

Tu regere imperio populos, Romane, memento (VERG. Aen. 6,851): Demokratiebildung durch historische Kommunikation in der Lehrbuchphase

von Katharina Braun, OStR,
und Leoni Janssen, StR'

Wilhelm-Dörpfeld-Gymnasium Wuppertal
katharina.braun@wdgintern.de,
leoni.janssen@wdgintern.de



Schlüsselwörter: Demokratiebildung, historische Kommunikation, Lehrbuchphase

1. Einleitung

Politische Bildung kommt in den Leitlinien und Lehrplänen ein hoher Stellenwert zu. Laut der Kultusministerkonferenz (KMK) stellt sie „eines der obersten Ziele schulischer Bildung überhaupt“¹ dar. Und auch der Kernlehrplan für Latein in Nordrhein-Westfalen erklärt Demokratiebildung zu einer Querschnittsaufgabe von Schule, die auch im Lateinunterricht zu erfüllen ist– und zwar sowohl in der Sekundarstufe II als auch in der Sekundarstufe I.² Der Großteil bisheriger lateinDidaktischer Aufsätze zur Demokratiebildung im Lateinunterricht bezieht sich jedoch auf die historische Kommunikation anhand von antiken politischen oder staatsphilosophischen Originaltexten, deren Eignung zur Vermittlung politischer Bildung evident ist (vgl. GEELHAAR 2020; SAUER 2021). Nun ist das Konzept der historischen Kommunikation in der fachdidaktischen Literatur hauptsächlich für die Lektürephase modelliert (vgl. z. B. FRITSCH 2000; MAIER 1997). Dies wirft die Frage auf, inwiefern Demokratiebildung durch historische Kommunikation auch schon in der Lehrbuchphase möglich ist. Als Antwort sollen in diesem Beitrag erste Überlegungen angestellt werden, ausgehend von einem Unterrichtsversuch in einer 7. Klasse im dritten Lehrjahr Latein.

2. Demokratiebildung durch historische Kommunikation

Die Kultusministerkonferenz postuliert in ihrem Beschluss zur Demokratiebildung, dass

eine Demokratie „überzeugte und engagierte Demokratinnen und Demokraten braucht“, die als „Bürgerinnen und Bürger aus eigener Überzeugung freiwillig im Sinne der Demokratie handeln“ (KMK 2018, S. 2 und 4). Diese noch recht allgemeine Charakterisierung findet sich weiter aufgeschlüsselt bei AMMERER (2020, S. 19). Er sieht das Ziel der Demokratiebildung in der Ausbildung eines „durchaus herrschaftskritischen Individuum[s], das mit der Heterogenität einer pluralistischen Gesellschaft umgehen kann und nicht länger passiv und untertänig agiert, sondern als Teil des Souveräns eine aktive Rolle bei der Gestaltung von Politik einnimmt. Ein solches Individuum sollte in der Lage sein, sich im kritischen Diskurs unter freien und gleichwertigen Bürger:innen seines Verstandes ohne Anleitung durch andere zu bedienen, sich im politischen Meinungsbildungsprozess reflektiert zu positionieren, an Entscheidungen mitzuwirken und seine eigenen Interessen ebenso zu verfolgen wie die Interessen anderer zu berücksichtigen“.

Demokratisches Lernen, das der Förderung dieser Haltungen und Fähigkeiten dient, kann nur in einem Unterricht erfolgen, der nach den Prinzipien des Beutelsbacher Konsens³ gestaltet ist (vgl. KMK 2018, S. 4), von welchen v. a. das Überwältigungsverbot und das Kontroversitätsgebot für die hier verfolgte Fragestellung relevant sind: Das Überwältigungsverbot sieht vor, dass sich die Schüler:innen eigenständig und ohne Indoktrination durch Andere mit politischen Fragen auseinandersetzen können.⁴ Entsprechend müssen die Lehrkräfte diese Fragestellung den Lernenden ohne jede noch so subtile politische Beeinflussung präsentieren und ihnen „alle relevanten Argumente, Standpunkte und Haltungen in einer politischen Kontroverse möglichst neutral“ zur Verfügung stellen (AMMERER 2020, S. 19). Damit geht das Kontroversitätsgebot einher, nach dem das, was „in Wissenschaft und

¹ <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-unterrichtsinhalte-und-themen/demokratiebildung.html>

² Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014), S. 11; Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen (2019), S. 10.

³ Der Beutelsbacher Konsens geht auf eine Tagung der Bundeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg mit Politikdidaktikerinnen und -didaktiker zurück, die bereits 1976 stattfand. Der Beutelsbacher Konsens hat aber bis heute nicht an Bedeutung verloren (vgl. AMMERER [2020], S. 19).

