐτοὺς φιλοτιμίας λυμαίνονται τοῖς κοινοῖς· οἱ δ' ἐν ταῖς μοναρχίαις ὄντες, οὐκ ἔχοντες ὅτῳ φθονήσουσιν, πάντων ὡς οἶόν τ' ἐστὶ τὰ βέλτιστα πράττουσιν.

„Außerdem schädigen die in Oligarchien und Demokratien lebenden Menschen wegen ihrer Ehrsucht das Gemeinwohl. Aber die

in den Monarchien Lebenden führen alles, soweit möglich, aufs Beste aus, weil sie niemanden haben, auf den sie neidisch sein könnten.“

4. In der Demokratie versäumen sie, ihre Aufgaben rechtzeitig auszuführen, weil sie mehr an ihre eigenen Interessen denken und in den Volksversammlungen darüber mit anderen in Streit geraten. In der Monarchie sind die Beamten Tag und Nacht mit ihren Aufgaben beschäftigt, so dass sie sie rechtzeitig und korrekt ausführen (c. 19).

19 Ἐπειθ' οἱ μὲν ὑστερίζουσιν τῶν πραγμάτων· τὸν μὲν γὰρ πλεῖστον χρόνον ἐπὶ τοῖς ἰδίοις διατρίβουσιν, ἐπειδὴν δ' εἰς τὰ συνέδρια συνέλθωσιν, πλεονάκις ἢ τις αὐτοὺς εὖροι διαφορομένους ἢ κοινῇ βουλευομένους· οἱ δ' οὔτε συνεδρίων οὔτε χρόνων αὐτοῖς ἀποδεδειγμένων, ἀλλὰ καὶ τὰς ἡμέρας καὶ τὰς νύκτας ἐπὶ ταῖς πράξεσιν ὄντες οὐκ ἀπολείπονται τῶν καιρῶν, ἀλλ' ἕκαστον ἐν τῷ δέοντι πράττουσιν.

„Sodann führen die einen ihre Aufgaben zu spät aus, weil sie sich die meiste Zeit um ihre eigenen Angelegenheiten kümmern, wenn sie aber in den Volksversammlungen zusammenkommen, findet man sie häufiger miteinander streiten als gemeinschaftlich beraten.“

Da den anderen weder Versammlungen noch Termine zugeteilt sind, sondern sie sich Tag und Nacht ihren Aufgaben widmen, verpassen sie den richtigen Augenblick nicht, sondern führen alles in erforderlicher Art aus.“

5. In der Demokratie herrscht das Streben nach Erfolg auf Kosten der Vorgänger und Nachfolger vor, in der Monarchie handeln die Beamten solidarisch mit allen, die je das Amt innehatten oder innehaben werden (c. 20).

20 Ἐτι δ' οἱ μὲν δυσμενῶς ἔχουσιν, καὶ βούλονται ἂν καὶ τοὺς πρὸ αὐτῶν ἄρχοντας καὶ τοὺς ἐφ' αὐτοῖς ὡς κάκιστα διοικῆσαι τὴν πόλιν, ἵν' ὡς μεγίστην δόξαν αὐτοὶ λάβωσιν· οἱ δὲ διὰ παντὸς τοῦ βίου κύριοι τῶν πραγμάτων ὄντες εἰς ἅπαντα τὸν χρόνον καὶ τὰς εὐνοίας ἔχουσιν.

„Außerdem verhalten sich die einen missgünstig und möchten lieber, dass die vor ihnen und die nach ihnen Regierenden den Staat so schlecht wie möglich verwalten, um selbst den größten Ruhm davonzutragen. Die anderen sind ihr ganzes Leben lang für die Tätigkeiten verantwortlich und zeigen die gesamte Zeit auch das Wohlwollen.“

6. Als besonders schwerwiegend sieht Nikokles es an, dass in der Demokratie das Staatsvermögen für private Zwecke benützt wird und dass als Ratgeber schlechte Menschen oder Demagogen beigezogen werden, während in der Monarchie ausschließlich die Fähigsten zum Zuge kommen (c. 21).

21 Τὸ δὲ μέγιστον· τοῖς γὰρ κοινοῖς οἱ μὲν ὡς ἰδίοις, οἱ δ' ὡς ἀλλοτρίοις προσέχουσιν τὸν νοῦν, καὶ συμβούλοις χρῶνται περὶ αὐτῶν οἱ μὲν τῶν αὐτῶν τοῖς τολμηροτάτοις, οἱ δ' ἐξ ἀπάντων ἐκλεξάμενοι τοῖς φρονιμωτάτοις, καὶ τιμῶσιν οἱ μὲν τοὺς ἐν τοῖς ὄχλοις εἰπεῖν δυναμένους, οἱ δὲ τοὺς χρῆσθαι τοῖς πράγμασιν ἐπισταμένους.

„Am wichtigsten ist folgendes: den Staatsbesitz verwalten die einen, als wäre er ihr Eigentum, die anderen, als wäre er fremdes Gut, und die einen bedienen sich dafür der dreistesten Ratgeber, die anderen wählen aus allen die klügsten Menschen aus, und die einen schätzen die bei den Massen erfolgreichen Redner, die anderen die, die im Umgang mit den Aufgaben befähigt sind.“

7. Die Vorzüge der Monarchien zeigen sich auch im Kriegswesen, wie die Erfolge der Perser, des Dionysios von Sizilien, der Karthager und der Spartaner beweisen. Letztere sind im Frieden eine Demokratie, im Krieg eine Monarchie. Dasselbe beweisen im Mythos die monarchische Stellung des Zeus und in der eigenen Geschichte der Aufstieg Zyperns. Dagegen hat Athen mit der Bestellung mehrerer Generäle immer Misserfolg gehabt (c. 22-26).

22 Οὐ μόνον δ' ἐν τοῖς ἐγκυκλίοις καὶ τοῖς κατὰ τὴν ἡμέραν ἐκάστην γιγνομένοις αἱ

μοναρχίαι διαφέρουσιν, ἀλλὰ καὶ τὰς ἐν τῷ πολέμῳ πλεονεξίας ἀπάσας περιελήφασιν.

„Nicht nur bei den allgemeinen und alltäglichen Angelegenheiten zeichnen sich die Monarchien aus, sondern auch bei den militärischen Aufgaben erreichen sie alle Vorteile.“

8. Bester Beweis der Fähigkeit der Monarchie ist Nikokles selbst, der seine Erfolge v. a. seinen Haupteigenschaften Gerechtigkeit (δικαιοσύνη) und Klugheit (σωφροσύνη) zuschreiben kann (c. 29).

Der Vergleich zwischen der attischen Demokratie und der zyprischen Monarchie des Nikokles fällt eindeutig zuungunsten der ersteren aus. Die Verfassung der Demokratie leide unter der mangelhaften Fachkenntnis der Beamten und deren Eigeninteresse und Eigennutz, der mangelhaften Konzentration auf ihre Aufgaben und nutzlosem Streit, dem Neid auf die Konkurrenten, dem Einfluss skrupelloser Demagogen, dem illegalen Zugriff auf das Staatsvermögen und unfähiger Kriegsführung. So erklärt Nikokles das Versagen der attischen Politik. Die Monarchie dagegen verdanke ihre Erfolge der Fachkenntnis der Beamten, ihrer Konzentration auf ihre Arbeit, ihrer Sachbezogenheit und Arbeitsdisziplin, ihrer Kollegialität und der Auswahl der Fähigsten und schließlich der kompetenten Kriegsführung. Der beste Beweis für die Vorzüge der Monarchie sei die erfolgreiche Herrschaft des Nikokles.

### III.

Aber seine Monarchie trägt die typischen Züge eines Zwangsstaats. Nikokles wendet sich nun (or. III 29ff.) direkt an seine Untertanen mit der Absicht, ihr Denken und Handeln vollständig unter Kontrolle zu bringen. Er suggeriert ihnen, dass er, ob anwesend oder abwesend, alles über sie weiß, und warnt sie, etwas vor ihm zu verheimlichen. Die Folge wäre, dass sie Opfer vieler

Ängste würden. Die Überwachung der Untertanen bedient sich psychologischer Mittel, ihr Gewissen wird zum Instrument des Herrschers.

51 Ὅτι ἂν ὑμῶν ἕκαστος αὐτὸς αὐτῷ τύχη συνειδῶς, ἠγείσθω μὴδ' ἐμὲ λήσειν, ἀλλ' ἐὰν καὶ τὸ σῶμα μὴ παρῆ, τὴν διάνοιαν τὴν ἐμὴν οἰέσθω τοῖς γιγνομένοις παρεστάναι· ταύτην γὰρ τὴν γνώμην ἔχοντες σωφρονέστερον βουλευσεσθε περὶ πάντων. 52 Μηδὲν ἀποκρύπτεσθε μήθ' ὧν κέκτησθε μήθ' ὧν ποιεῖτε μήθ' ὧν μέλλετε πράττειν, εἰδότες ὅτι περὶ τὰ κεκρυμμένα τῶν πραγμάτων ἀναγκαῖόν ἐστιν πολλοὺς φόβους γίγνεσθαι.

„Wessen ein jeder von euch sich bewusst ist, von dem soll er glauben, dass es auch mir nicht entgeht, sondern selbst wenn ich körperlich nicht bei euch bin, soll er glauben, dass meine Gedanken bei dem, was geschieht, anwesend sind. Wenn ihr davon überzeugt seid, werdet ihr euch umso klüger über alles beraten. 52 Verbergt nicht, weder was ihr besitzt noch was ihr tut noch was ihr zu tun vorhabt, weil ihr wisst, dass notwendigerweise viele Ängste über das, was verborgen ist, entstehen.“

Nikokles fordert seine Untertanen zur Denunziation von Vergehen gegen ihn auf und droht ihnen, sollten sie es unterlassen, mit der gleichen Bestrafung wie für die Schuldigen.

53 Μὴ κατασιωπᾶτ' ἂν τινὰς ὁρᾶτε περὶ τὴν ἀρχὴν τὴν ἐμὴν πονηροὺς ὄντας, ἀλλ' ἐξελέγχετε, καὶ νομίζετε τῆς αὐτῆς ζημίας ἀξίους εἶναι τοὺς συγκρύπτοντας τοῖς ἀμαρτάνουσιν.

„Verschweigt nicht, wenn ihr seht, dass jemand böse Absichten gegen meine Herrschaft hegt, sondern überführt sie und denkt daran, dass die, die Schuldige verheimlichen, dieselbe Strafe verdienen wie die Schuldigen.“

Ein weiteres Mittel der Unterdrückung ist das Verbot von Verbindungen jeglicher Art, die nicht von ihm selbst genehmigt sind und schon deshalb seinen Verdacht erwecken müssen. In scheinbarer Großherzigkeit bietet sich der Machthaber als besten Freund seiner Untertanen an.

54 Ἐταιρείας μὴ ποιεῖσθε μὴδὲ συνόδους ἄνευ τῆς ἐμῆς γνώμης· αἱ γὰρ τοιαῦται συστάσεις ἐν μὲν ταῖς ἄλλαις πολιτείαις πλεονεκτοῦσιν, ἐν δὲ ταῖς μοναρχίαις κινδυνεύουσιν. Μὴ μόνον ἀπέχεσθε τῶν ἀμαρτημάτων, ἀλλὰ καὶ τῶν ἐπιτηδευμάτων τῶν τοιούτων, ἐν οἷς ἀναγκαῖόν ἐστιν ὑποψίαν ἐγγίγνεσθαι. Τὴν ἐμὴν φιλίαν ἀσφαλεστάτην καὶ βεβαιωτάτην εἶναι νομίζετε. 55 Διαφυλάττετε τὴν παροῦσαν κατάστασιν, καὶ μηδεμιᾶς ἐπιθυμεῖτε μεταβολῆς.

„Bildet weder Freundschaftsbündnisse noch Zusammenkünfte ohne meine Zustimmung. Denn solche Organisationen sind in anderen Verfassungen im Vorteil, in den Monarchien sind sie gefährdet. Haltet euch nicht nur von Vergehen fern, sondern auch von derartigen Tätigkeiten, die zwangsläufig Verdacht erregen müssen. Haltet meine Freundschaft für die sicherste und festeste. Bewahrt die bestehende Ordnung und verlangt nach keinem Umsturz.“

Das Hauptziel des allmächtigen Monarchen ist die Bewahrung der bestehenden Staatsordnung, die Verhinderung jeglichen Wandels und erst recht eines Umsturzes. Deshalb fordert er die Untertanen zu demütiger Unterordnung unter den Willen des Herrschers und vollem Einsatz für die Ziele seines Staates auf. Schon die Jugend solle Gehorsam lernen.

56 Ταπεινοὺς μὲν εἶναι χρὴ πρὸς τὴν ἀρχὴν τὴν ἐμὴν, ἐμμένοντας τοῖς ἔθεσιν καὶ διαφυλάττοντας τοὺς νόμους τοὺς βασιλικούς, λαμπροὺς δ' ἐν ταῖς ὑπὲρ τῆς πόλεως λειτουργίαις καὶ τοῖς ἄλλοις τοῖς ὑπ' ἐμοῦ προσταττομένοις. 57 ... Διδάσκετε τοὺς παῖδας τοὺς ὑμετέρους αὐτῶν πειθαρχεῖν, ...

„Man muss demütig sein gegenüber meiner Herrschaft, sich an die Gebräuche halten und die Gesetze des Königs bewahren, aber großzügig in den Diensten für die Stadt und in meinen anderen Anordnungen. 57 ... Lehrt eure eigenen Kinder, zu gehorchen.“

Was Nikokles durch Isokrates verkünden lässt, ist im vollen Sinne des Begriffs als ein totalitärer

Staat zu bezeichnen, dem er größere Stabilität zuspricht als der von ihm abgewerteten Demokratie und der in seiner Sicht mit ihr gleich unfähigen Oligarchie. Dieser totalitäre Grundzug ist offenbar der Isokratesforschung bisher entgangen. Bringmann,<sup>1</sup> Classen,<sup>2</sup> Eucken<sup>3</sup> und Pointner<sup>4</sup> in seiner begriffsgeschichtlichen Studie beschreiben das Staatsmodell des Isokrates, als wäre es im Grunde eine regelrechte Monarchie.

Zweifellos vereinfacht Isokrates die Ereignisse. In seiner Argumentation gegen die Demokratie lässt er unberücksichtigt, dass Athen das größte Reich des östlichen Mittelmeeres geschaffen hatte, bevor es unter dem Druck Spartas und des Persischen Reiches zusammenbrach. Er erwähnt hier ebenso wenig den Wiederaufstieg Athens und den Zweiten attischen Seebund, für den er noch 380 geworben hatte, wie die neuen Machtzentren Böotien, Arkadien und Thessalien.

Außerdem übertreibt er die Vor- und Nachteile der beiden Verfassungsformen. Eine Kritik an der Monarchie wegen der Verwandlung eines Monarchen in einen Despoten, wie sie zum Hauptthema der römischen Verfassungsdiskussion wurde (Cic. rep. 1,50, 1,64ff., 2,47f.), diskutiert Isokrates nicht. Vor allem schweigt er über den ständigen Einfluss des Perserreichs auf die griechische Staatenwelt. Auch Sparta gehörte zu den Empfängern von Subventionen. Ebenso verdankte der von Isokrates gefeierte Euagoras seine Erfolge in hohem Maße der finanziellen Subvention durch das Perserreich, und am Ende steht sein Tod durch eine Intrige am Hof von Salamis.

Doch die Entwicklung tendierte in der Tat in die Richtung der Monarchie. Erfolgreich waren in Sizilien Dionysios von Syrakus (Regierungszeit 405-367), in Makedonien Amyntas III (393-370),

in Persien Kyros d. J. (423-401), Artaxerxes II (451 oder 443-363/357) und Artaxerxes III Ochos (359-337). Sparta, die Vormacht Griechenlands nach dem Ende des Peloponnesischen Krieges bis 371, war zwar keine ausgeprägte Monarchie, aber jedenfalls keine Demokratie. Auch in den Poleis Thessaliens überwogen monarchische Staatsformen. Mit Philippos II von Makedonien und Alexander dem Großen war die Epoche der Monarchien und der Übergang von Poleis zu Flächenstaaten eingeleitet. Der Übergang von Kyrene vom Königtum zur Demokratie (456) ist in dieser Zeit eine auffällige Ausnahme. Metropolen wie Ephesos wechselten ihre Bündnispartner je nach politischer Lage von Athen zu Sparta und den Persern.

Dasselbe Bild ergibt sich aus der staats-theoretischen Schriftstellerei. Schon die anonyme Abhandlung Ἀθηναίων πολιτεία aus dem letzten Drittel des 5. Jahrhunderts ist eher eine Kritik an der Verfassung Athens aus der Sicht eines engagierten Oligarchen als ein Lob auf die Demokratie. Xenophon (430/425-360), Zeitgenosse des Isokrates, aber Anhänger Spartas, entwarf in der Κύρου παιδεία die Entwicklung eines idealen Monarchen von der Kindheit bis zum Reichsfürsten, den er nicht in der griechischen, sondern der persischen Welt zu finden glaubte. Seine Λακεδαιμονίων πολιτεία behandelt zwar vorwiegend die Erziehung der Spartaner und Spartanerinnen und kommt erst gegen Ende (c. 13 und 15) auf die Aufgaben und Rechte des Basileus zu sprechen, aber er bezeichnet ihn nicht als Monarchen, weil seine Herrschaft durch andere Ämter in komplizierter Weise beschränkt wird.

Isokrates hat zweifellos die Richtung der staatspolitischen Entwicklung der griechischen Staatenwelt erkannt, schon bevor sich die hellenistischen Staaten gebildet hatten.

Doch auch wenn seine Gründe für den Vorzug der Monarchie vor der Demokratie nicht schlüssig sind, bleiben die angeblich nur mit ihr verbundenen Regierungsprinzipien und Staatsbürgertugenden – mit Ausnahme der Untertanengesinnung – für jeden kompetent geführten Staat unerlässlich. Wie aber kann es entgegen der Meinung des Isokrates gelingen, diese Regierungsmaximen in der Demokratie zu verwirklichen und deren angebliche Nachteile zu vermeiden? Da in der Neuzeit die reinen Monarchien scheiterten oder mindestens stark durch die Kontrolle ihrer Machtausübung umstrukturiert werden mussten, z. B. als konstitutionelle Monarchien, wurden neue Herrschaftsformen in Gestalt der Parlamente entwickelt, die gleichzeitig die Fehler der Volksversammlungen zu vermeiden hatten. Zusätzlich wurden Institutionen geschaffen, die für die Schulung der Fachkenntnisse aller Bürger, die Auswahl der für die Ausübung der staatlichen Ämter zuständigen Beamten und die Kontrolle ihrer Amtsführung sorgen. An die Stelle der patriarchalischen Anerkennung durch den Monarchen treten objektivierbare Prüfungsverfahren. Das Pflichtbewusstsein nicht nur der Amtsträger, sondern aller Staatsbürger darf

nicht mehr von dem Blick auf den alles lenkenden Monarchen geleitet sein, sondern von der Kenntnis der geschriebenen Verfassung und der Verinnerlichung der allseits gefährdeten Werte der Demokratie. Die von Isokrates erkannte Gefahr der Demagogie zu bannen, bleibt eine der gegenwärtig dringendsten Aufgaben der Demokratie.

#### Anmerkungen:

- 1) Bringmann, K., Studien zu den politischen Ideen des Isokrates, Hypomnemata 14, Göttingen 1965: Isokrates und die Monarchie 103-108: positive Einstellung zur moralisch begründeten Monarchie wie bei den Zeitgenossen.
- 2) Classen, C. J., Herrscher, Bürger und Erzieher. Beobachtungen zu den Reden des Isokrates, Spudasmata 133, Hildesheim 2010: Die kyprischen Reden 41-59, betont die Effizienz der Monarchie gegenüber Demokratie und Oligarchie.
- 3) Eucken, Chr., Isokrates. Seine Positionen in der Auseinandersetzung mit den zeitgenössischen Philosophen (Unters. z. ant. Lit. u. Gesch. 19, Berlin 1983, Kap. VI Die kyprischen Reden 213-269).
- 4) Pointner, F., Die Verfassungstheorie des Isokrates, Diss. München 1961. – Nicht zugänglich war Kehl, H., Die Monarchie im Denken des Isokrates, Diss. Bonn 1962.

JÜRGEN BLÄNSDORF



**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

## Richtigstellungen zu Catull und Lesbia

Über Catull und seine Lesbia ist unendlich viel gestritten und gemutmaßt worden. *Quot versus Catulli tot paene scripta philologorum*. Wann hat Catull diese „Frau von Lesbos“ kennen gelernt? Warum hat er sie so genannt? War sie die Ehefrau, dann Witwe von Consul (i. J. 60) Metellus Celer, somit die Schwester von Ciceros Todfeind Clodius? Oder war sie eine Freigelassene der *gens Clodia*, falls Clodia überhaupt ihr wahrer Name war? Oder handelt es sich am Ende gar, wie neuerdings behauptet, nur um ein Konstrukt, das sich Catull aus den Fingern seines lyrischen Ichs gesogen hat? Friedrich Maier (in „Catull und Lesbia“, *Forum Classicum* 4, 2021, 256-261), obwohl er zu verstehen gibt, dass ihm diese Fragen nicht unbekannt sind, hat gut daran getan, sein Verständnis nicht von ihrer Lösung abhängig zu machen, sondern sie nebst vielen anderen dem Scharfsinn der Forschenden zu überlassen. Kann man die Gedichte nicht auch ohne all das verstehen? Maier lässt Lesbia leben, wann immer sie will; schreibt sie ohne soziale Präzisierung gerade nur als „hehre Dame“ oder „hohe Frau“ den „höheren Kreisen“ bzw. der römischen „high society“ zu – was gängiger Ansicht entspricht – und attestiert ihr als „kalter Schönheit“ neben „Charme“ auch noch „Raffinesse“ – was alles, auch wenn nichts davon im Text steht, sich doch nicht gerade in Widerspruch zu diesem setzt. Im Übrigen schreibt Maier von der Leber weg, wie er sich anhand einzelner Gedichte die Liebesgeschichte von Catull und Lesbia vorstellt, natürlich mit viel Gefühl und Empathie. Wen kann diese vielleicht berühmteste Liebesaffäre eines Dichters auch schon kalt lassen?

### Gibt es einen Lesbia-Zyklus?

Überraschend ist aber Maiers Ankündigung, er stelle „erstmal das Liebesdrama zwischen Catull und Lesbia als Gesamtbild vor Augen“. So als hätte man bisher ohne Blick für das Ganze nur Einzelgedichte interpretiert. Das kann wohl nicht gemeint sein. Nicht erst seit Jean de La Chapelle aus einem bunten Mix von Versen den Roman *Les Amours de Catulle* (1680) gezaubert hat oder seitdem von dem jungen Ludwig Schwabe in seinen einflussreichen *Quaestiones Catullianae* (1862) dem Thema volle hundert Seiten gewidmet wurden, hat es immer wieder Versuche gegeben, Catulls Liebesgeschichte nachzuzeichnen und einzelne Gedichte darin unterzubringen. Auf seine Weise hat dies auch mit ungleich größerer Wirkung als alle Philologen Carl Orff, beraten vom Rosenheimer Gymnasialdirektor Eduard Stemplinger, in seinen weltberühmten *Catulli Carmina* (1943) getan. – Oder soll mit dem erstmaligen Gesamtbild gemeint sein, dass Maier als erster die „gesamten“ Lesbiagedichte von Catull zum Liebesdrama vereint hätte? Unmöglich. In 13 Gedichten wird Lesbia namentlich genannt. Davon behandelt Maier nur gerade 6 Nummern und nimmt (nicht grundlos) 5 weitere hinzu. Aber wie viele gäbe es noch!

Die eigentliche Erstmaligkeit von Maiers Versuch findet man etwas versteckt in seinem Programmsatz: „Der Lesbia-Zyklus versteht sich als Liebesdrama.“ Das soll ja nicht nur bedeuten, dass die Gedichte Teile eines Liebesdramas sind, sondern dass einige von ihnen einen von Maier entdeckten Zyklus bilden.<sup>1</sup> Aber gerade das ist evident unrichtig und führt die Leser von Anfang in die Irre. Was ein Zyklus bzw. Gedicht-

zyklus sein soll, ist unumstritten. Man versteht darunter eine Reihe thematisch verwandter Gedichte, die aufeinander Bezug nehmen und vom Autor in einer von ihm bestimmten Folge zusammengestellt und veröffentlicht werden. So gelten mit Recht Goethes *Römische Elegien* als Zyklus, weil sie unter gemeinsamem Titel in elegischen Distichen von Goethes Amouren in Rom erzählen und zusammen vom Dichter in Schillers *Horen* publiziert wurden. Fast ebenso eindeutig bilden einen Zyklus die als *Carmina* 3,1-6 des Horaz überlieferten Römeroden. Der Titel ist zwar nicht horazisch, dennoch fasst man seit der Spätantike diese ernstmoralischen, im alcäischen Vermaß verfassten Gedichte als eine von Horaz selbst geplante Einheit zusammen. – Machen wir nun die Gegenprobe. Die von Maier ausgewählten elf Gedichte (51, 2, 3, 5, 7, 8, 92, 87, 58, 72, 85) kreisen zwar irgendwie um dasselbe Thema, die Liebe zu Lesbia, aber sie sind in sechs verschiedenen, teils zum Singen, teils zum Sprechen geeigneten Versmaßen abgefasst; und sie bilden in unserem *Corpus Catullianum* kein aufeinander bezogenes Ganzes, sind vielmehr fast wahllos auf die polymetrischen (1-60, 61-64) und die elegischen (65-116) Teile des Ganzen verteilt. Ich nenne nur zwei davon, die in Maiers Zyklus nicht erscheinen: Schon *carm.* 11 enthält eine endgültige Absage an Lesbia; das im *Corpus* letzte Lesbiagedicht, *carm.* 109, spricht von einem ins Auge gefassten „Bund ewiger Freundschaft bzw. Solidarität“ (der in vorhergehenden Gedichten schon mehrfach aufgegeben schien). Hier kann keine Chronologie beabsichtigt sein, gleichviel ob Catull selbst seine uns vorliegenden „Gesammelten Werke“ (aus gegen 2300 Versen) in ein „Büchlein“ (*carm.* 1,1) gepresst hat, wie die meisten heute annehmen, oder ob erst Spätere eine entsprechende Edition veranstaltet haben.

Kann nun der von Maier konstruierte Zyklus, auch wenn er so von Catull nicht beabsichtigt war, dennoch etwas zum Verständnis der ja inhaltlich zusammenhängenden Gedichte beitragen? Dies soll im Folgenden kritisch erörtert werden. Dabei ist es keineswegs die Absicht, mit der Keule der Wissenschaft auf einen engagierten Didaktiker, dem es vor allem auch um breitere Verständlichkeit und um die Interessen junger Menschen zu tun sein muss, loszugehen. Auch eigene neue Deutungen, deren es viele gäbe, sollen (mit ein, zwei kleinen Ausnahmen) nicht vorgetragen werden. Beabsichtigt wird überhaupt keine vollständige Interpretation der zu besprechenden Gedichte. Vielmehr geht es nur darum, den meist einfachen Sinn und Wortlaut der Texte vor willkürlichen Fehldeutungen zu retten, um so ihren Weg *a Foro Classico* in deutsche Klassenzimmer mit ein paar Stolpersteine zu pflastern.

### **Carm. 51: Sapphische Huldigung und moralische Skrupel**

Maiers Zyklus beginnt mit *carm.* 51, in dem der Dichter zwar schon „vernarrt“ in Lesbia sei, von ihr aber noch nicht wahrgenommen werde. Das erste mag man der von Catull beschriebenen Ohnmacht beim Anblick Lesbias entnehmen; das zweite steht aber nicht da, und vollends ist nichts angedeutet von einer „Eifersucht“, die Catull gegenüber einem bei Lesbia sitzenden „Verehrer“ empfindet. Wer es nicht selber weiß, kann aus Horaz, *carm.* 1,13, lernen, welche physischen Zustände Eifersucht auslöst. Hier beschreibt Catull nicht seine Gefühle beim Anblick eines Rivalen – *ille qui* heißt „derjenige welcher“ – sondern beim Anblick Lesbias (v. 6 *simul te, Lesbia, aspexi*): Wer dem gewachsen (v. 1 *par*) ist, meint er, der müsste auch einen Gott aushalten.

Nun, hier ist Maier wahrlich nicht der erste, der (zumal, was *par deo* in v. 1 betrifft) in die Irre geht; und auch mit der Voranstellung des als ganz früh datierten *car.* 51 steht Maier in einer alten, ihm wahrscheinlich bewussten Erklärungsstradition. Da das Gedicht nämlich zu drei Vierteln in einer Übersetzung des u. W. berühmtesten Liebesgedichts der Antike, den „erotischen Wahnsinnszuständen“, wie man einstens sagte, der Sappho (fr. 31 V.) besteht, nahm man gerne an, der ganz schüchterne junge Catull habe es noch nicht gewagt, der vornehmen Frau im eigenen Namen zu huldigen, und so habe er ihr diesen Versuch einer Übersetzung als Ersatz gewidmet. Diese schöne Fabel erzählt Maier nun klugerweise nicht. Aber unbegreiflich ist, dass er die Tatsache der Übersetzung aus dem Griechischen, wie immer man sie deutet, übergeht; noch weniger begreiflich aber, dass er die Kernaussage des Gedichts einfach weglässt. Nach Schilderung seiner von Lesbia ausgelösten Ohnmacht ruft Catull sich ja zurück in den Bannkreis der traditionellen Moral, die den Römer zur Tätigkeit (*negotium*) verpflichtet: Nur Tatenlosigkeit, Müßiggang (*otium*) sei schuld, sagt er, an seinem pathologischen Zustand. Wie oft, schlägt hier der konservative Catull durch – den man in der Wissenschaft allerdings gerne leugnet: Maier nennt ihn ja einen „Avantgardisten“, der gegen den Willen seines Vaters „Künstler“ (!) sein wolle und „sich nicht um Konvention und Sitte schert“. Nichts davon hält einer Überprüfung durch die Texte stand. Was jedenfalls *car.* 51 angeht, so wird von Maier gerade das, was von Catull stammt, eliminiert; dafür aber ihm das zugeschrieben, was nicht von ihm stammt. Das schließt natürlich nicht aus, dass das Gedicht am Anfang seiner Liebe stehen könnte; nur spricht nicht viel dafür.

### **Carm. 2 und 3: ein Spatz als Liebeströster**

Fast noch mehr verfälscht wird von Maier der Schluss des folgenden Gedichts, des Spatzengedichts *car.* 2, das schon bisher so gut wie jeder an den Anfang der Liebe zu Lesbia, die noch *mea puella* heißt, gesetzt hat. Hier muss man Maier immerhin dafür danken, dass er die skurrile Deutung, wonach unter dem Spatzen Catulls Genitale gemeint sei – so dass zwar Lesbia zum Petting (vv. 2), er aber nicht zum Masturbieren (vv. 9) fähig wäre, um dann in *car.* 3 völlig impotent zu sein –, dass Maier also diese seit über 500 Jahren vorgebrachte, gerade in neuester Zeit wieder aufgewärmte Schrecklichkeit keiner Erwähnung für wert befindet. Der Spatz, der, wenn er dazu gereizt wird, dem Mädchen in den Finger piekst, ist also ein echter Spatz, denn wer könnte sonst auch pieksen? (Warum ihn Maier allerdings „eine Art Symbolfigur“ nennt, die auf eine „wohl imaginäre Weise“ erscheine, wird nicht recht klar.) Aber warum erzählt Catull überhaupt von diesem Spatz? Maier glaubt, dahinter stecke „der irrealer Wunsch, dass er doch an dessen Stelle sein könnte“; er selbst möchte „die Rolle des Tieres innehaben“. Hand aufs Herz: Wenn wir beide, ich, Wilfried Stroh, und Friedrich Maier, ein Poem auf solch einen gefiederten Darling unseres jeweiligen Schätzchens geschrieben hätten, hätte dies die naheliegende Pointe sein müssen: „Wär ich doch der Spatz!“ So scheint es fast die Logik, auf jeden Fall eine bis ins alte Ägypten zurückreichende Topostradition zu verlangen. „Wär ich doch deine Wimperntusche“ oder was weiß ich was, sagen noch neuzeitliche Dichter. Aber eben das sagt Catull nicht, sondern etwas viel Feineres (vv. 9): „Könnte ich doch mit dir, mein Spatz, ebenso spielen wie sie und mir so die trüben Sorgen meines Herzens erleichtern.“ Seine sehnsüchtige (v. 5) Liebe bereitet ihm also

Kummer, und er nimmt an, dass das bei dem Mädchen ebenso der Fall ist, wobei aber sie ihren Spatz als ein Mittel hat, sich über diesen Kummer zu trösten (v. 7 *solacium sui doloris*), das glaubt er jedenfalls (v. 8 *credo*). Also: „Hätte ich doch auch einen solchen Spatzen!“ Dieser hat demnach nicht eigentlich eine „Stellvertreterfunktion“, wie Maier meint, in dem Sinn, dass er die Rolle eines Liebhabers einnehme, er ist ein Mittel der Ablenkung und des Trostes für sie – aber leider nicht für ihn, der sich mit dem Trost halt nicht so leicht tut. Immerhin scheint zumindest in Catulls Vorstellung auch sie schon von der Liebe (doch wohl zu ihm) berührt zu sein.

Was dann das nächste Gedicht (carm. 3), die Klage über den Tod des Spatzen, besagt, ist klar: Des Mädchens Trostmittel ist fort. Da müsste Catull eigentlich jubeln: Jetzt kann sie sich doch nicht mehr ablenken. Aber, da er ihr ja zu Gefallen sein will, stimmt er einen tieftraurigen Klagegesang an, zu dem er (in v. 1) alle „Cupidos“, die es wohl gibt, und alle „Venuse“, die im Plural nicht aufzutreten pflegen – vielleicht ein Ironiesignal – herbeiruft, um dieses unsägliche Leid zu bejammern. Wohl noch kaum ein Interpret hat die hintergründige Komik in diesem schon geradezu parodistischen Epikedeion auf das „alles Schöne“ (v. 14) repräsentierende Spätzlein unbemerkt gelassen. Man vergleiche gegen diese bombastische Trauer nur, wie schlicht und ergreifend Catull vom Tod seines Bruders spricht (68,19-26 u. ö.). Maier, fest überzeugt, dass in Sachen Lesbia kein Humor am Platz ist, hört hier in völligem Ernst einen „Aufschrei gegen die Ohnmacht des jenseits des Lebens wirkenden Bösen“ und attestiert Catulls Erfahrung, wie dann noch öfter, „existentielle Tiefe“.

### **Carm. 5 und 7: Kussrausch ohne Reue**

Aber da wenigstens der wörtliche Sinn des Texts hier nicht verändert wird, gehen wir über zu den berühmten Kussgedichten (carm. 5 und 7), die in der Tat, wie Maier sagt, „von Begeisterung und Lebensfreude“ sprühen – wobei allerdings auch das vielfache Küssen nicht der herrschenden „Moral“ widerspricht (mit dem in vv. 2 verachteten „Raunen strenger Greise“ sind wohl weniger die Sittengesetze gemein als die hämischen Kommentare alter Knacker, die der Jugend keinen Spaß gönnen). Eine kleine Schwierigkeit macht vielleicht, dass Catull in carm. 5 nach schon turbulenter Aufzählung von tausend und hundert und nochmal tausend usw. Küssen, die Absicht äußert, die Kusszahl nun zu verwirren (vv. 10). Betrifft das, wie es dem Wortlaut nach scheint, die schon gegebenen Küsse – aber kann man die nachträglich durcheinanderbringen? – oder will Catull eine neue Kussreihe beginnen, in der dann sozusagen nicht mehr mitgezählt wird? Aber wahrscheinlich ist im Kussrausch diese pedantische Frage nicht mehr erlaubt. Klar ist dagegen die Hauptabsicht des Verwirrens: Kein „schlechter Mensch soll durch Kenntnis der genauen Kusszahl diese zu einem bösen Blick“ bzw. Schadenszauber verwenden können. So scheint man *invidere* (v. 12) verstehen zu müssen. Maier denkt, der schulmäßigen Bedeutung nach, an einen bloßen Anlass zum „Neid“ (so als wäre der schlechte Mensch „neidisch“ darauf, nicht auch so viele Küsse zu bekommen). Aber die von mir und wohl allen angesetzte Bedeutung ist möglich und entspringt weltweitem, volkstümlichem Aberglauben (einiges dazu bei Stiewe im *Thesaurus linguae Latinae* s. v. *invidere*, Sp. 192, wo auch unser Vers eingeordnet ist). Und dass sie die einzig richtige ist, beweist schlagend das folgende carm. 7, in dem fast derselbe Gedanke

noch einmal aufgegriffen, aber viel breiter ausgeführt wird: So viele Sandkörner die Wüste hat, so viele Küsse wünsche sich Catull, damit „die bösen Aufdringlichen (*curiosi*) sie nicht durchzählen und mit der Zunge zum Schaden behexen (Maier ungenau: „wegzaubern“) können“. Wilhelm Kroll hat dazu ein schönes französisches Sprichwort aufgetrieben, das ich so übersetze: „Sind die Schafe gezählt, frisst sie der Wolf.“ Ob Catull an solche magischen Praktiken wirklich glaubt, steht natürlich auf einem anderen Blatt. Alles wäre klar, wenn Maier nicht aus diesem übermütig abergläubigen Schluss von *carm.* 7 plötzlich das Vorhandensein (oder das Innewerden?) einer „Illusion“, eines „Wahns“ herauslesen wollte: „Sein Verstand setzt aus. Der Boden unter den Füßen geht ihm verloren.“ Hier setzt mein Verstand aus: Leidet jetzt Catull an einer Illusion? Und dann an welcher? Oder soll Catull plötzlich einsehen, dass es eine Illusion war, Sandkörner und Sterne zählen zu wollen? – was doch gängige Hyperbeln sind. Als eine Art Begründung für diese Annahme einer entweder momentan eintretenden oder gerade überwundenen Illusion führt Maier nur an, dass Catull sich selbst „wahnsinnig“ (*vesanus*) nennt, was wohl auf die zweite Alternative hinweisen müsste. Aber seitdem Hesiod festgestellt hat, dass Eros Göttern und Menschen den Verstand raubt, haben viele Verliebte im Überschwang der Gefühle sich selbst als „verrückt“ bekannt. Catull selbst, wenn er sagt (100,7), eine wahn-sinnige Liebesflamme (*vesana ... flamma*) habe ihm das Mark geröstet“, denkt nur an seine überschwänglich starke Liebe, nicht an das Innewerden einer Illusion. So sagen ja auch wir, ohne den Boden unter den Füßen zu verlieren, redensartlich: „Ich bin verrückt nach dieser Frau.“ Und an unserer Stelle ist die „Verrücktheit“ nur schuld daran, dass er sich

in seiner Leidenschaft überhaupt so unendlich viele Küsse wünscht.