⁴ Vgl. WEHLING (1977), S. 179-180.

Politik kontrovers ist, [...] auch im Unterricht kontrovers erscheinen“ muss.⁵ Eine wichtige Rolle kommt dabei der gezielten Irritation der bestehenden politischen Meinung zu: Auch wenn die Lernenden sich bereits auf eine Betrachtungsweise festgelegt haben, haben die Unterrichtenden die Aufgabe, ihnen andere mögliche Sichtweisen, Standpunkte und Argumente aufzuzeigen und ihnen dadurch einen multiperspektivischen Blickwinkel auf einen politischen Sachverhalt zu eröffnen (vgl. AMMERER [2020], S. 19).

Wie GEELHAAR (2020) und SAUER (2021) zeigen, kann die Auseinandersetzung mit lateinischen Originaltexten nach den Prinzipien demokratischen Lernens mit dem Ziel der Demokratiebildung gestaltet werden. Inhaltlich sind besonders politische Reden und staatsphilosophische Schriften wie z. B. *In Catilinam* oder *De re publica* von CICERO, aber auch staatstragende Texte wie das *Carmen saeculare* von HORAZ, VERGILS *Aeneis* oder Texte der römischen Geschichtsschreibung dazu geeignet, sich mit politischen Konzepten wie beispielsweise der Mischverfassung, der Menschenwürde oder dem Naturrecht auseinanderzusetzen oder „fertige Manifestationen des Politischen“ (KRAMMER et al. [2008], S. 8) zu verstehen und in ihrer Leserlenkung und Wirkungsabsicht zu hinterfragen (vgl. GEELHAAR [2020], S. 101,110; SAUER [2021], S. 59–61).

Das „wichtigste fachspezifische didaktische Verfahren“ zur Auseinandersetzung mit den lateinischen Texten stellt dabei die historische Kommunikation dar (SAUER [2021], S. 55). SAUER (S. 57–58) beschreibt die historische Kommunikation als einen hermeneutischen Prozess: Ausgangspunkt ist ein antiker Text, der für die Lernenden Überraschendes oder Verstörendes anbietet und Fragen aufwirft, die die Lernenden aus dem Text heraus zu beantworten versuchen. Zugleich soll dieser Text so nah an ihrer Lebenswirklichkeit sein, dass er die Schülerinnen und Schüler in ihrem Denken und Handeln herauszufordern vermag und dadurch weitere Fragen an den Text aufwirft, die zum Ausgangspunkt des hermeneutischen Zirkels zurückführen. Dieses Verfahren läuft bei der Texterschließung ab, spätestens aber bei oder unmittelbar nach der Übersetzung, und kann in einem zweiten Schritt zu einer

bewussten und begründeten Positionierung der Lernenden zur Ausgangsfrage an den Text führen. Im Konzept der historischen Kommunikation selbst sind dabei wesentliche Prinzipien demokratischen Lernens gewährleistet. Aufgrund des Spannungsverhältnisses aus Fremdem und Vertrautem, das antike Texte als ‚nächstes Fremdes‘ (U. HÖLSCHER) den Lesenden anbieten, brechen sie das Eigene in fremder, historischer Perspektive: Die Gegenstände antiker Texte stellen häufig die Früh- und Urformen europäischer Kulturgüter dar und bieten als solche ein Identifikationsangebot an heutige Leserinnen und Leser. Im historischen Kontext erscheinen sie jedoch häufig fremd oder gar verstörend und verändern die Perspektive, die wir auf diese Dinge einnehmen (vgl. SAUER [2021], S. 56). Ergänzend hierzu können im Lateinunterricht weitere Paralleltexte herangezogen werden, bei lebensweltbezogener Rezeption entweder aus der Gegenwart der Schülerinnen und Schüler oder bei rezeptionsgeschichtlicher Rezeption auch aus anderen lateinischsprachigen Jahrhunderten (vgl. GEELHAAR [2020], S. 111). In der lateinischen Textarbeit liegt also das Potenzial, den Schülerinnen und Schülern ganz im Sinne der Demokratiebildung andere mögliche Sichtweisen auf scheinbar vertraute Gegenstände zu zeigen und ihnen dadurch einen multiperspektivischen Blickwinkel auf einen Sachverhalt zu eröffnen (vgl. AMMERER [2020], S. 19). Durch die kritische Auseinandersetzung mit den Inhalten des lateinischen Texts in der historischen Kommunikation schulen Lernende außerdem die politischen Kompetenzen, „vorliegende Urteile auf ihre Begründung hin zu untersuchen“ und „hinsichtlich ihres historischen Entstehungskontextes zu überprüfen“ (KRAMMER et al. [2008], S. 6) und bilden dadurch im Idealfall ein eigenes politisches Urteil aus (vgl. GEELHAAR [2020], S. 111). Die lateinischen Texte bieten darüber hinaus den Vorteil, dass für die in ihnen verhandelten historischen Gegenstände und Thematiken die „Lizenzen und Tabus politischer Gegenwartsdiskurse nicht gelten“ (SAUER [2021], S. 60). Die Antike stellt für die Schülerinnen und Schüler einen neutralen Diskursraum dar, „in dem staats-theoretische, religiöse oder politische Themen