### **Carm. 8: Seelenkampf nach Lesbias Absage**

Wie Maier auf diese Idee der Illusion kommt, sieht man erst, wenn er den nächsten Abschnitt beginnt mit „Ist es zum Eklat zwischen beiden gekommen?“ Das hat man offenbar auch im Rückbezug zu verstehen, so dass sich nun eine Klammer zu dem in Maiers Zyklus nächststehenden Absagegedicht *carm.* 8 ergibt. Wenn sich nämlich Catull jetzt (v. 1) ermahnt, er solle aufhören, ein Narr zu sein, dann müsse „der junge Mann [...] auf den Boden zurückgeholt worden sein:“ „Die Illusion ist zerstört.“ Dann war sie also doch vorhanden. Aber welche? Wieder geht Maiers Interpretation am Text vorbei. Nicht wegen einer zerstörten Illusion nennt Catull sich närrisch, sondern weil er nicht die Kraft hat, sich mit der Wirklichkeit abzufinden (v. 2 „und gib verloren, was, wie du siehst, verloren ist“). Und die besteht, genau genommen, nicht in dem von Maier vermuteten „Eklat zwischen beiden“, auch nicht eigentlich in einem „Zerwürfnis“, sondern darin, dass Lesbia von sich aus einseitig das bisherige Verhältnis gekündigt hat. Er gedenkt in vollen sechs Versen (3-8), wenn auch nur andeutungsweise, der „vielen Scherze (oder Späße), die damals du wolltest und denen auch das Mädchen nicht abgeneigt war“. Und dann lakonisch schneidend (v. 9): „Jetzt will sie nicht mehr“, *Nunc iam illa non vult*. Maier verschleiert diese auch für die späteren Gedichte entscheidend wichtige Tatsache und verharmlost den Bruch, wenn er sagt, „die hehre Dame (habe) dem Sturm und Drang des jungen Verehrers Grenzen gesetzt“ (also, im Scherz gesprochen, um eine Reduktion der Kusszahl gebeten), denn dann könnte das Verhältnis ja mit bescheidenerer

Intensität weitergehen. Dagegen übertreibt er leicht, wenn er sagt: „Catull kommt von der Geliebten nicht los.“ Richtig ist allerdings, dass Catull einen inneren Kampf schildert, den er aber zu bestehen hofft: „Werde hart“ (*obdura*) sagt er in v. 11, „Catull wird hart“ (*obdurat*) heißt es zuversichtlich schon im nächsten Vers, was der letzte Vers (19) dann noch einmal leicht zurücknimmt: *obdura*.

### **Carm. 92 und 87; 58; 72: Vor und nach Lesbias Absage**

Auch bei dieser schiefen Interpretation von *carm.* 8 ist Maier Opfer seines Zyklus geworden. Wie er in *carm.* 7 Catull den „Boden wegzieht“, um ihn in *carm.* 8 wieder darauf landen zu lassen, so vernebelt er in *carm.* 8 Lesbias schnöde Absage, die Catull als endgültig ansieht – die Möglichkeit einer Versöhnung wird nicht in Betracht gezogen – zu einem letztlich doch heilbaren „Eklat“, um *carm.* 92 irgendwie anschließen zu können. Wenn nämlich Catull dort aus der Tatsache, dass Lesbia schlecht von ihm redet, schließt, dass sie ihn liebe, denn *vice versa* gehe es bei ihm genauso – das *dispeream* ist rein redensartlich – dann schließt Maier völlig richtig daraus, „die Liebesgeschichte“ sei „nicht zu Ende“. Aber auch von einer vorausgegangenen Krise, die Maier annimmt, geschweige denn von Lesbias Zurückstoßung, die Catull in *carm.* 8 bezeugt, ist hier nichts angedeutet. Wie das? Wäre also Catulls Mahnung *obdura* umsonst gewesen? Oder hätte Lesbia plötzlich „Jetzt mag ich aber doch wieder“ gesagt? Das auszudenken, wäre unnütze Fabeli. Das Gedicht gehört, wenn wir überhaupt ein chronologisches Verhältnis herstellen wollen, auf jeden Fall vor *carm.* 8.

Nicht ebenso widersinnig ist Maiers Zyklus beim folgenden Gedicht, *carm.* 87, das ohne

weiteres irgendwann nach *carm.* 8 datiert werden könnte: Catull behauptet, was vor ihm wohl noch keiner gesagt hat, er habe diese eine mehr geliebt, als je eine Frau geliebt worden sei. Und, wie Maier richtig feststellt, er deutet an, dass sie „den Bündnisvertrag gebrochen“ habe. Aber damit der Zyklus weitergehen kann, liest Maier zwischen den Zeilen das „unausgesprochene Geständnis“, Catull sei „der Frau nach wie vor verfallen“.

Das ergibt sich natürlich auch nicht zwingend aus dem bei Maier nun nachfolgenden höchst erstaunlichen *carm.* 58, wo Catull mit Abscheu konstatiert, dass die einst geliebte Lesbia nun an verschwiegenen Örtchen Roms „die Nachkommen des großherzigen Remus bedient“ – ich schreibe mit Absicht unklar: „bedient“, denn das hier stehende Verbum *glubit* – in der Bedeutung „schälen“ ursprünglich in der Landwirtschaft zu Hause – dürfte zwar irgendeine Ferkelei bezeichnen, wir wissen aber nicht genau, welche. Wenn Maier hier mit vermeintlicher Sachkenntnis „oralen Sex“ statuiert, ist jedoch dies mit Sicherheit unrichtig, denn dafür gäbe es den von Catull auch sonst immer verwendeten terminus technicus *fellare*, und dieser kann kein Synonym zu *glubere* sein, da der fachmännische Ausonius bei Beschreibung obszöner Sexualpraktiken (*obscenae Veneres*) beides unterscheidet: Denn von der vielseitigen Frau Crispa sagt er in *epigr.* 79 (S. 341 Peiper): *Deglubit, fellat, molitur per utramque cavernam* (Sie schält, sie macht's mit dem Mund, sie ist geschäftig durch beide Höhlungen). Da hier die oralen und analen Möglichkeiten schon abgedeckt sind, dürfte mit (*de*)*glubere*, passend zur Urbedeutung, am ehesten der sog. Handjob gemeint sein. Freilich zum Nacherleben von Catulls Liebesdrama mag gerade dieses Problem nicht so wichtig sein. Aber überraschend

ist Maiers abschließende Frage: „Verhöhnt der Dichter hier ‚seine‘ Lesbia?“ Was sonst?

Anders ist es in dem bei Maier nachfolgenden Gedicht *carm.* 72, wo Catull deutlicher als anderswo das Besondere seines Liebesempfindens herausstellt und dabei wiederum etwas sagt, was in der antiken Dichtung frappant neu ist: Er habe Lesbia nicht nur – man beachte auch dieses „nur“ – geliebt wie üblicherweise „der Pöbel seine Freundin, sondern wie ein Vater seine Söhne und Schwiegersöhne liebt“. Hier weist Maier richtig darauf hin, dass Catull von *diligere*, nicht von *amare* spricht, aber er gibt dieser Vokabel zu Unrecht die schiefe Bedeutung „verehren“, wofür Catull *colere* oder *venerari* hätte sagen können. *Diligere*, in der Regel eine temperierte Form des *amare* (Gude-man, Thesaurus Sp. 1176, 44ff.) schließt zwar die Wertschätzung mit ein (a. O. Sp. 1178ff.) aber diese geht nicht bis zur Verehrung, wie sich schon aus Catull selbst (v. 4) ergibt: Kaum ein römischer Hausvater dürfte ja seine Söhne und Schwiegersöhne „verehren“ (diesen entscheidend wichtigen Vers, der das Unsinnliche, Geschlechtslose betont, lässt Maier, weil er nicht zu seiner Vorstellung von dem der Lesbia verfallenen Catull passt, unbeachtet). Catull sagt uns aber nicht nur durch diesen Vergleich, sondern vor allem auch durch den letzten Vers (8), wie er *diligere* versteht: Es ist eine Liebe, die das *bene velle*, d. h. das sympathische Wohlwollen, das Füreinander-Dasein, miteinschließt. Dann, wenn der Partner untreu ist, wird eben dieses *bene velle* gemindert, während das *amare*, die seelische und physische Hingabe an die eine Person, sogar noch zunimmt! Eine unerhörte, paradoxe Äußerung, die in Maiers verflachender Interpretation unter den Tisch fällt. Catull leidet weniger daran, dass „er immer noch der Frau verfallen ist“, er spricht auch

nicht eigentlich von einem „Konflikt zwischen Liebe und Verachtung“ oder gar einer daraus resultierenden „Zerstörung seiner Persönlichkeit“, so dass er dann „nicht mehr Herr seines Verstandes wäre“, vielmehr konstatiert er mit ungewöhnlich klarem Verstand einen Wandel in seinem Empfinden: Nachdem er Lesbias Untreue durchschaut hat, nimmt seine Liebe zu ihr ebenso zu, wie sein Wohlwollen für sie abstirbt.

### **Carm. 85: Hass auf Lesbia?**

An den Schluss seiner Betrachtung von *carm.* 72 stellt Maier die Frage: „Hasst vielleicht Catull ‚seine‘ Lesbia nun?“. Man müsste vorläufig antworten: Nein. Verachtung ist gerade nicht Hass, der ja doch immerhin eine widerwillige Anerkennung impliziert. Maier zieht nun eine positive Antwort aus dem berühmtesten aller Catullgedichte, *carm.* 85 *Odi et amo ...*, das er geradezu als „Schicksalsarie“ – man denkt an die Arie des Max im Freischütz: „Herrscht blind das Schicksal?“ – hingebungsvoll bewundert: „Zart und geschliffen wie ein funkelnder Kristall bekundet das Poem die existentielle Zerrissenheit des Dichters.“ Zerrissenheit ja, aber zwischen welchen Faktoren? Hass und Liebe, bei denen es, sagt Maier, „keine gemeinsame Basis gibt“ (was immer damit gemeint sein soll). Damit befindet er sich tatsächlich im Einklang mit allen deutschen Übersetzern und Erklärern dieses Distichons, die dessen Anfang sinngemäß mit „Ich hasse und ich liebe“ wiedergeben. (Der stupend belesene Otto Weinreich hat in *Die Distichen des Catull*, 1926, Ndr. 1975, 32-83, 94-105, neben aufschlussreichem Parallelenmaterial 16 verschiedene Übersetzungen aufgetrieben.) Das ist richtig und falsch. Das Verbum „hassen“ hat ja im Deutschen einen weiten Bedeutungsumfang - Der geht von der schieren Unempfang-

lichkeit („Ich hasse Schnapspralinen“) über eine moderate Ablehnung (R. Grüßung: „Wir hassen das Leben nach Zwergenart“) bis zur Feindseligkeit (Matth 5,43 „Ihr habt gehört: Du sollst deinen Nächsten lieben und deinen Feind hassen“, die sich zum völligen Abscheu steigern kann (Schiller: „Ich haß ihn wie den Pfuhl der Hölle“) oder nach neuem Sprachgebrauch mitunter zur militanten „Hasskriminalität“ entartet (fiktives Beispiel: „Alle anständigen Deutschen hassen Landrat Müller“). Im Sinn etwa der letzten zwei oder drei Beispiele definierte Sigmund Freud den Hass (als Teilkomponente der Hassliebe): „Das Ich haßt, verabscheut, verfolgt mit Zerstörungsabsichten alle Objekte, die ihm zur Quelle von Unlustempfindungen werden“ (Triebe und Tribschicksale, 1915). Und dementsprechend liest man etwa in der Brockhaus-Enzyklopädie, Hass sei ein „Vernichtungsaffekt“ Es ist klar, dass Maier, wie fast alle Catullinterpreten, diesen starken Hass im Auge hat, wenn er über „Hass und Liebe“ schreibt: „Gefühle im höchstmöglichen Extrem kämpfen in der Seele des Mannes.“

Aber eben diesen höchstmöglichen Hass scheint das Verbum *odisse* nicht ausdrücken zu können. Wie die Durchsicht des Thesaurus-Artikels *odi* (v. Kamptz, Sp. 484-489) zeigt, hat *odisse* überhaupt nie jene aggressive, zerstörerische Bedeutung, sondern drückt nur eine mehr oder minder starke Ablehnung aus (der Thesaurus erläutert völlig richtig seine Bedeutung mit den Synonyma *aspernari*, *dedignari*, „abweisen, verschmähen“). Das kann in Breite hier nicht ausgeführt werden, aber wenigstens einer der beiden frühesten Belege für *amare* – *odisse* sei angeführt. Im *Miles gloriosus* des Plautus heißt es über den Titelhelden (vv. 1391) *omnis se amare credit, quaeque aspexerit / mulier: eum oderunt qua viri qua mulieres*. „Er

glaubt, alle Frauen lieben ihn, wie ihn eine nur angesehen hat; aber alle lässt er kalt, Männer wie Frauen.“ *Odisse* konstatiert hier nur die Abwesenheit von *amor*. (Ein wenig stärker ist Mil. 127f.). Bei Catull selbst bezeichnet *odisse* an einer Stelle nur die Gleichgültigkeit (68,12 *neu me odisse putes hospitii officium*, „und damit du nicht meinst, ich würde die Aufgabe des Gastfreunds ignorieren“; an einer anderen Stelle eines ganz scherzhaften Gedichts, in dem *odisse* und *amare* konfrontiert werden, nimmt er zwei Wörter zu *odisse* hinzu, um eine stärkere Aversion auszudrücken (carm. 14, 1-3): „Würde ich dich nicht mehr als meine Augen lieben (*amarem*), du mein allerliebster Calvus, dann würde ich dich wegen deines Geschenks hassen mit einem Hass wie Vatinius“, *odissem te odio Vatiniiano* (Vatinius war der von Calvus attackierte politische Gegner). Was wir dagegen unter „Hassliebe“ verstehen, hat Seneca so ausgedrückt (Med. 866-869): *Frenare nescit iras / Medea, non amores: / nunc ira amorque causam / iunxere*. „Medea versteht es nicht, ihre Zorn- und Liebesregungen zu zügeln. Nun haben Zorn und Liebe sich verbündet.“ Um diesen Doppelaffekt bei einer Medea zu erfassen, musste Seneca also auf *ira* ausweichen, da *odium* zu schwach war. Auch nach stoischer Lehre, die der Philosoph Seneca vertrat, rechnete *odium* (gr. μῖσος) im Gegensatz zu *ira*, nicht zu den Affekten. Catull aber sagt *odi*, nicht *irascor*.

Wie stark die durch *odisse* ausgedrückte Ablehnung ist, kann sich nur aus der Sache bzw. dem Zusammenhang ergeben. Natürlich meint Catull nicht, dass Lesbia ihm so gleichgültig wäre wie der Miles des Plautus den Damen. Aber seine Aversion ist trotzdem noch kein Hass im engeren Sinn. Dies zeigen alle die Gedichte, in denen er die untreue Lesbia beschimpft oder mit ihr abrechnet. Er spricht ja von ihrer

*ingrata mens* (76,9), ihrer *culpa* (11,22; 75,1), nennt sie sogar *scelestia* (8,15); er entzieht ihr nicht nur das *bene velle* (72,8; 75,3), sondern degradiert sie zur lüsternen Bardame (37, vv. 11) und Straßenschlampe (58): Nirgendwo aber ist diesen Vorwürfen etwas vom „Vernichtungsaffect“ Hass beigemischt. Auf dem Tiefpunkt seiner Seelennot bittet Catull die Götter um Erlösung von der Liebeskrankheit, nicht um die Bestrafung der Schuldigen (76). Selbst wo Catull eigentlich fluchen müsste, verwandelt er die fällige Verwünschung in einen (freilich höchst ironischen). Segen (11,17): *vivat valeatque*.

Weder der allgemeine Sprachgebrauch noch die vergleichbaren Gedichte legen es also nahe, dass Catull der Geliebten Böses wünschen oder antun wolle: Sein „Hassen“, wenn wir es so nennen wollen, besteht in der von ihm oft geäußerten moralischen Verurteilung, die ihn zur völligen Loslösung von Lesbia motivieren müsste, wäre da eben nicht die Liebe. Genau denselben Konflikt hat ein junger Mann schon bei Terenz formuliert, als er unter seiner „verbrecherischen“ (*scelestia*) Liebsten litt und doch von ihr nicht loskam (Eunuchus 72) – die Stelle wurde oft verglichen, aber zu Unrecht in einen Gegensatz zu Catull gesetzt – *et taedet et amore ardeo*, wo *taedet* (es ist mir zuwider) genau unserem *odi* entspricht. Auch Ovid hat, mit leichter Vergrößerung, in Amores 3,11 b (= 3,11,33ff.), Catull 85 richtig paraphrasiert, als er den inneren Zwiespalt von *amor* und *odium* (so v. in 34; vgl. v. 35 *odero*) als einen von moralischer Aversion und physischer Attraktion beschrieb (vv. 37): *nequitiam fugio, fugientem forma reducit; / aversor morum crimina, corpus amo* (ebenso v. 43). Es sind also nicht eigentlich zwei „Gefühle“, die „im höchstmöglichen Extrem“ in Catulls Seele streiten. Es ist nur ein überwältigendes Gefühl, die Liebe, die sich dem

begründeten Entschluss zur Trennung widersetzt. Eher als an unsere „Hassliebe“ könnte man vielleicht mit aller gebotenen Vorsicht an Jesus denken (Matth. 26,41): *Spiritus quidem promptus est, caro autem infirma*.

### **Carm. 11: Schlussgedicht eines Lesbia-Zyklus**

Aber solche Parallelen sind riskant. Es war vielleicht klug von Maier, sich an einem so heiklen Punkt der *communis opinio* der Fachleute anzuschließen. Kaum begreiflich ist dagegen, dass er überhaupt *Odi et amo* an den Schluss seines Lesbia-Zyklus stellt. Deutet denn irgendetwas darauf hin, dass gerade dieses Epigramm, literarisch gesehen, den Charakter eines Schlussgedichts hätte? Oder, biographisch gesprochen, dass carm. 85 als letztes Lesbia-Gedicht von Catull geschrieben sein könnte? Maiers Wahl ist umso überraschender, als es ja tatsächlich ein Gedicht gibt, mit dem Catull seine Liebe zu Lesbia sozusagen offiziell beendet, eines seiner berühmtesten: carm. 11. Darin bedenkt er zwei alte Freunde mit etwas zweifelhaften Lobsprüchen und trägt ihnen schließlich auf (vv. 15), seiner Lesbia, die wieder *mea puella* heißt, einige „ungute Worte“ (*non bona dicta*) zu überbringen: „Soll sie doch leben und gedeihen mit ihren Hurenböcken, von denen sie dreihundert zugleich in den Armen hält“ usw. (dann wird er noch obszöner): Seine Liebe dagegen sei gestorben, „wie die Blume am äußersten Wiesenrand, wenn im Vorbeikommen der Pflug sie gestreift hat.“ (Das letzte Bild ist so apart, dass viele schwören, es müsse von Sappho stammen.) Hier ist also das durch *Odi et amo* noch bezeugte *amare* endgültig verschwunden; auch von inneren Qualen (*excrucior*) ist keine Rede mehr. Wenn man überhaupt im Sinn einer biographischen oder nur literarischen Chronologie ordnen will, gehört carm. 11 nach carm.

85. Aber vor allem gehört es hinter das kurz zuvor stehende *carm.* 8: Während dort Catull noch um die Lösung von Lesbia rang (*obdura*, s. oben), ist sie hier vollzogen.

Es war der eigenwillige Musik- und Sprachwissenschaftler Rudolf Westphal, der in seiner Ausgabe (Catulls Gedichte [...] übersetzt und erläutert, 1867) darauf hinwies, dass *carm.* 11 in der Tat einmal den Abschluss eines „in sich abgeschlossenen“ Lesbia-„Cyclus“ bildete (wobei wir dahingestellt sein lassen, ob Catull ihn etwa für eine eigene, kleinere Gedichtsammlung arrangiert hat oder ob er bzw. Spätere ihn in dieser Folge dem jetzigen Corpus eingepasst haben). Dazu gehörten die Gedichte 2 – 3 – 5 – 7 – 8 – 11. Bei ihnen wurden, wie in anderen Zyklen Catulls (z. Bsp. dem Iuventius-Zyklus, *carm.* 15-24, oder dem Gellius-Zyklus, *carm.* 74-91) die eigentlichen Zyklusgedichte durch unregelmäßig dazwischen gestellte themenfremde Nummern getrennt. In diesen Gedichten aber, stellte Westphal fest, „führt der Dichter die Stadien seiner Liebe zu Lesbia von Anfang bis Ende vor“. Und viele Philologen, sofern man diesen Außenseiter zur Kenntnis nahm, haben ihm energisch zugestimmt; m. W. hat niemand widersprochen. Auch Maier hat ja Westphals „Cyclus“ (2 – 3 – 5 – 7 – 8) vielleicht unbewusst übernommen, freilich mit einem problematischen Vorbau (*carm.* 51) und einer geradezu widersinnigen Auslassung von *carm.* 11.

Warum diese Auslassung? Maier verrät es am Schluss selbst, als er abschließend zu *carm.* 85 sagt: „Es scheint, als habe sich Catull aus dieser inneren Not nicht mehr befreien können.“ Trotz diverser „Anläufe, dem Bannkreis der ‚hohen‘ Frau zu entkommen, blieb ihm ein glückliches Ende versagt. Catull ging früh zugrunde.“ Letzteres dürfte, da die Zeugnisse für Catull nur bis zum J. 54 v. Chr. reichen, richtig sein, aber nicht

das Mindeste spricht dafür, dass er an Lesbia gestorben wäre. In *carm.* 11 sagt er ihr ab; in *carm.* 13 verspricht er einem Freund ein wunderbares Parfum, das „seinem Mädchen“ – *mea puella* ist immer nur Lesbia – die Liebesgötter geschenkt haben: wahrscheinlich ein Rückblick auf die Zeit der großen Liebe, aber ohne Zorn! Und was das Überraschendste ist: Gleich auf den Lesbiazyklus folgt im Catullcorpus ein Iuventiuszyklus, in dem sich Catull mit zwei seiner Spezln in der derbsten Weise um einen wunderhübschen Buben balgt. Wie wir auch sonst sehen, war Catull trotz der Einzigartigkeit seiner Liebe zu Lesbia nicht immer nur in die eine verliebt. Und auf jeden Fall müssen große Liebesdichter nicht unbedingt an der Liebe auch sterben.

### **Maiers Liebesdrama und Catulls Liebe**

Maiers Zyklus liefert uns einen nicht sehr überraschenden, gefälligen Roman, der trotz einiger Unklarheiten, wie der Illusion in *carm.* 7, in sich stimmig wirkt. Ein junger Mann aus der Provinz gerät in die schicken Kreise von Rom, verliebt sich dort in eine Frau, die ebenso schön wie maliziös ist, und, naiv wie er ist, verehrt er sie schwärmerisch. Anfangs muss er es noch aushalten, dass sie ihn ignoriert, während andere Verehrer in ihrer Nähe göttergleiches Glück genießen; dafür aber träumt er sich vorläufig in einen Spatz hinein, mit dem die Lady zu schäkern pflegt. Als dieses Vögelein, das ja doch der Auserkorenen gehörte, stirbt, ist das für ihn, wie zu erwarten bei einem so sensiblen Poeten, ein tragisches Geschehen von existentieller Tiefe (wie bei ihm überhaupt fast alles Erleben existentiell ist). Plötzlich hat es dann aber doch geklappt: Die beiden sind ein Liebespaar; und so wünscht er sich von ihr, um vor dem Tod nichts zu verpassen, eine Unzahl von

Küssen. Dabei verfällt er nun einem Wahn, und so kommt es zum Eklat mit der Geliebten. Er will sich von ihr trennen, schafft es aber nicht. Irgendwie wird das Verhältnis von nun an trotz zunehmender Tragik fortgesetzt. Er bleibt ihr verfallen, auch nachdem sie, zur Winkelhure abgesunken, den Pöbel (sogar oral) befriedigt. Dafür ist nun immerhin seine Verehrung zu Ende, sie wandelt sich in Hohn, während die Liebe bleibt. Nachdem er die geliebte Frau dann aber auch noch hasst, entsteht aus den Extremen von Liebe und Hass eine innere Zerrissenheit, an der er zerbricht. Er stirbt früh.

An diesem Roman ist natürlich nicht alles ganz falsch. Aber, gerade weil er gängigen Vorstellungen entspricht – man denke etwa an den bis zum bitteren Ende verliebten Des Grieux in Jules Massenets *Manon* –, wird er der nicht nur poetischen Originalität Catulls nicht gerecht. „Vernarrt“ sind mehr oder minder alle ernstlich Liebenden, „Begeisterung und Lebensfreude“ gehören ins normale Liebesglück, das sich freilich auch mit „Wahn“ und „Illusion“ verbinden und in „Ausweglosigkeit“ enden kann. Sogar ein Komödienliebhaber kann, wenn wir vom obligaten Happy End absehen, dergleichen erleben. Und etwa Ovid sagt von seinen *Amores*, jeder Liebende werde in ihnen seine eigenen Erfahrungen wiederfinden (2,1,7-10). Anders aber Catull. Er schildert in den Lesbiagedichten eine Liebe, die von diesem Normalen abweicht und es übersteigt. Wenn er sagt, keine Frau sei je so sehr geliebt worden wie Lesbia (87; 37,12), denkt er wohl nicht nur an die Quantität seines Gefühls, sondern an eine neue Qualität, die das nur sinnliche Verlangen hinter sich lässt und ein Wohlwollen in sich schließt, wie man es sonst nur in der römischen Familie findet (72; 75). Darum fehlt in den Lesbiagedichten, die vor der Trennung liegen, nicht nur alles

Obszöne, in dem Catull ja sonst exzelliert, sondern überhaupt alles Sinnlich-Erotische. Aus nur zwei Gedichten lernen wir, dass Lesbia außerordentlich schön sei, jedenfalls verglichen mit der unappetitlichen Mätresse des Mamurra (43) und der etwas faden Pomeranze Quintia (carm. 86); aber kein Wort gilt etwa ihren bezaubernden Augen, ihrem lockenden Mund, ihrem Alabasternacken – vom Busen ganz zu schweigen. Schon mit dieser Aussparung auch nur der gehobenen Körperteile kommt ein größerer Ernst in die Lesbiagedichte.

Vollends seriös aber werden sie dadurch, dass Catull die Liebe zu einer Institution erhebt, in der die Regeln römischer Sittlichkeit gelten. Seit Hesiod war es ein Gemeinplatz, dass Schwüre, sonst das Heiligste, von den Göttern, wenn es um Liebe geht, nicht registriert oder gerächt werden. Liebe war ein sozusagen moralfreier Raum. Nicht so bei Catull. Was ihm als Liebesbeziehung vorschwebt, was auch Lesbia eine Zeitlang akzeptiert zu haben scheint, ist ein lebenslanges, „ewiges Bündnis unverbrüchlicher Freundschaft“ (109,6 *aeternum hoc [...] sanctae foedus amicitiae*), wobei er Freundschaft, *amicitia*, wie man seit über hundert Jahren festgestellt hat, so versteht, wie römische Politiker sie aufgefasst haben, wenn sie sich zu Bündnissen (*foedera*, vgl. auch 76,3; 87,3) zusammenschlossen: Hier galt es, auf Grund gegenseitigen Wohlwollens (vgl. 72,6; 75,3) und der gebotenen Pietät (*pietas*, vgl. 76,26) Taten solidarischer Gesinnung (*benefacta*, vgl. 76,1; 76,7f.) zu erbringen und zu erwidern (vgl. 75,2 *officio*), um nicht als undankbarer (*ingratus*, vgl. 76,7; 76,9) Partner durch ein Unrecht (*iniuria*, vgl. 72,7) die Bündnistreue (*fides*, vgl. 76,3; 87,3) zu verletzen. Wenn dieses *foedus* von Catull als ein „lebenslanges“ ersehnt wird, hat dies seinen Grund weniger darin, dass er, wie Maier immer

wieder feststellt, Lesbia verfallen ist, als in seiner moralischen Grundeinstellung. Mit ihr kommt, wenn wir die ganze antike Liebesdichtung seit den griechischen Lyrikern überblicken, etwas Neues in die Erotik – und etwas Einzigartiges. Auch die römischen Liebeselegiker haben gerade diese Vorstellungen kaum aufgenommen: Wenn Properz sagt, dass er von Cynthia bis zum Tod nicht loskomme (1,12,19f.), denkt er an ein persönliches Schicksal, nicht an ein *foedus*, das Bündnistreue verlangt. Nichts ist bezeichnender für Maiers Missverständnis der Lesbialiebe, als dass er das anerkannt schönste und rührendste aller Lesbiagedichte, das hoch moralische und tief religiöse *carm.* 76, aus seinem Zyklus verbannt hat. Hier, aber auch sonst, spricht nicht der von Maier gezeichnete avantgardistische Künstler, der auf Moral und Konvention pfeift, um sich, naiv wie junge Künstler so halt sind, mit tödlichem Ausgang in eine *femme fatale* zu vergaffen, die ihn an der Nase herumführt. sondern ein junger, frommer Römer, der sogar die außereheliche Liebe, die man in Rom (inclusive Hetären und Buhlkneben) den jungen Männern vor deren Hochzeit zugesteht, im Falle seiner Lesbia so ernst nimmt wie wohl kein antiker Dichter zuvor.

*Nunc vestrum est, magistri et magistræ,<sup>2</sup>  
eligere, qualem Catullum discipulis proponere  
velitis.*

#### Anmerkungen:

- 1) Maier verschweigt, dass er seinen Lesbia-Zyklus schon einmal ausführlich vorgestellt hat: An Lesbia: ein Liebesdichter mit europäischer Ausstrahlung, bearbeitet von Fr. M., Bamberg 1998; mir nachträglich bekannt durch die Rezension von Ursula Baader-Schnapper, *Forum Classicum* 1999, 54-56. Weggefallen ist demnach bei der jetzigen Neuauflage *carm.* 75, und *carm.* 87 wurde leicht umgestellt.
- 2) Da ich wie Friedrich Maier auf die Auseinandersetzung mit der wissenschaftlichen Literatur

verzichtet habe, seien hier in *usum magistrorum* wenigstens einige subjektiv ausgewählte Literaturhinweise gegeben.

Unter den Kommentaren zu Catull ragt durch Sprach- und Sachkenntnis immer noch hervor der des Polyhistor Wilhelm Kroll (Teubner 1923, <sup>4</sup>1960). Mehr eine empfindsame Nacherzählung als einen Kommentar gibt Hans Peter Syndikus, *Catull: eine Interpretation*, 3 Bde. (WB 1984-1990).

Von den Übersetzern war, solange man noch Verse erwartete, sehr beliebt die zweisprachige Ausgabe des Tübinger Latinisten, Religionswissenschaftlers (und Musikkritikers) Otto Weinreich (rororo 1960, zuletzt 1974), Verfasser auch von *Die Distichen des Catull* (1926, zuletzt WB 1975, altväterisch, aber lesenswert). Neuerdings übersetzt man meist in Prosa, was ja auch schneller geht: Gediegen sind hier etwa die zweisprachigen Ausgaben von Michael von Albrecht (Reclam 1995, erg. 2011, zuletzt 2014) und Niklas Holzberg (Tusculum 2011): er „entkleidet den Text von aller falschen Scham“ (Verlagswerbung). Ein bibliophiles Curiosum (geeignet als Weihnachtsgeschenk für Humanisten) ist die Übersetzung des als Kafkaeditor und Romancier berühmten Max Brod, München/Leipzig 1914, mit fetzigen Illustrationen eines unbekanntes Künstlers neu hg. von Jürgen Gutsch, (Edition SIGNATHUR) Dozwil TG 2019. Höchst originell ist Anna Elissa Radke, *Katulla: Catull-Übersetzungen ins Weibliche und Deutsche*, Marburg 1992.

Knappste Information (gemäß den heute vorherrschenden Ansichten) bietet T. P. Wiseman, *Der Neue Pauly* 2 (2003) 1056-1059. Wiseman schrieb auch gewichtige Bücher vor allem zum Historischen bei Catull, zuletzt *Catullus and his world: A reappraisal*, Cambridge 1985. Einen nützlichen Forschungsüberblick (seit ca. 1950) gibt Julia Haig Gaisser in ihrem nach Fragen der Methode gegliederten Sammelband *Catullus*, Oxford 2007, 1-24. Sammelbände zu Catull sind in den letzten Jahrzehnten mehrere erschienen. Nicht sehr förderlich fand ich dort die Beiträge zu den Lesbia-Gedichten von Julia T. Dyson in: Marilyn B. Skinner (Hg.), *A companion to Catullus*, Malden u. a. 2007, 254-275 und von Bruce Gibson in Ian Du Quesnay / Tony Woodman, *The Cambridge companion to Catullus*, Cambridge 2021, 89-115. Eigene Forschungen dazu habe ich vorgelegt in „Lesbia und Juventius:

Ein erotisches Liederbuch im Corpus Catullianum“ (zuerst 1990), in: W. St., *Apocrypha*, Stuttgart 2000, 79-99, eigenwillig weitergeführt von Jan-Wilhelm Beck, *„Lesbia“ und „Juventius“: Zwei libelli im Corpus Catullianum*, Göttingen 1996. Mit überraschender Anerkennung wurde aufgenommen das sonderbare Buch von Niklas Holzberg, *Catull – der Dichter und sein erotisches Werk*, München 2002: Lesbia sei ein vom Dichter Catull konstruiertes Mannweib, das den (weithin impotenten) Liebhaber Catull in die Frauenrolle dränge.

Im Gegensatz zu neueren „Readers“ bemühte sich Rolf Heine (Hg.), in seinen Sammelband *Catull* (WB 1975, lesenswert die Einleitung, S. 1-15) nur Arbeiten von einigermaßen bleibendem Wert aufzunehmen. Dort ist in Auszügen abgedruckt die fundamentale Abhandlung von Richard Reitzenstein, *Zur Sprache der lateinischen Erotik*, Heidelberg 1912. Wichtig war einst auch (nicht bei Heine) Max Rothstein, „Catull und Lesbia“, *Philologus* 78, 1923, 1-34. In der Nachkriegszeit genoss hohe Autorität der brillante Essay von Friedrich Klingner, „Catull“, in: Fr. K., *Römische Geisteswelt*, München (1952) <sup>5</sup>1965, 218-238. In der angelsächsischen Welt dominierte als Champion des „New Criticism“ Kenneth Quinn: *The Catullan revolution*, (1959) Cambridge <sup>2</sup>1969. Auf der deutschen Catullforschung lastete (und lastet bis heute) schwer die Autorität von Ulrich von Wilamowitz-Moellendorff (*Sappho und Simonides*, Berlin 1913. 75; 292; *Hellenistische Dichtung*, Berlin 1924, Bd. 2, 277-310).

Wegen meiner allzu lückenhaften Kenntnis wage ich es nicht, Hinweise auf didaktische Literatur zu geben. Doch hat mir ein Überblick gezeigt, dass eine kritische Sammelrezension vor allem der zahllosen Schulausgaben und Lehrerkommentare (wenigstens seit Hans-Joachim Glücklich, *Catulls Gedichte im Unterricht*, V&R 1980) nützlich wäre. – Gerne erinnere ich aber daran, dass sich Catullgedichte nicht nur mit Hip-Hip-Songs vergleichen lassen (so jetzt Paul Schrott, „Musik und Intertextualität“, in: „Catull“, hg. von Wilfried Lingenberg, *Der Altsprachliche Unterricht* H. 3/4, 2019), sondern dass sie mit didaktischem Gewinn auch von einem mäßig begabten Klassenchor unter Beibehaltung des Metrums (also nicht wie bei Orff) gesungen werden können. Melodien mit Klavierbegleitung findet man bei Jan Novák, *Cantica latina*, zuerst: Artemis 1985 (carm. 51 und, mit eigener Melodie, Sappho fr. 31); *Schola cantans*, Zanibon (Padua) 1973 (carm. 5; 34; 61), als Chorlieder mit Band auch auf CD. Die Noten sind z. Zt. nicht mehr im Handel, aber bei Bedarf in Kopie erhältlich über Sodalitas LVDIS LATINIS faciundis e.V. (z. Zt. mit Lieferschwierigkeiten). Nováks 12-tönige Kantate *Passer Catulli* ist auszugsweise zu hören auf der Begleit-CD zu „Latein und Musik“, *Der Altsprachliche Unterricht* H. 2, 2009.

WILFRIED STROH

## Digitale Werkzeuge im altsprachlichen Unterricht: Entwicklungsmöglichkeiten und Problemfelder

Der Einsatz digitaler Medien scheint für einen modernen und realitätsnahen Altsprachenunterricht unverzichtbar zu sein. Die Werkzeuge können Lernprozesse vereinfachen und zur individuellen Förderung von SchülerInnen und StudentInnen beitragen. Insgesamt steht den Lernenden ein breites Spektrum an Möglichkeiten offen, vom klassischen Sprach- und Realienerwerb bis zur interpretierenden

Verarbeitung von Texten. Einerseits fördern digitale Medien die eigenständige Auseinandersetzung der Schüler mit antiken Texten, wenn sie kompetent und kritisch eingesetzt werden. Andererseits sind viele methodische Probleme bisher ungelöst. Im Mittelpunkt des Aufsatzes steht die Frage, welchen Beitrag digitale Medien zum Erlernen alter Sprachen leisten können.<sup>1</sup>

Ohne Zweifel stellt die Digitalisierung sowohl die schulische als auch die universitäre Lehre vor neue Herausforderungen, bietet aber auch neue Möglichkeiten. Elektronisches Lernen bezieht sich auf den Erwerb von Wissen durch den Einsatz elektronischer Technologien und Medienkanäle. Einfacher ausgedrückt wird E-Learning als „elektronisch unterstütztes Lernen“ definiert, das von den unzähligen „How-to“-Videos auf YouTube bis hin zu E-Learning-Plattformen von Universitäten oder ganzen Online-Studiengängen und digitalen Meisterklassen reicht. Im Allgemeinen findet E-Learning im Internet statt, wo die Lernmaterialien jederzeit und überall verfügbar sind.

Die Nutzung digitaler Lehr-Lern-Tools für den Sprach- und Realienerwerb in der Schule soll von der Uni unterstützt und weiterentwickelt werden. Dazu vergleiche man den Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.11.2021 und den Digitalpakt: „Es ist eine der großen Zukunftsaufgaben, die Schülerinnen und Schüler an den Schulen in Deutschland umfassend auf die Digitalisierung in allen Lebensbereichen vorzubereiten. Die Bundesregierung und die Regierungen der Länder der Bundesrepublik Deutschland arbeiten bei dieser Zukunftsaufgabe zusammen.“ Und weiter unten steht: „Im Jahr 2021 haben Vertreterinnen und Vertreter der Kultusministerkonferenz und der Kommunalen Spitzenverbände in mehreren Gesprächen Themen und Aufgaben im Zusammenhang mit der Digitalisierung von Schulen abgesteckt, die zwischen Land und Kommune verteilt sind. Außerdem hat die Kultusministerkonferenz mit den Vertretern der Kommunalen Spitzenverbände die gemeinsame Erklärung „Zukunft gemeinsam gestalten – Digitale Schule langfristig unterstützen“ entworfen, die eine dauer-

hafte Mitfinanzierung der Digitalisierung von Schulen durch den Bund fordert.“<sup>2</sup>

Bei der Integration digitaler Hilfsmittel in den Spracherwerb ist es empfehlenswert, die Einführung digitaler Hilfsmittel in Stufen zu planen und dementsprechend die Reihenfolge der Auswahl digitaler Instrumente abzustimmen.<sup>3</sup> Auf der ersten Stufe werden digitale Tools zur Verarbeitung, Speicherung und Verbreitung von Daten verwendet. Auf der zweiten Stufe werden einzelne Anwendungen in einem eng abgegrenzten Aufgabenfeld eingesetzt (wie etwa zum Lernen von Vokabeln oder Formen, virtuelle Rundgänge auf dem Forum Romanum oder Software mit Gamification-Elementen zur Klassenführung). Auf der dritten Stufe werden verschiedene Tools und Apps in eine Lernplattform integriert: Zur Integration gehört nicht nur die systematische Verknüpfung verschiedener digitaler Instrumente, sondern auch die Einbindung analoger Materialien, Methoden und Interaktionen, die mithilfe der Lernplattform strukturiert und transparent gemacht werden. Auf dieser Stufe ist optimalerweise der entsprechende Lehrstuhl Klassische Philologie an der Umsetzung einer digitalgestützten Lehre beteiligt, da die Einrichtung einer Lernplattform und fachübergreifender Absprachen zur Verwendung spezifischer Applikationen zentral abgestimmt sein sollten, um wirksam werden zu können. Die Verwendung digitaler Medien im Sprach- und Geschichtsunterricht wird also für angehende Lehrkräfte zum Alltagsgeschäft. Umso wichtiger ist es, diese in ihrer Ausbildungsphase darauf vorzubereiten.

In diesem Aufsatz, der viele Informationen aus den Beiträgen des von uns kürzlich herausgegebenen Bandes über die Methoden und Anwendungen der digitalen Altertumswissenschaften aufgreift, werden verschiedene

Aspekte der Integration digitaler Medien in den Schulunterricht erörtert, wie z. B. die Verwendung von Smartphones zur Begleitung digitaler Lehr-Lern-Prozesse, der Einsatz von Übersetzungen aus dem Internet, die Nutzung von Grammatiken aus dem Internet und der Kontextsuche, der Einsatz elektronischer Wörterbücher, korpusbasierte Wortschatzarbeit für den Latein- und Griechischunterricht in der Schule sowie der Einsatz und die Kritik an maschineller Übersetzung von Sätzen.<sup>4</sup>

### **1. Die Verwendung von Smartphones zur Begleitung digitaler Wissensgenerierungsprozesse**

Die fortschreitende Digitalisierung verändert nicht nur die sprachliche, sondern auch die historische und kulturwissenschaftliche Wissensvermittlung an Schulen und Hochschulen. Als ein Beispiel könnte hier die Verwendung von Smartphones zur Begleitung digitalen Unterrichts erwähnt werden. Die Erstellung digitaler Stadtführungen (z. B. Stadtführungs-Apps) soll Lernende und Lehrende im Altertumsunterricht dabei unterstützen, den Stadtraum von Athen oder Rom aus einer historischen Perspektive zu erschließen. Es handelt sich um den digital begleiteten Besuch der im Unterricht besprochenen Orte zur Erschließung historischer Hintergründe und zum Erwerb historischer Kompetenzen. Der Einsatz digitaler Lehr-Lern-Tools fördert somit eine aktive Auseinandersetzung der Lernenden mit dem Erbe der griechisch-römischen Antike.

Das Konzept wurde bereits im Rahmen eines Kooperationsprojekts zwischen der Albert-Ludwigs-Universität und der Pädagogischen Hochschule Freiburg angewandt und durch eine Reihe der Experimente getestet, die Julian

Happes und Julian Zimmermann vor kurzem durchgeführt haben.<sup>5</sup>

Der städtische Raum ist prädestiniert für die Nutzung digitaler Lehr-Lern-Tools: Die Verdichtung von verschiedenen topographischen Zeitschichten ist grundsätzlich ein Mehrwert urbaner Räume für die geographische, historische und auch sprachliche Lehre. Die Methoden- und Medienkompetenz wird durch die Aufbereitung, Nutzung und Produktion digitaler Lehr- und Lernmittel bei der Erschließung sprachlicher und kultureller Phänomene geschult. Die Smartphone-App wird hier als digitales Erschließungs- und Vermittlungsmedium begriffen. Es entsteht eine Art digitales Storytelling, dessen Ziel es ist, einen Stadtführer zu entwickeln, der auf der Lokalisierung von textlichen, visuellen und auditiven Bausteinen auf einer digitalen Karte basiert.

Dies kann durch den Einsatz von GPS-geführten Touren, Bildern und Karten, Audio- und Videodateien, Informationstexten oder Quellenauszügen sowie durch die visuelle Überlagerung von topografischen architektonischen Konstruktionen erreicht werden. Das steigert nicht nur die Motivation, sondern stärkt auch die Reflexionsfähigkeit der Lernenden, da sie sich bewusst sein müssen, wen sie beim digitalen Geschichtenerzählen ansprechen. Dass ein solcher Zugang zum historischen und kulturellen Kontext für Sprachlernende entscheidend ist, muss man wohl kaum hinzufügen. Es ist in der Tat ein direkter Weg, um Texte zu verstehen und zu interpretieren, die sonst fremd und weit entfernt bleiben.

Jedes Konzept zur Auswahl und Umsetzung eines digitalgestützten Sprach- oder Realienerwerbs muss allerdings immer mit Warnungen zur Vorsicht ergänzt werden. Beispielsweise müssen hinsichtlich der Formate und Rechte

offene, frei veränderbare Formate gesetzt und lizenziert werden.<sup>6</sup> Darüber hinaus sind viele der einzelnen Apps nicht miteinander kompatibel, was vor der Einführung eines Tools bewusst sein sollte.

Nichtsdestotrotz können die Erschließung und Aufbereitung der topographischen Orte, die für den Erwerb alter Sprachen höchst relevant sind, mit digitalen Medien die epochenübergreifende Einbindung der ganzen Periode von Antike bis zur Vormoderne in das schulische Curriculum festigen. Dabei geht es auch um neue Möglichkeiten der Lehre: den Einsatz neuer digitaler Wege der Wissensvermittlung, aber auch deren kritische Reflexion.

## 2. Der Einsatz von Übersetzungen aus dem Internet

Das ist der zweite Punkt bei der Integration digitaler Medien in den Unterricht. Viele SchülerInnen und StudentInnen verwenden Übersetzungen aus dem Internet, auch von Übersetzungsmaschinen wie *Google Translate*. Wie können solche Übersetzungen im Unterricht gewinnbringend eingesetzt werden, um das Sprachgefühl der Schüler zu fördern?

Die daraus resultierenden ‚Leichen‘ von Sätzen oder Texten sind manchmal erschreckend, obwohl es den Lernenden oft nichts auszumachen scheint. Es wird oft angenommen, dass die Übersetzung schließlich von einer Maschine kommt, die wahrscheinlich schon gut konzipiert ist.

Gängige Übersetzungsmaschinen gehen in der Regel nach der sogenannten „direkten Methode“ vor. Dabei werden die einzelnen Wörter hinsichtlich ihrer Semantik erfasst und zu einem Text zusammengesetzt, oder es werden Wortgleichungen ohne syntaktische Analyse verwendet, was oft keinen sinnvollen

Satz ergibt. Diese Methode ist der aus dem Latein- und Griechischunterricht bekannten Wort-für-Wort-Methode sehr ähnlich, auch wenn sie auf die Spitze getrieben wird, da es keine sinn- und zielsprachorientierte Verarbeitung des meist unsinnigen Wort-für-Wort-Textes gibt. Die Bedeutung der resultierenden „Übersetzung“ wird den SchülerInnen wahrscheinlich nicht helfen, den Text zu verstehen. Mit wenig Aufwand ist es jedoch möglich, den Text in der Übersetzung verständlicher zu machen, sodass die Übersetzungsmaschine tatsächlich eine Hilfe sein kann.<sup>7</sup>

Der Text wird in die Übersetzungsmaschine nach Phrasen bzw. Sätzen sortiert eingegeben, sodass sich das Übersetzungsergebnis teilweise von der ersten Variante unterscheidet – bei Prosa deutlicher als bei einem in Versen (und damit in kürzeren Einheiten) angeordneten Originaltext. Die Vorarbeit der Textbearbeitung kann zunächst durch den Lehrer erfolgen. Die SchülerInnen oder StudentInnen müssen sich anschließend mit der entstandenen Übersetzung auseinandersetzen und diese auf ihre Richtigkeit hin überprüfen. Dies bietet sich vor allem dann an, wenn es nicht möglich ist, dass alle Schüler an einem Computer mit Internetzugang arbeiten. Sinnvoll ist es, den Text kolometrisch zu untergliedern und bereits die deutsche Satzstellung nachzuahmen. Das Ergebnis dürfte bei einer solchen Eingabe der richtigen Übersetzung, ja überhaupt richtigem Deutsch, näherkommen.

Es ist also wichtig, den unreflektierten Einsatz von maschinellen Übersetzungsgeräten durch Studierende im Unterricht kritisch zu hinterfragen und die Chancen und Risiken maschineller Übersetzungsgeräte gewinnbringend zu nutzen, damit Studierende an einen sinnvollen Einsatz von maschinellen Überset-

zungsgeräten herangeführt werden und diese zielgerichtet für ihre eigene Übersetzungsarbeit einsetzen können.

### 3. Die Nutzung von Grammatiken aus dem Internet

Dank zahlreicher Websites ist es möglich, die Grammatik der alten Sprachen vor dem Computer zu lernen oder zu üben. Unter „Grammatik“ findet man dann alle wichtigen Informationen zu Adjektiven, Adverbien, Deklinationstabellen, Präpositionen, Pronomen, Satzlehre und Verben. Der Unterricht ändert sich grundlegend, wenn neben angeleiteten kurzen Übungsphasen, wie z. B. nach der Einführung der neuen Grammatik, auch das Üben zu einer eigenverantwortlichen Aufgabe der Lernenden gemacht wird und dafür Zeitressourcen zur Verfügung gestellt werden. Modelle wie die Wochenplanarbeit, die Freiarbeit oder der Dalton-Plan folgen diesem Konzept. Die Art der Aufgaben und der Inhalt können leicht von den digitalen Apps selbst bestimmt werden.

Es gibt inzwischen mehrere kostenpflichtige Plattformen, die im Unterricht eingesetzt werden können. Hier werden nur einige von ihnen vorgestellt, um einen Überblick über das Potenzial einer digitalen Grammatik zu geben.

Im *Sofatutor.com/latein* findet man folgende Bereiche: Grammatik, Hintergrundwissen, Konstruktionen, Satzbau und Satzarten, Texte verstehen, Wortschatz, Autoren und Werke. Dahinter verstecken sich verschiedene Erklärungen, Videos, PDFs, Übungen usw. *Sofatutor.com/latein* bietet eine kostenlose Testversion für die Nachhilfe in Latein an (<https://www.sofatutor.com/preise>). Danach ist die Plattform kostenpflichtig, d. h. die Plattform kann mit einer privaten Lizenz auf beliebig vielen Geräten (PC, Tablet, Smartphone, Notebook) genutzt

werden. Die einzige Voraussetzung ist ein Internetzugang.

Auch *LernenMitSpass.ch* bietet allerlei Lernmaterial und Verweise auf weitere Websites, mithilfe derer man seine Fähigkeiten in unterschiedlichen Fächern verbessern kann (<https://www.lernenmitspass.ch/links/latein.php>). Neben einer Übung zum Konjugieren lateinischer Verben verweist *lernenmitspass.ch* auf folgende Websites, um das persönliche Latein-Können zu verbessern: *latein-online.net*, *latein.at*, *mbradtke.de*, *lateinlehrer.net*, *gottwein.de* u. a. Es ist bekannt, dass die Qualität der empfohlenen Websites sehr unterschiedlich ist. Am besten ist es, wenn man selbst herausfindet, welches Konzept, welche Art von Übungen und welche Präsentation einen am meisten ansprechen.

Neben den kostenpflichtigen Plattformen gibt es auch kostenlose. So ist die *LearningApps.org* eine Zusammenstellung kostenloser Lernübungen, z. B. Zuordnungen und Kategorisierungen, Wortgitter, Galgenmännchen, Quiz und Multiple-Choice (<https://learningapps.org/index.php?s=latein>). Die Plattform ist im Rahmen eines pädagogischen Forschungsprojektes entstanden, und deswegen entstehen immer wieder neue Anschauungsbeispiele zu allen Unterrichtsfächern. Solche Übungen sind nicht nur zum Lernen von Vokabeln, sondern auch für die Grammatik sehr hilfreich. Es gibt Übungen zu Fällen oder Verbformen, bei denen man die Endungen gut auswendig kennen muss, um die Rätsel zu lösen, es gibt entsprechende Übungen zu ACI- und NCI-Konstruktionen, die man dann auf eine bestimmte Weise lösen kann, und vieles mehr.

#### 4. Der Einsatz elektronischer Wörterbücher

Es gibt mehrere Online-Wörterbücher, die im Lateinunterricht und auch im Griechischunterricht eingesetzt werden können, die sich aber in ihrer Funktionalität unterscheiden.

Umfassend ist das *Pons*-Lateinwörterbuch (<https://de.pons.com/übersetzung/latein-deutsch>). Auch hier werden nicht nur einzelne Wortbedeutungen angegeben, sondern der Benutzer bekommt eine logisch gegliederte Liste aller Verwendungen (siehe z. B. den Eintrag zu *homo novus*).

Ebenfalls auf ein umfangreiches Vokabelverzeichnis greift das Lateinwörterbuch *Navigium* zurück (<https://www.navigium.de/latein-wörterbuch.html>); auch seltene Wörter werden gefunden. Das Eingabefeld ist am Fuß der Seite platziert. Ausgegeben werden mehrere Bedeutungen eines Wortes in einer inhaltlich (d. h. nach Bedeutungsgruppen) gegliederten Liste. Ferner wird die Form bestimmt. Der Benutzer kann also jede in einem Text aufgefundene Form eingeben und braucht z. B. den Infinitiv eines Verbs nicht zu kennen.

Wörterbücher für mehr als 25 verschiedene Sprachen sind in dem Lexikon *dict.cc* enthalten (<https://dela.dict.cc>). Damit ist *dict.cc* eine Alternative zu dem populären *Leo*. Anders als *Leo* enthält *dict.cc* auch ein Lateinwörterbuch, an dem die Benutzer mitschreiben können und das eine Vielzahl an Redewendungen und Verwendungsbeispielen aufführt; vgl. etwa das Beispiel *homo novus*. *Dict.cc* lässt sich direkt über die Adresszeile des Browsers bedienen; Auch die Syntax wird angegeben. Das *Glosbe*-Wörterbuch funktioniert ähnlich, wobei man auch Altgriechisch verwenden kann (<https://de.glosbe.com/de/grc>).

Das Wörterbuch von Albert Martin enthält eine Liste von Bedeutungen und häufig vor-

kommenden Ausdrücken in Latein und Altgriechisch (<https://www.albertmartin.de/latein/> und <https://www.albertmartin.de/altgriechisch/>). Bei Verben können Infinitive oder die 1. Ps. Präs. Sg. verwendet werden.

Über Suchmaschinen kann man einige andere lateinische und griechische Wörterbücher finden, aber einige von ihnen sind nicht frei von Fehlern. Wenn man herausfinden möchte, ob eine bestimmte Form eines Wortes jemals in der überlieferten Literatur verwendet wurde, kann man die Funktion ‚Wortsuche‘ der lateinischen Bibliothek des *Packard Humanities Institute* (<https://latin.packhum.org/browse>) oder der lateinischen und griechischen Bibliothek der *Perseus Digital Library* (<http://www.perseus.tufts.edu/hopper/>) nutzen.<sup>8</sup> Es ist ratsam, vorher die Suchanweisungen zu konsultieren.

#### 5. Korpusbasierte Textarbeit für den Latein- und Griechischunterricht in der Schule

Inzwischen gibt es immer mehr neue Projekte, die mit griechischen und lateinischen Kanontexten oder mit Schultexten arbeiten und so das Potenzial für LehrerInnen und Lernende erweitern. Sowohl die Auswahl als auch die Vorbereitung des Wortschatzes werden in Frage gestellt, denn in der Kognitionswissenschaft ist seit langem bekannt, dass das unverbundene Lernen einzelner Informationen keinen Transfer auf neue Situationen ermöglicht.<sup>9</sup>

Ich möchte hier auf zwei solcher Projekte hinweisen. Einerseits wurde es vor kurzem im interdisziplinären, in Berlin basierten Projekt *CALLIDUS* (Computer-Aided Language Learning; Lexikonerwerb im Lateinunterricht durch korpusgestützte Methoden, Projektleitung: Malte Dreyer, Stefan Kipf und Anke Lüdeling, Dezember 2020 beendet)<sup>10</sup> dargelegt, warum

beim Wortschatzerwerb der lateinischen Sprache korpusbasierte und digital unterstützte Methoden eingesetzt werden sollten.

Andererseits haben Bénédicte Pincemin und Stéphane Marchand in Lyon ein ähnliches Projekt zur textometrischen Methodik vorgestellt, das durch eine Untersuchung der Dialoge von Platon veranschaulicht wurde.<sup>11</sup> Die Autoren zeigen, dass man in TXM mit frei verfügbaren Texten aus dem TEI-kompatiblen Import des Perseus-Projekts arbeiten kann. Sie zeigen, wie man einen verfügbaren Import verwendet und parametrisiert, so dass alle nützlichen Informationen, die in XML TEI-Textdateien kodiert sind, berücksichtigt werden.

Für Partikelverben und andere phrasenartige Konstruktionen in den modernen Sprachen wurde bereits mehrmals festgestellt, dass sie ihre spezifische Bedeutung nur als gemeinsam gebildetes Lexem und nicht allein durch die Summierung der Semantik ihrer Teile entwickeln. Das Gleiche lässt sich im Lateinischen und im Altgriechischen beobachten, zum Beispiel in der Alltagssprache oder in Kollokationen.

Da eine vergleichbare autoren- und genreübergreifende Streuung auch bei den Lektüretexten im Griechisch- und Lateinunterricht vorliegt, wird die Textgrundlage für die Software prinzipiell auf jeden beliebigen antiken Text erweitert.<sup>12</sup> Die entwickelte Software unterstützt eine korpusbasierte Wortschatzarbeit in der Lektürephase. Sie bietet Zugriff auf zahlreiche bekannte und weniger bekannte Textkorpora, um für ausgewählte Textstellen Übungen zu generieren. Das bedeutet, dass Häufigkeitsanalysen und andere relevante korpus- oder textspezifische Berechnungen entweder im Voraus oder spontan durchgeführt werden müssen, um trotz flexibler Eingaben systematisch ähnliche Informationen zu liefern.

In diesem Fall ist die Zuverlässigkeit der statistischen Zusammenfassungen besonders wichtig, da das Basisvokabular konsistent auf alle Texte anwendbar sein sollte, die an seiner ursprünglichen Zusammenstellung beteiligt waren, manchmal sogar auf völlig unterschiedliche Texte. Daher kann es im Fremdsprachenunterricht ratsam sein, dass die SchülerInnen und StudentInnen zuerst kürzere und ähnliche Wörter lernen, anstatt Wörter, die häufiger vorkommen, aber auch Wörter mit längeren und/oder abstrakteren Bedeutungen. Zu den Schwierigkeiten bei der Vermittlung von Informationen gehören sicherlich Lebendigkeit und Klarheit. Zu viele sprachliche Indikatoren verwirren unerfahrene Lernende eher, als dass sie ihnen helfen. Daher sollte es je nach Kontext eine Reihenfolge oder Gewichtung geben: Bei der Untersuchung mehrerer selektiver Korpora kann es besonders wichtig sein, zu bestimmen, wie viele Wörter die Lernenden bereits aus diesen Korpora kennen sollten. Andererseits kann es bei der detaillierten Untersuchung einzelner Texte interessanter sein, herauszufinden, welche Redeteile oder Strukturen darin besonders häufig vorkommen und daher im Mittelpunkt der Übungen stehen sollten. Diese Kontextabhängigkeit bei der Gestaltung von Sprachanalysen in Software resultiert zum einen aus neueren Erkenntnissen zum Wortschatzerwerb und zum anderen aus dem Wunsch der Latein- und Griechischdidaktik, Alternativen zum Auswendiglernen einzelner Wörter oder Phrasen anzubieten. Aber auch diese Methoden stoßen früher oder später an ihre Grenzen, zum Beispiel, wenn eine bestimmte Korpusgröße nicht mehr erzielt werden kann.

Worin genau diese Chancen bestehen, ist noch nicht abschließend geklärt. Denkbare Maßnahmen sind z. B. eine verstärkte Binnendifferenzierung durch ein individualisiertes

Lehr-Lern-Angebot, die Ausrichtung des Lektürekannons nach spracherwerbtheoretischen Kriterien, die systematische Evaluation bestehender Lehrmaterialien (z. B. Lehrbücher), die Nutzung sprachwissenschaftlicher Forschung (z. B. zu Distributionssemantik, Kollokationen, Assoziationsmaßen) zur Verbesserung der Unterrichtsqualität und die Vernetzung bestehender fachdidaktischer Interessen über institutionelle und nationale Grenzen hinweg.

Darüber hinaus können Lehrende an Schulen und Universitäten aufgrund der linguistischen Ausrichtung der Software und der korpusbasierten Wortschatzarbeit auch die Ausrichtung ihres Unterrichts ändern. Auf diese Weise wird es möglich, Latein- und Griechischkurse mit lexikalischer Arbeit zu entwickeln, die nicht mehr auf dem Auswendiglernen von Standard-Karteikarten basiert, sondern auf vielfältigen, tief vernetzten Übungsangeboten, die den Transfer des erworbenen Wissens auf neue Kontexte (wie etwa beim Übersetzen) fördern.

## **6. E-Learning und digitale Werkzeuge: Anforderungen und Grenzen**

Covid-19 und die Digitalisierung der Welt haben die Popularität und die Notwendigkeit des E-Learnings massiv erhöht. E-Learning boomt, denn fast jedes Thema, und sei es noch so ein Nischenthema, kann online und in der Lieblings-Jogginghose behandelt werden. Die Autorin und E-Learning-Forscherin Donna J. Abernathy sagte bereits 1999: „Online-Lernen ist nicht das nächste große Ding, es ist das jetzige große Ding.“<sup>13</sup> Einige Vorteile digitaler Hilfsmittel in Bezug auf alte Sprachen mögen offensichtlich sein, aber was sind die Nachteile und für wen ist E-Learning geeignet?

Der erste Vorteil ist die Flexibilität in Bezug auf Zeit und Ort. Die Lerninhalte werden in

der Regel in kurzen Modulen zur Verfügung gestellt und können jederzeit unterbrochen werden. Egal, ob die Studierenden sich während des Pendelns, an der Uni oder in ihrer Freizeit einloggen – das Lernmaterial lässt sich leicht in ihren Tagesablauf einbauen. Selbst wenn sie einen Live-Online-Workshop verpassen, können sie in der Regel schriftliche Zusammenfassungen oder ein Video der Sitzung herunterladen. E-Learning ist daher ideal für Mehrfach-, überregionale und FernstudentInnen, Menschen in der Ausbildung oder einfach für Menschen, die mehr über ihre Hobbys oder Interessen erfahren möchten.

Zweitens ist die Organisation von Lehr- und Lerninhalten an Universitäten ohne Plattformen wie Moodle und Blackboard fast unvorstellbar, aber auch im privaten Bereich sparen Online-Werkzeuge enorm viel Zeit. Ohne physische Einschränkungen kann jeder, der über einen Internetzugang verfügt, gleichzeitig auf Lernangebote zugreifen – vorausgesetzt, die Server sind stabil genug, um dem standzuhalten. Da sich E-Learning-Pakete an den einzelnen Lernenden anpassen, wird die Zeit, die für die Durchführung eines Kurses benötigt wird, erheblich reduziert. Herkömmliche Kurse sind so konzipiert, dass sie die Bedürfnisse der gesamten Gruppe erfüllen. Aber selten braucht eine einzelne Person alles, was der Gruppe angeboten wird. Und natürlich kann man mit digitalen Tools dieselbe Übung zigmal wiederholen, bis das Ergebnis die betreffende Person zufrieden stellt. Schließlich kann man mit digitalen Tools Latein und Griechisch lernen, wo immer man will. Lernmaterialien, Tutorials, Mitschriften – alles ist im digitalen Raum gespeichert und kann bei einer guten Sicherung nicht verloren gehen.

Allein diese Vorteile zeigen das nahezu unbegrenzte Potenzial der digitalen Werkzeuge.

Dennoch gibt es auch zahlreiche Gründe, warum traditionelle Lernmethoden noch lange nicht überholt sind. So ist zum Beispiel das offensichtlichste Problem der fehlende Internetzugang, von dem immer noch über 40 % der Weltbevölkerung betroffen sind. Wir alle sind während der Pandemie und des Fernunterrichts immer wieder auf dieses Problem gestoßen. Es kann Hindernisse durch zu langsames Internet, unzureichendes Datenvolumen oder Verbindungsprobleme geben, die nicht sofort behoben werden können.

Zudem ist es, obwohl wir jederzeit und überall lernen können – vor allem altgriechische Verbformen oder lateinische Konstruktionen – so einfach, zu prokrastinieren. Für viele ist das Lernen in einer separaten Umgebung ein wichtiger Faktor für Disziplin. Sich im selben Raum mit anderen Studierenden zu befinden, die mit einem lernen, weckt Ehrgeiz und Offenheit für neue Ideen.<sup>14</sup>

Darüber hinaus gibt es im Internet viel mehr zu entdecken als nur den Lernstoff. Die StudentInnen/SchülerInnen sind in der Regel gleichzeitig mit ihrem E-Mail-Konto oder den sozialen Medien online. Es erfordert eine Menge Planung und Konzentration, um in einer solchen Umgebung konzentriert zu bleiben.

Auch der soziale Faktor spielt eine wichtige Rolle. Schüler und Studenten gehören zu einem Sozium und brauchen Kommunikation mit ihrer Umgebung. Lernen ist ein Bestandteil eines interaktiven kommunikativen Prozesses, des Austauschs von Ideen und Erfahrungen. Zu Hause arbeiten, zu Hause lernen, zu Hause leben kann eintönig und nach einiger Zeit unerträglich sein. Die sozialen Aspekte des Lebens bleiben für Schüler/Studenten wichtig, um soziale Intelligenz zu erwerben und gesunde Beziehungsmuster zu entwickeln.

Während die Vermittlung von theoretischem Wissen online machbar ist, empfinden viele Menschen das Training praktischer Fähigkeiten als unbefriedigend. Bei einer Online-Tanzstunde kann zum Beispiel die Armhaltung nicht korrigiert werden, und die Schritte beim Tanzen können nur bedingt beobachtet und Bewegungsabläufe nur ungenau kontrolliert werden. Ähnlich verhält es sich mit der Verwendung von Vokabeln, dem Stil und auch dem Hintergrundwissen, das nicht von einer Maschine vermittelt werden kann. Ein Tool bleibt also ein Tool, das uns beim Sprachenlernen unterstützt, aber keinesfalls den menschlichen Faktor ersetzt.

Unter den Lernergebnissen für den digitalen Unterricht von Altgriechisch und Latein sind die folgenden hervorzuheben:

1. Die Fähigkeit, digital gesteuerte Forschungsziele, Methoden und Medien in disziplinspezifische Untersuchungen zu integrieren. Dies bedeutet, neue Erfahrungen mit der Arbeit auf und der Navigation durch verschiedene Informationsplattformen zu erwerben und zu demonstrieren, um disziplinspezifische Forschung zu konzipieren und durchzuführen. In der Praxis bedeutet dies, die traditionellen Werkzeuge des geisteswissenschaftlichen Denkens (Interpretation und Kritik, historische Perspektive, vergleichende kulturelle und soziale Analyse, Kontextualisierung, Archivrecherche) mit den Werkzeugen des computergestützten Denkens (Informationsdesign, statistische Analyse, geografische Informationssysteme, Datenbankerstellung und Computergrafik) zusammenzubringen, um ein geisteswissenschaftliches Forschungsproblem zu formulieren, zu interpretieren und zu analysieren.

2. Die Fähigkeit, Daten zu verstehen, zu analysieren und zu nutzen. Das bedeutet, Daten aus verschiedenen Quellen zu synthetisieren

und multimodale und multimediale Technologien zur Erstellung digitaler Argumente zu nutzen. Auch ein Forschungsproblem oder eine Frage zu formulieren, die sich für einen computergestützten Ansatz anbietet. Probleme zu analysieren, indem man digitale Methoden auf geisteswissenschaftliche Daten anwendet, und die Ergebnisse der digitalen Analyse und der computergestützten Ergebnisse auf kritische Weise zu interpretieren.

3. Ein kritisches Gespür für die Bewertung von Quellen und Daten zu entwickeln. Die Beurteilung der Zuverlässigkeit von Informationen und Wissen, die in einer digitalen Umgebung präsentiert werden, erfordert Urteilsvermögen, das die Quelle, die Autorität und die Legitimität des digitalen Materials untersucht. In Bezug auf Daten bedeutet dies, dass man untersuchen muss, wie sie beschafft, gekennzeichnet, gespeichert und den Endbenutzern auf verschiedene Weise zugänglich gemacht wurden.

4. Die Fähigkeit, Informationen und Informationstechnologien kritisch zu bewerten. Dies heißt, digitale, visuelle und multimodale Informationen als Beweismittel zu hinterfragen und deren Information und Gültigkeit zu kritisieren; die digitalen Funktionen von Publikationen zu kritisieren hinsichtlich a) wissenschaftlicher Relevanz, b) bewährter Verfahren (z. B. Online-Fußnoten und -Zitate, Transparenz von Quellen und Daten), c) Namensnennung, d) Autorität und argumentative Stringenz; Verstehen und kritisieren der Epistemologien, Weltanschauungen und strukturierenden Annahmen, die in digitalen Plattformen, Technologien, Visualisierungen und sogar Computersprachen enthalten sind.

5. Fähigkeit zur Zusammenarbeit. Vor allem, disziplinen-, medien- und methodenübergrei-

chend zu denken, wenn es um Forschungsprojekte, Projektvorschläge, Berichte und Präsentationen der SchülerInnen und StudentInnen geht, die sich sowohl an akademische als auch an nicht-akademische Kreise richten. In Teams zu arbeiten und an Peer-Assessments teilzunehmen. Sich Kenntnisse über den Entwicklungszyklus eines digitalen geisteswissenschaftlichen Projekts anzueignen und die Fähigkeit zu besitzen, die Bedürfnisse und Prioritäten jeder Entwicklungsphase zu verstehen. Fertige, voll funktionsfähige digitale Prototypen, Produkte, Forschungswerkzeuge und Publikationen zu produzieren. Spezifische Beiträge und Rollen in kollaborativen Projekten zum Zwecke der intellektuellen Anerkennung zu identifizieren und zugänglich zu machen.<sup>15</sup>

Wenn man die Disruption der Unterhaltungsindustrie durch Streaming-Dienste beobachtet, bekommt man einen ersten Einblick in das, was dem E-Learning-Sektor bzw. der Anwendung der digitalen Werkzeuge bevorsteht.

Auf der einen Seite haben wir bekannte Kursanbieter, die einen umfangreichen Katalog von Standardkursen bereitstellen. Auf der anderen Seite gibt es Anbieter, die eine White-Label-Lösung entwickeln, bei der der vorhandene Standardinhalt mit dem Branding des Kunden versehen wird. In der Mitte zwischen diesen beiden Akteuren stehen die Anbieter von maßgeschneiderten Inhalten, die ein personalisiertes Lernerlebnis bieten.

Der nächste Game-Changer steht ebenfalls schon in den Startlöchern. Die Möglichkeiten für die Integration von digitalen Werkzeugen in den Unterricht sind endlos. Von der Entwicklung von Designs, die Lernende in ihre Rechner versetzen, bis hin zur Unterstützung von Studierenden der alten Sprachen beim Verständnis der

Feinheiten des Corpus – digitale Tools werden eine entscheidende Rolle dabei spielen, eine völlig neue Lernerfahrung zu ermöglichen. Es bleibt die Frage, inwieweit dafür überhaupt noch Menschen als LehrerInnen benötigt werden. Unternehmen wie IBM sind führend in der Entwicklung fortschrittlicher künstlicher Intelligenz (KI) und von Deep-Learning-Lösungen. Verschiedenen Studien zufolge wird der Anteil der KI im E-Learning-Sektor in den kommenden Jahren noch dramatischer steigen und die Leistung weiter verbessern.<sup>16</sup> „Die bloße Begegnung mit einem Weisen ist nützlich, und selbst wenn die große Person schweigt, kannst du daraus Gewinn ziehen“, schrieb Seneca (*Occursus mehercules ipse sapientium iuvat, et est aliquid quod ex magno viro vel tacente proficias*, Sen. Epist. 94, 40). Wir hoffen, dass, wie schon bei Seneca, die persönliche Begegnung mit dem Lehrer dennoch unverzichtbar bleibt.

**Literatur:**

Bartl, F. (2016): Einsatz von Übersetzungsautomaten im Lateinunterricht. *Phaedrus* 1,1 übersetzen mithilfe von Google Translate, *AU*, 59.3, S. 8-10.

Beyer, A. (2021): Spracherwerb in der Praxis – Tools, Apps, Plattformen, *Forum Classicum*, 64.3, S. 164-170.

Beyer, A. und Schulz, K. (2020): CALLIDUS – Korpusbasierte, digitale Wortschatzarbeit im Lateinunterricht, in: S. Chronopoulos, F. Maier, & A. Novokhatko, S. 149-167.

Burdick, A., Drucker, J., Lunenfeld, P., Presner, T. und Schnapp, J. (2012): *Digital Humanities*, Cambridge, Massachusetts.

Chronopoulos, S., Maier, F. und Novokhatko, A. (Hrsg.) (2020): *Digitale Altertumswissenschaften – Thesen und Debatten zu Methoden und Anwendungen*, Heidelberg.

Doepner, T. und Keip, M. (2016): *Digitale Medien im altsprachlichen Unterricht*, *AU* 59.3, S. 2-7.

Doepner, T., Keip, M. und Kurczyk, S. (2020): *Die wichtigsten digitalen Tools im Lateinunterricht: Sinnvolle Einsatzmöglichkeiten für jede Unterrichtsphase*, Berlin.

Happes, J. und Zimmermann, J. (2019): Die mittelalterliche Stadt digital erschließen. Der Einsatz von Smartphones in der mediävistischen Schul- und Hochschullehre, in: *Mittelalter. Interdisziplinäre Forschung und Rezeptionsgeschichte* 2/2019, S. 193–207.

Hogan, R. (2012): *Transnational Distance. Learning and Building New Markets for Universities*, University of the South Pacific, Fiji.

Pellegrino, J. W. und Hilton, M. L. (Hrsg.) (2012): *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*, Washington, DC.

Pincemin, B. und Marchand, S. (2022): An Experiment on Plato's Gorgias as an Introduction to Textometry, in: S. Chronopoulos, F. K. Maier, A. Novokhatko (Hrsg.), *Digital Text Analysis of Greek and Latin sources: Methods, Tools, Perspectives*, *Classics@20*, The Center for Hellenic Studies, Harvard University, 2022, <https://classics-at.chs.harvard.edu/an-experiment-on-platos-gorgias-as-an-introduction-to-textometry/>

Schulmeister, R. und Metzger, C. (2012): Zur Rolle der Lehrorganisation bei der Gestaltung des studentischen Selbststudiums, in: B. Kossek und M. F. Peschl (Hrsg.), *Digital Turn? Zum Einfluß digitaler Medien auf Wissensgenerierungsprozesse von Studierenden und Hochschullehrenden*, Göttingen, S. 77-92.

Schulz, K. (2021): Digitales Datenmanagement für die Klassische Philologie, *Forum Classicum* 64.4, S. 278-285.

Steinhauer, E. (2017): *Recht*, in: F. Jannidis, H. Kohle, und M. Rehbein (Hrsg.), *Digital Humanities: eine Einführung*, Stuttgart.

Zhang, K. und Aslan, A. B. (2021): AI technologies for education: Recent research & future directions, *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2/2021, (<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666920X21000199>).

Zimmermann, J., Happes, J., und Bergis, N. (2019): Transformation and Continuity in Urban Space. The Smartphone as a Companion to Digital Teaching and Learning Processes in Extracurricular Learning Settings, *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 11.2, S. 30-44.

### Anmerkungen:

- 1) Doepner und Keip 2016; Doepner, Keip, und Kurczyk 2020.
- 2) Der Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.11.2021 und Digitalpakt: <https://www.kmk.org/themen/bildung-in-der-digitalen-welt/digitalpakt-schule.html>.
- 3) Vgl. ausführlich Beyer 2021.
- 4) Siehe Chronopoulos, Maier, und Novokhatko 2020.
- 5) Vgl. Happes und Zimmermann 2019; Zimmermann, Happes, und Bergis 2019.
- 6) Zu den Rechtsfragen der digitalen Geisteswissenschaften, vgl. Steinhauer 2017.
- 7) Dies wird in Bartl 2016 ausführlich dargestellt.
- 8) Zur Nutzung der offenen und proprietären Daten, vgl. Schulz 2021.
- 9) Vgl. Pellegrino und Hilton 2012.
- 10) <https://www.projekte.hu-berlin.de/de/callidus>. Hier sind auch alle relevanten Projektdaten zu finden. S. auch Beyer und Schulz 2020.
- 11) [https://groupes.renater.fr/wiki/txm-users/public/perseus\\_201707\\_plato#project\\_pre-](https://groupes.renater.fr/wiki/txm-users/public/perseus_201707_plato#project_pre-)

sentation. Hier sind auch alle relevanten Projektdaten zu finden. S. auch Pincemin und Marchand 2022.

- 12) Vgl. z.B. verschiedene Rahmen-/Bildungslehrpläne: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2008): Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen Latein, Düsseldorf, 14; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2016): Bildungsplan des Gymnasiums, Latein als zweite Fremdsprache, Stuttgart, 23. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2018): Teil C – Latein, Berlin, 29.
- 13) Abernathy 1999: „Online learning is not the next big thing, it is the now big thing“ in Hogan 2012, 81.
- 14) Zur Rolle der Lehrorganisation bei der Gestaltung des Selbststudiums der Studenten, vgl. Schulmeister und Metzger 2012.
- 15) Vgl. Burdick e.a. 2012, 134 für einen Überblick.
- 16) Zhang und Aslan 2021.

ANNA NOVOKHATKO

## Plötzlich digital. Universitäre Online-Lehre als Chance für die Lehramtsausbildung

In der Forschung auf dem Gebiet der Altertumswissenschaften etablieren sich Methoden der digitalen Textanalyse, Sprachverarbeitung und Edition gegenwärtig so sehr als ein eigenes, schnell wachsendes Arbeitsgebiet, dass Monica Berti im Untertitel eines neueren Sammelbandes zu den „Digital Classics“ von einer „digitalen Revolution“ sprechen kann.<sup>1</sup> Auch für das Arbeiten mit lateinischen Texten im Schulunterricht setzt sich in der Fachdidaktik wie in der Praxis die Erkenntnis durch, dass digitale Medien und Arbeitsformen bereichernd, erkenntnis- und inklusionsfördernd sein können.<sup>2</sup> In der universitären Lehre spielt das Digitale jedoch sehr oft noch eine marginale Rolle, es ist in vielen Studiengängen nicht verankert, wird fakultativ

angeboten und hängt stark von den Präferenzen der Lehrenden ab, obwohl es auch hier auf vielen Ebenen zum akademischen Alltag gehört.