⁵ Vgl. WEHLING (1977), S. 180.

verhandelt werden können, die in unserer Lebenswelt schwer verhandelbar sind“ (SAUER [2021], S. 60). ‚Heiße‘ Fragen der Tagespolitik – wie zum Beispiel die Frage nach gerechten Kriegen und legitimem Eingreifen in fremde Staaten oder die Frage nach der Rolle von religiösem Weltbild und Staat – lassen sich im Rahmen lateinischer Texte, zu welchen sich die Lernenden sowohl in historischer Distanz als auch in der Distanz des literarischen Raums befinden, oft vorurteilsfreier und offener diskutieren (vgl. SAUER [2021], S. 60). Wenn der Lateinunterricht mit SCHAUER (S. 51) als „neutraler Experimentierraum“ und „geschützter Dialograum“ konzipiert werden kann, in dem die Schülerinnen und Schülern mit ihren je eigenen Fragen, Vorstellungen und Gedankenexperimenten in einen ergebnisoffenen Dialog mit der Antike treten können, dann ließe er sich sicherlich auch im Sinne AMMERERS ([2020], S. 20) als „Proberaum für demokratisches Handeln“ nutzen.

3. Praxisbeispiel zur Demokratiebildung in der Lehrbuchphase: *Prima Nova*, Lektion 25: AENEAS' Herrschaftsauftrag durch die Götter

Sowohl GEELHAAR (2020) als auch SAUER (2021) führen ihre Gedanken zur Demokratiebildung im Lateinunterricht im Hinblick auf die Arbeit mit lateinischen Originaltexten weiter aus. Diese Fokussierung auf die Originallektüre entspricht dem lateindidaktischen *Status Quo*. Auch wenn die ursprüngliche Konzeption der historischen Kommunikation von WESTHÖLTER (1981) auch für den Unterstufen- und Mittelstufenunterricht gedacht war, führte die Anbindung an MAIERS Konzept der Denkmodelle in den späteren Ausführungen dazu, dass die Modellierung der historischen Kommunikation hauptsächlich auf die Behandlung von Originaltexten ausgerichtet blieb (vgl. FRITSCH [2000]; MAIER [1997]). Denn Denkmodelle finden sich nach MAIER ([1984], S. 129) ausschließlich in Originaltexten: Nur in diesen sei die inhaltliche Aus-

sage in eine bewusste sprachliche Gestaltung gefasst und nur durch die Einheit von Form und Inhalt erhielten Texte ihren Appellcharakter und ihre pädagogische Wirkmacht. Deshalb kommt MAIER ([1984], S. 129) zu dem Schluss: „Die Auseinandersetzung mit dem ‚Denkmodell‘ eines Textes gelingt in vollem Umfang deshalb nur beim Original“.⁶ Auch wenn MAIERS Konzept der Denkmodelle zuletzt von SCHAUER ([2020], S. 50) kritisch beleuchtet wurde und in seiner ursprünglichen Konzeption keinen aktuellen fachdidaktischen Referenzrahmen mehr darstellen kann, so bleibt die Frage danach bestehen, inwiefern ein künstlich erstellter Lehrbuchtext durch historische Kommunikation zu Demokratiebildung in der Lehrbuchphase eingesetzt werden kann. Der hier vorliegende Artikel stellt dazu erste Überlegungen vor, ausgehend von einem Praxisbeispiel aus dem Lateinunterricht einer siebten Klasse (L5).

Zur Konzipierung des Unterrichtsversuchs wurde ein Lehrbuchtext ausgewählt, der sich mit einer grundlegenden, überzeitlichen politischen Frage befasst, nämlich der Legitimation einer Regierung sowie der Wahl und Auswahl regierender Frauen und Männer.⁷ Diese berührt die Lebenswelt der Lernenden, da sie als Demokrat:innen die Aufgabe haben, an diesem Prozess in Wahlen bewusst teilzuhaben und damit auf die Gestaltung des politischen Raums aktiv Einfluss zu nehmen. Der lateinische Lehrbuchtext allerdings präsentiert den Schüler:innen zunächst eine ihnen fremde Möglichkeit der Herrschaftslegitimation: jene der göttlichen Abkunft.