Ich möchte im Folgenden anhand einiger Beispiele über die Potenziale digitaler Lehrformen und Medien für die Lehramtsausbildung im Fach Latein sprechen. Meine Überlegungen dazu habe ich im April 2022 auf dem DAV-Bundeskongress „Nähe in der Distanz. Latein und Griechisch 2.0“ vorgetragen.<sup>3</sup> Sie entspringen, ebenso wie vieles, was auf diesem Treffen zur Sprache kam, den Erfahrungen des digitalen Lehrens unter Pandemiebedingungen, die ich in diesem Fall als Lehrstuhlvertreterin an der Universität Potsdam machen durfte. Ich werde dazu zunächst kurz skizzieren, auf welchen Ebenen ‚das Digitale‘ im

akademischen Alltag von Forschung und Lehre bisher zum Tragen kommt. Anschließend zeige ich anhand von Beispielen aus meiner Praxis, auf welchen dieser Ebenen im digitalen Medium eigene Potenziale für die Lehre liegen könnten. Daraus leite ich abschließend einige Überlegungen dazu ab, inwiefern digitale Tools nicht nur nützlich sind, um selbst zu lehren, sondern auch, um künftigen Lehrenden in einem methodischen Sinne Anregungen für ihre eigene Praxis zu vermitteln.

### 1. Ebenen des digitalen Arbeitens im akademischen Bereich

„Digital“ ist ein Label für ein weites Feld von Praktiken, Methoden, Medien und Anwendungen, die in ganz unterschiedlichem Maße Teil des Alltags von Schüler:innen, Studierenden, Lehrenden und Forschenden sind. In Bezug auf das Thema, das mich hier interessiert, kann man von mehreren Stufen digitaler Praktiken sprechen, auf denen die *digital literacy* durchschnittlicher Nutzer:innen sehr unterschiedlich ausgeprägt ist.

Als *0-Level* möchte ich ganz allgemein die Verwendung von Computern, das Arbeiten mit elektronischen Dokumenten und Dateiformaten oder die Benutzung von Internetplattformen, Suchmaschinen, Clouds oder Social Media bezeichnen. Auf dieser allgemeinsten Ebene ist das Digitale in Studium, Lehre und Forschungsalltag völlig selbstverständlich, wird aber im Studium in der Regel weder gelehrt noch reflektiert.

Das *1-Level*, d. h. die erste wirklich akademisch-fachliche Ebene, bildet die Verwendung digitaler Ressourcen und das Arbeiten mit digitalen Tools. Zu ersteren zähle ich beispielsweise Volltextsammlungen, digitale Wörterbücher, E-Books und E-Journals, Bilddatenbanken, elektronische Kataloge oder bibliographische

Metasuchmittel, zur zweiten Kategorie etwa Literaturverwaltungsprogramme, Lernsoftware oder Plattformen wie *Perseus* oder *TLG*. Viele dieser Hilfsmittel sind bekannt, werden in der Praxis intensiv genutzt und inzwischen auch selbstverständlich in Einführungsveranstaltungen vorgestellt. Trotz ihrer praktischen Allgegenwart gelten sie gegenüber traditionellen, ‚analogen‘ Hilfsmitteln jedoch als sekundär gegenüber ‚zitierfähigen‘ Printmedien wie Wörterbüchern, Bibliographien, Texteditionen oder gedruckter Fachliteratur.

Eine davon zu unterscheidende Ebene, das *2-Level*, ist der Einsatz digitaler Ressourcen nicht nur zum schnellen und niedrigschwelligen Zugriff auf Inhalte, sondern darüber hinaus zur explorativen Wissensgewinnung. Dazu gehört beispielsweise die statistische Textanalyse über das *TLG-Portal*,<sup>4</sup> morphologisch-syntaktische Analysen über die Plattform *Opera Latina*<sup>5</sup> oder metrische Analysen mit Hilfe des digitalen Archivs des Projektes *Musisque Deoque*.<sup>6</sup> Angebote wie diese werden mittlerweile auch von Philolog:innen, die sich nicht den *Digital Humanities* zuordnen, als Forschungsinstrumente wahrgenommen und genutzt. In Lehrveranstaltungen spielen sie meinem Eindruck nach eine äußerst geringe Rolle.

Das *3-Level*, als letzte Ebene, die ich hier nennen möchte, berührt dagegen den eigentlichen Bereich der *Digital Humanities*, der Disziplin, in der sich geisteswissenschaftliche Fragestellungen mit informationswissenschaftlichen Methoden kreuzen. Hierzu rechne ich das, was Monica Berti als „Digital Classics“ bezeichnet, d. h. die aktive Entwicklung digitaler Standards und Methoden entlang klassisch-philologischer Fragestellungen, etwa zu Stylometrie, morpho-syntaktischer Analyse, semantischer Anreicherung oder digitalen Editionen. Werden

solche Methoden mit klassisch-philologischem Fokus gelehrt, geschieht das meist außerhalb des Fachstudiums und der regulären Lehre.<sup>7</sup>

## 2. Praxisbeispiele aus der digitalen Online-Lehre

Als mit dem Beginn der Coronapandemie im Sommersemester 2020 keine regulären Lehrveranstaltungen mehr stattfinden konnten, wurde das digitale Medium zum wichtigsten Arbeitsmittel, um das nun notwendige Lehren auf Distanz zu bewältigen. Plötzlich und mehr oder weniger unvorbereitet standen wir vor der Aufgabe, Lehrformate wie Übungen, Seminare und Vorlesungen in digitale Lehrangebote zu transformieren. Die Grundlage dafür bildeten an der Universität Potsdam das Videokonferenzsystem *Zoom* für synchrone und die Lernplattform *Moodle* für asynchrone Lehrformen. Diese und vergleichbare Tools kann man daher inzwischen wohl mit einigem Recht dem von mir oben beschriebenen 0-Level zuordnen. In meinen eigenen Veranstaltungen habe ich darüber hinaus aber mit Ressourcen und Methoden experimentiert, die nur im digitalen Medium sinnvoll oder möglich sind und deren didaktische Effekte mich überrascht haben. Ich werde im Folgenden einige Beispiele vorstellen, die ich den ersten drei Ebenen des Digitalen vom 0-Level bis zum 2-Level zuordnen würde. Formate auf dem 3-Level, d. h. wirkliche Methoden der *Digital Humanities*, habe ich nicht eingesetzt.

### Beispiel 1: Lehrvideos

Für meine Vorlesungen habe ich mich für Videos und damit für ein asynchrones Format entschieden.<sup>8</sup> Die Vorlesung ist als prinzipiell frontale Lehrform ohnehin nicht interaktiv angelegt und die Distanzsituation in einem synchronen Format wie *Zoom* behindert die Kommunika-

tion mit den Veranstaltungsteilnehmer:innen zusätzlich. In diesem Fall überwogen daher die Vorteile des asynchronen Formats. Die von mir mit *Powerpoint* als Slidecast hergestellten Videos vermitteln den Vorlesungsstoff kompakter als ein Vortrag, gestatten es leichter, Bilder, Folien und Texte zu präsentieren, und ermöglichen es den Studierenden, zeitlich flexibel und wiederholt auf den Vorlesungsstoff zuzugreifen. Die Videos waren in *Moodle* eingebunden und dort von Zusatzmaterialien, Texten, Links und Quizfragen begleitet.

Ogleich all dies natürlich im digitalen Medium stattfand, ist es aus didaktischer und digitaler Sicht nicht besonders innovativ, denn Filme und auch Lehrvideos sind Schüler:innen und Studierenden längst vertraut, und die Inhalte, die ich in den Videos präsentiere, hätte ich ohne Verlust auch in einer Präsenzsitzung vermitteln können. Erwähnenswert sind aber einige positive Nebeneffekte, die sich aus der bleibenden Verfügbarkeit des Videoformats ergeben. So empfanden zum einen die Studierenden die Videos als nachhaltiger, weil sie auf den Vorlesungsstoff für die Prüfung, aber auch für das weitere Studium zurückgreifen konnten, zum anderen erwies es sich, dass die Filme via *Moodle* nicht nur leicht in andere meiner Kurse, etwa zur Wiederholung oder als Zusatzmaterial, eingebunden werden konnten, sondern dass sie auch für die Öffentlichkeitsarbeit, die Studieninformation und überhaupt die Sichtbarkeit des Faches nachnutzbar waren. Insgesamt würde ich diese Form der digitalen Lehre aber eher auf dem 0-Level des Digitalen lokalisieren.

### Beispiel 2:

#### Wikis über die Lernplattform Moodle

Einen Schritt weiter in Richtung genuin digitaler Arbeitsformen kommt man mit einer

Lernplattform wie *Moodle*. *Moodle* kann man als Container für Materialien wie Aufgaben, Texte, Bilder und weiterführende Links benutzen, man kann Quizfragen und Prüfungsformate kreieren und den Bearbeitungsflow von Aufgaben steuern. Außerdem bietet es aber auch eine Reihe sogenannter „Aktivitäten“, die nur im digitalen Medium durchführbar sind. Dazu gehört das „Wiki“, das ich in meinen Seminaren genutzt habe, um nach dem Modell des *Flipped classroom*, d. h. mit wechselnden asynchronen und synchronen Lernanteilen zu arbeiten. Wikis in *Moodle* funktionieren nach dem von Wikipedia gut bekannten Prinzip, d. h. sie ermöglichen es, verlinkte Seiten zu erzeugen und diese mit Text, Bildern und verlinkten Materialien zu gestalten. Vor allem aber gestatten sie das kollaborative Arbeiten an Texten. Ich habe diese Aktivität daher für die Gruppenarbeit während der asynchronen Arbeitsphase eingesetzt. Dabei erhielten die Teilnehmer:innen in jedem Wochenblock des Moodlekurses Arbeitsaufträge zum Übersetzen und zur Analyse des behandelten Textes. Diese wurden dann von jeder Arbeitsgruppe in einem eigenen Wiki bearbeitet. Die Gruppe erstellte dafür neue Wikiseiten, auf denen sie die gemeinsam erarbeiteten Übersetzungen und die Ergebnisse ihrer Diskussionen notierte. Eine Aufgabe war dabei stets, den Text leserfreundlich zu gestalten und die Möglichkeiten der digitalen Vernetzung, die das Wiki ermöglicht, auszunutzen. Auf der Basis dieser Wikiseiten haben wir in der jeweils folgenden synchronen Arbeitsphase per Zoom im Plenum über den behandelten Text gesprochen.

Diese Arbeitsweise erwies sich in Hinblick auf die fachlichen Inhalte, die ich vermitteln wollte, als überraschend effektiv und nachhaltig, was vor allem daran lag, dass Probleme

gemeinsam gelöst wurden und die Ergebnisse verschriftlicht vorlagen, so dass Probleme auch besser erkannt werden konnten. Hinzu kam jedoch, als ein zusätzlicher Lerneffekt, das Einüben von *digital literacy*. Durch die Arbeit am und mit dem Wiki lernten die Studierenden eine Form des digitalen Schreibens kennen, wie sie auch sonst im digitalen Alltag, als Blog, Wiki, WordPress, immer wieder begegnet. Sie übten das Schreiben im (geschützten) öffentlichen Raum mit allen seinen Möglichkeiten und Konsequenzen und mussten sich dabei auch mit Fragen nach Copyright, Zitieren und Quellenangaben bei der Verwendung multimedialer Inhalte auseinandersetzen. Insgesamt waren *Moodle* und *Wiki* so nicht einfach nur Hilfsmittel, um aus der Distanz überhaupt kollaborativ arbeiten zu können, sondern sie vermittelten auch Kompetenzen, über die zukünftige Lehrer:innen in ihrem Berufsalltag verfügen sollten.

### **Beispiel 3:**

#### **Arbeiten mit Handschriftendigitalisaten**

Mein drittes Beispiel möchte ich noch deutlicher auf dem *2-Level* meiner oben vorgeschlagenen Einteilung lokalisieren, d. h. auf der Ebene des aktiven Einsatzes vorhandener digitaler Angebote, um Aspekte der antiken Kultur und Literatur besser zu verstehen. Die Ressource, auf die ich mich hier beziehe, ist die enorme Zahl von Handschriften, Papyri und anderen Textzeugen, die durch die Digitalisierungsinitiativen der letzten Jahre inzwischen als Digitalisate zur Verfügung stehen. Ein großer Teil davon ist über die Kataloge deutscher und internationaler Bibliotheken oder über Metasuchportale leicht ermittelbar und öffentlich verfügbar.<sup>9</sup> Für Forschung und Lehre ist damit ein reicher Materialschatz eröffnet, der nun erstmals nicht mehr nur Spezialist:innen zugänglich ist.

Ich habe diese digitale Ressource in einem Seminar zur *Naturalis historia* des Plinius maior eingesetzt, um den Einfluss des Layouts von materiellen Textzeugen auf die Lektüre und Benutzung eines antiken Werkes erfahrbar zu machen. Ausgangspunkt war eine Bemerkung des Plinius in der *Praefatio* (NH praef. 33). Dort behauptet der Autor, die umfangreiche Auflistung der behandelten Inhalte vor Beginn des Werkes (*summarium*, Plin. NH 1) sei nützlich, weil sie die vollständige Lektüre erspare und die Leser schnell zur gesuchten Stelle führe. Die Studierenden sollten diese Behauptung durch Nachschlagen von Kapiteln und Themen sowohl in einer modernen kritischen Edition des Pliniustextes als auch in einem mittelalterlichen Codex überprüfen und so die Unterschiede in der Benutzbarkeit der beiden Präsentationsformen des Textes erkunden.<sup>10</sup> Ich habe dafür über Moodle die kritische Edition von Karl Mayhoff als PDF bereitgestellt und einen Link zum Digitalisat eines Textzeugen der *Naturalis historia* aus der Bibliothèque Nationale de France (BnF) eingefügt.<sup>11</sup> Der Text Viewer der BnF ermöglicht es, direkt auf die in der Aufgabenstellung genannte Seite zu verlinken; man kann das ‚Buch‘ aufschlagen, darin blättern und über die Zoomfunktion jedes Detail der mittelalterlichen Handschrift zu sich heranholen.

Das eröffnet den Zugang zu einem wichtigen Teil der Leseerfahrung eines solchen Buches. Versucht man, ein bestimmtes Kapitel aufzufinden, wie es meine Aufgabenstellung für die Studierenden vorsah, sieht man schnell, dass moderne Lesehilfen wie Seitenzahlen oder Kapitelzählungen entfallen und der mittelalterliche Leser gezwungen war, sich an der Textstruktur, nämlich den schlagwortartig gestalteten Satzanfängen neuer inhaltlicher

Abschnitte zu orientieren. Das wiederum bedeutet, dass ein schnelles Springen im Buch, um eine im *summarium* indizierte Information zu finden, viel schwerer zu praktizieren war. Die Studierenden kamen so zu dem Schluss, dass das *summarium* für diesen Zweck weniger effektiv war als erwartet. Im Anschluss haben wir überlegt, in welcher Form der Text im 1. Jh. n. Chr. präsentiert war und worin die von Plinius behauptete Nützlichkeit dieser umfangreichen Liste noch bestanden haben könnte.<sup>12</sup>

Abgesehen davon wollte ich den Teilnehmer:innen des Seminars aber auch Erfahrungen vermitteln, die ebenso für eine Tätigkeit an der Schule von Interesse sind. Wenn man einmal weiß, dass der Zugang zu solchen Digitalisaten frei und unkompliziert ist, ist es auch mit Schüler:innen ohne weiteres möglich, ähnliche Leseerfahrungen durch Blättern in mittelalterlichen Büchern zu machen, und vieles weitere, wie etwa Schriften, Bilder oder Buchformate lässt sich interaktiv erkunden. Für diejenigen, die nicht in entfernte Bibliotheken reisen können, ist diese Art von Erkundung nur im digitalen Medium möglich, dort aber erschließt sie eigene, auch sinnliche Erkenntnisse und Erfahrungsmöglichkeiten.

#### **Beispiel 4:**

##### **Metrische Analysen mit *Musisque Deoque***

Auch das digitale Tool, das ich als letztes Fallbeispiel vorstelle, unterstützt philologische Forschungsfragen, kann aber ebenso auch für didaktische Zwecke eingesetzt werden. Es handelt sich um das von einem italienischen Team entwickelte Portal *Musisque Deoque* (MQDQ) zur Erforschung lateinischer Dichtung von ihren Anfängen bis in die Renaissance.<sup>13</sup> Neben einem Textarchiv, das zahlreiche antike und frühneuzeitliche lateinische Dichtungen mit

kritischem Apparat<sup>14</sup> sowie eine umfangreiche Metasuche für Versepigramme umfasst,<sup>15</sup> bietet es eine Reihe interessanter Hilfsmittel, um dieses Corpus metrisch zu analysieren. In meinem Kurs „Digitale Werkzeuge für Klassische Philologen“ habe ich einige auf die Schulpraxis ausgerichtete Aufgaben formuliert, die man mit *MQDQ* lösen kann.<sup>16</sup>

Einige Angebote der Plattform bieten lediglich schnelle und praktische Unterstützung für Probleme, die man prinzipiell auch manuell bearbeiten könnte. So ist es beispielsweise möglich, sich mit wenigen Klicks einen Text skandiert und metrisch annotiert als PDF ausgeben zu lassen.<sup>17</sup> Ebenso findet man über die Funktion „Metrical typology“ sehr leicht heraus, in welchem Versmaß ein bestimmtes Gedicht verfasst ist oder in welchen Gedichten die verschiedenen Versmaße auftreten.<sup>18</sup>

Darüber hinaus ermöglichen es die Analysetools von *MQDQ* aber auch, Fragestellungen schnell zu beantworten, die sich nicht oder nur mit großem Aufwand manuell klären lassen. Das betrifft vor allem das Auftreten metrischer Schemata und Muster im Corpus. So ist es nicht nur extrem leicht herauszufinden, wann ein bestimmtes Versmaß im Verlauf der Literaturgeschichte verwendet wurde,<sup>19</sup> sondern man kann beispielsweise auch unaufwändig bestimmen, wie prägnant und erkennbar das metrische Muster eines individuellen Verses gewesen sein könnte, so dass spätere Dichter es ‚zitieren‘ konnten.<sup>20</sup>

Mit *MQDQ* vermeidet man, wenn man möchte, das eigenhändige Skandieren mit allen seinen Schwierigkeiten, so dass auch Schüler:innen die metrische Struktur eines Verses oder Gedichtes schnell durchschauen können. Kreativ angewendet, erweist sich die Plattform aber auch insgesamt als ein leicht zu

handhabendes Hilfsmittel, um das schwierige Thema Metrik zu visualisieren und damit einen essentiellen Aspekt antiker Dichtung, der mit modernen Lese- und Hörgewohnheiten nur schwer nachvollziehbar ist, anschaulicher und verständlicher zu machen.

### 3. Akademische Online-Lehre und Lehramtsausbildung

Alle hier beschriebenen Methoden und Tools habe ich in fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen verwendet, die nicht speziell auf die Lehramtsausbildung ausgerichtet waren. Ihr Einsatz, angeregt durch die unfreiwillige Lehre im digitalen Medium, hat jedoch auf den verschiedenen Ebenen des digitalen Arbeitens Nebeneffekte, die künftige Lehrer:innen der Alten Sprachen auf das Arbeiten in einer immer mehr von Digitalität geprägten Berufswelt vorbereiten.

Auf der untersten Ebene, dem *0-Level*, betrifft das vor allem die Medienkompetenz. Während der synchronen Sitzungen per Zoom konnten die Studierenden erfahren, was digitale Präsenz bedeutet und welchen Unterschied es macht, ob man sich am Bildschirm zeigt, ebenso wie sie sich mit „Netikette“ auseinandersetzen mussten (Wer spricht wann? Wie ergreift man das Wort? Wie antwortet man wertschätzend?). Die Arbeit an den Wikis übte kollektives Schreiben im digitalen Raum und den Umgang mit Copyrights, VPN, Accounts und Lizenzen. Durch den – oft auch experimentellen – Einsatz verschiedenster digitaler Angebote, mit denen die Teilnehmer:innen als Lernende konfrontiert waren, wurde allen deutlicher, wo die Potentiale und Grenzen solcher Tools wie Lehrvideos oder Moodleaktivitäten auch für einen Lehrenden liegen.

Auf dem *1-Level*, d. h. des Arbeitens mit

digitalen Hilfsmitteln, sehe ich große Vorteile für das multimodale Lehren und die Vermittlung von Kulturkompetenz. Wie mein drittes Beispiel aus dem Pliniusseminar illustrieren sollte, stehen dank Digitalisierung zahlreiche Ressourcen zur Verfügung, die die Lehre und den Umgang mit antiken Texten bereichern können. Erst das Arbeiten im digitalen Raum, sei es synchron oder asynchron, ermöglicht es, Formate wie PDF-Dokumente, Bilder, Videos oder Webseiten gemeinsam und gleichzeitig zu benutzen. Nicht nur in der akademischen Lehre, sondern auch in der Schulpraxis kann man den Unterricht so in verschiedene mediale Dimensionen erweitern, indem man diese Medien direkt einbindet oder beispielsweise auch, indem man über Links fakultativ zu erforschende Spuren zu weiterführenden oder assoziierten Themen legt. Über Ressourcen wie digitalisierte Handschriften, Funde aus Museen oder sonstige Zeugnisse für die Rezeption unserer Texte in der Kunst sind auf diese Weise neue, auch sinnliche Erfahrungen mit kulturellen Artefakten möglich. Als Lehrenden eröffnen sich uns daraus auch neue Möglichkeiten, um antike Texte zu kontextualisieren oder zu zeigen, wie fremd und anders sie im Vergleich zu unserer eigenen Kultur sind. Im Interesse einer solchen Kulturkompetenz sollten zukünftige Lehrer:innen wissen, welche digitalen Ressourcen es gibt, wie leicht sie zugänglich sind und wie anschaulich sie sein können, um Lernenden den Zugang dazu zu vermitteln.

Das 2-Level, die Ebene des explorativen Einsatzes digitaler Tools in der Lehre habe ich selbst nur gelegentlich berührt; ein Beispiel war die metrische Analyse mit *Musisque Deoque*. Inwiefern solche und andere Instrumente aus dem Gebiet der *Digital Classics* sich

im Unterricht einsetzen lassen, hängt sehr von der Kreativität der jeweiligen Lehrperson ab. Voraussetzung dafür ist aber auch, dass Studierende überhaupt Anregung und Gelegenheit bekommen, solche Tools auszuprobieren, dass sie aktuelle Entwicklungen verfolgen und ein Bewusstsein dafür entwickeln, wie viel es hier noch zu entdecken gibt.<sup>21</sup>

Mit diesem Plädoyer für die Potentiale digitaler Lehre möchte ich die Schwierigkeiten und Probleme der Distanzlehre in den ‚digitalen Semestern‘ keineswegs klein reden. Nicht für alle Studierenden und Lerngruppen hat alles gleich gut funktioniert, die Teilnehmer:innen haben sich sehr unterschiedlich eingebracht und für alle Seiten war diese Zeit von einem immensen Arbeitsaufwand geprägt. Wünschenswert wäre auch, dass sich die Voraussetzungen eines solchen Lehrens in Bezug auf Hardware, Software und didaktischer Ausbildung verbessern, dass es mehr lizenzfrei zugängliche Materialien gibt und dass Lehrerfahrungen öfters geteilt würden. Trotzdem sollten wir nach den Erfahrungen der ‚digitalen Semester‘ unbedingt überlegen, was davon auch dann bereichernd sein könnte, wenn Präsenzunterricht möglich ist. Ich selbst halte digitale Methoden und Ressourcen schon deshalb für eine sinnvolle Ergänzung des Studiums, weil sie auf die Welt vorbereiten, in der nicht nur zukünftige Pädagog:innen agieren müssen.

#### 4. Anhänge

##### Arbeitsblatt 1:

##### Arbeiten mit Handschriftendigitalisaten

(Aus: Ute Tischer, Seminar (B. A.) „Plinius, Naturalis historia“, Universität Potsdam, SoSe 2020, Arbeitsblatt zur 4. Sitzung: Textanalyse Plin. NH 1 sum.)

Buchform, Paratexte, Textstruktur:

In der *Praefatio* zu NH (*praef.* 33) hatte Plinius auf eine Besonderheit seines Werkes hingewiesen: eine Zusammenstellung der Inhalte jedes einzelnen Buches, als ein Mittel, um eine fortlaufende Lektüre überflüssig zu machen und Zeit zu sparen.

Bitte prüfen Sie die Gültigkeit dieser Behauptung einmal an zwei verschiedenen Buchformen – wie nützlich ist das *summarium*, um eine bestimmte Stelle im Text zu finden?

a) In der kritischen Edition:

- Wo im Werk ist dieses *summarium* lt. Angabe der *Praefatio* untergebracht? Befinden sie sich am selben Ort?
- Wo befindet sich das *summarium* in der kritischen Edition von Mayhoff?

Gehen Sie bitte das *summarium* in der Edition von Mayhoff (PDF) durch und versuchen Sie, die bereits gelesenen Kapitel von NH 7 zu identifizieren. Schlagen Sie diese Kapitel nach und beobachten Sie Ihre eigene Vorgehensweise:

- Wie finden Sie ein gesuchtes Kapitel in der Inhaltsliste?
- Wie gelangen Sie vom Eintrag in der Liste zum gesuchten Gegenstand im Text?
- Woran erkennen Sie im Text, dass Sie an der richtigen Stelle sind?

b) In einer mittelalterlichen Handschrift:

Über unten stehenden Link gelangen sie zum Codex E = *Parisinus Latinus* 6795 (11. Jh.). Auf der linken Seite des Buches (f. 6v), in der rechten Spalte, Mitte, beginnt das *summarium* für NH 7. Auf der rechten Codexseite (f. 7r) ist noch der Anfang der Sektion Externis = Fremde Autoren zu erkennen.

<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b90769859/f7.item>

- Was unterscheidet das Erscheinungsbild des *summarium* in der Handschrift von demjenigen in der kritischen Edition?
- An welcher Stelle im Werk steht das *summarium* in dieser Handschrift?
- Versuchen Sie, einen beliebigen Eintrag aus dem *summarium* zu NH 7 im Text des 7. Buches zu finden. Was fällt auf? Was ist anders im Vergleich zur Benutzung der Edition?
- Zusammenfassung: Hilft das *summarium*, die fortlaufende Lektüre zu vermeiden?

Lesen Sie bitte den Aufsatz von Riggsby 2007.

- Welche Probleme sieht Riggsby in Hinblick auf die Nützlichkeit des Index für den Leser der NH?
- Welche Funktion könnte eine Liste wie die des Plinius seiner Meinung nach noch haben?

Weiterführend: Zum selben Thema äußert sich Aude Doody 2010, 92-131 in einem eigenen Kapitel.

## Arbeitsblatt 2:

### Metrische Analysen mit *Musisque Deoque*

(Aus: Übung (B.A.) „Digitale Werkzeuge für Klassische Philologen“, Universität Potsdam, SoSe 2021, Arbeitsblatt zur 3. Sitzung: Metrik)

Das Portal *Musisque Deoque* (MQDQ) ermöglicht metrische Analysen und die Recherche metrischer Muster in einem großen Corpus lateinischer Dichtung. Versuchen Sie, mit Hilfe der verschiedenen Tools die folgenden Aufgaben zu lösen:

Zugang: <http://mizar.unive.it/mqdq/public/>

### Praxisproblem 1:

Sie möchten mit Schülern das korrekte Lesen von elegischen Distichen üben und benötigen für ein Arbeitsblatt metrisch korrekt annotierte Verse.

Aufgabe:

- Rufen sie über „Indices“ Ovids Amores auf und analysieren Sie Am. 1,1 automatisch. Funktioniert der Export als PDF?

### Praxisproblem 2:

Sie möchten sich schnell informieren, in welchem Versmaß Catulls merkwürdig zweideutiges *carm.* 49 an Cicero verfasst ist.

Aufgabe:

- Rufen Sie das Gedicht über „Indices“ auf und lassen Sie sich das Metrum anzeigen.
- Versuchen Sie, die Frage über den Reiter „Metrical typology“ zu klären

### Praxisproblem 3:

Sie beschäftigen sich mit Catulls *carm.* 51, das ein Gedicht der griechischen Dichterin Sappho nachahmt und deshalb in „sapphischen Strophen“ steht. Ist das ein besonders origineller Einfall von Catull?

Aufgabe:

Nutzen Sie den Reiter „Metrical Typology“ und finden Sie heraus:

- Welche Dichter haben diese metrische Form ebenfalls verwendet?
- Hatte Catull Vorbilder in der lateinischen Dichtung?

### Praxisproblem 4:

Sie beschäftigen sich mit der Rezeption von Vergils Aeneis in der Antike und möchten die Behauptung prüfen, dass der erste Vers (Aen. 1,1) zu den berühmtesten Versen der lateinischen Dichtung zählt. Wie könnte man das belegen?

Aufgabe:

Rufen Sie den Reiter „Search“ auf und finden Sie heraus:

- Wie viele Dichter nach Vergil verwenden die ersten beiden Worte *arma virum* ebenfalls am Anfang eines Verses?
- Wie viele davon sind keine Hexameter?

Jeder Hexametersvers ist die konkrete Realisation des Hexameterschemas. Da jeder der ersten fünf Füße verschieden realisiert sein kann (Daktylos oder Spondeus) und die Zäsuren sich an unterschiedlichen Stellen im Vers befinden können, hat jeder konkrete hexametrische Vers sein besonderes Muster. Rufen Sie den Reiter „Co-occurrences“ > „Metrical and verbal“ auf und finden Sie heraus:

- Wie oft in der lateinischen Dichtung weisen Verse das charakteristische rhythmische Muster von Aen. 1,1 auf? Ist das ein häufiges oder ein ungewöhnliches Muster? Vergleichen Sie als Kontrast den Vers Aen. 1,2!

### Literatur:

- Bagnall, R. S.; Heath, S. (2018): Roman Studies and Digital Resources, *JRS* 108, S. 171-189.
- Berti, M. (ed.) (2019): Digital Classical Philology. Ancient Greek and Latin in the Digital Revolution, Berlin/Boston.
- Beyer, A.; Schulz, K. (2020): Wie die Digitalisierung unseren Umgang mit den Alten Sprachen verändert hat, *Forum Classicum* 2020.4, S. 208-219.
- Chronopoulos, S.; Maier, F. K.; Novokhatko, A. (2020): Digital Classics – eine Bestandsaufnahme zu fließenden Grenzen, in: S. Chronopoulos, F. K. Maier, A. Novokhatko, (Hrsg.), *Digitale Altertumswissenschaften. Thesen und Debatten zu Methoden und Anwendungen*, Heidelberg, S. 9-18.
- Cordes, L. (2022): Bridging the Gap. Der inter-universitäre Arbeitskreis ‚BridgeClassics‘, ein Diskussionsforum für Digital Classics und klassisch-philologische Forschung, *Forum Classicum* 2022.3, S. 226-231.

- Doody, A. (2010): *Pliny's encyclopedia. The reception of the Natural History*, Cambridge, UK, New York.
- Polleichtner, W. (Hrsg.) (2019): *Digitalisierung in Unterricht und Lehre der Alten Sprachen. Gegenwärtige Trends und aktuelle Herausforderungen*, Speyer.
- Riggsby, A. M. (2007): *Guides to the wor(l)d*, in: J. König, T. Whitmarsh (eds), *Ordering knowledge in the Roman empire*, Cambridge, S. 88-107.

**Anmerkungen:**

- 1) Vgl. Berti 2019; zum Konzept der Digital Classics vgl. auch Chronopoulos/Maier/Novokhatko 2020.
- 2) Vgl. exemplarisch Polleichtner 2019; Beyer/Schulz 2020.
- 3) Abrufbar unter [https://youtube/F1v62dyRCG-M?list=PLZYGkS7JY\\_ch5fsD6mVMD-M8m\\_FIhZH2j](https://youtube/F1v62dyRCG-M?list=PLZYGkS7JY_ch5fsD6mVMD-M8m_FIhZH2j).
- 4) <http://stephanus.tlg.uci.edu/Iris/demo/stat.jsp> (kostenlose Registrierung nötig).
- 5) [https://www.lasla.uliege.be/cms/c\\_8570393/fr/lasla-logiciels](https://www.lasla.uliege.be/cms/c_8570393/fr/lasla-logiciels) (kostenlose Registrierung nötig).
- 6) <https://www.mqdq.it/public/>, siehe unten das Praxisbeispiel 4.
- 7) Am meisten auf antike lateinische und griechische Text ausgerichtet und am besten etabliert ist das Programm SynoikisisDC: <https://sunoikisisdc.github.io/>.
- 8) Als Beispiel vgl. die Sitzung zu Vergil aus der Vorlesung „Lateinische Literaturgeschichte 1“ vom Sommersemester 2020 unter <https://mediaup.uni-potsdam.de/Play/21458>.
- 9) Wichtige Anlaufstellen für Handschriftendigitalisate sind z.B. die Bayerische Staatsbibliothek in München (<https://www.digitale-sammlungen.de/de/>), die Bibliotheca Apostolica Vaticana in Rom (<https://digi.vatlib.it/>), die Bibliothèque Nationale de France (<https://gallica.bnf.fr/>) oder die Portale Manuscripta Mediaevalia ([www.manuscripta-mediaevalia.de](http://www.manuscripta-mediaevalia.de), für Handschriften in deutschen Bibliotheken) und e-codices (<https://www.e-codices.ch>, für Bestände in der Schweiz).
- 10) Für die Aufgabenstellung siehe das Arbeitsblatt 1 im Anhang.
- 11) E = Parisinus Latinus 6795 (11. Jh.), vgl. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b90769859/f7.item> (f. 6v-7r = Plin. NH 1 sum. lib. 7). Zu den Textzeugen und ihren Aufbewahrungsorten führen die Siglenlisten der kritischen Editionen; das Digitalisat erreicht man im vorliegenden Beispiel über den Katalog der BnF.
- 12) Vgl. dazu Riggsby 2007 und Doody 2010, S. 92-131.
- 13) <https://www.mqdq.it/>.
- 14) Die Volltexte beruhen auf aktuellen kritischen Editionen; abweichende Lesarten werden als kritischer Apparat auf der rechten Bildschirmseite dargestellt, wenn man einen Text aufruft – ein Feature, das dieses Corpus gegenüber Volltextarchiven wie Perseus ([www.perseus.tufts.edu](http://www.perseus.tufts.edu)) oder TLG (<http://stephanus.tlg.uci.edu/>) positiv heraushebt und bis heute keineswegs Standard ist.
- 15) Organisiert in einer eigenen Sektion von MQDQ, vgl. <https://www.mqdq.it/public/ce/presentazione>.
- 16) Vgl. das Arbeitsblatt 2 im Anhang.
- 17) Über den Reiter „Metrical scansion“ nach Aufrufen des Textes; vgl. „Praxisproblem 1“ auf dem Arbeitsblatt 2.
- 18) Vgl. das „Praxisproblem 2“ auf dem Arbeitsblatt 2.
- 19) Vgl. das „Praxisproblem 3“ auf dem Arbeitsblatt 2.
- 20) Vgl. das „Praxisproblem 4“ auf dem Arbeitsblatt 2, mit dem Beispiel von Verg. Aen. 1,1.
- 21) Einen Überblick vermitteln Bagnall/ Heath 2018. Für die Integration entsprechender Inhalte in die universitäre Lehre und die Erhöhung der digital literacy angehender Philolog:innen setzt sich u.a. der Arbeitskreis BridgeClassics ein, vgl. <https://www.klassphil.hu-berlin.de/de/ak-bridgeclassics> sowie Lisa Cordes in *Forum Classicum* 2022 (3), S. 226-231.

UTE TISCHER

## Personalia

### Statt eines Nachrufs: Erinnerungen an meinen Lateinlehrer Dr. Adalbert Fink (\*09.07.1930 – †05.06.2022)

Als unvermittelt die Anfrage für einen Nachruf auf meinen alten Lateinlehrer im E-mail-Postfach aufblinkte, da war's, als ob's um mich etwas stiller geworden wäre. Das war ein Schlag. Dabei ist's nun nicht so, dass ich über all die Jahrzehnte nach meiner eigenen Schulzeit eine besonders rege Beziehung gepflegt hätte – nicht mehr als gelegentliche Treffen oder beruflich begründete fachliche Anfragen. Es ist vielmehr so, dass durch die Nachricht von seinem Tod nochmals überdeutlich wurde, wie sehr er in meinem eigenen Denken prä-

sent war. So hat „Dr. Fink“, wie wir ihn stets nannten, sogar den Grundstein zu meinem beruflichen Werdegang gelegt, auch wenn ich nicht, wie er, Lehrer geworden bin.

Ich denke, ein größeres Kompliment kann ich meinem Lehrer eigentlich gar nicht machen. Deshalb sei es hier auch erlaubt, eine etwas andere Art Nachruf niederzuschreiben als die übliche bekannte Form des Nekrologs.

Man muss sich das einmal bildlich vorstellen: 1969 kamen wir im Reuchlin-Gymnasium Pforzheim in die Sexta. Das war ja eine



*Dr. Adalbert Fink,  
\*09.07.1930 - †05.06.2022.*

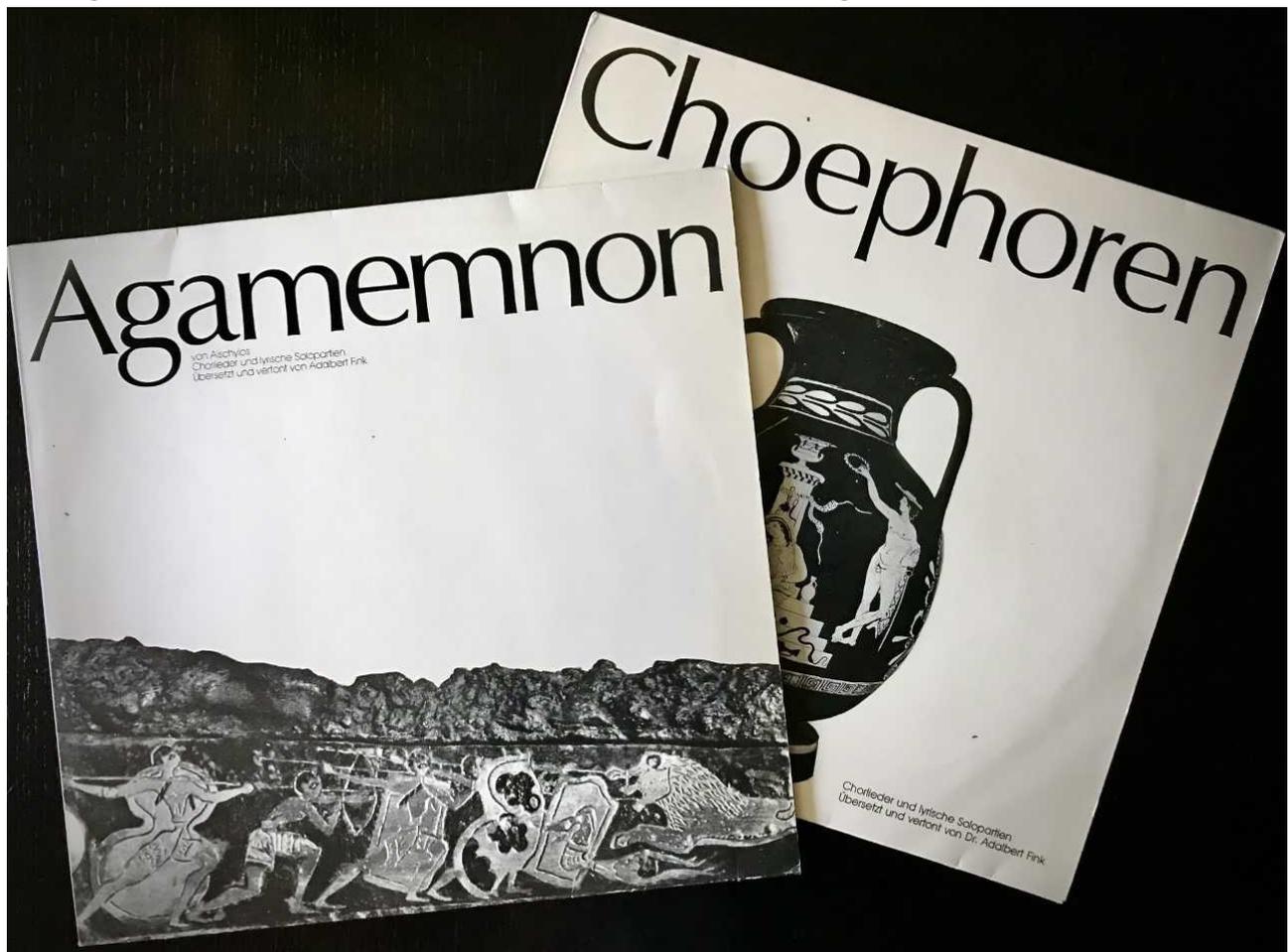
*Photo M. Boss*

bewegte Zeit damals und wir trafen auf einen Lehrkörper, der zum einen noch aus den alten, uns gestrig erscheinenden Gestalten bestand und zum anderen aus jungen Referendaren und Berufseinsteigern voller neuer fortschrittlicher Ideen und mit dem jovialen Gehabe der 68'er – und dazwischen eine einzelne Gestalt im Dreiteiler: Das war Dr. Adalbert Fink. Der markante Schädel, wie ihn auch manches antike Portrait aus Pompeji oder Rom zur Schau stellt, und dazu als Bart die messerscharf getrimmte Fräse taten ihr übriges, dass dieser Mann wie aus der Zeit gefallen schien. Er würde uns von nun an die gesamten neun Schuljahre bis zur Oberprima in Latein begleiten – was wir allerdings am ersten Schultag noch nicht ahnen konnten. Noch weniger konnten wir ahnen, wie

ungewöhnlich dieser Unterricht werden würde und wie weit er über das eigentliche Schulfach hinausgriff.

Er erschloss uns die Zusammenhänge der Kunst-, Kultur- und Geistesgeschichte, weil er der festen Überzeugung war, dass die Kenntnis der Antiken Welt mehr umfasst als nur das korrekte Auflösen eines lateinischen Satzes – wobei sich das doch wohl von selbst als Voraussetzung verstand, aber eben kein Selbstzweck war. Dazu gab er uns das sprachliche Rüstzeug mit auf den Weg – und zwar derart gründlich, dass es zumindest mich über das Universitätsstudium hinweg bis in meine eigenen Lehrveranstaltungen hinein sicher getragen hat – und des Öfteren hab' ich mich später noch selbst befragt: „Wie hätt' das denn wohl Dr. Fink zu vermitteln versucht?“

*Tonträger zu den ersten beiden Teilen der Orestie in der Bearbeitung A. Fink. Photo M. Boss*



Er hat von uns immer Genauigkeit und Gründlichkeit eingefordert – und wenn er der Meinung war, wir wären hinter unseren Möglichkeiten zurückgeblieben, so hat man das schon bei der Ausgabe der benoteten Schulaufgaben deutlich an der Art und Weise, wie das Schulheft vor einem auf der Schulbank landete, mitbekommen. Seine berüchtigten sieben Sätze „Stilübersetzung ins Lateinische“ waren gesalzen und zwei davon waren noch lange unter die lateinische Textpassage jeder Schulaufgabe angehängt.

Er war zudem der Ansicht, dass die Welt der Antike mit ihren vermeintlich toten Sprachen nicht mit dem Untergang des alten Rom oder der Eroberung von Konstantinopel endet, sondern lebendig fortlebt: über die Renaissance hinweg zu Johannes Reuchlin, nach dem unsere Schule ja benannt war, und immer weiter bis ins heutige Italien und ins moderne Griechenland. Deshalb war für ihn Italienisch beziehungsweise Neugriechisch die ganz selbstverständliche Fortführung von Latein oder Altgriechisch. Für diejenigen, die bereit waren, ihm da zu folgen, hat er jenseits des Schulunterrichts *sua impensa* die Anfangsgründe dazu vermittelt.

Vor allem aber hat er mit uns Schülern antike Theaterstücke, Tragödien wie Komödien, einstudiert und aufgeführt. Spielte man als Schüler da erst einmal mit, auch wenn es nur zu einer stummen Statistenrolle gereicht haben sollte, so hat man die Welt der Antike am eigenen Leib erfahren, sie rührte einen unmittelbar an – und das mit aller Wucht. Diese Aufführungen waren überaus erfolgreich, es wurden Schallplatten gepresst, „seine“ Theatertruppe ist durch Europa gereist und hat „ihr“ Theaterspiel vor Ort in Italien und Griechenland in den antiken Spielstätten aufgeführt. Der Aufwand, den er dafür betrieben hat, war außerordentlich, denn

er hat nicht nur die altgriechischen Texte neu übersetzt, sondern eigens die Musik zu den Chorliedern komponiert, um sich so deren ursprünglicher Wirkung mit den musikalischen Mitteln der Neuzeit anzunähern.

Natürlich kam ihm dabei seine musikalische Ausbildung als Cellist genauso zupass wie die Forschungsergebnisse seiner Dissertation zu diesen Texten (Fink, A.: Die Funktion der Gnomik in den Tragödien des Aischylos, Heidelberg, 1958); niemals aber hat er mit diesen seinen akademischen Leistungen vor uns geprahlt, sondern er hat sie schlicht und ergreifend für uns eingesetzt und nutzbar gemacht.

Was für ein Unterschied zum Schulunterricht sonst! Erst sehr viel später ist mir bewusst geworden, wie umfassend das von ihm vermittelte Bild der Antike denn war und was er so alles jenseits des Lehrplans in den Unterricht geschmuggelt hatte, eine Eigenmächtigkeit, die heute nicht mehr möglich wäre. Dabei war „unser Dr. Fink“ kein Nonkonformist, streng und immer ernsthaft, sein Unterricht durch und durch traditionell. *Auctoritas* war sein wichtigstes didaktisches Werkzeug. Trotzdem traue ich mich zu behaupten, dass er von uns allen geschätzt und geachtet wurde – auch von denjenigen mit den schlechten Lateinnoten. Er war für alle als Mentor ein Gewinn fürs Leben. Wir haben ihm viel zu verdanken.

Erst bei seinem Tod habe ich erfahren, dass er selbst ohne Vater groß geworden ist und sich im Alter auf die Spurensuche nach seinem Vater Dr. Ruben Fink aufgemacht hat. Vielleicht erklärt auch das ein Stück weit seine ganz eigene Wirkung auf uns. Ich wünsche mir, dass nach seinem Vorbild Jüngere den Faden aufnehmen und weiterspinnen, etwas Besseres kann einem als Schüler nicht widerfahren.

MARTIN BOß

## Zeitschriftenschau

### A. Fachwissenschaft

Zu den interessantesten Themen der lateinischen und griechischen Sprachwissenschaft gehört die Frage nach der wechselseitigen Beeinflussung der beiden Sprachen. Ein Beispiel dafür ist die Erweiterung des Bedeutungsspektrums von lateinischen Begriffen durch Entlehnung aus einer griechischen Entsprechung. Yannick Brandenburg (Br.): *Amare* mit Infinitiv. Bedeutungsentlehnung und Sprachgebrauch bei Sallust und Horaz (**Glotta 98, 2022, 68-77**) nimmt ein Paradebeispiel für so eine semantische Lehnübersetzung – *amare* mit dem Infinitiv in der Bedeutung von φιλεῖν + Infinitiv – genauer unter die Lupe und verfolgt präzise die einzelnen Entlehnungsprozesse. Hierbei unterscheidet er zugespitzt zwei Entwicklungslinien: Zum einen die erstmals bei Sallust (Iug. 34,1: *clamore, voltu, saepe impetu atque aliis omnibus, quae ira fieri amat* [*amant* Reeve]) belegte (und dort sehr wahrscheinlich von Thukydides [φιλεῖ γίνεσθαι] angeregte; 70 Anm. 5) Verbindung *fieri amat* im Sinne von *fieri solet*; dabei handele es sich zunächst einmal um die Umformung eines etablierten lateinischen Phraseologismus, die jedoch semantisch nicht von *amare* beeinflusst sei (69-72). Zum anderen den sehr viel freieren Gebrauch bei Horaz, der *amare* häufiger mit anderen Infinitiven (und nie mit *fieri*) verbinde, wobei hier oftmals eine Konnotation des Wollens durchscheine (z. B. *carm. 3,9,24: tecum vivere amem*). Dies sei, so Br., aber nicht immer der Fall, und auch Horaz verwendet *amare* mit Infinitiv an wenigstens zwei Stellen (*carm. 3,16,9f.* u. *sat. 2,3,20*; s.u.) in einer Weise, die gr. φιλεῖν + Infinitiv nachempfunden und nicht von lateinischen Phraseologismen vorgeprägt sei

(72f.). Br. differenziert nun zunächst zwischen drei Typen der Konstruktion mit Infinitiv im Griechischen: Zunächst die bereits erwähnte Verbindung φιλεῖ γίνεσθαι, die *fieri solet* entspreche, dann (ebenfalls in der Bedeutung von *solere*, aber in Verbindung mit anderen Verben) den Gebrauch in Gnomen, besonders in der Tragödie, und schließlich den individuellen Gebrauch, der selten, allein der Dichtersprache vorbehalten und im Sinne eines Lieberwollens konnotiert sei (73f.). Horaz schließe kreativ an den griechischen Gebrauch an, indem er *amare* frei mit den Infinitiven anderer Verben verbinde (*carm. 3,16,9f.: aurum per medios ire satellites | et perrumpere amat saxa*) und es in dieser Weise individuell gebrauche, jedoch ohne einen Präferenzgedanken (*sat. 2,3,20: olim nam quaerere amabam*). Damit stehe er unter den augusteischen Dichtern noch allein, und auch die spätere Dichtersprache meide solche Konstruktionen tendenziell (74f.). Der Gebrauch in Gnomen und Sentenzen sei von Horaz nicht übernommen worden, jedoch bei Tacitus nachweisbar (*ann. 4,9,2: plerisque additis, ut ferme amat posterior adulatio* [sc. *addere*]; 75f.). Diese Einschätzung überrascht bei der Lektüre von Br.s sonst klarer und überzeugender Argumentation in ihrer Striktheit ein wenig, kann doch dem Verspaar *Hor. carm. 3,16,9f.*, wie ich meine, durchaus ein gnomischer Zug attestiert werden: Der Gedanke ‚Gold überwindet jedes Hindernis‘ ist durchaus ein Gemeinplatz (Belege bei Otto, A. [1890]: *Die Sprichwörter und sprichwörtlichen Redensarten der Römer*, Leipzig [ND Hildesheim 1962], Nr. 222; Syndikus, H. P. [2001]: *Die Lyrik des Horaz. Eine Interpretation der Oden*, 3. Aufl., Darmstadt, Bd. 2,

154 Anm. 21; vgl. auch Nisbet, R.G.M./Rudd, N. [2004]: *A Commentary on Horace. Odes Book III*, Oxford, 203; aufschlussreich für den sprichwörtlichen Charakter scheint mir insb. die Nr. 826 der sog. *Sententiae Menandri* [ed. Jäkel, BT, Leipzig 1964]: Χρυσὸς δ' ἀνοίγει πάντα καὶ χαλκᾶς πύλας). Ich kann mir nicht vorstellen, dass dies Br. entgangen ist; umso schöner wäre es gewesen, wenn er kurz erklärt hätte, warum dieses Verspaar aus seiner Sicht kein Beispiel für den Gebrauch von *amare* + Infinitiv in einer Gnome ist. Doch tut diese Kleinigkeit dem Wert von Br.s ungemein lesenswerter sprachgeschichtlicher Fallstudie selbstverständlich keinen Abbruch.

Außerdem in **Glotta 98, 2022** (u. a.) Konstantine Panegyres (P.): *The Last Hour in Philodemus* (De morte IV, P. Herc. 1050, col. 14.38-15.1-3), Catullus (64.191), Lucretius (3.595), Vergil (Ecl. 8.20), and Beyond (225-230): P. nimmt die Ergänzung einer durch Beschädigung des Papyrus entstandenen Textlücke im vierten Buch von Philodems Schrift über den Tod ([...] καταστρέφειν ἀλλὰ τὴν [ῥα]ν τελευταίαν, τὸ δὴ λεγόμενον, [...]) zum Anlass, die Genese des euphemistischen Ausdrucks ‚die letzte Stunde‘ für ‚Tod‘ in den indogermanischen Sprachen bzw. ihren Literaturen genauer zu untersuchen (die Schwerpunkte liegen auf Sanskrit, Griechisch und Latein); P. macht es plausibel, dass – einmal angenommen, die Ergänzung trifft das Richtige – Philodem hier eher von zeitgenössischen lateinischen Autoren als von der griechischen Tradition beeinflusst ist.

Die Ode 1,2 (*Iam satis terris nivis atque dirae...*) gehört sowohl im Hinblick auf die inhaltliche als auch qualitative Bewertung zu den kontroverseren Werken des Horaz; eine umfassende und für an der augusteischen

Dichtung Interessierte hochgradig lesenswerte Neuinterpretation bietet jetzt Anthony J. Woodman (W.): *Horace's Second Ode (MH 79.1, 2022, 55-76)*. W. arbeitet hierbei im Wesentlichen folgende Punkte heraus: Die in der dritten Strophe in Form von Adynata (*piscium et summa genus haesit ulmo, | nota quae sedes fuerat columbis, | et superiecto pavidae natarunt | aequore dammae*) beschriebene Überschwemmung stellt eine imaginierte Befürchtung der römischen Bürger im Angesicht einer tatsächlichen Tiberflut dar, die in der vierten Strophe als Umkehr der Fließbewegung beschrieben wird (*vidimus flavum Tiberim retortis | litore Etrusco violenter undis*); dabei handele es sich um eine ebenfalls als Adynaton gedachte, aber historisch für den Tiber durchaus belegbare ‚Gezeitenwelle‘, die ihrerseits ein unheilvolles Vorzeichen, nämlich für eine Überschwemmung darstelle (58-62; eine solche Tiberflut ereignete sich etwa in der Nacht vom 16. zum 17. Januar 27 v.Chr., vgl. D.C. 53,20,1; vgl. allgemein dazu Nisbet, R. G. M. / Hubbard, M. [1980]: *A Commentary on Horace Odes. Book I*, Oxford, 18 u. 24f.). Frühere Exeget\*innen (seit Porphyrio) hätten Parallelen zwischen der Schilderung von schlechten Vorzeichen im ersten Buch von Vergils *Georgica*, insbesondere dem Katalog von Vorzeichen in georg. 1,466-511 – dort im Hinblick auf die Ermordung Caesars und den folgenden Bürgerkrieg –, und der Beschreibung von Vorzeichen in den ersten vier Strophen der Ode stark betont und davon ausgehend geschlussfolgert, auch die Vorzeichen in der Ode deuteten auf diesen Krieg hin. W. gibt jedoch zu bedenken, dass – wenn er auch vergilischen Einfluss ausdrücklich nicht bestreitet – die von Horaz beschriebenen Vorzeichen ganz anderer Art und insgesamt weniger fantastisch seien; dass die Vorzeichen in beiden Werken

auf dieselben historischen Ereignisse hinweisen, folge also nicht ohne Weiteres (62-65; so bereits Nisbet/Hubbard [1980], 17). Dagegen betont W. (65f.) verbale und inhaltliche Ähnlichkeiten der Horaz-Ode zu einigen Fragmenten von Ciceros Epos *De consulatu suo*, in dem die catilinarische Verschwörung ein inhaltlicher Schwerpunkt gewesen sein muss. Besonders betont er die sprachliche Nähe zu Schilderungen von Vorzeichen und Ciceros Auszeichnung mit dem Titel *pater patriae*; der Titel wird in keinem erhaltenen Fragment des Epos wörtlich erwähnt, doch dürfte der bekannte Vers *o fortunatam natam me consule Romam!* (Cic. *carm. frg.* 12 FPL) mit seiner Geburtsmetaphorik eine Anspielung darauf sein. Auch der gegen Ende der Ode kurz apostrophierte Caesar (Octavian) wird dort als *pater* angesprochen (v. 50: *hic ames dici pater atque princeps*; zu *amare* + Infinitiv s. o.). Aus dieser Beobachtung leitet W. nun Schlussfolgerungen für das ‚dramatische Datum‘ der Ode ab (67f.): In der Regel werde sie nach der Schlacht bei Actium angesetzt, doch versucht W., das Datum noch weiter einzugrenzen. Der Umstand, dass der erste Kaiser zwar mit den Titeln *pater*, *princeps* und *dux* (v. 52), nicht aber mit dem ihm im Januar 27 v. Chr. verliehenen Titel *Augustus* bezeichnet werde, dient ihm zum Ausgangspunkt, ein dramatisches Datum kurz vor dem ‚Staatsakt vom Januar 27 v. Chr.‘ anzunehmen, als für Octavian noch der Ehrenname *Romulus* diskutiert worden sei (vgl. z. B. Suet. *Aug.* 7,2; dazu Kienast, D. [2014]: *Augustus. Prinzeps und Monarch*, 5. Auflage, Darmstadt, 93 mit Anm. 45). Dafür sprächen, so W., weiterhin auch Anklänge an den Mythos von der Entrückung des Romulus in den Versen 47-49: *neve te (sc. Caesarem) nostris vitiis iniquum | ocior aura | tollat*. Nach diesen Überlegungen kehrt W. zur linearen Analyse der Ode zurück

und widmet sich der zentralen Partie (vv. 21-30), die hier kurz paraphrasiert sei: Nach der Schilderung der erwähnten unheilvollen Vorzeichen hört die bereits stark dezimierte Jugend (*rara iuventus*), dass Eisen gewetzt werde, an dem doch besser die Parther zugrunde gehen mögen (soll heißen: sie wetzen das Eisen nicht zur Abwehr bzw. Bekämpfung eines äußeren Feindes, sondern für einen Bürgerkrieg). Darauf fragt das lyrische Ich, an welchen Gott sich das Volk *ruentis imperi rebus* wenden könne (v. 25f.); den schwierigen Ausdruck erklärt W. als Enallage im Sinne von *ruentibus imperi rebus* – „when the affairs of the empire are in crisis“ (70). Diese Krise sei nun nicht mehr die Flut, sondern eben der drohende Bürgerkrieg, aber eben keiner der Bürgerkriege der 40er und 30er Jahre, sondern ein (drohender) Bürgerkrieg nach Actium (68-70). Dieses Paradox löst W. folgendermaßen auf: Er vermutet, dass Horaz sich hier auf die Verschwörung des Lepidus, eines Sohnes des Triumvirn Lepidus, bezieht, die entweder im Jahr 31 oder 30 v. Chr. einen Sturz Octavians zum Ziel hatte, allerdings aufgedeckt wurde und scheiterte (70-73; dazu Kienast [2014], 77). Die Bürger hätten also in der Gezeitenwelle ein Vorzeichen für eine kommende Sturmflut gesehen, in Wirklichkeit – das wisse das poetische Ich – sei diese aber ein Vorzeichen für einen neuen Bürgerkrieg infolge der noch nicht öffentlich bekannten Lepidus-Verschwörung gewesen. Dies habe nur das Eingreifen des quasi-göttlichen Octavian verhindern können (75f.). Wie diese Lesart der Ode mit ihrer historischen Kontextualisierung in der Horaz-Forschung aufgenommen wird, dürfte mit Spannung abzuwarten sein.

Außerdem in **MH 79.1, 2022** (u. a.) A. Mancini (M.): *Domiziano e Caligola, Seneca e Marziale. Imperatori a confronto in Mart.*

4,3 (82-88): In dem Martial-Epigramm 4,3 beschreibt das poetische Ich, wie der Kaiser Domitian, wohl beim Besuch einer Theateraufführung (diese Annahme hängt primär an dem vorangehenden Epigramm 4,2), von Schnee bedeckt wurde, dies jedoch ruhig ertragen habe. M. vergleicht das Epigramm mit der Darstellung des Kaisers Caligula in einer ähnlichen Situation in Senecas Schrift *De ira* (dial. 3,20,7-9); Caligula habe beim Besuch eines Pantomimus ob eines aufziehenden Gewitters Jupiter nicht nur gezürnt, sondern ihn sogar zum Zweikampf aufgefordert. Martial, so M., stelle Domitian in dem Epigramm als einen ‚guten Kaiser‘ dar, indem er implizit auf dieses negative Exemplum verweise.

HENNING OHST

## B. Fachdidaktik

**AU 5/2022: Essen.** Im ersten Basisartikel „Die antike Esskultur – Bäuerliche Einfachheit und festliche Gastmähler“ (2-8) skizziert L.- M. Günther die Bedingungen und Entwicklungen antiker Esskultur im griechisch-römischen Raum, in einer „von Ölbaum und Weinstock, Schwein, Rind und Schaf charakterisierten mediterranen Klimazone“ (3). Trotz frühen Handels, vor allem auf dem Seeweg, blieb die tägliche Nahrung einer bäuerlich geprägten Gesellschaft eher schlicht (Brotfladen, Getreidebrei, Gemüse). Fleisch wurde meist nur im Rahmen ritueller Schlachtungen verzehrt. Gemeinsame Mahlzeiten waren jedoch „konstitutiv für die soziale Ordnung in allen antiken Gesellschaften“ (3). In Athen waren Gastmähler „spätestens seit dem frühen fünften Jahrhundert keine exklusiven Versammlungen von Aristokraten, sondern eine Gewohnheit des bürgerlichen Mittelstandes“ (4). Zeitversetzt gilt dies auch für die Entwicklung in Rom. Geselligkeit

und Unterhaltung spielten beim Gastmahl eine wichtige Rolle, weniger das gelehrte Gespräch wie etwa in Platons Symposium, welches jedoch literarisch lange in die römische Kaiserzeit nachwirkte. Lebenswichtig für den einfachen römischen Bürger waren die Volksspeisungen, deren Ursprung in Notmaßnahmen der frühen Republik lag. Für manch dekadente Ausartung der Kaiserzeit können Nero mit seinen halbtägigen Mahlzeiten und ‚Starkoch‘ Apicius stehen: Nach Seneca brachte dieser sich um, als sein Vermögen nach aufwendigen Schlemmereien auf zehn Millionen Sesterzen geschrumpft war. – Im zweiten Basisartikel „Das didaktische Potenzial des Themas Essen“ (9-11) stellt A. Uhl zunächst fest: „Kurioserweise spiegelt sich das Potenzial häufig nicht in der Praxis des altsprachlichen Unterrichts wider“ (9). In modernen Lehrwerken werde das Thema „Essen“ mit sehr unterschiedlicher Ausführlichkeit behandelt (Übersicht, 10), bei der Behandlung sich anbietender literarischer Texte (Übersicht, 11) ständen meist andere Aspekte als das Essen selbst im Vordergrund (z. B. bei Horaz die *modestia*, bei Plinius das *otium*). Jüngere Lernende interessierten sich mehr für die konkrete Praxis, d. h. das Nachkochen von Rezepten, den Nachbau eines Trikliniums usw., ältere daneben auch für Hintergrundinformationen (Ablauf eines Gastmahls, Lebensmittelbeschaffung). Bedauerlich: Die „Quellensammlung mit Literaturliste, Links, Filmtipps und Rezepten“ (11) ist im Download-Bereich nicht zu finden. – Im Praxisteil R. Glas und R. Oswald: Essen und Esskultur, Ernährung und Gastmahl. Ein Alltagsthema im Anfangsunterricht (12-22; ab Jgst. 5, Zeitbedarf variabel). Die Autorinnen präsentieren umfangreiches und attraktives Material rund um das Thema Essen, das teilweise einen niederschweligen Zugang ermöglicht, von der

Fabel „Fuchs und Storch“ („*Veni zu mir! Ich lade te zum Essen ein!*“) über Texte zum Essen bei Arm und Reich bis hin zu Ovids „Tischmanieren für Frauen“ (*Ars III*, 755ff.), dazu Sprachgeschichtliches (Stichwort „Brot“) und Kulturkundliches („Pommes frites“). Lediglich die Rezepte kommen mit *Dulcia domestica* und *Mulsum* etwas zu kurz, zumal der Hinweis: „Verkosten sollten das fertige Mulsum allerdings nur Erwachsene“ (18) der Motivation Lernender abträglich sein dürfte. – A. Uhl: Worauf es bei einem Gastmahl ankommt. Gastmähler bei Plinius, Catull und Martial (23-26; ab Jgst. 10, ca. 7 Doppelstunden). Mit den Texten der drei Autoren, die das Bild vom Gastmahl natürlich literarisch brechen, könne dem Eindruck genereller dekadenter Schlemmerei im alten Rom entgegengewirkt werden: Bevorzugen Plinius (1,15; 2,6; 9,17) und Martial (11,52) ein Mahl „mit schlichten Speisen und niveauller Unterhaltung“ (23), fordert Catull (c. 13) seinen Freund Fabullus auf, alle Speisen selbst mitzubringen, *non sine candida puella*, um ihn dann mit einem ‚Liebesparfüm‘ und viel herzlicher Zuneigung zu entschädigen (*meros amores* in V. 9, wohl eher als „vorzügliche Liebesgedichte“, so 23). Die Texte sind im Beitrag nicht aufbereitet, aber alle außer Martial 11,52 leicht in aktuellen Schulausgaben zugänglich (dazu Anm. 1). Der Einstieg erfolgt über eine Recherche zum römischen Gastmahl und die Besinnung auf eigene Vorstellungen der Lernenden von einem gelungenen gemeinsamen Abend, die sich dann mit den antiken Texten abgleichen lassen. Zentraler Bestandteil ist ein Lektüreprotokoll für alle Texte (Personen, Mahlzeit, Unterhaltung, wichtigste Funktion des Gastmahls). Die Differenzierungsmaßnahmen beziehen sich auf den Textumfang und die Wortschatzarbeit. – S. Aretz: „*Ibat res ad summam nauseam*“ – *Cena*

*Trimalchionis*: Gesellschaftliche Dekadenz und ihre Folgen (27-39; ab Jgst. 10, ca. 7 Doppelstunden). Ziel der Unterrichtssequenz ist es, den Lernenden „die Grenzen des guten Geschmacks zu verdeutlichen“ (27), ein pädagogisch sicherlich wertvoller Ansatz. Hier bieten die ausgewählten Abschnitte der *Cena Trimalchionis* reichlich Anschauung, so etwa die skurrile Thermen-Szene vor dem Gelage, die groteske Ausstattung von Trimalchios Dienerschaft, seinen extravaganten Speisen und pseudophilosophischen Auslassungen bis hin zur Inszenierung seines eigenen Begräbnisses. Neben verschiedenen Formen der Texterschließung und Binnendifferenzierung finden sich zahlreiche Anregungen zur Ergänzung der Textarbeit, u. a. eine zeichnerische Umsetzung, Filmausschnitte („*Quo vadis*“, Fellinis „*Satyricon*“), das Nachkochen einiger einfacher (!) Rezepte nach Apicius, der Entwurf einer Speisekarte à la Trimalchio, die Nutzung digitaler Medien, aber auch ein Vergleich von Trimalchios ‚Lebensweisheiten‘ mit Horazens *Carpe diem* und eine abschließende Reflexion *Quid ad nos?*. Eine attraktive, gründlich und liebevoll ausgearbeitete Unterrichtseinheit. – T. Choitz / P. Schollmeyer: Mehr als nur Party? Die Männerrunde „Symposion“ (42-48; ab Jgst. 11, ca. 3-4 Stunden). Platons *Symposion* bildet den Referenzrahmen für spätere *Symposion*-Autoren wie Xenophon, Lukian und Plutarch, bei denen das Symposium ebenfalls nur die Rahmenhandlung für philosophische Gespräche bildet. Die Szenerie ist realistisch, die Reden sind fiktiv. Die Textgrundlage der Unterrichtseinheit bilden zweisprachige Auszüge der vier oben genannten Autoren, Schwerpunkte sind Wesen und Wirkung des Weingenußes sowie eine angemessene Gesprächsthematik. Beispiele von bei Symposien benutzter Keramik zeigen dio-

nysisch-orgiastische Motive mit Krieger- und Jagdszenen, aber auch den „Ernst des Lebens in Form zentraler männlicher Aktionsfelder“ (44). Die Lernenden sollen erkennen, dass diese auch „Inspirationsquellen für Unterhaltungen“ (46) gewesen sein können. – Im AU Extra L.-M. Günther: Sakrale Tieropfer und Fleischmahlzeiten in der griechisch-römischen Antike (49-51). Kam in der griechisch-römischen Antike Fleisch insgesamt eher selten auf den Tisch, so boten die Tieropfer eine willkommene Abwechslung: Nur Haut, Knochen und Fett endeten auf dem Altar der Götter, die gerösteten Innereien kamen besonders privilegierten Gruppen wie den Priestern zu, das restliche Fleisch wurde von den Festteilnehmern verzehrt oder unter das Volk verteilt, in Rom auch verkauft. Somit verzichteten Christinnen und Christen oft auf den Verzehr von Fleisch, da es von heidnischen Kulthandlungen stammen konnte. – Im Magazin B. Becker: Differenzierung auf den Punkt gebracht. Heterogenität im Unterrichtsalltag berücksichtigen (52-53). B. weist an dieser Stelle noch einmal auf das neue Konzept des Verlags hin: „Lesende erhalten Tipps zu geeigneten Differenzierungsmethoden und ihrer Umsetzung in die Praxis“ (53). Auch eigene Maßnahmen könnten mit wenig Aufwand viel Wirkung erzielen. Dabei sollten diese jedoch „nicht nur nach Leistungsniveau erfolgen [also bei vertikaler Heterogenität, wie es in den AU-Beiträgen bisher meist geschah, R.G.], sondern sich auch an den Interessen und Neigungen der Lernenden orientieren“ (53). Zudem geben Th. Doepner und M. Keip Beispiele zur differenzierten Aufgabenstellung für die Texterschließung.

Fazit: Der Band enttäuscht nicht, was er vor allem den Beiträgen von Glas/Oswald und Aretz verdankt. Gerade weil sich bei diesem Thema

handlungs- und produktorientiertes Arbeiten anbietet, kommen nachzukochende bzw. adaptierte Rezepte (Apicius) etwas zu kurz. Deshalb sei auf die einschlägigen Veröffentlichungen von R. Maier bei Reclam hingewiesen.

ROLAND GRANOBIS

Vor 200 Jahren gelang Jean-François Champollion ein Meilenstein in den Altertumswissenschaften, der die wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Alten Ägypten auf eine völlig neue Ebene hob und endgültig an den Universitäten etablierte: Die Entzifferung der Hieroglyphen. Zusammen mit dem 100. Jahrestag der Entdeckung des Grabes von Tutanchamun 1922 kann die Ägyptologie ein großes Jubiläumjahr feiern. Die Zeitschrift **Antike Welt** widmet den beiden Daten die **Hefte 5-22 Hieroglyphen** und **6-22 Tutanchamun** mit vier bzw. fünf Beiträgen zum jeweiligen Titelthema. In **Heft 5-2022** geht A. Fuls der grundsätzlichen Frage nach: Entzifferung antiker Schriftsysteme – Wie aus unbekanntem Zeichen Sprache wird, 8-12. – Wie Champollion die Entzifferung schaffte, beschäftigt St. Polis: Der Codeknacker – Jean-François Champollion und die Entzifferung der Hieroglyphen, 21-29. – Weitere Beiträge in Heft 5-2022: V. Veldhues: Klasse statt Masse. Eine Sonderausstellung der Antikensammlung zur Welt griechischer Tonfiguren (Sonderausstellung in der Berliner Antikensammlung), 35-39. – B. Andreae nennt ein in Herkulanum gefundenes Fresco das „möglicherweise schönste antike Wandbild“ (55): Apelles von Kolophon. Der Schöpfer des Gemäldes der Auffindung des Telephos, 55-59. – C. F. Stahl: Tödlicher Pfeilhagel aus dem Osten. Der Kompositreflexbogen als Hauptwaffe der nomadischen Kriegsführung, 77-82. Den antiken Reiterkriegern Zentralasiens haftet noch heute

der Ruf barbarischer Horden an, die um des Krieges Willen die kulturell überlegene Zivilisation Westeuropas überfielen. Dieser postulierte Antipol steht im Widerspruch zur Komplexität und Schlagkraft der nomadischen Heere im 1. Jh. v. Chr., die vor allem aus Reiterschützen bestanden. Beschaffenheit und Gebrauch der von ihnen genutzten Bogenwaffen bilden der Fokus dieses Artikels; im Sommer des Jahres 53 v. Chr. erlebte Rom seinen ersten großen und verheerenden Zusammenstoß mit einem nomadisch kämpfenden Feind, der vor allem auf Reiterschützen baute. Danach sollte sich das römische Heer für immer verändern. – Über die erste Augustusausstellung in Deutschland seit 34 Jahren im Hamburger Bucerius Kunst Forum berichtet A. Hoffmann: Die neuen Bilder des Augustus. Macht und Medien im antiken Rom, 92. – In **Heft 6-2022** sind fünf beeindruckend illustrierte Beiträge dem spektakulärsten Archäologiefund des 20. Jahrhunderts gewidmet, dem Grab des Tutanchamun. – Weitere Beiträge: J. Fischer: Die Ärzte von Ephesos. Heilkunst und Heilkult in einer römischen Metropole, 39-45. Ephesos war ein Zentrum der antiken Medizin. Die Ärzte von Ephesos – darunter zwei der bedeutendsten Mediziner der Antike, die in Alexandria studiert haben, teils auch in kaiserlichen Diensten standen – sind in zahlreichen örtlichen Inschriften präsent, zählten zur städtischen Oberschicht, waren Mitglieder des städtischen Rates und veranstalteten im Rahmen der Großen Asklepieia einen in der antiken Welt einzigartigen medizinischen Wettbewerb, der aus vier Disziplinen bestand, einem chirurgischen Teil, einer theoretischen Aufgabe, einer pharmakologischen Disziplin und einem Part, bei dem es wohl um die Erfindung, Weiterentwicklung oder Herstellung medizinischer Geräte ging (S. 41). – D. Kertai:

Byblos – Die unbekannte. Die älteste libanesische Hafenstadt der Welt, 46-52. Byblos gilt als erster internationaler Seehafen der Welt, der Handel mit Zedernholz spielte dabei im Mittelmeerraum und im Nahen Osten eine entscheidende Rolle. Die Entwicklung dieser Stadt ist Thema der großen Winterausstellung des Rijksmuseum van Oudheden Leiden. – I. Beyer: Im richtigen Blickwinkel. Zur Bedeutung Athener Bronzemünzen mit der Darstellung der Akropolis aus römischer Zeit. – A. Boud'hors, I. Guermeur u. a.: Schreiben und Rechnen lernen, Güter verwalten und Tiergötter zeichnen – Was beschriftete Keramikscherben aus Athribis in Oberägypten vom Alltagsleben im griechisch-römischen Ägypten erzählen, 58-67. Seit 2018 wurden am Ostraka-reichsten Fundort Ägyptens ca. 20.000 Ostraka mit einem Sammelurium an Texten und Bildern geborgen, die einen detaillierten Einblick in das gesellschaftliche, religiöse, vor allem aber wirtschaftliche Leben eines großen Tempelbezirkes geben. Das Material in sechs verschiedenen Schriften (Hieroglyphen, hieratisch, demotisch, koptisch, griechisch und arabisch) aus über tausend Jahren 2./1. Jh. v. Chr. - 10./12. Jh. n. Chr.) wird von einer fachübergreifenden Forschergruppe derzeit aufgearbeitet. Bei den Bildostraka, die ca. 4-5% ausmachen, gibt es wohl auch solche aus der Hand von Kindern, aber auch solche von geübten Künstlern. Das Repertoire der bildlichen Motive ist weit gefächert, am meisten vertreten sind Menschen- und Götterdarstellungen, teilweise tierköpfig. Belegt sind ferner Abbildungen von Hunden, Skorpionen sowie Falken, aus dem Bereich der Flora lassen sich Palmblätter und Blumen identifizieren. Dazu kommen Objekte wie Sonnenuhren, Architekturteile, Säulen, geometrische Figuren und Dekorationselemente wie Zierbänder und

Mäandermuster (65f.). – L. Steinmann: „Eine zerstörte Burg, die aus Marmor erbaut ist“ – Der lange Schatten der ‚Perle Ioniens‘ und das Nachleben Milets im Mittelalter, 68-76. N. Futás: Weniger ist manchmal mehr. Wie sich das Imperium Romanum in der sog. Reichskrise gesund schrumpfte, 77-83. Das Römische Reich geriet im 3. Jh. n. Chr. politisch und militärisch gehörig unter Druck. In diesem Kontext zogen die sonst so siegessicheren Römer ihre Truppen aus mehreren Grenzregionen ab, was faktisch die Aufgabe dieser Gebiete bedeutete. Während die Forschung darin lange Zeit nur ein Symptom der vielbeschworenen ‚Reichskrise‘ sah, muss das Phänomen vielmehr als kluger Anpassungsversuch verstanden werden, der die römische Herrschaft nachhaltig stärkte. – M. Teichmann: Im Reich des Hippokampen (sc. ein Fabelwesen; vorne Pferd, hinten Fisch). Römische Villenpracht an der Amalfiküste im glücklichen Kampanien, 84-87. – Auf die Ausstellung ‚Reise zum Vesuv‘ im Hessischen Landesmuseum Kassel verweist R. Splitter: Herculaneum und die Anfänge der Archäologie, 92. – Das Lieblingsexponat von A. Zdiarsky im Papyrusmuseum der Österreichischen Nationalbibliothek findet man beschrieben auf den Seiten 95: Die letzte Abrechnung am Weg zur Unsterblichkeit. Ein Papyrus überliefert die Details.