3.1 Vorstellung des Lehrbuchtexts

Das Lehrbuch *Prima Nova* vom Buchner-Verlag thematisiert im Rahmen der Einheit „Der Mensch und die Götter“ in Lektion 25 die Person und die Herrschaft des *princeps* AUGUSTUS. Im Vordergrund des Lektionstextes steht die Genealogie der Familie der Iulier und der damit verbundene Anspruch der göttlichen Abstammung der Familie des berühmten Gaius Iulius CAESAR.

⁶ Zu diesem Urteil kommt auch FARBOWSKI ([2005], S. 184), wenn er die historische Kommunikation wegen der „beliebigen“ Inhalte der lateinischen Lehrbuchtexte und wegen des ohnehin schon hohen Zeitaufwands für Übersetzung und Interpretation der Lektürephase in der Oberstufe vorbehalten wissen will. Eine ähnliche Einschätzung ist für den existenziellen Transfer festzustellen, der ebenfalls in Verbindung mit der historischen Kommunikation gesetzt wird (vgl. MAIER [1997], S. 325): Auch wenn MUNDING ([1985], S. 9) in seinem Grundlagentext zum existenziellen Transfer eine Anwendung an „antiken Texten und Themen (z.B. *imperium Romanum* oder kosmologische *θεωπια*)“ vorsieht, entwickelt er das Konzept ausschließlich am Beispiel lateinischer Originallektüre.

⁷ Die Auswahl folgt der Empfehlung von KRAMMER, KÜHBERGER und WINDISCHAUER ([2008], S. 3), politische Kompetenzen durch „exemplarische Annäherungen an Problemfälle des Politischen unter Berücksichtigung der Lebens- und Erfahrungswelt der SchülerInnen“ anzubahnen.

Nach dem einleitenden Bericht, dass es sich bei Folgendem um eine in der römischen Antike oft tradierte Erzählung handelt, wird die Göttin Venus als Urmutter der *gens Iulia* in den Fokus gestellt. Der lateinische Lektionstext erzählt, wie Venus – von ihrem Vater Jupiter dazu verdammt, sich in einen Sterblichen zu verlieben – den Sohn des Trojanerkönigs Anchises verführt. Am Ende ihres Techtelmechtels (und des Lektionstexts) eröffnet sie Anchises sowohl ihre wahre Identität als auch die glorreiche Zukunft, die ihrem soeben gezeugten gemeinsamem Sohn Aeneas und seiner Familie bevorstehen wird.

Die inhaltliche Konzeption dieses Lektionstextes ist angelehnt an die Darstellung des *Homerschen Hymnus* an Aphrodite. Im Vergleich zum griechischen Originaltext (HOM. h. 5, ed. ALLEN [1946], S. 64–75; Übers.: WEIHER³1970, S. 92–109) erscheint der vorliegende Text in Form einer Paraphrase. Die grundlegenden Erzählstränge werden zusammenfassend wiedergegeben, während Exkurse und weitere Ausführungen gekürzt sind. Exemplarisch ist die ausführliche Schilderung des Aussehens der Göttin beim ersten Zusammentreffen sowie der detaillierte Ausblick hinsichtlich der frühkindlichen Erziehung des gemeinsamen Sohnes zu nennen. Die Kürzungen führen dazu, dass der Fokus der Erzählung auf der Verbindung zwischen menschlicher und göttlicher Sphäre gerichtet ist. Trotz der unklaren Datierung des Aphrodite-Hymnus ist offenkundig, dass diese Textauswahl des Lehrbuches eigentlich nicht in die allgemeine Legitimationsstrategien des AUGUSTUS eingeordnet werden kann – der Lehrbuchtext zeigt hier eine deutliche Abweichung vom Original und legt einen eigenen inhaltlichen Schwerpunkt auf einen ganz bestimmten Aspekt der Verbindung zwischen menschlicher und göttlicher Sphäre, nämlich auf den in antiker Sicht göttlichen Ursprung der *gens Iulia* und des gesamten *Imperium Romanum*. Dies folgt dem übergreifenden didaktischen Ziel der Lehrbucheinheit „Der Mensch und die Götter“, die Schüler:innen mit unterschiedlichen Facetten der antiken religiösen Praxis vertraut zu machen.