Die Zeitschrift **Welt und Umwelt der Bibel**, 4/2022 (Nr. 106), befasst sich mit dem weiten Thema *Gärten in der Antike - Eine Ahnung vom Paradies*. In religiöser Sicht teilen Juden und Christen die Vorstellung eines paradiesischen, jedoch verlorenen Gartens Eden, während im Islam auch die kommende Welt nach dem Tod als ein Leben in einem Garten erhofft wird. So stehen die paradiesischen Gärten auch für gelingende Beziehungen zwischen Menschen und für die Begegnungen zwischen Gottheiten

und Menschen. Schon in diesem Leben gelten Gärten heute wie in der Antike als Orte der Ruhe und Erholung. Elf Beiträge, allesamt prächtig illustriert, umkreisen das Thema: M. Häusl: Am Anfang war der Garten. Der Garten als Paradies und das Paradies als Garten, 8-12. – B. Leicht: Der Garten Getsemani, 11-13. – F. Thinar: Keine Äpfel, sondern Feigen im Paradies?, 14-16. – M. Häusl: Am Ende steht die Stadt – und kein Garten. Die Stadt Jerusalem als Ort des eschatologischen Heils, 17-19. – F. Lippke: Göttliche Gärten. Tempelgärten zwischen Ägypten und Mesopotamien, 20-27. – W. Zwickel: Zwiebeln und Gurken für die Armen, exotische Bäume für die Oberschicht. Lust- und Nutzgärten in Israel, 28-33. – C. Arnould-Béhar: Symbole der Macht. König Herodes und seine prunkvollen Gärten, 34f. – K. Brodersen: Wundergärten – reiner Luxus. Antike Palastgärten und die Hängenden Gärten von Babylon, 36-43. – R. D. Gadebusch: Blühendes Abbild des Himmels. Paradiesvorstellungen im Islam und ihre Ausgestaltung im Garten, 44-49. – S. Huebenthal: PaRDeS – im Garten der Schrift wandeln. Die vierfache Auslegung der Tora im Bild des Gartens, 50f. – V. Lossau: Verschlussene Gärten. Ein Schlüsselblick in Gärten der mittelalterlichen Klöster und Frömmigkeit, 52-59. – Erwähnenswert die halbseitige Notiz (3) zu einem Manuskriptfund in der Bibliothek des Katharinenklosters im Sinai mit drei unbekanntem medizinischen Texten des griechischen Arztes Hippokrates mit Rezepten und Abbildungen von Heilpflanzen. Die Handschrift wurde von Forschern der Early Manuscripts Electronic Library (EMEL) untersucht und M. Phelps, einer der Akteure, geht davon aus, „dass das gefundene Manuskript in die Liste der ältesten und wichtigsten Handschriften der Welt aufgenommen wird“.

In der Zeitschrift **Die Alten Sprachen im Unterricht Heft 2/2021** gibt H. Kloiber in seinen Nachrichten aus dem LV Bayern eine Reihe von interessanten Internetverweisen (zu einem Privathaus auf dem Gelände der Caracalla-Thermen, zu einem digitalen Archiv der Ausgrabungsstätte in Pompeji, zu einem Projekt der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften zur Dokumentation von lateinischen Inschriften, einen Hinweis auf den traditionellen Lateinkalender des Internatsgymnasium Pädagogium Bad Sachsa und auf eine Befragung zur Optimierung von Werbematerialien für das Fach Latein), 3f. – H. Kloiber nimmt sodann kritisch Stellung zu einem Artikel „Musik ja, Latein nein“ in der SZ vom 17.09.2022: Das Musische Gymnasium – mehr als ein Gymnasium mit Musik, 8f. – Ebenso W. Eisele: Wenn Lehrer am eigenen Ast sägen wollen – kurzsichtige Forderungen, Latein am musischen Zweig abzuschaffen, 10. – Es folgen: S. Prüfling: Quae praecepit Ofellus rusticus. Gedanken zur Horaz-Satire II 2, 11-23. – A. Graber: Umfragen für Schüler der 4. bis 6. Jahrgangsstufe zur Herausarbeitung von Kriterien für ansprechende Werbematerialien für das Fach Latein, 24-45.

Eher ungewöhnlich beginnt **Heft 2-2022** der Zeitschrift **Latein und Griechisch in Baden-Württemberg**, nämlich mit einem Beitrag von U. Sinn: Reden und Dialoge der athenischen Wortführer im Peloponnesischen Krieg. Eine Kompilation aus dem Geschichtswerk des Thukydides, eingerichtet für zwei Schauspieler (Textfassung: Prof. U. Sinn, auf der Grundlage der Übersetzung von Georg Peter Landmann). In seinem Vorwort schreibt U. Sinn: „Beim Lesen dieses Textes wird unweigerlich der Eindruck entstehen, er sei unter dem Eindruck des seit dem 24. Februar in der Ukraine wütenden

Kriegs entwickelt worden. Doch das Bedürfnis, die vor gut 2400 Jahren niedergeschriebene Kriegsberichts-Erstattung des Thukydides in Form dieser Kollage ins Bewusstsein zu rufen, keimte bereits 1992/93 angesichts der dramatischen Berichte über den völlig enthemmt geführten Balkankrieg. Die bedrückenden Parallelen zu den von Thukydides berichteten Ereignissen unterstrichen schon damals, wie sehr Thukydides leider Recht hat mit seiner Klage über die Unbelehrbarkeit des Menschen, der nicht ablassen kann und will, Krieg zu führen. Umso wichtiger ist es, dass wir auch jetzt wieder seine Mahnung wachhalten! Möge diese Kompilation dazu einen Beitrag leisten“ (5-17; die Lesung beim DAV-Kongress 2022 in Würzburg ist auf Youtube zu erleben: <https://www.youtube.com/watch?v=T8BKGub2gw8>). – Weitere Beiträge: H. Ullrich: Ein neuer Kommentar zur Ersten Ekloge des Calpurnius Siculus, 18-22. – H. Ullrich: Eine kritische Revision der persona-Theorie in Bezug auf Martials Epigramme, 22-28. – D. Schmitz: Rezension von Fr. Maier, Sophia. Morgenröte der Vernunft, 28-32. B. Zimmermann: Ein Gräzist mit Leib und Seele – in memoriam Prof. Dr. Dr. h.c. mult. Wolfgang Kullmann, 32-34. – U. Kühn: Die Synthese von Altphilologie und Musik – in memoriam Gymn.-Prof. Dr. Albert Fink, 34-36. – St. Faller: Chronogramm zum 8.9.2022, VALE ELIZABETH II., 36.

In der Ausgabe **2/2022** von **Latein und Griechisch in Nordrhein-Westfalen** wird noch einmal das Thema Texterschließung aufgegriffen, das bereits in drei digitalen Fortbildungen in NRW ‚bearbeitet‘ wurde. Die Beiträge stammen alle aus der Praxis, kommen also von Lehrerinnen und Lehrern für Lehrerinnen und Lehrer. Am Anfang des Heftes steht ein vielstimmiger Nachruf auf Prof. Dr. Hellmut Flashar,

6-8. – Neben dem didaktischen Einführungsbeitrag von M. Keip (Texterschließung in der Schule, 13-17) und dem Versuch einer begrifflichen Klärung von Dr. Th. Kurth (Texterschließung – ein unscharfer Begriff: Versuch einer Kartierung, 9-12) gibt es zahlreiche praktische Beispiele und Vorschläge für die Lehrbuch- und Lektürephase: Dr. S. Brauckmann erschließt Lehrbuchtexte mit Textpuzzles (Überlegungen zur Methode ‚Textpuzzle‘ am Beispiel eines Lernarrangements in der Lehrbuchphase, 24-27), Chr. Frede-Dick: Gedichte Catulls mit Liedern von Carl Orff (Hörverstehen als Möglichkeit zur globalen Erschließung lateinischer Texte: Ein Erfahrungsbericht zu Carl Orffs Vertonung von Cat. 5, 43-47), A. Hümbes entwickelt mit Schülerinnen und Schülern gemeinsam die Methode ‚Der coole Blick‘ (Der ‚coole‘ Blick – ein Erfahrungsbericht, 18-20), S. Jung erteilt Schülerinnen und Schülern einen Forschungsauftrag zu Cic. Verr. (*Cur actionem secundam scripsisti?* Als Journalisten auf den Spuren Ciceros, 37-42); H.-J. Schulz-Koppe stellt Überlegungen an, wie ein strukturierender Einstieg in Augustus’ *Res gestae* gelingen könnte (Augustus und die Macht der Wörter. Die *Res gestae* im Unterricht, 48-51). S. Ramsel eröffnet den Zugang zu Ovid mit Texten von Rick Riordan (Literarische Reproduktionsdokumente als Mittel zur Texterschließung und zur vergleichenden Interpretation eines Auszugs der Percy Jackson-Reihe, 52-55). L. Warzog lässt Texte mithilfe des Wortschatzes erschließen (Texterschließung mithilfe von Wortschatzarbeit

(1. Lernjahr): Textzugang durch individuelle Sprachkenntnisse, 21-23). J. Dahmen schlägt für Klassenarbeiten die Trennung der Texterschließung von der Übersetzung vor (Zweiteilige Lateinarbeiten, 28-31). Die Erschließung griechischer Texte über die Interpretation darf natürlich auch nicht fehlen: S. Aretz: Texterschließung im Griechischunterricht: Sokrates’ Wirkung im Gespräch, 32-36. Ferner: A. Wiebe: Von Syrien an den Rhein: Bericht über eine Begegnung mit zwei erfolgreichen Lateinabiturientinnen (mit Wettbewerbserfolgen), 56-57. Das Heft ist digital aufzurufen unter: <https://www.biejournals.de/index.php/lgnrw/issue/view/427/244>. Thema des nächsten Hefts 1/23 wird „Demokratiebildung“ sein: „*Estne res publica res populi?!*“ (4).

Das **Heft 3/2022** der Online-Zeitschrift **Latein und Griechisch in Berlin und Brandenburg**, (<http://lgbb.davbb.de>) beginnt mit Notizen zur Verleihung der Pegasus-Nadel: J. Rabl, Ein Pegasus für Andreas Fritsch, 159-161. Es folgen Dankesworte von A. Fritsch, 162-165 und der Nachdruck eines frühen Aufsatzes von A. Fritsch: Warum und wozu Latein?, 167-173, begründet von St. Kipf: Nicht nur ein Zeitdokument, 166. – A. Fritsch: *De fabula, cuius titulus est ‚Asinus vulgi‘*, 174-184. – M. Humar: Herrschaft und Verantwortung im Unterricht. Mit Herodot den Einstieg gestalten, 185-191. – M. Humar: Reden über Kommunikation in der Unterstufe. Beispiele aus dem Lateinunterricht, 185-191.

JOSEF RABL

## Besprechungen

Holzberg, N. (Hg.) (2021): *Leben und Fabeln Äsops, griechisch-deutsch, Berlin/Boston, de Gruyter (=Sammlung Tusculum)*, 434 S., EUR 59,95 (ISBN 978-3-11-071321-3).

Vor knapp drei Jahrzehnten fasste Holzberg (H.) die wissenschaftliche Erforschung der antiken Fabeldichtung unter dem Diktum „Trümmerfeld“ zutreffend zusammen; was es dabei noch zu tun gebe, sei sehr viel, lautete damals sein Resümee (Die antike Fabeldichtung. Eine Einführung, Darmstadt 1993, 116). Maßgeblich für diese Vernachlässigung der gesamten Gattung war ihre Geringschätzung in der Moderne, obwohl Fabeln seit dem Mittelalter neben der Hl. Schrift zu den am meisten verbreiteten antiken Werken zählten. Denn sie benutzen eine schlichte Sprache mit vielen umgangssprachlichen Elementen, in der die Parataxe vorherrscht, und verzichten auf rhetorische Stilmittel. H. ist es jetzt in der Einführung seiner neuen zweisprachigen Ausgabe von Äsops Leben und Fabeln aber überzeugend gelungen, manches dieser Trümmerteile zu einem geordneteren Kosmos zusammenzufügen und damit die Reputation des Genres auf neue Füße zu stellen.

Die den Fabeln vorangestellte *Vita Aesopi* eines Anonymus, möglicherweise eines hellenisierten Ägypters oder eines Griechen, „der länger in Ägypten lebte“ (25), wird nämlich als ein Werk von literarischem Wert, als Anti-Text über einen Anti-Helden (18), verstehbar, indem H. strukturelle Parallelen mit dem Markusevangelium, mit den an sie anschließenden Fabeln, vielfältige Prätexte in der archaischen, klassischen und hellenistischen Prosa und Poesie

sowie vor allem intertextuelle Bezüge zum Achikar-Roman aufzeigt. Bei ihm handelt es sich um einen aramäischen Text aus dem 5. Jh. v. Chr. bzw. um seine griechische Übersetzung aus dem 4./3. Jh. Mit diesem verbinde die *Vita* eine unverkennbare Nähe in der Episode um einen Rätselwettbewerb zwischen dem König Lykoros von Babylon und dem Pharao Nektanebo. Mit dem Evangelium habe sie gemeinsam, „eine Kette von Einzelereignissen“ zu bilden, die mit einem Initiationsritual beginne und mit einem „unschuldigen Sterben“ ende. Die Protagonisten beider Texte seien zudem dadurch „Opfer eines Komplotts“ geworden, dass sie sich den Zorn einer Priesterkaste zugezogen hätten (13). In der formalen und stilistischen Gestaltung gleiche die *Vita* schließlich einer dreiteiligen Fabel, stelle im Übrigen aber eine fiktionale, romanhafte Biographie des Fabeldichters dar. Ihre Abfassungszeit datiert H. mit M. Andreassi aufgrund ihrer Sprache, der Koiné, ins frühe 2. Jh. n. Chr. (25), also in etwa zeitgleich mit dem ältesten Evangelium. Diese Datierung gelte *grosso modo* auch für die Fabeln, die vorgeben, die Abschrift eines Buches aus dem 6. Jh. v. Chr. zu sein (9f.). Verfasst seien sie aber trotz ihrer Datierung nicht vom unbekanntem Autor der *Vita*, sondern von ihm lediglich Promptuarien entnommen, adaptiert und um einige Texte erweitert worden (28).

*Vita* und Fabeln erfuhren ihre gemeinsame *Editio princeps* erst 1952 durch B. E. Perry. Diese Ausgabe legt H. seiner zweisprachigen zugrunde, zieht aber für die *Vita* noch neuere Editionen und Varianten der *Vita* heran. Der textkritische Apparat gibt darüber an jeder

gegenüber Perry anders gelesenen Stelle sorgfältig Auskunft. Der bislang noch unzureichende Forschungsstand zur antiken Fabeldichtung sei auch verantwortlich für Schwierigkeiten bei ihrer Übersetzung. Denn manche Eigentümlichkeit ihrer Sprache, vor allem die zahlreichen Kolloquialismen (40) haben noch nicht den Weg in die großen Griechischlexika gefunden. Nicht nur damit benennt H. ein Desiderat der Forschung, sondern vor allem beklagt er das Fehlen einer gründlichen Interpretation und Kommentierung dieses Fabelbuches; es enthalte nämlich „Perlen der narrativen Kleinkunst“ (34), die es verdienten, dass man ihnen Beachtung schenke. H. leistet dazu nach Ansicht des Rezensenten einen wesentlichen, bestechenden Beitrag, der das Buch zu einer uneingeschränkten Leseempfehlung macht.

MICHAEL WISSEMAN

Späth, Th. (Hrsg.) (2021): *Gesellschaft im Brief. Lire la société dans la lettre. Ciceros Korrespondenz und die Sozialgeschichte / La Correspondance de Cicéron et l'histoire sociale. Collegium Beatus Rhenanus Bd. 9. Franz Steiner Verlag: Stuttgart. 430 S., EUR 72,- (ISBN 978-3-515-13095-0).*

Die annähernd 1000 Briefe an und von Cicero bilden ein besonderes Quellenkorpus. Über keine andere Person der Antike gibt es mehr Selbstzeugnisse, die immer wieder Gegenstand der Forschung waren und sind. Vor allem im 19. Jahrhundert wurden die Aussagen in den Briefen Ciceros Textstellen aus anderen Schriften desselben Autors gegenübergestellt und vermeintliche Defizite und Unstimmigkeiten konstatiert. Die Verfasser der Beiträge des zu rezensierenden Bandes wählen einen anderen Zugriff auf die Interpretation der Briefe Ciceros. Im ersten Beitrag (*Sozialgeschichte und Ciceros*

*Korrespondenz als Chronotopos*, 9-25) versucht der Herausgeber des Bandes, Thomas Späth (S.), in knappen Strichen die Zielsetzung des Buches zu beschreiben. Die Besonderheit liegt darin, dass sich 2009 ungefähr „dreißig AlthistorikerInnen, ArchäologInnen und PhilologInnen [...] der Universitäten Basel, Bern, Freiburg i. Br., Mulhouse und Strasbourg an einer Tagung des *Collegium Beatus Rhenanus* mit sozialhistorischen Forschungstraditionen auseinander“ (10) gesetzt haben. Daraus entwickelte sich ein Forschungsprojekt, aus dem mehrere Publikationen entstanden. Das Projekt trägt den Titel: „*Sozialgeschichte und histoire culturelle: Perspektiven einer neuen römischen Sozialgeschichte – Sozialgeschichte et histoire culturelle: vers une nouvelle histoire sociale de l'Antiquité romaine*“ (10). S. erinnert daran, dass die historisch-anthropologischen Ansätze, die seit mehr als sechs Jahrzehnten in Frankreich, Deutschland und Italien existieren, keinen Niederschlag in der traditionellen Sozialgeschichte gefunden haben. Es werden weitere Defizite und Desiderate genannt, an denen das Projekt ansetzt. Betont wird, dass es zu einem produktiven Austausch von Wissenschaftler:innen verschiedener Länder mit verschiedenen Forschungstraditionen kommt. S. macht darauf aufmerksam, dass der Ausgangspunkt der Analysen der beteiligten Forscher:innen „die gesellschaftlichen Praktiken sind, die auf durch sie konstituierte Gruppierungen von Akteuren genauso wie auf Beziehungen unter ihnen hin ausgewertet werden; diese Praktiken sind in ihren situativen Dispositionen (d. h. in Räumen wie *domus* oder *urbs*, historischen Sachlagen wie Konflikten oder Gewalt, kollektiven Rahmen wie Familie oder politischen Strukturen) zu erfassen und auf ihre materiellen und symbolischen Bedingungen (ökonomische und ökologische Vorausset-

zungen, kollektive Vorstellungen von Identität, Vergangenheit, Geschlecht) zu prüfen“ (11). Die als abstrakte Untersuchungsanlage erarbeitete Matrix wurde von verschiedenen Forschern auf die Briefe Ciceros angewandt. S. erläutert ebenfalls, warum sich gerade das Briefkorpus des berühmten römischen Redners anbot (12-13). Der neue Zugriff auf die Korrespondenz Ciceros kann nach Aussagen von S. „den Blick auf die Zusammenhänge gesellschaftlicher Praktiken öffnen“ (13). Die am Projekt beteiligten Wissenschaftler:innen „formulieren den literaturtheoretischen Begriff des Chronotopos neu für“ ihre „historische Problemstellung“ (14). Des Weiteren stellt S. kurz die drei Kapitel und ihre jeweiligen Beiträge vor. Am Ende des einleitenden Aufsatzes finden sich wichtige bibliographische Hinweise, genauso wie es bei den anderen Essays praktiziert wird. Der zweite Beitrag im Einführungsteil stammt von Jürgen von Ungern-Sternberg, der auf die Leistungen von drei Forschern eingeht, die wichtige Stationen in der Tradition der Sozialgeschichte darstellen, nämlich die wissenschaftlichen Leistungen von Gaston Boissier, Matthias Gelzer und Eugen Täubler (*Drei Beiträge zu einer römischen Gesellschaftsgeschichte*, 27-58). Diese Ausführungen sind sehr lesenswert und informativ, so dass die Leser:innen die großen Traditionslinien der Sozialgeschichte besser einordnen und auch die neuen Ansätze des Projekts begreifen können.

Danach folgen die drei Kapitel, die jeweils aus vier Beiträgen bestehen. Das erste Kapitel trägt den Titel: *Nouveaux objets – Forschungsgegenstände* (61-158), das zweite ist folgendermaßen überschrieben: *Nouveaux problèmes – Problemstellungen* (161-250), die Überschrift des dritten Kapitels lautet: *Nouvelles approches – Ansätze* (251-402). Am Ende des Buches gibt es Informationen über die Autor:innen (403-

405), über die Textausgaben, Übersetzungen und Referenzen (407-408); daran schließen sich der *Index locorum* (409-424) sowie der *Index nominum* an (425-430). Im Rahmen dieser Rezension ist es nicht möglich, auf alle Beiträge näher einzugehen. Daher habe ich einige wenige Aufsätze ausgewählt, die ich einer genaueren Betrachtung unterziehe.

Im ersten Kapitel befassen sich die Analysen mit dem Bild, das Cicero im Briefwechsel mit seinen Partnern bezüglich seiner politisch-gesellschaftlichen Stellung von sich selbst entwirft. Gemäß den Vorgaben des Chronotopos steht die Situierung in Räumen und in der Temporalität „um den metaphorischen Raum der magistratischen Aufgaben im konkreten Raum der Provinz, um die Bedeutung des urbanen Raums, aus dem das Exil den Protagonisten ausschließt, um die Handlungsräume aristokratischen Wohnens und um die Beziehung dieser Räume mit der Temporalität der Spannung zwischen Gegenwart und Vergangenheit“ (16) im Vordergrund. Im ersten Beitrag, der aus der Feder von Marianne Coudry (C.) stammt, werden Briefe aus den Jahren 51-50 v. Chr. behandelt, als Cicero Statthalter von Kilikien war; in diesen Briefen konstruiert Cicero das Bild eines exemplarischen Statthalters (*La construction de la figure du gouverneur exemplaire*, 65-73). Bei der Erstellung eines Selbstbildes ist dem Verfasser der Briefe offensichtlich sehr bewusst, dass neben den „eigentlichen“ Adressaten wie Atticus, Appius Claudius Pulcher, sein Vorgänger im Amt, und die Senatoren „die sekundären Rezipienten zu den impliziten LeserInnen des Schreibenden gehören“ (16); auf diese Weise gelingt es dem *homo novus*, seine Stellung im sozialen Feld der Senatsaristokratie darzustellen. C. formuliert folgendermaßen, bezogen auf den Brief *fam. II 13,2* (81): „Tant le contenu

que le ton de cette lettre sont strictement semblables à ceux des lettres que Cicéron adresse lui-même à Appius, et cela laisse penser qu'elle n'était pas destinée au seul Caelius, mais aussi à Appius et sans doute à un cercle plus large, qu'il fallait convaincre du souci qu'avait Cicéron de conserver l'amitié de son prédécesseur" (Sowohl der Inhalt als auch der Ton dieses Briefes sind den Briefen überaus ähnlich, die Cicero selbst an Appius adressiert hat, und dies lässt daran denken, dass der genannte Brief (*fam.* II 13,2) nicht nur an Caelius gerichtet war, sondern auch an Appius und zweifelsohne an einen größeren Kreis, den er von der Sorge überzeugen musste, die Cicero damit hatte, die Freundschaft zu seinem Vorgänger zu bewahren). Nach C. führt dieses Beispiel zu der Frage der Verteilung dieser Briefe; sie ist davon überzeugt, dass sie in zahlreiche Hände gelangten und mehrmals kopiert wurden. Sie hat den Eindruck, dass man sich in einem Netzwerk befindet, in dem Informationen ausgetauscht wurden, das aber für uns heute weitgehend nicht greifbar, ja sogar hermetisch verschlossen ist (81).

Von großem Interesse sind auch die Ausführungen von Laura Diegel (*Selbstbildnisse eines Exilierten. Ich-Narrative Ciceros in den Briefen aus dem Exil und danach*, 91-113), die sich vorwiegend den Briefen aus der Zeit des Exils (58-57 v. Chr.) widmet. Ein weiterer Beitrag befasst sich mit den Gärten in den Briefen Ciceros und gelangt zu einer veränderten Sicht auf bisher vermeintlich feststehende Erkenntnisse (Ilse Hilbold, *Les horti de Rome, «une maison comme les autres»? Pratiques résidentielles aristocratiques dans la correspondance de Cicéron*, 115-129). Die zeitliche Dimension im Rahmen des Chronotopos stellt Michel Humm in den Fokus seiner Überlegungen, wenn er das Verhältnis von Sozialbeziehungen und

Allusionen auf die römische Geschichte in den Briefen herausarbeitet (*Évocations historiques, représentations du passé et autoreprésentation dans la correspondance de Cicéron*, 131-158).

Im zweiten Kapitel thematisiert Jan B. Meister das Verhältnis zwischen dem *homo novus* Cicero und der römischen Aristokratie (161-178). Franziska Reich setzt sich mit dem Faktum auseinander, dass ein Distinktionsmerkmal darin bestand, sich nicht nur literarisch zu betätigen, sondern einen intensiven Austausch von Texten zu pflegen und sich gegenseitig Werke zu widmen (*Quod rogas ut mea tibi scripta mittam quae post discessum tuum scripserim: envois littéraires et pratiques de communication dans la correspondance de Cicéron*, 179-201). Über Rechtsfragen im Zusammenhang mit familiären Angelegenheiten reflektiert Ann-Cathrin Harders („Wenn wir noch eine *res publica* hätten...“ – Familie, *domus* und die Grenzen des *pater familias* in Ciceros Briefen, 203-221). Im vierten Beitrag stehen Diffamierungen im Vordergrund (Anabelle Thurn, *Improbare animum adversari. Invektives in Ciceros Reden und Briefen*, 223-250).

Das dritte Kapitel umfasst Beiträge, in denen Themen angesprochen werden, die bisher in der Forschung nicht im Zentrum standen, sondern eher marginal behandelt wurden, wenn überhaupt. Im ersten Aufsatz werden medizingeschichtliche Aspekte angesprochen und Fragen der gesellschaftlichen Konsequenzen von Krankheiten thematisiert (Manuela Spurny, *Omnia a te data mihi putabo, si te valentem videro – Tiro's Beziehung zu Cicero während seiner Krankheitsphasen aus sozial- und medizingeschichtlicher Sicht*, 253-280). Die Autorin, Ärztin und Klassische Philologin, hat vor allem die Briefe des sechzehnten Buches der *Epistulae ad familiares* erforscht, die bis auf eine Ausnahme an Tiro adressiert sind, den

Cicero bekanntlich im Jahr 53 v. Chr. aus dem Sklavenstand befreite. Hauptsächlich geht es in vielen behandelten Briefen um den Krankheitszustand Tiros sowie um tagespolitische Fragen. Aus den Angaben dieser Briefe haben Forscher geschlossen, dass Tiro an Malaria gelitten hat. Natürlich ist es schwierig, 2000 Jahre später eine genaue Diagnose abzugeben. Im Falle der Pest, wie sie bei Thukydides beschrieben ist, konnte Karl-Heinz Leven (L.), Medizinhistoriker und Arzt, die Grenzen der Möglichkeiten klar darlegen, noch in der heutigen Zeit klare Diagnosen anhand der Angaben des griechischen Historikers vorzunehmen (K.-H. Leven, Thukydides und die „Pest“ in Athen, in: *Medizinhistorisches Journal* 26,1991,128-160). Orientiert an den Ausführungen dieses Aufsatzes von L. untersucht M. Spurny (S.) das Briefkorpus Ciceros, um eine sogenannte Verdachtsdiagnose zu präsentieren, die nicht mit einer endgültigen Diagnose verwechselt werden darf. Ich möchte die Ausführungen, die ich für überzeugend halte, nicht bewerten, da ich kein Mediziner bin. Vielmehr ist folgendes zu bedenken: Im weiteren Verlauf ihrer Darlegungen analysiert S. „die Briefe an Tiro im Spiegel antiker Brieftheorie“ (264-269) und klärt „Tiros Verhältnis zu Cicero während seiner Krankheitsphasen“ (269-276). Dabei vermag S. herauszuarbeiten, dass der berühmteste Redner Roms mehrfache Ziele mit seinen Briefen an Tiro verband. Sie waren nicht nur an seinen *libertus* gerichtet, sondern offensichtlich von vornherein für eine Veröffentlichung vorgesehen. Cicero präsentiert sich einerseits als treusorgenden *pater familias* und stellte sich damit in die Tradition des älteren Cato (Plinius, *nat.* XXIX 15), andererseits gelang es ihm, sich als idealen Politiker zu zeigen. Auch die Gefühle, die Cicero in den Briefen für Tiro bekundet, sollte man nicht für bare Münze

nehmen, was natürlich auch nicht bedeuten soll, „dass er Tiro gegenüber gleichgültig war oder ihn lediglich als wertvollen Helfer im Alltag betrachtete“ (277/278). S. hat auf wichtige Sekundärliteratur zurückgegriffen, sie hätte mit Gewinn auch das Lexikon von L. heranziehen können (K.-H. Leven, *Antike Medizin. Ein Lexikon*. München 2005). Im nächsten Beitrag geht Simone Berger Battegay (B.) einem Sujet nach, das in der bisherigen Forschung immer wieder untersucht wurde, nämlich Ciceros Meinung über die Griechen (Dies., *Cicero, die Griechen und das Fremde in mikrogeschichtlicher Perspektive*, 281-313). Der traditionellen Haltung, die darin bestand, den Nachweis zu erbringen, dass Cicero entweder eine negative oder eine positive Position gegenüber den Griechen einnahm, setzt B. einen neuen Ansatz entgegen, nämlich den Briefen Ciceros mit Hilfe einer mikrohistorischen Lektüre näher auf den Grund zu gehen. Sie nimmt zunächst Stellung zu den Ergebnissen der älteren Forschung (282-286), um dann ihren Zugriff vorzustellen und den Leser:innen zu erläutern. Ein Vorteil bei dieser Methode ist sicherlich, dass nicht wie bisher auf die Leistungen bedeutender Individuen geschaut wird, sondern dass Aspekte „der unbedeutenden Seite des Lebens“ beachtet werden (287). Diese Individuen waren ebenfalls an der Gestaltung der historischen Wirklichkeit beteiligt und verdienen Aufmerksamkeit. B. erklärt den methodischen Zugriff folgendermaßen: „Um diesen epistemologischen Anspruch zu erfüllen, verkleinern die Mikrohistorikerinnen und -historiker den historischen Ausschnitt geographisch, personenbezogen und/oder zeitlich. Sie betrachten das so abgesteckte Feld gleichsam durch eine Vergrößerungslinse und richten ihre Untersuchung auf die lebensweltliche Ebene des Wahrnehmungsradius der einzelnen

historischen Subjekte“ (287). Die letzten beiden Aufsätze stellen einmal das Thema Trauer (Susanne Froehlich, *Zerrissen Fäden? Der Austausch über Trauerfälle und die Komplexität des sozialen Netzwerks in Ciceros Briefen*, 315-344), dann Geschlechterfragen (Th. Späth, *Geschlecht und Epistolographie. Männlichkeit in Ciceros Briefen des Sommers 44*, 345-402) in den Vordergrund.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Autor:innen auf aktuelle theoretische und methodologische Ansätze der historischen Anthropologie zurückgreifen und dadurch die Möglichkeit schaffen, die römische Sozialgeschichte unter neuen Blickwinkeln weiterzuentwickeln. Hervorzuheben ist die intensive Kooperation unter den deutsch- und französischsprachigen Forschern der Universitäten im Raum Basel, Freiburg/Br., Mulhouse und Strasbourg. So gelingt es, ein vielfältiges Bild des gesellschaftlichen Alltags im 1. Jahrhundert v. Chr. zu entwerfen.

DIETMAR SCHMITZ

Eickhoff, F. C. (2021): *Muße und Poetik in der römischen Briefliteratur. Reihe Otium. Studien zur Theorie und Kulturgeschichte der Muße Bd. 15. Mohr Siebeck: Tübingen. 354 S. EUR 79,- (ISBN: 978-3-16-159958-3).*

Franziska C. Eickhoff (E.) konnte bei der Abfassung ihrer Dissertation unter der Ägide von Prof. Bernhard Zimmermann (Universität Freiburg/Br.) auf mehrere Studien zurückgreifen, die sie selbst publiziert hat. Beispielsweise hat sie einen Sammelband mit dem Titel: „Muße und Rekursivität in der antiken Briefliteratur. Mit einem Ausblick in andere Gattungen“ (Tübingen 2016) herausgegeben. Weitere Titel finden sich in der Bibliographie (333/334).

An das Vorwort (XI/XII) schließt sich das erste Kapitel an (Muße, Poetik und der antike

Brief, 1-4), in dem E. die Zielsetzung ihrer Arbeit genau darlegt. Sie zählt einige Aspekte auf, die Muße und Briefe gemeinsam haben. Ein erster Aspekt ist sehr naheliegend, denn wer einen Brief handschriftlich verfasst, erfährt notgedrungen Momente der Muße. Dann geht sie auf die Abläufe ein, die nach der Abfassung eines Briefes in der Antike zu beobachten waren. Dazu gehört der Transport des Briefes, die Ankunft beim Empfänger und dessen Reaktion. E. formuliert folgendermaßen:

Ziel der folgenden Studie ist es daher zum einen, anhand von inhaltlichen Darstellungen von Mußemomenten römische Konzepte der Muße herauszuarbeiten und gleichzeitig zu erhellen, mit welchen sprachlichen Mitteln individuelle Mußeerfahrungen kommunizierbar gemacht werden. Zum anderen liegt das Interesse auf den spezifischen ästhetischen Eigenschaften der Briefform, aufgrund derer diese Gattung für die Darstellung und Thematisierung von Muße prädestiniert ist (2).

Die Autorin vertritt die These, dass die Kommunikation mittels Briefe in struktureller, inhaltlicher und performativer Hinsicht eng mit Muße verknüpft ist.

Die römische Briefliteratur ist sehr umfangreich, daher musste E. eine Einschränkung vornehmen. Sie hat sich mit voller Berechtigung auf die zentralen Autoren Cicero, Seneca und Plinius konzentriert, eine Entscheidung, die sie gut begründet hat (3-4). Bevor sie sich den einzelnen Briefen zugewandt hat, hat sie zwei Kapitel vorgeschaltet. Zunächst legt sie genau dar, was unter Muße/*otium* zu verstehen ist, arbeitet ihre soziale Bedeutung heraus und stellt Muße als Erfahrung von Raum und Zeit vor (Kap. 2: *Annäherungen an die Muße*, 5-29). Im dritten Kapitel (*Strukturelle Gemeinsamkeiten zwischen (antikem) Brief und Muße*, 31-86) bietet E. Informationen über den Brief in der Antike und über die antike Brieftheorie, erläutert den von ihr gewählten literatur-

theoretischen Ansatz zur Untersuchung antiker Briefe und erklärt ihren Interpretationsansatz: Muße und Poetik im antiken Brief.

Im vierten Kapitel stehen die Briefe Ciceros im Fokus (*Cicero, Epistulae: Reflexionen der mußhaften Eigenschaften*, 87-159). Das fünfte Kapitel befasst sich mit den Briefen Senecas (*Seneca, Epistulae morales: Der Brief als Praxisform*, 161-233). Den dritten Autor römischer Briefe behandelt E. im sechsten Kapitel: *Plinius, Epistulae: Elitisierung von Muße durch die Gattung Brief*, 235-316.

Wie üblich bei Dissertationen liefert E. eine Art Resümee, Kapitel 7: *Abschlussbetrachtung: Muße und Poetik in der römische Briefliteratur*, 317-327. Das achte Kapitel umfasst die ausführliche Bibliographie, in der die wichtigste Forschungsliteratur aufgeführt ist (329-347). Ein Register beschließt den Band (349-354).

In den Kapiteln 4 bis 6 geht die Autorin jeweils zunächst auf die Spezifika der einzelnen Briefkorpora ein, prüft umsichtig den jeweiligen Forschungsstand und wendet sich dann der anvisierten Thematik zu. Da die Briefe verschiedenen Epochen entstammen, spielen die jeweils aktuellen politischen Gegebenheiten eine große Rolle. E. analysiert die Briefe der drei Autoren nicht separat, sondern nimmt zwischendurch immer wieder Vergleiche vor, so dass die Leserinnen und Leser stets die Unterschiede, aber auch die Gemeinsamkeiten der Briefautoren deutlich wahrnehmen können. Insbesondere im sechsten Kapitel wird durch dieses komparatistische Verfahren klar erkennbar, dass Cicero, Seneca und Plinius sehr unterschiedliche Akzente setzen. War Cicero zeitweise gezwungen, sich aufs Private zurückzuziehen, konnte sich Plinius in seiner Zeit nicht so politisch betätigen, wie es ein Senator in der ausgehenden Republik

praktizieren konnte. Eine Konkurrenz mit dem Kaiser musste unbedingt vermieden werden. Daher waren die Aristokraten gezwungen, ihre Tätigkeiten auf andere Felder auszudehnen, um Anerkennung bei Gleichgesinnten zu finden. Dazu gehörte auch das Abfassen von Briefen. Im Falle des Plinius war darauf zu achten, dass ein Leben in Müßiggang auch den Vorwurf der Faulheit einbringen konnte; deswegen strebte Plinius ein ausgewogenes Verhältnis zwischen den Polen *otium* und *negotium* an. Der Begriff Poetik im Titel des Buches mag auf den ersten Blick erstaunen, aber E. vergleicht mit voller Berechtigung die Briefe des Plinius mit einer Gedichtsammlung und betrachtet sie „als eine poetische Prosabriefsammlung“ (240). Unter Rückgriff auf die Forschung zum Epistelwerk des Plinius kann festgehalten werden, dass Werke der Dichter wie Catull, Horaz und Ovid zu den Vorläufern der Pliniusbriefe gezählt werden können. Das mag auf den ersten Blick eine überraschende Beobachtung sein, da Plinius selbstverständlich vor allem die Briefopera von Cicero und Seneca im Auge hatte. Doch Plinius liefert sprachliche, strukturelle und inhaltliche Anhaltspunkte, die zahlreiche Gemeinsamkeiten mit verschiedenen Dichtern nahelegen, die ganz bewusst gewählt wurden. *En passant* erfahren die Leserinnen und Leser eine Reihe wichtiger Erkenntnisse, die hier natürlich nicht alle aufgeführt werden können. E. bezieht klare Positionen zu verschiedenen Fragen, die die bisherige Forschung beschäftigt hat. Dazu gehören etwa die Frage nach der Authentizität der Briefe, die genauen Daten zu Geburt und Tod und auf das Verhältnis zwischen dem briefimmanenten und dem historischen Ich des Briefschreibers.

Eine Rezension kann nur kleine Einblicke in ein Oeuvre bieten, kurz auf Inhalte eingehen

und die methodischen Zugriffe benennen. In diesem Fall empfiehlt der Rezensent denen, die sich mit der römischen Briefliteratur befassen möchten, das Buch von E. genau zu studieren. Es bietet zahlreiche Erkenntnisse, nicht nur zur fest umrissenen Thematik, sondern viele Einsichten darüber hinaus, und ist flüssig geschrieben. Die wichtigste Forschungsliteratur ist berücksichtigt, die Autorin legt in der Regel eigene Übersetzungen fremdsprachiger Zitate vor (ein Faktum, das heute Seltenheitscharakter hat) und nimmt die Leserinnen und Leser gewissermaßen an die Hand, um sie sicher über die vielen Wege, die die antike Briefliteratur bietet, zu führen.

DIETMAR SCHMITZ

*Röttig, St. (2022): Affekt und Wille. Senecas Ethik und ihre handlungspsychologische Fundierung, (Philosophia Romana. Studien, Editionen und Kommentare zur römischen Philosophie und ihrem Fortleben, hrsg. von Gernot M. Müller und Jörn Müller., Bd. 4), Heidelberg, 388 S., EUR 42,- (ISBN 978-3-8253-4932-5).*

Bei dem Buch *Affekt und Wille. Senecas Ethik und ihre handlungspsychologische Fundierung* handelt es sich um eine an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg eingereichte Dissertation, die für die Drucklegung geringfügig überarbeitet wurde. Es ist eine philosophische Arbeit.