Im Rahmen der Lektion 25 wird dieser Text als Exempel für die religiöse Rechtfertigung des augusteischen Prinzipats angeführt. Wie der Titel „Von Venus zu Augustus“ bereits suggeriert, wird eine direkte Verwandtschaftslineie

zwischen den olympischen Göttern und dem neuen *princeps* geschaffen. Einzuordnen ist diese Erzählung in ein vielfältiges Legitimationskonzept des Erben CAESARS (siehe hierzu den Exkurs am Ende dieses Beitrags).

3.2 Kurze Darstellung des Unterrichtsverlaufs

Im Einstieg wurden die Siebtklässler:innen kontextlos mit der Frage: „Wer hat das Recht zu regieren?“, konfrontiert. Eine zeitliche Einordnung wurde bewusst nicht vorgegeben, um die Antworten der Lernenden nicht zu beeinflussen oder in eine bestimmte Richtung zu lenken. Ohne weitere Bedenkzeit wurde den Schüler:innen die Möglichkeit gegeben, ihre Ideen und Überlegungen zu sammeln. Die sofortige Visualisierung sollte einerseits die Motivation stärken, andererseits aber auch die Kreativität fördern.



Abb. 1: Tafelbild als Sicherung des Einstieges.

Das Tafelbild (vgl. Abb. 1) offenbart den erwarteten Bezug auf die eigene Zeit. Zudem präsentierten die Schüler:innen vielfältige und differenzierte Vorstellungen hinsichtlich der persönlichen Erwartungen an Regierende. Die Forderung nach (kontrollierter) Emotionalität in Verbindung mit ausreichender Empathie lassen den Spannungsrahmen, in dem sich die Vorstellungen bewegen, deutlich werden. In einem anschließenden reflektierenden Gespräch war offenkundig, dass die genannten Antworten sowohl individuell als auch situativ unterschiedlich bewertet wurden. Dennoch konnte sich die Klasse auf einzelne Grundkonstanten wie beispielsweise persönliche Eignung, Wahrung der Menschenrechte und Demokratiefähigkeit einigen.

Mit Verweis auf eine spätere Auseinandersetzung mit dem Ergebnis wurde zu dem aus Schülersicht „eigentlichen“ Thema der Reihe – dem Verhältnis von Menschen und Göttern – über-

geleitet. Der Bezug zur politischen Bedeutung dieser Thematik im Rahmen von Lektion 25 wurde zu diesem Zeitpunkt bewusst ausgeblendet. Stattdessen wurde das *pietas*-Motiv, das bereits im Rahmen der vorherigen Lektionen u. a. am Beispiel des *pious Aeneas* in Karthago erarbeitet worden war, noch einmal ins Zentrum der Thematik gerückt.

Dieses Motiv wurde bei der Lektüre der ersten Hälfte des Lektionstextes, in der die Bestrafung der Venus, das Aufeinandertreffen der Göttin und Anchises sowie die demütige Reaktion des Hirten thematisiert wird, aufgegriffen. Ohne genaueres Wissen erschreckt den Königssohn die enorme Schönheit der ihm unbekanntes Göttin (*pulchritudine incredibili feminae perturbatus*) und er gelobt, ihr einen Altar zur Verehrung zu errichten (*aram tibi ponam*). Venus verleugnet dem *vir pius* gegenüber ihre wahre Identität, so dass er ihrer Schönheit erliegt und der gemeinsame Sohn Aeneas gezeugt wird (*amore coniungebatur*). Wie sein Sohn Aeneas erhält auch Anchises in diesem Text das Epitheton *pius*. Diese *pietas* wird an dieser Stelle jedoch von Venus bewusst aufgebrochen und außer Kraft gesetzt. Am Ende des Textstückes wird sie jedoch mit Verweis auf die Macht der Götter und den ihnen geschuldeten Respekt wieder aufgegriffen (*respice iram deorum!*).

Prima Nova L25 (Buchner-Verlag)
 Postea Anchises a Venere e somno excitatus
 20 est. Nunc deo viro excitato ostendit se
 Venerem esse: "Gens tua a deis delicta est.
 Me enim concepisse filiumque tuum gerere tibi
 aperio. Nomen filii Aeneas erit.
 Aeneam nymphis mandabo, quae eum
 25 instruent. Quinto anno filium tibi ostendam.
 Tu autem gaudio permotus filium tuum fortem
 esse videbis. Gloriam tuam et
 gloriam totius gentis augebit.
 Tibi autem non licebit hominibus ostendere
 30 Venerem deam viro mortali filium
 peperisse. Aliter Iuppiter te interficiet. Respice
 iram deorum!"

Abb. 2: Textvorlage.