Wie dem Untertitel zu entnehmen ist, verfolgt die Studie zwei übergeordnete Hauptanliegen, nämlich die Handlungspsychologie Senecas zu rekonstruieren und darüber hinaus ihre fundierende Bedeutung für seine Ethik herauszuarbeiten. In der Einleitung werden die Untersuchungsziele im Ganzen einsichtig, wenn auch etwas umständlich, hergeleitet. Ausgangspunkt der Arbeit ist demnach die These Brad

Inwoods, der zufolge die altstoische Ethik auf einer eigenen Handlungspsychologie basiere. Stefan Röttig (R.) stellt nun die Frage, ob sich Inwoods Auffassung auch für die jüngere Stoa bzw. Seneca nachweisen lasse und diese – wie auch die Gefühlslehre (30) bzw. gefühlstheoretische Grundlagen (335) – das Fundament seiner Ethik bilde. Dazu grenzt er zunächst den Begriff „Handlungspsychologie“ von dem der „Handlungstheorie“ ab, um stärker zu verdeutlichen, „dass Handeln mit seelischen Aktivitäten zu tun hat“ (22) und Fragen der „Ontologie von Handlungen“ (23) nicht im Vordergrund stehen. Ehe die weiteren Ziele dargestellt werden, folgen vorab Hinweise zum methodischen Vorgehen: Senecas Gesamtwerk, also auch seine Tragödien, müsse in die Ergebnisfindung einbezogen werden wie auch die Schriften Ciceros und der Stoa insgesamt. Die Interpretation sei nahe am Text ausgerichtet mit dem Hauptaugenmerk auf den Inhalten und weniger auf deren Vermittlungstechniken.

Dem methodischen Einschub schließt sich gleichsam eine Kurzanalyse des 89. Briefes an, aus der die Frage nach dem Vorhandensein eines Clusterkonzeptes des Willens bei Seneca resultiere, und die zugleich ein wesentliches Ergebnis der Studie vorwegnimmt (und bestätigt), nämlich „dass Seneca [hinsichtlich seiner Ethik] von der altstoischen Handlungspsychologie beeinflusst ist“ (29) und die Handlungspsychologie die Basis seiner Ethik darstellt. Hieraus werden wiederum weitere Interpretationsziele gewonnen: die systematische Aufarbeitung der seneca'schen Konzeption der Handlungsmomente bzw. ihrer Funktionsweise (im Vergleich mit der „Gefühlslehre der älteren und der mittleren Stoa“, 30), die Verortung der Affekte und Gefühle, ein Vergleich der Gefühlslehre Senecas mit der seiner Vorgänger sowie (2. Hauptteil)

„die ethische Thematik der Übereinstimmung mit sich selbst.“ (30) Eine Auflistung von Fragen soll begründen, warum die Schrift *De beneficiis* eine herausgehobene Rolle in diesem Zusammenhang spielt.

In Entsprechung zur Gesamtanlage verfolgt R. die entwickelten Fragestellungen in zwei Großkapiteln: „Das handlungspsychologische Fundament“ (II, 31-160) und „Die Ethik“ (III, 161-334). An das „Schlusswort“ (IV, 335-343) schließen sich das Literaturverzeichnis (V, 345-362) sowie ein Orts- und Personenregister (VI, 363-365) und ein Stellenregister (VII, 367-388) an, das eine nützliche Übersicht über die einbezogenen antiken Autoren und ihre Werke bietet. Das Personenverzeichnis verweist, von Friedrich Nietzsche und Michel Foucault abgesehen, lediglich auf antike Personen.

Was die beiden zentralen Blöcke betrifft, so geht R. im Verfolgen seiner Argumentationslinie auf eine beachtliche Fülle an Problemstellungen und verschiedene Forschungsansätze ein, was schon das detaillierte, fast zwei Seiten umfassende Inhaltsverzeichnis belegt. Ohne im Einzelnen darauf eingehen zu können: Es spiegelt sich darin zum einen das Ringen des Autors, die komplexen Sachverhalte von möglichst vielen Aspekten her zu erfassen, ohne dabei über Schwierigkeiten, die auch seinem eigenen Ansatz im Wege stehen könnten, leichtfertig hinwegzugehen oder diese überdeckend im Sinne der eigenen Deutung zu glätten. Zum anderen gelangt er auf diese Weise in der Auseinandersetzung mit der Literatur auch zu eigenständigen Positionen. Als Beispiele seien die Behandlung der Tragödien (Medea [affektive diachrone Willensschwäche], Phaedra und Thyest [affektive synchrone Willensschwäche], 118-135) im Willenskonzept Senecas und der Gebrauch der *exempla* in seiner Ethik (252-278) angeführt.

Der Durchgang durch die handlungspsychologische Grundlegung der Ethik Senecas fördert eine Reihe von Ergebnissen zutage – mit Blick auf das übergreifende Frageinteresse: Seneca habe das handlungspsychologische Fundament der älteren Stoa übernommen und z. T. modifiziert. Die Parallelen liegen v. a. in der Einteilung einer Handlung in verschiedene Momente (vgl. schematisch 156), können sich aber auch da finden, wo beide keine Antworten bieten, etwa bezüglich der Frage, inwiefern Erscheinungen ursächlich für ihren antreibenden Charakter sind. Senecas spezifische Leistung im Kontext der Handlungspsychologie lasse sich so beschreiben: Er habe eine Erklärung der Entstehung eines Affektes und einer verwerflichen Handlung gegeben und beschrieben, „wann eine Handlung moralisch korrekt verläuft“ (157) bzw. wann nicht. Aufgrund seiner kleinschrittigen Zerlegung eines Affektes in seine Bestandteile könne er als „Vordenker heutiger Komponententheorien der Gefühle bezeichnet werden.“ (157)

Hinsichtlich der Beurteilung des Willensbegriffs ist R. gespalten. Er kritisiert, dass die Gleichsetzung der *voluntas* und *synkatathesis* nicht zu einem unabhängigen Dezisionsvermögen bei Seneca geführt habe, attestiert ihm indes, als erster und einziger Stoiker die Bedeutung der *voluntas* bei der Affektentstehung herausgearbeitet zu haben.

Eine Vermittlungsmöglichkeit im Schulstreit zwischen Peripatetikern und Stoikern in Bezug auf den Vorrang von Apathie bzw. Metriopathie (136-155) deutet R. an mit der Vermutung, dass der peripatetische Affekt im Sinne Senecas als Voraffekt aufzufassen sei.

Den grundsätzlichen Unterschied zwischen der Möglichkeit, einen Affekt zu mäßigen (Peripatetiker) oder ihn vorab abzuwehren (Stoa/Seneca) lässt er indes bestehen.

Da die zweite Großeinheit auf das übergeordnete Untersuchungsziel bezogen bleibt, stellt sie keine eigenständige Gesamtdarstellung der Ethik Senecas dar, gibt aber dennoch instruktive Einblicke in zentrale Elemente: Tugenderwerb und Selbstübereinstimmung, richtige und falsche (Wert-)Urteile, Willenskonzept, Affekte (affektabwehrende und affekttherapeutische Techniken), Handlung bzw. Kontrolle darüber. Aufgrund der ausführlichen Interpretationen sieht R. seine These bestätigt, dass handlungspsychologische und gefühlstheoretische Vorstellungen basal für Senecas Ethik, geradezu omnipräsent seien, was den Zugang zu ihr aufschlussreicher mache. Die S. 335-336 fassen das Ergebnis übersichtlich in sechs Punkten, „ethischen Themenbereiche[n]“ (341), zusammen, die in der Folge noch eingehender erläutert werden, wobei auch nicht ganz geklärte Fragen noch einmal zur Sprache kommen. Sehr komprimiert könnte man den wesentlichen Ertrag der Studie vielleicht so formulieren: Sie konnte zeigen, in welchem Umfang Seneca auf der altstoischen Ethik aufruht und zugleich, v. a. durch seinen Willensbegriff, innovativ darüber hinausgeht, der durchaus als ein Clusterkonzept aufgefasst werden dürfe. Zugleich wird ersichtlich, dass Senecas literarisch vielgestaltiges Werk in erheblichem Umfang von stoischer Systematik durchwirkt ist. Gerade dem nachzuspüren, macht dieses auch philologisch gründlich gearbeitete Buch zu einer, zwar mitunter anstrengenden, aber sehr lohnenden Mühe.

BURKARD CHWALEK

Anmerkungen zu: Dietmar Schmitz, Besprechung von Kogelschatz, B. „Zur Interpretation und Übersetzung von Seneca, *De Providentia*, I, 6“ in: *Forum Classicum*, Heft 1/ 2022

1. Die Pronomen *iste/ille* und *hic* dienen bei Seneca nicht nur zur Unterscheidung disparater Elemente: Seneca greift häufig mit *hic* auf zuvor mit *ille/iste* Genanntes zurück: so stehen *illa* und *huius* für die Philosophie (epist. 103,4), *illi* und *hunc* für Cato (epist. 104,29), *illum* und *hic* für Juppiter (nat. II, 45,2), *ista* und *horum* für Phänomene des Sternenhimmels (nat. VII,12,7), *illis* und *his* für die Kometen (nat. VII, 27,6), *illo* und *hunc* für den Geist (*spiritus*: nat. VI,16,1), *illa* und *his* für *liberalia studia* (Helv. XVII,3), *ista* und *haec* für Erscheinungen der Natur (epist. 65,20), *ista* und *horum* für die platonischen Ideen (epist. 58,27); die Reihe ließe sich weiter fortsetzen. Der Bezug von *illos* und *horum* auf *malos* in prov. I,6 widerspricht nicht Senecas Sprachgebrauch (s.: B. Kogelschatz (2019): Zur Interpunktion und Interpretation von Seneca, epist. 123,11, Baden-Baden, S.3).

2. *Tristitia* ist für Seneca eine sittliche Verfehlung: Er zählt sie zu den Affekten, welche, sind sie einmal zugelassen, stärker werden, kein Maß mehr einhalten und unbeherrschbar werden (epist. 85, 11-12); ihre Überwindung zählt zu den großen Herausforderungen in der stoischen Philosophie (vgl. epist. 85,2-3 / epist. 117,25); im dritten Kapitel von *De Providentia* zeigt sie sich am Beispiel der hemmungslosen reichen Prasser, die Seneca *tristes* nennt (§ 13); diese vertreten eine Moral, wie sie Seneca in seinem 123. Brief (§ 10-11) durch die Stimmen des *vulgus* verkünden lässt, deren dreiste Sprecher Seneca als *tristes* [...] *paedagogi* bezeichnet; sie sind ihren eigenen Gelüsten verfallen und gehören damit zu den *mali* ([...] *multos ostendam voluptatibus obsessos, in quos fortuna munera sua effudit, quos fatearis necesse est malos*: v. b. 11,3); sie sind zu schwach, um gegenüber den Härten der Fortuna bestehen zu können (v. b. 11,1). Mit der Übertragung von *tristitia* auf

*disciplina* bekommt diese die Konnotation des Verwerflichen und kann daher nicht mit guter Erziehung in Verbindung gebracht werden (s.: ebd. S. 9-11).

3. Die Übersetzung von *tristior disciplina* als „recht strenge Ausbildung“ ist auch deswegen nicht sinngerecht, weil sie eine Vorstellung von rhetorisch-intellektueller Unterweisung hervorruft; Senecas Erziehungsziel ist aber nicht der gebildete Römer; vielmehr geht es ihm um den sittlich gebildeten Menschen, der als *discipulus dei aemulatorque* (prov. I,5) nach dem Vorbild Gottes und nach dem Maße der Natur lebt (vgl. Brief 88 zur untergeordneten Rolle der *artes liberales* für die Bildung); gute und gottgefällige Kinder zu haben, ist für Seneca ein Gut (*bonos liberos*: epist. 66,36 / *liberos pios*: epist. 74,22); die *filii modesti* in prov. I,6 entsprechen dieser Vorstellung (s. Anhang zur hier diskutierten Interpretation).

BRIGITTE KOGELSCHATZ

Weckwerth, A. (2022): *Casta placent superis. Konzeptionen kultischer Reinheit in der Spätantike*, Münster (Aschendorff) = *Jahrbuch für Antike und Christentum*, 42. Ergänzungsband, XI und 409 S., 69,- EUR (ISBN 978-3-402-10809-3 [Printversion] und 978-3-402-10810-9 [ebook-pdf]).

*Casta placent superis, pura cum veste venite | et manibus puris sumite fontis aquam* – lautet das vollständige als Buchtitel gekürzte Postulat Tibulls, 2,1,13f. Welche Gründe aber ließen die heidnischen Griechen und Römer davon überzeugt sein, der Gottheit nur im Zustand kultischer Reinheit begegnen zu dürfen? Wüschte sich auch der Gott der Juden und Christen vergleichbare Rituale und Praktiken für die Ausübung seiner Verehrung? Liegen

etwa den gegenwärtigen monotheistischen Weltreligionen und dem antiken Polytheismus ähnliche kulturelle Voraussetzungen einer fernen Vergangenheit zugrunde, die möglicherweise „unhinterfragt[.]“ (311) von dort übernommen wurden? Abgesicherte Antworten auf diese sich aufdrängenden Fragen, vor allem nach dem Ursprung solcher zum Teil bis heute manifesten Überzeugungen bleibt die Studie Weckwerths (W.), eine Habilitationsschrift aus dem Jahr 2014/15, schuldig: „[...] nicht abschließend zu beantworten ist die Frage, welche konkreten Vorstellungen hinter der rituellen Unreinheit [...] stehen“ (313). Weiter heißt es als persönliche Schlussfolgerung des Autors: „Rituelle Reinheitsvorschriften entspringen offenkundig der Absicht des Menschen, [...] alle körperlichen wie seelischen Zustände und Dispositionen, die [...] als gefährdend angesehen werden, [...] von der kultischen Praxis großräumig fernzuhalten [...]“ (314).

Um der Gerechtigkeit willen sei hinzugefügt, dass bislang keiner der von W. ausgewerteten Wissenschaftszweige, Theologie, Anthropologie und Psychologie, ein befriedigendes Ergebnis auf diese Fragen liefern kann. Die Ausrichtung von W.s Untersuchung liegt deshalb sinnvollerweise auf einem anderen Schwerpunkt, nämlich auf der Deskription („Rekonstruktion sowie geistes- und religionsgeschichtliche Einordnung“ [15]) der entsprechenden Regelungen im Heidentum sowie unter Juden und Christen der Antike bzw. Spätantike. Die Grundlage dieser Analyse bildet die Ausdifferenzierung von kultischer/ritueller Reinheit a) in äußere Reinheit, die nach Reinheit der äußeren Erscheinung sowie Reinheit von körperlichen Ausscheidungen und von Kontakt mit unreinen Personen, Tieren und Dingen gegliedert wird, und b) in innere Reinheit, die nach moralischer

und asketischer Reinheit unterschieden wird (11). Letztlich geht es W. um die Frage, welchen Einfluss die Kulte der paganen Antike und das Judentum auf das frühe Christentum ausgeübt haben. Als Ergebnis seiner facettenreichen, außerordentlich breit angelegten und sorgfältigen Analyse verschiedenster Texte konstatiert der Verf. den Fortbestand der Vorstellung von kultischer Reinheit als notwendiger Voraussetzung für die Gottesbegegnung, kann aber zugleich eine Akzentverschiebung von der dominierenden Konzeption materiell-physischer Reinheit in den paganen Kulturen, wie sie auch das vollständige Tibullzitat anklingen lässt, und im antiken Judentum zur fast ausschließlichen Idee innerer, moralischer Reinheit im Christentum überzeugend präsentieren; in den Evangelien sei dafür der Grund gelegt worden und unter dem Einfluss des Neuplatonismus seien schließlich bei den christlichen Autoren der Spätantike in der Zusammenschau mit Textstellen aus dem *Corpus Paulinum* Elemente einer asketisch-philosophischen Sicht hinzugetreten. Um es an einem Beispiel zu veranschaulichen: In der paganen Welt und im Judentum führte der Geschlechtsakt wegen der beteiligten Genitalsekrete zu physischer Unreinheit, die für kultische Handlungen der Reinigung durch Waschungen oder sogar einiger Karenztage bedurfte. Unter den Christen wurde hingegen nach seiner Legitimität gefragt, also ob der Akt ehelich oder außerehelich erfolgte. Dadurch wurde die Vorstellung von der physischen Unreinheit in moralische Kategorien überführt. Zudem gewann in diesem Zusammenhang Enthaltensamkeit als Maßstab für die Intensität der Gottesbegegnung an Bedeutung, da die Überwindung jeglicher Leidenschaften den Menschen näher zu Gott führe.

Die Vielfalt der Erscheinungsformen und Aspekte von ritueller Unreinheit, die W. in seiner Studie anführt und auswertet, macht einen auch nur knappen Überblick in einer Rezension kaum möglich, empfiehlt aber die eigene Lektüre des Buches. Es ist stringent konzipiert, in der Argumentation präzise und in bestechend klarer Sprache verfasst, so dass es insofern einen Lesegenuss darstellt, der zugleich manche Einsichten in das eigene kulturelle und religiöse Bewusstsein vermitteln kann. Eine Vielzahl von Werkzeugen (320-409), insbesondere 21 Register, hilft außerdem, sich die Studie insgesamt zugänglich zu machen oder in Details zu erschließen.

*Reprehendenda sunt haec*: Fehler bei der Silbentrennung: *schlus-sendlich* (302), *Todess-trafe* (312), *praes-cribimus* (243 A.33), *Ioh. Dama-sc.* (272 A.246), sinnenstellende Druckfehler wie *depracare* für *deprecare* bzw. *deprecari* (175 [G. Martinez Diez, F. Rodriguez, La Colección Canónica Hispana V, Madrid 1992, 212]) Grammatikfehler wie die Verwechslung eines Relativpronomens mit einer Konjunktion: *dass* statt *das* (260), sprachliche Fehler wie *angesehen* statt *abgesehen* (309), die überflüssige Verdoppelung eines Reflexivpronomens: *sich* (242), eines Hilfsverbs: *hat* (297), das falsche Genus bei *Verdienst*, Maskulinum statt Neutrum (271), Organisationsfehler wie *unten* statt *oben* (305 A.9) und uneinheitliche Zitierung griechischer Verben: ἀγνεύω/καθαρίζειν (18). Als ungewöhnlich empfindet es der Rez. auch, dass die beiden Johannes, Cassian(us) und Chrysostomus, zuweilen nur mit ihren Cognomina benannt werden (252f., 284), als seien diese ihre Nachnamen im heutigen Sinn.

Bei einem aufwendig ausgestatteten Buch wie diesem Ergänzungsband zum JbAC, das dazu mit einem „großzügigen Druckkostenzuschuss“

(Vorwort) realisiert wurde, sollten derartige Defizite seitens der Herausgeber vermieden werden; sie schmälern das Lektürevergnügen.

MICHAEL WISSEMAN

*Erasmus von Rotterdam: Moriae encomium. Das Lob der Torheit. Lateinisch/ Deutsch, übersetzt von Anton J. Gail, hrsg. von Stefan Zathammer (RUB 14198), Stuttgart, Reclam, 2021, 311 S., 8,80 EUR (ISBN 97-3-5-014198-4).*

Die wohl 1508 verfasste und erst 1511 publizierte Schrift *Moriae encomium*, die im Deutschen als „Lob der Torheit“ (Sebastian Franck 1534, Heinrich Hersch / Curt Woyte 1900/1945, Alfred Hartmann 1929, Anton J. Gail 1949, Uwe Schultz 1966, Kurt Steinmann 2002) oder „Lob der Narrheit“ (Wilhelm Gottlieb Becker 1780, Anonymus [Berlin/Leipzig] 1781/1918) übersetzt worden ist, gehört zu den Exzellenzstücken der Weltliteratur, thematisch wie stilistisch. Der Autor dieses Textes, Erasmus von Rotterdam (wohl 1467-1536), ist vermutlich der einzige Mensch der Neuzeit, der Latein mindestens so gut wie ein *native speaker*, d. h. wie ein antiker lateinischer Literat, zu formulieren wusste. Erasmus hat fortwährend am *Moriae encomium* weitergearbeitet und es auch z. T. umfangreich ergänzt.

Welche literarische Form ist das *Encomium Moriae*? Es ist ein ‚enkomion paradoxon‘ (ein spielerisches Lob eines nicht lobenswerten Gegenstandes), das zur Gattung der epideiktischen (darstellenden) Rede gehört. Der besondere Clou des Erasmus besteht darin, die gelobte Person, die *Moria/Stultitia*, sogar als Sprecherin ihres eigenen Lobes auftreten zu lassen.

Was ist der Inhalt des *Moriae encomium*? In einem ersten Teil (14-139) zeigt die *Stultitia*, ein Leben ohne sie wäre weder denkbar noch ertragbar. Ein zweiter Teil (138-233) kriti-

siert bestimmte Stände und soziale Gruppen, besonders Theologen (159-175), Mönche (174-191) sowie den höheren und niederen Klerus (196-213). Unmittelbar tagesaktuelle Passagen sind Schilderungen eines kinderschädigenden Schulalltags (144-149) wie auch die Klage über die Ungeheuerlichkeit des Krieges und die Niedertracht derer, die dazu antreiben (202-205). Im dritten Teil (232-255) reflektiert die *Stultitia* in einem ernsten Tonfall die Basis des Christseins überhaupt (226: *tota Christi doctrina nihil aliud [...] quam mansuetudinem, tolerantiam, vitae contemptum*; „die ganze Lehre Christi besteht in nichts anderem als Friedfertigkeit, Duldung, Verachtung des [irdischen] Lebens“, Übers. M. L.). Dabei ruft die *Stultitia* im Anschluss an die Gestalt des „Narren in Christus“ bei Paulus (1 Kor 1,27; 3,18; 4,10; 2 Kor 11,17) zur „Torheit“ der radikalen Nachfolge des gekreuzigten Christus auf. Die am besten dazu passende Philosophie bietet Platon (242-245. 250f.; sein Höhlengleichnis 244f.). *Proinde philosophiam definit esse mortis meditationem* (242f.; „Die Philosophie wird dabei als Betrachtung [besser: „Einübung“; M.L.] des Todes erklärt“; vgl. Phaid. 64a). *Primum igitur existimate Platonem tale quidam iam tum somniasse, cum amantium furorem omnium felicissimum esse scriberet* (250f.; „Ihr werdet mir zugeben, dass Platon etwas Ähnliches gedacht hat, als er schrieb, die Liebesraserei sei das Allerseligste“; vgl. Phaidr. 244a-245b).

Deshalb ist es sehr zu begrüßen, dass nun der lateinische Originaltext des *Moriae encomium* in preisgünstigem Format zur Verfügung gestellt ist, zumal der Herausgeber, der Innsbrucker Neulatinist Stefan Zathammer (Z.) (\*1992), dafür auf die nun maßgebliche kritische Edition der Amsterdamer Ausgabe (nach dem lateinischen Namen des Druckortes abk. ASD) zurückgreifen durfte. Gemäß dieser 1979 vom

renommierten US-amerikanischen Renaissancespezialisten Clarence H. Miller (1939-2019) erstellten und ausführlich kommentierten Textgrundlage (ASD III-4, 67-195) hätte Z. für ein weiteres, auch interdisziplinär strukturiertes Lesepublikum im lateinischen Text vielleicht nicht nur die v/u-Umstellung gemäß Lautwert vorgenommen (259), sondern auch die sparsame Interpunktion der ASD-Edition erweitern können. Viele, gerade von deutschen Interpunktionsgewohnheiten geprägte Leserinnen und Leser dieser neuen Reclam-Edition hätten es gewiss als Leseerleichterung willkommen geheißen. Leider wird auch nicht die ASD-Paginierung eingearbeitet, wie es allerdings in der exzellenten Reclam-Edition des *Encomium matrimonii* („Lob der Ehe“) von Gernot Krappinger (RUB 19307; Stuttgart 2015) geschehen ist; aber erfreulicherweise ist die ASD-Edition des *Moriae Encomium* seit Jahren im Open Access verfügbar: <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/34721> (nicht vermerkt bei Z.). Daher irritiert die Übernahme der Seitenzählung des 1703 gedruckten 4. Bandes der Leidener Edition (abk.: LB), die gerade hinsichtlich ihrer Textqualität bei C. H. Miller (ASD III-4, S. 63) nicht gut wegkommt (so auch Z. 259).

Das *Moriae encomium* stellt maximale Ansprüche an jeden Übersetzer, insofern bei einer wirkungsadäquaten Übersetzung von Texten deren komödiantische, satirische oder auch sarkastische Note erhalten und vermittelt werden soll. Die Übersetzung des Kölner Erziehungswissenschaftlers und Historikers Anton J. Gail (G.) (1910-1981) darf zu den insgesamt sehr gelungenen gezählt werden. Gleichwohl lässt Z. diese erstmals 1949 publizierte Übersetzung praktisch unberührt, obwohl er davon redet, sie wäre „leicht überarbeitet und fallweise behutsam ergänzt“ (260) worden. G.s Über-

setzung ist auch nicht immer mit dem mitabgedruckten ASD-Text abgeglichen worden; z. B. ist das an interpretativ bedeutender Stelle (vgl. Screech 180-182, s. u.) stehende Syntagma *Moriae pars* (ASD III-4, 193, Z. 257; so auch die WBG-Ausgabe 210; Schultz 1966, 153 übersetzt: „diese Art Torheit“), das Erasmus vom Erstdruck bis zum Froben-Druck 1515 beibehielt (vgl. ASD-App. z.St.), von G./Z. 252 mit „der Teil der Maria“ übersetzt, was dem in den Drucken 1516-1532 nachlesbarem Syntagma *Mariae pars* entspricht.

Eine mittlerweile über 70 Jahre alte Übersetzung – die in der WBG-Ausgabe abgedruckte, mit schweizerdeutschen Idiomen durchsetzte Übersetzung von A. Hartmann stammt sogar aus dem Jahr 1929 – birgt Risiken für ein passendes Verstehen bei der zeitgenössischen Leserschaft. Wenige Beispiele müssen hier genügen: „Mohrenwäsche“ (17) für τὸν αἰθίοπα λευκαίνει, „Blaustrumpf“ (47) für *mulier sapientis*, „Hahnrei“ (57) für *curruca*, „Vettel[n]“ (85, 141) für *anus*, *anicula* („Greisin“), „Schindmähre“ (89) für *equum infelicem*, „Entartung zum Tier“ (111) für *in feras degenerent*, „über Hinz und Kunz sprechen“ (139) für *de vulgo plebeculaque commemorare*, „Einzelwesen, Urstoffe, Wesensfragen, Gestaltfragen und Entwicklungsfragen“ (159; vgl. 163) – ohne weitere Erläuterung – für *formas separatas, primas materias, quidditates, ecceitates [= haecceitates], formalitates, instantia*, „waschechte Phäaken“ (195) für *nimirum meros Phaeacas* usf.

Den bleibenden Wert älterer Übersetzungen erkennt man bei der folgenden Passage:

*quasi vero ulli sint hostes ecclesiae perniciosiores quam impii pontifices, qui et silentio Christum sinunt abolescere et quaestuariis legibus alligant et coactis interpretationibus adulterant et pestilente vita iugulant* (ASD III-4, 174, Z. 809-811).

G. übersetzt 1949/2021 eher formalisierend, spiritualisierend, abstrahierend:

„Als ob es verderblichere Kirchenfeind gäbe als gottlose Päpste, die mit Unbekümmertheit Christus in Verruf bringen, ihn mit Abgabeverordnungen binden, sein Wesen mit gewaltsamen Deutungen verfälschen und ihn mit ruchlosem Lebenswandel umbringen“ (205).

Die pralle, drastische Metaphorik der Stelle bewahrt deutlicher die 1781 publizierte Übertragung eines Anonymus:

„Als ob es schändlichere Feinde der Kirche gebe, als gottlose Päpste, die durch ihr Stillschweigen Christum lassen zernichtet werden, ihn durch eigennützige Gesetze binden, durch erzwungene Auslegungen schänden, durch ein vergiftetes Leben töten“ (Anonymus 1781, 166f.; vgl. auch Schmidt [s.u.] 2005, 135).

Fehlerhaft übersetzt sind: „bloß das Quodlibet des Scotus zu begreifen“ (169; recte: „auch nur ein einziges Quodlibet des Scotus“) für *vel unicum Scoti quodlibetum ingenio consequi*. Theologisch schief und unscharf ist z. B. die Übersetzung „Da nun die ganze Lehre Christi auf Sanftmut, Gelassenheit [*tolerantiam*] und Unbekümmertheit im Irdischen [*vitae contemptum*] eingestellt ist“ (227).

Die Anmerkungen der Reclam-Ausgabe wurden von Z. „überarbeitet und stark erweitert“ (260). Die 250 Anmerkungsnummern bei G. 1949 vermehren sich auf 292 bei Z. 2021, wobei Z. öfters mehrere Anmerkungen G.s passend zu einer zusammenzieht (bes. Anm. 182). Dabei amplifiziert Z. in der Regel die bisherigen Anmerkungen, nicht ohne zahlreiche Zitatfehler, Zahlendreher, Zitatlücken auszubessern und oft fehlende Textbelege bei bloßer Autorennennung nachzutragen. G. hat viele antike Personennamen, deren Kenntnis er bei seiner humanistisch vorgebildeten Leserschaft der Nachkriegsjahre optimistisch meinte vorausset-

zen zu können, unerklärt gelassen. Hier hat Z. reichlich Nachträge beigezeichnet, die man heute gerne entgegennimmt. Allerdings lässt Z. aber m. E. dringend erklärungsbedürftige Stellen aus. *Unum pro toto*: Die bei G./Z. 111 gebotene Formulierung: „die Wundersüchtigen [...], die das Wesen der Dinge umkehren wollen und zu Lande und zu Wasser auf der Suche nach dem Stein der Weisen sind“ übersetzt *qui novis et arcanis artibus rerum species vertere moliantur ac terra marique quintam quandam essentiam venantur* (Schultz 1966, 67: „jene [...], die mit neuartigen, geheimnisvollen Künsten die Natur der Dinge zu ändern sich abmühen und Land und Meer nach einem fünften Element durchforschen“). Weder G. noch Z. geben eine Erläuterung zum alchemistischen Hintergrund, den z. B. Matthias Vollmer: Art. „Quintessenz“. In: HWPh 7 (1989), 1838-1841, erläutert.

Das von Z. erstellte Literaturverzeichnis (293-298) – ein solches fehlte ganz in der Gail-Übersetzung – unterteilt sich in die Rubriken „Wichtige Drucke und Ausgaben“ (293), „Übersetzungen (Auswahl)“ (294), Forschungsliteratur (294-297), diese wiederum unterteilt in „Zu Erasmus' Leben und Zeit im Allgemeinen“ (294f.) und „Zu Erasmus' *Moriae encomium* im Besonderen“ (296-297). Der jüngste Eintrag stammt aus dem Jahr 2016. Ungenannt bleiben z. B. jüngere Publikationen im internationalen Zentralorgan der Erasmus-Forschung, den ‚Erasmus Studies‘, so etwa Jorge Ledo: Which Praise of Folly Did the Spanish Censors Read? The *Moria* de Erasmo Roterodamo (c. 1532–1535) and the *Libro del muy illustre y doctissimo Señor Alberto Pio* (1536) on the Eve of Erasmus' Inclusion in the Spanish Index. In: ebd. 38 (2018), 64-108; Elisa Bacchi: *Non sum Oedipus, sed Morus*. A Portrait of Erasmus' *Moria*. In: ebd. 39 (2019), 75-91;

Blandine Perona: *Between Erasmus and More. Abraxa(s), an Anamorphic Name*. In: ebd. 39 (2019), 93-96; F. L. Blumberg: *The Praise of Folly and the Limits of Satiric Licence*. In: ebd. 39 (2019), 217-241. Auch hätte die magistrale *Introduction* der ASD-Edition von C. H. Miller (ASD III-4, 13-64) eine gesonderte Hervorhebung verdient, zumal Z.s eigenes Literaturverzeichnis ganz auf diesen Schultern steht. Die im Literaturverzeichnis von Z. genannte Literatur ist offensichtlich wohl bibliographiert, aber nicht immer auch inspiziert worden. So handelt es sich bei dem unter „Übersetzungen (Auswahl)“ genannten Buch „Schmidt, L[othar]: *Erasmus von Rotterdam. Lob der Narrheit*. Leipzig 2005“ (294) eben nicht um eine eigenständige Neuübersetzung aus dem 21. Jahrhundert, sondern um eine bibliophil gefällig aufgemachte, orthographisch behutsam angegliche Neuauflage der Übersetzung eines zu Leipzig/Berlin 1781 gedruckten Anonymus (<https://www.gutenberg.org/files/46903/46903-h/46903-h.htm>), wie das Impressum dieser Ausgabe (S. 191) explizit macht!

Folgende Autoren und deren Werke seien zusätzlich zu denen bei Z. Genannten noch empfohlen: Léon E. Halkin (1906-1998), einer der besten Kenner der *Colloquia* des Erasmus, verfasste „*Erasmus von Rotterdam. Eine Biographie*“ (Paris 1987, dt. Zürich 1989; 376 S.), wo gerade auch die literarische Leistung des Erasmus zur Geltung kommt. Dem Historiker Wilhelm Ribhegge (\*1940) gelingt in seinem Werk „*Erasmus von Rotterdam*“ (Darmstadt 2010; 278 S.), unseren Autor mit seinem *Moriae encomium* (bes. S. 58-73) als ausgeprägten Europäer mit kontinentaler Strahlkraft vorzustellen.

Es gibt auch erwähnenswerte Schulausgaben von Erasmus-Texten! Heinz Martius: *Erasmus*

von Rotterdam und seine Welt (Aus dem Schatze des Altertums. Lat. Schriftsteller B 30). Bamberg <sup>2</sup>1978, Textband und Vorbereitungsheft (S. 18-25 bzw. 9-16 zum *Moriae encomium*) sowie besonders Ursula Blank-Sangmeister: *Erasmus von Rotterdam, Lob der Torheit* (Clara 14). Göttingen 2014 (48 S.).

Z.s „Nachwort“ (299-310) verlässt nicht die Bahnen des Gail-Nachwortes. Leider gibt Z. auch keine Reflexe auf die fortgeschrittene internationale Diskussion über das inhaltliche Verständnis des *Moriae encomium* im Allgemeinen und der Figur der *Moria* im Speziellen. Vor allem der bahnbrechenden Studie von Michael A. Screech (1926-2018), *Erasmus. Ecstasy and The Praise of Folly*. London 1980 (xxiv, 267 S.), gelang eine Einbettung dieser Schrift und besonders ihres Finales (243-255: *raptus, ecstasis*, eine mystische Entrückung der *Moria*) in den seit der Antike fortfließenden Traditionsstrom des ‚christlichen Narren‘ (vgl. 2 Kor 11,17), der im Platonismus der griechischen Kirchenväter ausgedeutet wird.

Als Druckfehler fiel auf: „Akzidenz“ (167; vgl. 161: „Akzidenzien“) muss, da *accidens* (166) die lateinische Partizip-Präsens-Übersetzung zu *συμβεβηκός* ist, natürlich „Akzidens“ geschrieben werden.

Seit dem Froben-Druck Basel 1515 ließ Erasmus sein *Moriae encomium* stets zusammen mit dem Kommentar des Gerardus Listrius (dazu Nachwort 308f.) drucken, der nahezu vollständig in die Anmerkungen G.s aufgegangen ist (260). Was Z. zwar äußerst knapp und missverständlich erwähnt (293), aber unerklärt lässt: Die später so berühmten, im Winter 1515/1516 gefertigten Illustrationen des damals erst 18-jährigen Hans Holbein d. J. (wiedergegeben z. B. in der Übersetzung von Schulz 1966) sind nur in einem einzigen Druckexemplar (dazu ASD III-4, 44f.)

überliefert und niemals zu Lebzeiten des Erasmus Bestandteil einer Gesamtauflage gewesen. Wie ein gesellschaftskritischer Illustrator des 20. Jahrhunderts sich des *Moriae encomium* annehmen kann, zeigen die realistisch-drastischen, unverblümt auch erotisch-pornographische Momente beinhaltenden Zeichnungen von Gabriele Mucchi (1899-2002; [https://de.wikipedia.org/wiki/Gabriele\\_Mucchi](https://de.wikipedia.org/wiki/Gabriele_Mucchi)), eines Sozialisten und Mitbegründers des ‚Nuovo Realismo‘, die der Übersetzung von Hersch/Woyte (Leipzig: Reclam 71985) beigegeben sind (teilw. bei Schmidt 2005).

*In summa:* Das *Moriae encomium* erstmalig in seiner Druckgeschichte in einer preisgünstigen lateinisch-deutschen Parallelausgabe zu präsentieren, ist ein hervorragender Leseerfolg für alle Erasmus-Aficionados an Schule und Hochschule. Zugleich aber verdiente G.s Reclam-Übersetzung eine strengere sprachliche Überprüfung und Aktualisierung sowie seine Erläuterungen eine spürbare Vermehrung und Vertiefung hinsichtlich nachantiker Aspekte (z. B. durch eine konsequentere Auswertung des ASD-Kommentars). Hoffentlich erscheint bald eine zweite, überarbeitete Auflage. Erasmus würde sich darüber sehr freuen!

MATTHIAS LAARMANN

F. Burrer / B. Simon et al. (2020): *Griechische Welt in Münzen. Die Sammlung der „Lebendigen Antike Ludwigshafen“*, Katalog, Speyer (Schriftenreihe der Numismatischen Gesellschaft Speyer e.V. Bd. 56), 453 S., 94 Abb., 18,50 EUR (ISSN 0938-7269).