Im zweiten Teil des Lektionstextes (vgl. Abb. 2) steht die Richtigstellung der vorherigen Lüge sowie der Ausblick in die Zukunft im Vordergrund. Venus eröffnet Anchises ihre wahre Identität. In diesem Zusammenhang offenbart sie ihm die glorreiche Zukunft, die seine Familie insbesondere durch den gemeinsamen Sohn Aeneas begründen werde. Der Schwerpunkt der Interpretation liegt insbesondere auf den Zeilen 19–32. Das Herrschergeschlecht Trojas sei von den Göttern auserwählt (*gens tua a deis delecta est*). Aeneas werde als gemeinsa-

mes Kind einer Göttin und eines Sterblichen eine direkte Verbindung zwischen den beiden Sphären darstellen (*me concepisse filiumque tuum gerere*) und aufgrund dieser Besonderheit zuerst von Nymphen aufgezogen werden (*Aeneam nymphis mandabo*). Im Erwachsenenalter werde Aeneas, dessen Tapferkeit noch einmal besonders hervorgehoben wird (*filium fortem*), den Ruhm und das Ansehen der gesamten Familie vergrößern (*gloriam tuam et gloriam totius gentis augebit*). In diesem Textabschnitt wird erstmals die politische Funktion der römischen Götterwelt thematisiert. Die Tatsache, dass die Götter diese Familie allen anderen vorgezogen und auserwählt haben, begründet ihre herausragende Stellung innerhalb der römischen Antike.

Die Schüler:innen erkannten auf Basis dieser Lektüre die Funktion und Bedeutung der göttlichen Genealogie im Allgemeinen. Konkretisiert wurde diese Erkenntnis mithilfe eines Sachtextes zur Herrschaftslegitimation des AUGUSTUS, die die bereits angeführten Punkte im Wesentlichen enthielten. In Verbindung mit den Elementen der bewussten Inszenierung als *primus inter pares* und der *auctoritas principis* wurde die Funktion der langtraditionierten Erzählung über die göttliche Abstammung der *gens Iulia* als ergänzendes und abrundendes Element innerhalb der Legitimation des AUGUSTUS deutlich.

Zum Abschluss der Sequenz wurden die Ergebnisse zur Herrschaftslegitimation des AUGUSTUS mit den von den Schüler:innen eingangs genannten Eigenschaften eines guten Regenten verglichen. Im Vergleich zu dem zu Beginn erstellten Tafelbild zeigte sich deutlich, dass die Schüler:innen wesentlich rationalere und messbarere Kriterien nannten. Entsprechend äußerten sie sich äußerst kritisch zur Legitimationspraxis der römischen Kaiserzeit. Die Schüler:innen vertraten hier das demokratische System und betonten, dass für die Akzeptanz eines Regenten oder einer Regentin die Bestätigung durch eine breite Masse in einem demokratischen Entscheidungsprozess maßgeblich ist. Irrationale oder übersinnliche Gründe sollten keine Rolle bei der Bewertung spielen. Aufgrund ihres klaren Werturteils fiel es den Lernenden schwer, die antike Perspektive zu übernehmen und ihre eigenen Urteilsmaßstäbe einzuschätzen und zu reflektieren. Der Vergleich zwischen der Antike und der

Gegenwart blieb deshalb oberflächlich und undifferenziert. Um einer verkürzten Beurteilung und der direkten, pauschalen Ablehnung der antiken Verflechtung von Politik und Religion entgegenzuwirken, wäre es denkbar, in der Reflexionsphase den Fokus noch stärker auf verschiedene heutige Verbindungspunkte zu richten. Wenn die Schüler:innen in ihre Bewertung der Antike mit einbeziehen, dass auch in einem säkulären Staat wie der Bundesrepublik einzelne Verbindungslinien zwischen Politik und Religion existieren (zum Beispiel die von staatlicher Seite festgelegten religiösen Feiertage oder die mögliche Bitte um Gottes Hilfe im Amtseid von Politiker:innen und Beamten:innen) fällt ihr Urteil vielleicht differenzierter aus.

4. Zusammenfassung und Ausblick

Die von uns durchgeführte Unterrichtsstunde zeigte, dass auch ein adaptierter Lehrbuchtext genutzt werden kann, um mit ihm in eine historische Kommunikation zu treten. Zwar ist die politische Aussage, mit der sich die Schüler:innen im Rahmen der Textarbeit auseinandergesetzt haben, nicht Teil des griechischen Originaltextes, doch auch die Adaption bietet den Lernenden eine historische, in ihren antiken Kontext eingebundene Perspektive, die bei den Schüler:innen Fragen aufwirft und zum Vergleich mit der eigenen Lebenswelt sowie zu einer weiteren Auseinandersetzung anregen kann.

Ganz im Sinne der Demokratiebildung, in der auch demokratische Werte, Prozesse und Regierungsformen „grundsätzlich derselben kritischen und vorbehaltlosen Diskussion ausgesetzt [werden] wie jeder andere politische Gegenstand“ (AMMERER [2020], S. 20), konfrontierte der lateinische Lehrbuchtext die Lernenden mit einem anderen Standpunkt und einer Sichtweise, die sie nicht teilen konnten. Dies veranlasste sie dazu, ihre eigene politische Position zu artikulieren (vgl. KRAMMER et al. [2008], S. 3) und sich ihrer eigenen Verwurzelung im demokratischen System bewusst zu werden. Die fremde (antike) Position in dieser Frage zu verstehen und aufzugreifen (vgl. KRAMMER et al. [2008], S. 3), um auf dieser Basis zu einem differenzierten Sachurteil zu kommen, stellte für die meisten Lernenden eine Herausforderung dar.

Trotz mancher kritischen Stimme zum Einsatz der historischen Kommunikation stellt sie auch in der Lehrbuchphase einen wichtigen Teil des Lateinunterrichts dar. Würde man sich dem Versuch verschließen, auch mit einem adaptierten Lehrbuchtext eine historische Kommunikation zu initiieren, wären viele Potenziale des Fachs verschenkt: zum Beispiel die Möglichkeit, die Schüler:innen durch die historische Perspektive zu irritieren und in ihren eigenen Positionen herauszufordern, oder die Chance, bei den Lernenden Neugier auf den zu übersetzenden Lehrbuchtext zu wecken. Wenn die historische Kommunikation mit MAIER ([1997], S. 328) und FRITSCH ([2000], S. 3) als *das* Lernziel des Lateinunterrichts bezeichnet wird, sollte dabei also der Lehrbuchunterricht explizit mitgedacht sein – auch wenn die fachdidaktische Konzeption der historischen Kommunikation dafür angepasst werden muss.

Literatur und Internetquellen

- HOMERI Opera. *Recognovit brevis annotatione critica instruit* Th. W. ALLEN, tom. 5, hymnos, cyclum, fragmenta, margites, batrachomyomachiam, vitas continens. Oxford (1921) ed. corr. ³1946.
- AMMERER, H.: Lernen, in einer (stets) neuen Welt zu leben: Demokratiebildung als Auftrag für alle Unterrichtsfächer. In: AMMERER, H. / GEELHAAR, M. / PALMSTORFER, R. (Hrsg.), *Demokratie lernen in der Schule. Politische Bildung als Aufgabe für alle Unterrichtsfächer*. Münster / New York 2020, S. 15–30.
- CHRIST, K.: *Die Römische Kaiserzeit. Von Augustus bis Diokletian*. München ⁴2011.
- FARBOWSKI, R.: Vom Sinn und Zweck des lateinischen Anfangsunterrichts. In: *Forum Classicum* 3/2005, S. 181–191.
- FRITSCH, A.: Latein im dritten Jahrtausend. „Historische“ Kommunikation als Lernziel des Lateinunterrichts. In: *Latein und Griechisch in Berlin und Brandenburg* 44/2000, S. 2–16.
- GEELHAAR, M.: Politisch kompetent durch Latein? Theoretische Überlegungen und praktische Anregungen für den Unterricht. In: AMMERER, H. / GEELHAAR, M. / R. PALMSTORFER, R. (Hrsg.): *Demokratie lernen in der Schule. Politische Bildung als Aufgabe für alle Unterrichtsfächer*. Münster / New York 2020, S. 101–116.

- HAHN, I.: Augustus und das politische Vermächtnis Caesars. In: *Klio* 67 (1985), S. 12–28.
- KMK – Kultusministerkonferenz: Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf (Zugriff am: 06.05.2023).
- KRAMMER, R. / KÜHBERGER, C. / WINDISCHBAUER, E.: Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell. Wien 2008.
- MAIER, F.: Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt. Bd. 2: Zur Theorie des lateinischen Lektüreunterrichts. Bamberg 1984.
- MAIER, F.: Textgrammatik und historische Kommunikation. Überlegungen zu neuen Methoden des lateinischen Lektüreunterrichts. In: *Anregung* 43 (1997), S. 314–328.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Lateinisch. Frechen 2014.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Kernlehrplan für das Gymnasium–Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen–Latein. Frechen 2019.
- MUNDING, H.: Antike Texte–Aktuelle Probleme. Bamberg 1985.
- SAUER, J.: *In utramque partem disputare*. Demokratiebildung in der Lehramtsausbildung und im Unterricht der alten Sprachen. In: *PraxisForschungLehrer*innenBildung*. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung 3 (2021), Heft 3, S. 55–68.
- SCHAUER, M.: Altsprachlicher Unterricht und Interkulturalität: Vom Modell zum Diskurs. In: *AU* 1, S. 49–52.
- VON DEN HOFF, R. / STROH, W. / ZIMMERMANN, M.: *Divus Augustus*. Der erste römische Kaiser und seine Zeit. München 2014.
- WEHLING, H.-G.: Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In: S. SCHIELE / H. SCHNEIDER (Hrsg.): *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*. Stuttgart 1977, S. 173–184.
- WESTHÖLTER, P.: Lernziele und Methoden der „historischen“ Kommunikation im Lateinunterricht der Unter- und Mittelstufe des Gymnasiums. In: *Die Höhere Schule* 5 (1981), S. 159–164.