Welche Gestalt der Antike könnte mit ihrem Portrait besser in die Welt der griechischen Münzen einführen als Alexander der Große! Offenbar in diesem Geist zielt die Münze Nr. 47 des vorzustellenden Katalogs, ein Objekt aus

Amphipolis mit dem Bild des Welteroberers aus Pella, das Cover. Wie dieser persönlich über das griechische Kernland hinaus ausgriff, steht sein Portrait hier symbolisch für die Welt der griechischen Münzen, die viel größer ist als Hellas. Denn sie umfasst auch die Magna Graecia, Kleinasien und die Schwarzmeerregion sowie „Lyder [...], Lykier, Perser, Phönizier, Sabäer“ (17), ja bis hin zum indo-baktrischen Reich, dem Kuschanreich, den Parthern / Sassaniden, Ägypten und Arabien. Insofern verwundert es nicht, dass ein thrakischer König, vormals Trierararch unter Alexander, Lysimachos, die Münze mit dem „vergöttlichten Alexander“ (241), eine Tetradrachme (Silber, 17,44 gr.), zwischen 288 und 281 v. Chr. prägen ließ. Anders aber als in der römischen Münzprägung sei es generell „nur schwer zu beantworten“, ob ein Münzbild griechischer Prägungen „das Selbstverständnis des jeweiligen Prägeherrn an die Benutzer der Münze weitergeben sollte“ oder welche Botschaft es überhaupt enthielt (47). Diese Feststellung gilt wohl ebenso wie für den Avers auch für den Revers, auf dem Athena Nike „den Namen des Königs krönen“ (241) lässt nach seinem Sieg bei Ipsos. Das historische Ereignis lag nämlich zum Zeitpunkt der Prägung mindestens 13 Jahre zurück; diesen Erfolg zu evozieren, dürfte also keine propagandistische Wirkung mehr entfaltet haben. Als sicher wird hingegen angesehen, dass das Münzbild auf dem Avers mit dem Ansehen des Abgebildeten den Wert der Münze garantiert (25). Derartig einstimmend stellt der Katalog die 94 Münzen der Sammlung „Lebendige Antike Ludwigshafen“ jeweils mit Abbildungen von Vorder- und Rückseite in Originalgröße und teilweise vergrößert auf 392 Seiten vor. Es handelt sich dabei um 90 Silber-, eine Goldmünze und drei aus Elektron, „einer natürlichen Legierung aus Gold und Silber“

(24). Zu jedem einzelnen Exemplar sind eine präzise Deskription, der historische Kontext, eine Interpretation der Münzbilder, Angaben zur Datierung und geldgeschichtliche Informationen verschiedener Autor:innen beigegeben sowie Hinweise auf die entsprechende Fachliteratur. Den Leser:innen und Besucher:innen der Sammlung wird auf diese Weise ein profunder Überblick über die Artefakte an die Hand gegeben. Ausweislich der Einleitung bemüht sich die Sammlung, die „gesamte griechische Welt“, „die ganze Bandbreite möglicher Prägeherren“ und „de(n) gesamte(n) Zeitraum vom Beginn der Münzprägung in archaischer Zeit bis zum Ende der autonomen Prägung am Ende des Hellenismus“ (11f.) bzw. bis zum Untergang des Sassanidenreiches, also von etwa 630 v. Chr. (25) bis 651 n. Chr. (17f.) abzubilden. Dementsprechend zeigt sie Münzen aus 40 Landschaften bzw. Regionen. Den einzelnen Münzbeschreibungen haben die Verfasser:innen eine sehr gut lesbare und wissenschaftlich fundierte Einführung in die Themen: I. „Griechische“ Numismatik, II. Griechische Münze als „Geld“, III. Münzfüße und Nominalien, IV. Münzmetalle und Prägetechnik, V. Bilderwelt, VI. Datierung griechischer Münzen vorgeschaltet, mit der der avisierte Interessent:innenkreis, „Lehrer, Schüler und Sammler“ (12) bestens auf den Besuch der Sammlung als „originäre Hilfswissenschaft für die Geschichtsschreibung“ (9) vorbereitet wird.

MICHAEL WISSEMANN

*Fricke, A. / Reith, M. (Hrsgg.) (2021): Latein und Griechisch im 21. Jahrhundert. wbg Academic: Darmstadt, 286 S., EUR 45,00 (ISBN: 978-3-534-27474-1).*

Den Herausgebern Andreas Fricke und Manuel Reith ist ein großer Wurf gelungen.

Unter Mitwirkung von Gregor Vogt-Spira haben sie ein umfassendes, multiperspektivisches, ganz Europa umfassendes Panorama der Situation von Latein und Griechisch im 21. Jahrhundert an den Institutionen Schule und Universität entworfen, das in drei Abteilungen entfaltet wird: Klassische Bildung aus dem Blickwinkel verschiedener Professionen und Berufsbilder (Universitätsprofessorin, Diplomat im Auswärtigen Dienst, Unternehmer, Informatiker, Bibliotheksleiter, Lehrkraft an einer europäischen Schule, fachlicher Berater für die Netflixserie „Barbarians“), aus der Perspektive anderer Fächer (Philosophie, christliche Theologie, Altorientalistik, Anglistik, Romanistik) und im internationalen Vergleich (Schottland, Frankreich, Italien, Österreich, Polen, Lettland, Estland und Russland).

Einen ermutigenden Auftakt bildet das Grußwort der Präsidentin der Philipps-Universität Marburg: Wo andere Hochschulen (wie etwa Halle) die Gräzistik nicht mehr besetzen oder ruhen lassen, sei man in Marburg bestrebt, die 30 kleinen Fächer „langfristig zu erhalten“.

G. Vogt-Spira betont in seinem Beitrag, wie die klassische Bildungstradition ein unverzichtbares Gegengewicht zur „Abwesenheit von Ordnung, Struktur und Bewertung“ der kybernetischen Wissenswelt bilde. Das Alte sei im Laufe der europäischen Geschichte immer wieder zum Motor für Innovation geworden, weil es Problemlösungs- und Antizipationsfähigkeit sowie Selbstständigkeit, Persönlichkeit und Urteilsvermögen ausbilde, und nicht zuletzt „Standards einer elaborierten Schriftlichkeit im Verfassen und Entschlüsseln von Texten“ (24) vermittele. Eine leise Anmerkung sei erlaubt: Sind diese völlig zutreffend beschriebenen Fähigkeiten und Werte – außer in wohlfeilen Sonntagsreden von Funktionären aller Couleur

– von der gegenwärtigen Politik, Wirtschaft und Gesellschaft überhaupt (noch) gewollt?

Justin Stovers provokantem Defätismus, wonach die Geisteswissenschaften, insbesondere die Classics, im Bewusstsein ihrer Nutzlosigkeit nur mehr im Schatten zu überleben versuchen sollten, widerspricht M. Möller energisch, indem sie u. a. an das reichhaltige Aktualisierungspotential antiker Texte und an deren Qualität als „Wahrer einer sicheren Distanz“ (31) zugunsten eines unbestechlichen Blicks auf die Gegenwart erinnert. D. Lölke, studierter Latinist/Gräzist und Diplomat im Auswärtigen Dienst, bestätigt das: „Dieses Studium war geeignet, grundsätzlichen Widerstand gegen den Zwang des Gegebenen, Mehrheitsmeinungen oder das gerade Zeitgemäße zu ermöglichen.“ (37) Zudem sei das „reflektierte und distanzierte Verhältnis zur Sprache und zum eigenen Sprachgebrauch“ neben der rhetorischen Bildung ein „großer Gewinn des Philologie-Studiums.“ (36) M. L. Sancassano, Lehrkraft an der Europäischen Schule in Frankfurt, hegt die zarte Hoffnung, der „hortus conclusus des Latein- und Griechischunterrichts an Schulen und Universitäten“ könne zum „forum einer anderen, offeneren und bewussteren Gesellschaft“ werden. (81) A. Balistrieri, der als klassischer Philologe die lateinischen Dialogtexte für die Netflixserie „Barbarians“ geschaffen hat, zeigt auf, wie das Antidot „Lateinlernen“ gerade in den formativen Phasen der Kindheit durch seinen Zwang zur Fokussierung gegen das „mental overload syndrome“ der modernen Medien nötig sei:

I am firmly convinced that in the current conjuncture the historical study and practice of the classical languages might lead the way to a better ecology of thought and mark a healthy distancing from the excesses of instant communication by teaching clarity once again.“ (84) „I believe that Latin has still a lot to teach us, and that it must be given the place it deserves in our global world. (98)

Auch die Autoren der zweiten Sektion heben vielfach den Mehrwert der klassischen Bildungstradition hervor. Für die Altorientalistik etwa konstatiert N. P. Heeßel:

Jedes Wintersemester kann ich erneut in der Einführung in die akkadische Sprache feststellen, welchen Unterschied es macht, ob Studierende im ersten Semester in der Schule Lateinunterricht hatten oder nicht. Die Grammatik auch außereuropäischer, nicht indo-europäische Sprachen wird mit den lateinischen Begrifflichkeiten beschrieben. (154)

Der Romanist U. Winter:

Die griechisch-römische Antike hat Paradigmen hervorgebracht, die bis in die Gegenwart bindend bleiben, zumindest solange ein Europa als wiedererkennbarer Kulturraum existiert. Der Klassischen Philologie kommt hier somit nicht nur die Rolle des Sachwalters gültiger Topoi und Poetiken zu, sie ist auch der Ort, an dem Verstehensbedingungen der Aktualität verhandelt werden. (180)

Aber auch reale Gefährdungen werden in den Blick genommen – für die Theologie W. F. Schäufele:

Allerdings wird man damit rechnen müssen, dass mit zunehmendem Nachwuchsmangel Rufe nach einer Entwissenschaftlichung und Verfachhochschulung des Theologiestudiums laut werden, die auch auf Kosten der altsprachlichen Kompetenzen gehen dürften.“ (118)

Für die Medizin I. Sahmland / G. Aumüller:

„Zurück bleiben Skepsis für die weitere Entwicklung und Trauer über den Verlust der *lingua franca* in einer großen Wissenschaftstradition. (135)

Die Lektüre des Buches ist ein Hochgenuss wegen der vielen, differenziert und klug vorgebrachten Argumente für das institutionelle Fortbestehen der klassischen Sprachen. Die Beiträge vor allem der letzten Sektion legen beredt Zeugnis ab von der nationenübergreifenden Zähigkeit, Widerstandskraft und dem Ideenreichtum der beherzten Befürworter der Classics: Unver-

zagt trotzten sie der allerorten festzustellenden bitteren Realität der zunehmenden Ökonomisierung von Bildung in den vergangenen zwei Jahrzehnten (Stichwort Bologna-Reform) und den damit einhergehenden Tendenzen zur Verkürzung, mitunter Verstümmelung, jedenfalls Verzweckung der *humaniora*. Das in all diesen Beiträgen vorherrschende Credo bringt J. Päll auf den Punkt: „Also machen wir alles, was eben möglich ist – und arbeiten weiter.“ (268)

Beschlossen sei die Rezension mit zwei weiteren Zitaten aus diesem überaus lesenswerten Buch:

Auch wenn wir zugunsten der Modernen argumentieren können, dass mediale Fortschritte im Bereich der Digitalisierung erreicht wurden, sollten wir Modernen als Zwerge bescheiden bleiben und aus unserer sich immer wieder neu konfigurierenden Perspektive von den alten Riesen lernen und profitieren. (S. Fielitz / M. Gotthardt, 173)

Latin can make us not only more learned, but also better people, who consider themselves not in any sense superior, but more lucky, more blessed than others for being able to travel in time and getting to know such a wonderful culture and literature, and for this reason are well-disposed to share their knowledge with others. (F. R. Berno, 230)

MICHAEL LOBE

*Maier, F. (2022): Säulen der digitalen Welt – auf klassischem Fundament, hrsg. von Rudolf Henneböhl, Bad Driburg, Ovid-Verlag, 232 S., EUR 10,- (ISBN: 978-3-938952-45-0).*

„Herr Janosch, was wäre eigentlich gewesen, hätten Tiger und Bär Smartphones gehabt?“ – Wondraks Antwort: „Sie hätten Panama einfach googelt und wären im Übrigen am Tisch sitzen geblieben“ (83). – Zu eigenem Amusement und Erkenntnisgewinn blättere ich abends immer einmal in dem Reclambändchen (Band 14176, 2021) *Wondrak in allen Lebenslagen*,

aus einer Kolumne im ZEITmagazin hervorgegangen, in dem Wondrak den wirklichen Fragen des Lebens auf der Spur ist, auch jener, die meine Schwiegermutter – hochbetagt und arg vergesslich – ziemlich regelmäßig exakt mit seinen Worten gestellt hat: „Herr Janosch, was ist eigentlich dieses Internet?“ Es ist uns nie gelungen, die Antwort so prägnant wie Wondrak auf den Punkt zu bringen: „Ein Apparat mit Tasten, welche man benutzen kann. Wenn man das kann, dann ist man drin im Internet. Und zwar Tag und Nacht. Man kommt da gar nicht mehr raus“ (81). Viele Lehrerinnen und Lehrer, die mit ihren Schülerinnen und Schülern diesen „Apparat mit Tasten“ benutzen, werden Wondraks Auskünfte mit einschlägigen Erfahrungen plastisch illustrieren können.

Die andere Seite der Medaille: Der Krieg in der Ukraine gebiert Millionen von Flüchtlingen. Die überraschend gute digitale Bildungsinfrastruktur der Ukraine macht es möglich, dass ukrainische Kinder weiterhin in ihrer eigenen Sprache, mit ihrem eigenen Lehrplan, ihren Lehrkräften und vielleicht sogar ihren Mitschülern lernen können – egal, ob diese weiterhin in der Ukraine sind oder sich in westlichen Ländern aufhalten. – Wir in Deutschland diskutieren noch über Leitlinien zur Weiterentwicklung der digitalen Bildung, über eine Gesamtvision, eine Kultur der Digitalität, über Milliardensummen und Masterpläne, Qualifizierungsinitiativen und Datenschutz, technische Ausstattung und Anschlussfinanzierung.

Der Doyen in der griechischen und lateinischen Fachdidaktik im deutschsprachigen Raum greift dieses zentrale Thema der modernen Bildung auf. Er plädiert nicht für den Schritt, über den man vor Jahren in den Medien lesen konnte, dass nämlich ausgerechnet im Silicon Valley, wo die digitalen Lernwerkzeuge

entwickelt werden und die Bildungsrevolution ausgerufen wird, ein Umdenken stattfinde. Mitarbeiter großer Tech-Konzerne wie Google, Apple und Yahoo schickten ihre Kinder vermehrt an Schulen, die auf eine technologiefreie Lernumgebung setzten. Die Programmierer und Unternehmer hätten die Sorge, dass digitale Technologien die Konzentrationsfähigkeit und Entwicklung ihrer Kinder nachhaltig beeinträchtigten. Friedrich Maiers (M.) Kritik geht darüber hinaus, sie ist fachlicher Natur, kein Verdikt gegen die „digitale Bildung“ an sich. Diese habe ihren Wert und sei dem technologischen Fortschritt geschuldet. Auch die Schule bedarf der digitalen Medien. Ihre Handhabung verlange notgedrungen Wissen und Kompetenz. M. hält es für angemessen und anerkennenswert, wenn auch in der Fachdidaktik der klassischen Sprachen aktuelle Vorschläge zum Umgang mit digitalen Medien veröffentlicht werden. So geschehen etwa in „Digital lernwirksam“ (Der altsprachliche Unterricht 5, 2021, betreut von Dan Drescher).

M. stellt angesichts der Euphorie und Manie digitaler Bildungsrede die einfache Frage: Darf sich eine moderne Bildung darauf beschränken? Kann der Gebrauch eines Instruments, eines digitalen Werkzeugs schon Bildung sein? Bildung – so seine mit Nachdruck verfochtene Überzeugung – ist und bleibt zu allererst die Aneignung von Kultur, die Auseinandersetzung mit dem Erbe von Dichtung und Kunst, aber auch von Geschichte, Wissenschaft und Philosophie. Für all diese Kulturbereiche ist in der Antike das Fundament gelegt worden. Deshalb das vorliegende Buch; es bietet in sieben „Säulen“, d. h. Kulturbereichen, das einschlägige Antike-Wissen in kompakter Form, gleichsam als Kompendium, in dem man je nach Bedarf die als Einheiten gestalteten Abschnitte lesen

kann. Maier konzediert, dass es noch weitere Säulen gibt – es sind beileibe nicht alle berücksichtigt, so etwa die Baukunst und das Rechtswesen.

In einzelnen Kapiteln beschreibt M. diese Säulen der klassischen Literatur (17-18), jeweils mit einer Fülle von literarischen Belegen ausgestattet, ein Summarium des Wissens zur Antike, das als Fundament der Antike weiterhin tragende Bedeutung für die Zukunft haben kann und soll und zwar: I. Dichtung und Emotionalität 19ff. – II. Mythos und Religiosität 59ff. – III. Politik und Moralität 85ff. – IV. Philosophie und Rationalität 111ff. – V. Geschichte und Historizität 131ff. – VI. Sprache und Literalität 151ff. – VII. Metaphern und Plastizität 199ff.

M. versichert, dass das durch die Literatur vermittelte alte Wissen zu den Stabilisatoren und Widerlagern unserer Kultur gehöre. Die Literatur sei das größte Archiv der Menschheit und wenn der Lateinunterricht sich weitgehend auf die Lehrbuchphase und eine kurze Beschäftigung mit antiker Literatur reduziere, so sei die Frage an die alten Sprachen zwingend, ob darin denn schon die Auseinandersetzung mit dem antiken Denken und Wissen stattfinde? Der Rückzug auf die bloße formale Bildung, die die muttersprachliche Kompetenz stärkt oder die sprachliche Integration von Kindern aus Flüchtlingsfamilien befördert, dürfe nicht das Maß der Dinge sein. M. will mit seiner kleinen, aber gehaltvollen Schrift über die sieben Säulen der antiken Literatur als Kulturträger Europas den Lektüreunterricht bei dem in Gang befindlichen Prozess der digitalen Transformation verteidigen und ihren unersetzbaren Stellenwert dokumentieren. Das grundsätzliche Anliegen seines Buches beschreibt Friedrich Maier so:

„Ich möchte damit gerade den verantwortlichen Vertretern der altsprachlichen Fächer den Anstoß geben, den Ernst der Lage, in der

sich die klassischen Sprachen befinden oder befinden werden, wahrzunehmen und mit entsprechenden Mitteln darauf zu reagieren. Dazu mag Ihnen mein Buch eine Hilfe sein.“

M.s Vision: Dass die Glanzlichter aus dem Dunkel jener fernen Vergangenheit auch in der „Neuen Welt“ der Digitalität nicht verlöschen. Dass der *homo digitalis* auch in der *schola* der Zukunft zu einem *homo vere humanus* gebildet wird.

JOSEF RABL

Raimund Schulz / Uwe Walter: *Griechische Geschichte – Bd. 1: Darstellung; Bd. 2: Forschung und Literatur. Berlin (de Gruyter) 2022 [Oldenbourg Grundriss der Geschichte Bd. 50]. 278 und 378 S., jeweils € 24,95 (ISBN 978-3 486-58831-6 und 978-3-11-076245-7).*

Diese Neubearbeitung des ersten Bandes zur Griechischen Geschichte von W. Schuller (1980 – dazu P. Siewert: HZ 236 [1983], S. 134; 2008) behält zum einen die bewährte, dreigeteilte Konzeption der seit 1978 kontinuierlich wachsenden Reihe OGG bei: Darstellung – Grundprobleme und Tendenzen der Forschung – Quellen und Literatur. Zum anderen betrachtet sie die weiträumigen Verflechtungen innerhalb des mediterranen Raumes und Griechenland im Rahmen wechselnder Großreiche der Antike (innerhalb der Reihe → Bd. 25 *Geschichte Alt Vorderasiens* 2011); Hauptstichworte sind Mobilität, Migration und Kolonisation, Krieg und Bundessysteme sowie die Entwicklung des Polis-Begriffes in seinen regionalen Modellen und Varianten. Dabei wird mit der Zeitspanne von ca. 800-322 v. Chr. die Epochengrenze zum Hellenismus gewahrt, welchen schon in der ursprünglichen Bandaufteilung H.-J. Gehrke (1990, 2008) fortgeführt hatte; voraufgehend Bd. 46 *Die Entstehung Grie-*

*chenlands* (2020) – geplant 52 *Die ägäische Welt. Troja, Kreta und Mykene* – und ‚nach vorne‘ abrundend Bd. 22 *Byzanz 565-1453* (2011). Zugleich führen die beiden zu besprechenden Teilbände die Entwicklung der Reihe von einem eher eurozentrierten Standpunkt zum Einbezug des auch außereuropäischen sowie prähistorischen Umfelds konsequent fort. Unter diesem Aspekt sollten gesellschaftliche Sachthemen wie Religion, Wirtschaft, Haus und Familie nicht unberücksichtigt (integriert in c. 2.2/3, s.u.), aber z. T. ausgeklammert bleiben und für sie auf die parallel angelegte *Enzyklopädie der griechisch-römischen Antike* EGRA verwiesen werden, um die übergeordneten politischen Strömungen in ihren – nicht zuletzt gedanklichen – Voraussetzungen, wechselseitigen Bedingt- und Abhängigkeiten umso profilierter herauszuarbeiten.

Der thematische Aufbau entspricht sich (bis auf Details – wichtig: Bd. 1, S. 175ff. Ein bipolares Hellas?; Bd. 2, S. 130ff. *Konstruierte Identitäten = Mythen, Vergangenheitsfiktionen, Barbaren, Hellenen*) in den Kernteilen von Band 1 und 2. Am Anfang stehen Traditionen und Lebensumwelt einer griechischen Geschichte hier, methodische Kategorien in Forschung und Studium dort. Danach gliedern vier Hauptkapitel, im Umfang beiderseitig abnehmend, den beschreibenden wie den problemorientierten Teil: Grundstrukturen und Basisprozesse – Facetten der griechischen Staatenwelt – Die Griechen machen große Politik (550-400) – Neue Machtkonstellationen und Transformationen des Politischen (400-322). Eine umfassende chronologische Übersicht, stimmig gegliedert in Naher Osten und Kleinasien – Griechische Halbinsel und Ägäis – Großgriechenland und der Westen (vertieft durch eine detailliertere zu Athen 129-131), ein den Kapi-

teln sachlich folgender Kartenteil (ohne den Alexanderzug), ein elementares Auswahlglossar sowie dieses ergänzende Namens- und Sachregister, ferner ethnische und geographische Indices machen bereits den ersten Teil zu einem auch eigenständig verwendbaren Handbuch. Den Forschungsüberblick des 2. Bandes beschließt als dritter Teil ein ausführliches Literaturverzeichnis, welches den Aufbau der ersten beiden nachvollzieht und begleitet, dazu erneut das o. g. dreifache Register mit gemeinsamen wie modifizierten Einträgen.

Der Erzählfaden setzt ein mit den bronzezeitlichen Ägäis-Kulturen am Rande des ‚Fruchtbaren Halbmonds‘ der Großmächte Ägypten, Babylon und der Hethiter. Dezentral, also ohne übergeordnete Führung in ihrem Binnenverhältnis zueinander organisiert, werden die minoisch-mykenischen Paläste als wirtschaftliche und politische Leitstruktur (mit der Verwaltungsschrift Linear B) nach 1050 von den sogen. ‚Dunklen Jahrhunderten‘ abgelöst. Deren Wechsel zwischen wandernd-pastoralen und sesshaft-agrarischen Lebensformen (und dem Übergang von Kupfer und Zinn zum Eisen als Gebrauchsmetall) mündet schließlich in die gemeinschaftlich verfassten Personenverbände der Archaischen Epoche (ab dem 8. Jh.). Der transregionalen Migration begrenzter Gruppen (nicht: ‚Stämme‘ im Sinne etwa einer ‚Dorischen Wanderung‘) entspricht die Ausbildung unterschiedlicher Dialekte eines früheren Griechisch sowie die adaptierende Übernahme der phönikischen zu einer griechischen Alphabetschrift. Bei aller Vielfalt lokaler Ausprägungen unter dem gemeinsamen Dach von Sprache, Schrift und sozio-kulturellen Praktiken, aber auch von Selbstdeutungen im Mythos – literarisiert im Epos – sprechen Texte ab dem 7. Jh. von ‚Hellenen‘. Demgegenüber werden im Forschungs-

band die Archaik als Epoche in Frage gestellt und chronologisch-lineare Narrative zugunsten kultureller Sachfelder dekonstruiert. In solche gliedert sich sodann auch die Darstellung: so der *Oikos* als ordnungspolitischer Baustein eines sich ab 600 institutionalisierenden Gemeindegemeinschafts; Handelsnetze und Marktorientierung als ökonomischer Rahmen für Migration und Expansion; Schichtungen innerhalb der *Pólis* als soziale Distinktionen (Solon um 580 in Athen) zwischen aristokratischen Hippeis, bäuerlichen Zeugiten und besitzlosen Theten (darunter unfreie Schuldknechte und Sklaven). Der Polis in ihren Spielarten als Tyrannis, Oligarchie oder Demokratie (Syrakus, Sparta, Athen) stehen alternative Organisationsformen wie das *Éthnos* (Phoker), der Bundesstaat (Boiotien, Arkadien, Thessalien) oder kultisch zentralisierte Amphiktyonien (Delphi, Paniónion) gegenüber; zum Anderen und ohne eigene Staatsqualität hegemonial begründete Kampfbündnisse (Symmachien), so der Peloponnesische Bund (ab Mitte des 6. Jh.), der Attische Seebund (nach Salamis 480) oder (unter Philipp II. 337) der Korinthische Bund. Parallel dazu hier wie im Folgenden Forschungsbericht(e) in Bd. 2 aus Sicht des aktuellen historischen Diskurses.

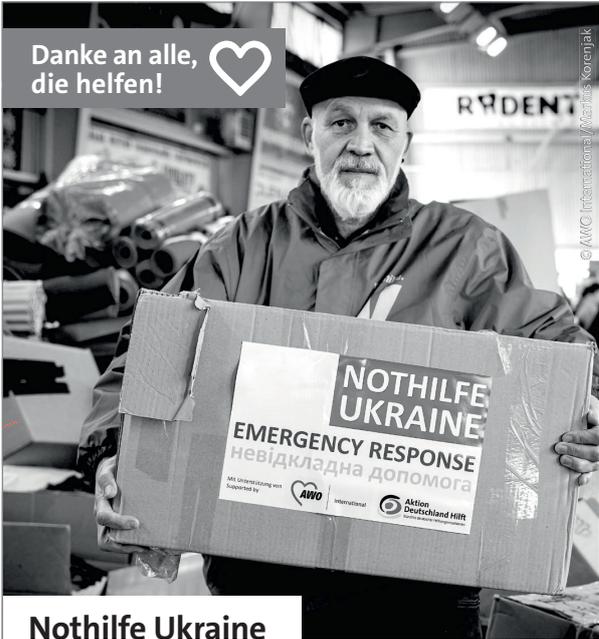
Gestaltungsräume für hellenische Geschichte sind Großregionen: für die *Magna Graecia* (Unteritalien und Sizilien), den „Mittleren Westen der griechischen Welt“ (91), stehen Syrakus und Massilia. Das Mutterland (mit Delphi als religiösem Bezugspunkt) entwickelt im Athen des Kleisthenes und Perikles, in Sparta von Kleomenes I. bis Agesilaos II. (520-359) und während Thebens Dekade zwischen Leuktra und Mantíneia unter Epameinondas († 362) seine politisch-militärischen Triebkräfte. Korinth am Isthmos hat sich als Drehscheibe für Handel wie für Siedlungsbewegungen

(insbes. gen Westen) zwischen wechselnden Ambitionen expansiver Mächte zu behaupten, während im Süden Kreta als Umschlagplatz in den Nahen Osten und nach Nordafrika von Beginn an eine relative Selbständigkeit und nach innen gerichtete Eigenentwicklung wahrte. Ein Netzwerk namhafter Poleis des Ostens, die im Rahmen mutterländischer Kolonisation seit ca. 1000 v. Chr. an der Küste Kleinasiens gegründet werden, repräsentiert Milet, Hafenstadt am Mäander und Knotenpunkt maritimer Verkehrsrouten: über das ionische „Venedig“ (92) laufen die Wirtschaftsbeziehungen von Ägypten und der Levante durch den Bosphorus bis zu den Apoikien rund um das Schwarze Meer. Die mediterrane Weltbühne bestimmen griechische Poleis noch mit der gemeinsamen Abwehr einer Aggression aus dem Osten in den Perserkriegen, bevor sie sich in den innergriechischen Konflikten des Peloponnesischen Krieges und seiner nachfolgenden Parteilungen selbst ‚zerlegen‘ und nach dem Korinthischen Krieg einem wiedererstarkten Persien im allgemeinen ‚Königsfrieden‘ von 386 fügen müssen. Die Ausbreitung des Makedonenreiches seit etwa 350 unter Philipp II. führt die noch einmal auf Initiative Athens vereinten Griechenstädte in die Niederlage bei Chaironeia (338). Mit dem Zug seines Sohnes Alexander seit 334 gegen das Persische Großreich (Granikos, Issos, Gaugamela) – auch er ‚im Auftrag‘ des Korinthischen Bundes zur Sühnung der einstigen Verwüstungen an den Heiligtümern Griechenlands – sowie nach Ägypten und Indien und einem „letzten Aufbäumen“ griechischer Poleis im Lamischen Krieg unter Hypereides und Demosthenes († 322) schließt auch der hier skizzierte historische Abriss.

Mithin bieten Darstellungs- wie Forschungsteil – gemäß der Zielsetzung der gesamten Reihe – den angekündigten struktur- und

grundlagenorientierten Epochenüberblick. In durchweg anregendem Sprachduktus wird hier ein kompakter, gleichwohl für Studierende wie Lehrende jederzeit gut verständlicher und angenehm lesbarer Zugriff auf den unterschiedlichen Werdegang griechischer Gesellschaften von der Bronze- und Palastzeit bis zu ihrer Neuausrichtung unter makedonischer Hegemonie vorgenommen.

MICHAEL P. SCHMUDE



**NOTHILFE UKRAINE**  
EMERGENCY RESPONSE  
НЕВІДКЛАДНА ДОПОМОГА

AWO International Aktion Deutschland Hilft

**Nothilfe Ukraine**

Millionen Familien aus der Ukraine bangen um ihr Leben und ihre Zukunft. Aktion Deutschland Hilft, das Bündnis deutscher Hilfsorganisationen, leistet den Menschen Nothilfe.

Danke für Ihre Solidarität. Danke für Ihre Spende.  
Förderer werden: [www.Aktion-Deutschland-Hilft.de](http://www.Aktion-Deutschland-Hilft.de)

AWO International, Caritas, Diakonie, DRK, Malteser, Johanniter, etc.

**Aktion Deutschland Hilft**  
Bündnis deutscher Hilfsorganisationen

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 Carina Pfahler (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](http://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. Tilman B e c h t h o l d - H e n g e l h a u p t , Katharinenstraße 20, 88045 Friedrichshafen,  
*info@hengelhaupt.de*  
Prof. Dr. Jürgen B l ä n s d o r f , Am Römerberg 1c, 55270 Essenheim, *blaensdorf.j@online.de*  
Dr. Martin B o ß , Sieglitzhoferstraße 38, 91054 Erlangen, *martin.boss@fau.de*  
Dr. Burkard C h w a l e k , Dromersheimer Chaussee 31b, 55411 Bingen  
Dr. Brigitte K o g e l s c h a t z , *b.kogelschatz@googlemail.com*  
Prof. Dr. Michael L o b e , Franz-Ludwig-Str. 22, 96047 Bamberg, *michaellobe@web.de*  
StD Dr. habil. Matthias L a a r m a n n , Wethmar Mark 103, 44534 Lünen, *matthias.laarmann@web.de*  
Prof. Dr. Anna N o v o k h a t k o , *anovokhatko@lit.auth.gr*, *anna.novokhatko@altphil.uni-freiburg.de*  
Dr. Michael P. S c h m u d e , Ahler Kopf 11, 56112 Lahnstein, *m.p.schmude@web.de*  
Prof. Dr. Wilfried S t r o h , Geschwister-Scholl-Platz 1, 80539 München, *stroh@klassphil.uni-muenchen.de*  
PD Dr. Ute T i s c h e r , Wiener Str. 48, 01062 Dresden, *ute.tischer1@tu-dresden.de*  
Prof. Dr. Michael W i s s e m a n n , Siegersbusch 42, 42327 Wuppertal, *mwissemde@yahoo.de*

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](mailto: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.

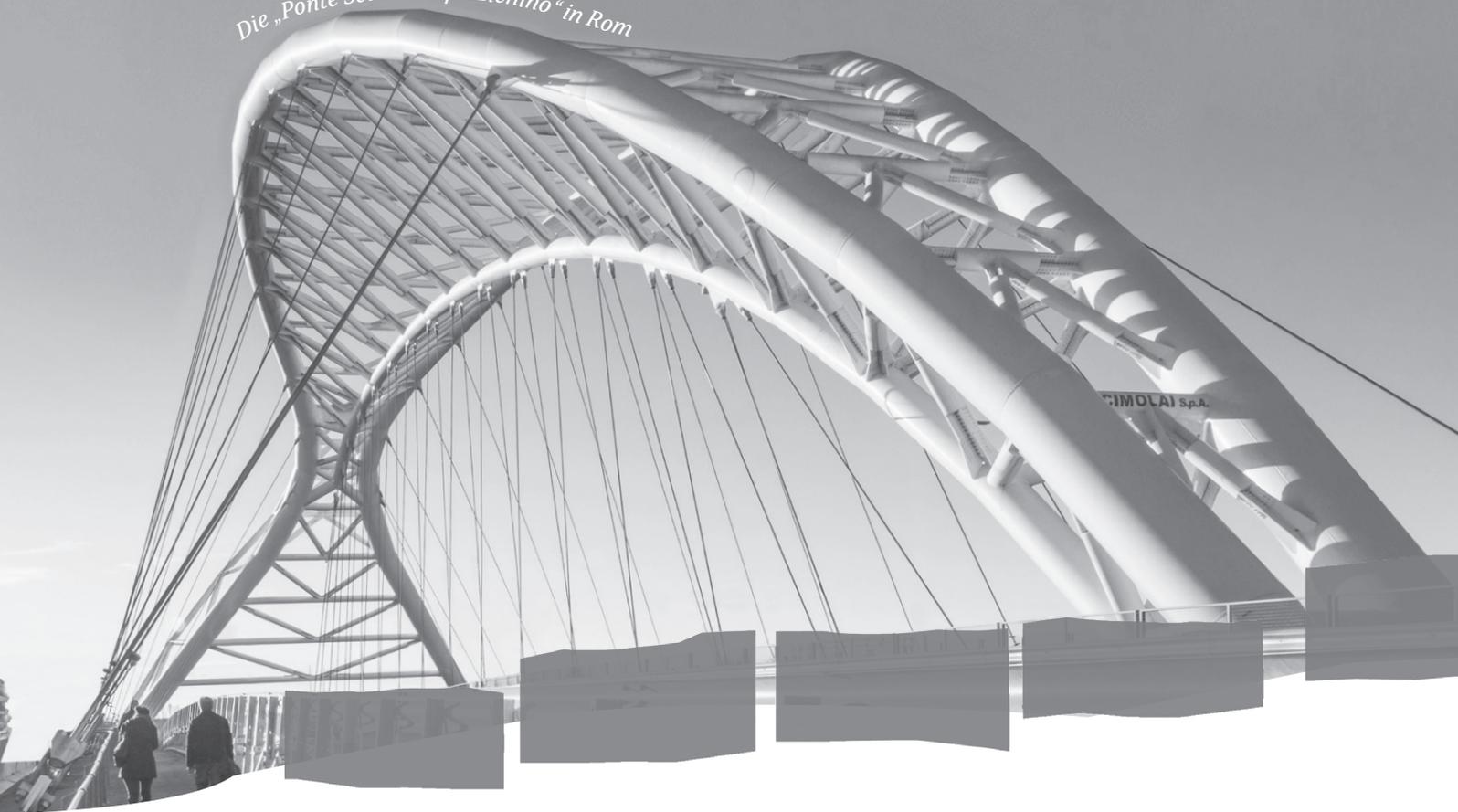
# DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND

## Adressen der Landesvorsitzenden

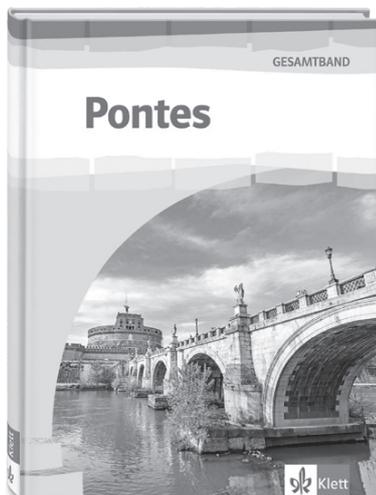
- 1. Baden-Württemberg**  
Dr. Stefan Faller  
Seminar für Griechische und Lateinische  
Philologie  
Albert-Ludwigs-Universität  
Platz der Universität  
79085 Freiburg  
*stefan.faller@altphil.uni-freiburg.de*
- 2. Bayern**  
StD Harald Kloiber  
Pfalzgrafenstr. 1e  
93128 Regenstauf (Oberpfalz)  
Tel.: (0 94 02) 76 52  
*harald.kloiber@t-online.de*
- 3. Berlin und Brandenburg**  
Dr. 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**  
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: Dezember 2022)

Die „Ponte Settimia Spizzichino“ in Rom



# Neue Brücken bauen. In Latein.



## Ihr neuer Pontes Gesamtband

Mit dem neuen Pontes bauen Sie moderne Brücken zur antiken Welt und zu einer faszinierenden Sprache.

Pontes bietet Ihnen:

- motivierende Lektions- und spannende Sachinfotexte,
- Materialien zur Vermittlung wichtiger Medienkompetenzen,
- ausführliche *Praeparationes* zur Vorentlastung,
- Differenzierungsangebote direkt in den Lektionen,
- viele multimediale Angebote.

**Alle Texte und Vokabeln des neuen Pontes sind in der beliebten Lehr- und Lernplattform *Navigium* eingebunden.**

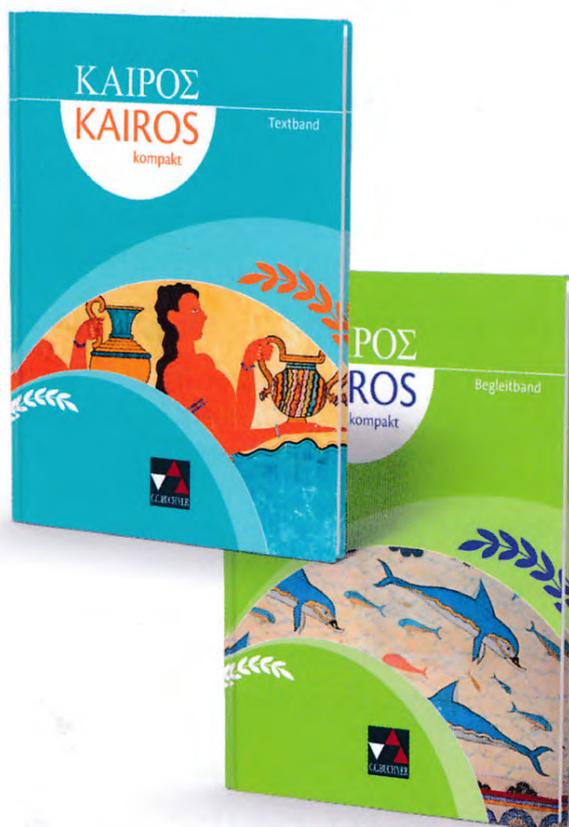


[www.klett.de/pontes](http://www.klett.de/pontes)

Ernst Klett Verlag,  
Postfach 10 26 45, 70022 Stuttgart  
[www.klett.de](http://www.klett.de)



# Kairós kompakt



- ▶ didaktisch **zeitgemäß** und **schülermotivierend**
- ▶ ermöglicht **selbstständiges Entdecken und Einüben** neuer Grammatikstoffe
- ▶ Vertiefungstexte im Textband sowie vielfältigen Aufgaben im Arbeitsheft bieten **weiteres Übungsmaterial**

## Textband

ISBN 978-3-661-**37001-9**,  
288 Seiten, 34,- €

## Begleitband

ISBN 978-3-661-**37002-6**,  
312 Seiten, 32,- €



Auch als digitale Ausgabe  
**click & study** verfügbar.



Ergänzend ist das digitale Lehrermaterial **click & teach** erhältlich.

Mehr Informationen  
auf [www.ccbuchner.de](http://www.ccbuchner.de)



**C.C. Buchner Verlag GmbH & Co. KG**  
[service@ccbuchner.de](mailto:service@ccbuchner.de)  
[www.facebook.com/ccbuchner](https://www.facebook.com/ccbuchner)  
[www.instagram.com/ccbuchner](https://www.instagram.com/ccbuchner)