Exkurs zum politischen Hintergrund

Die Diktatur CAESARS stellt den Höhepunkt weitgehender wirtschaftlicher, gesellschaftlicher und politischer Veränderungen dar (vgl. CHRIST [2011], S. 10), die auch mit seiner Ermordung 44 v. Chr. nicht rückgängig gemacht werden können. Der Wechsel von der *res publica* zu neuen Strukturen der Kaiserzeit war vorbereitet (vgl. CHRIST [2011], S. 14). Auch wenn mit der Ermordung CAESARS Befürworter der alten Ordnung deren tatsächliche Wiederherstellung erreichen wollten, etablierte sich schnell ein Kampf einzelner Akteure um die Vorherrschaft in Rom. Allen voran ist in diesem Zusammenhang OCTAVIAN/AUGUSTUS zu nennen, den CAESAR in eine der angesehensten Adelsfamilien aufgenommen und stetig gefördert hat. Dies resultierte in der testamentarischen Adoption (vgl. VON DEN HOFF et al. [2014], S. 26–27). Der adoptierte Großneffe betonte zu Beginn seiner Herrschaft demonstrativ die enge Beziehung zu dem Ermordeten. Gleichzeitig bemühte er sich um die rechtliche Absicherung seiner Position. Bedingt durch die faktische Handlungsunfähigkeit von Volk und Senat, wurden dem *princeps*, wie er sich selbst nannte, Kompetenzen übertragen, die sich in alle Bereiche des Imperiums erstreckten. Sie schufen die staatsrechtliche Grundlage der herausragenden Stellung (vgl. CHRIST [2011], S. 16–18). Bestätigt wurde der Einsatz für den Staat durch zahlreiche Ehrungen seitens des Senats, für die der Beinamen „Augustus“ exemplarisch zu nennen ist. Trotz der Selbstdarstellung als *auctoritas principis* besaß AUGUSTUS, dem alle Ämter bewusst übergeben worden waren, *de iure* nicht mehr Amtsgewalt als andere Magistrate (vgl. CHRIST [2011], S. 18). Neben dem politischen Wechsel zwischen Leistungen und Ehrungen nutzte AUGUSTUS ebenso den religiösen und kulturellen Bereich zur Legitimation seiner Macht. Auch wenn AUGUSTUS eine Verehrung lediglich im Kontext des Roma-Kultes (vgl. CHRIST [2011], S. 18) zuließ,

förderte er durch die Vergöttlichung seines Adoptivvaters seine eigene Wahrnehmung als *divus filius* (vgl. HAHN [1985], S. 12–16).

Im öffentlichen Raum förderte AUGUSTUS durch Neugestaltungen seine visuelle Präsenz. Ebenso unterstützte AUGUSTUS die literarische Darstellung seiner Herrschaft als Höhepunkt der römischen Geschichte. Die Darstellung bei VERGIL, für die beispielhaft die Heldenschau im 6. Buch der *Aeneis* oder die Schildbeschreibung im Rahmen der Schilderung der Schlacht bei Actium zu nennen sind, lassen die römische Geschichte in einem glanzvollen Licht der Linearität erscheinen. „Kein anderes Werk war so augusteisch wie die *Aeneis*“, die durch den *princeps* persönlich entgegen dem testamentarischen Willen des Autors veröffentlicht wurde (VON DEN HOFF et al. [2014], S. 157).

In diesem Zusammenhang ist die Betonung der göttlichen Abstammung von Seiten der *gens Iulia* einzuordnen. Auch wenn die direkte Linie der Patrizierfamilie mit dem Tod CAESARS endete, berief sich die gesamte Julisch-

Claudische Dynastie auf diesen Ursprung. Sie nutzten den historischen und mythischen Wert dieser Erzählung und setzten ihn für ihre Propaganda ein. Mithilfe des direkten Verwandtschaftsverhältnisses wurde die Herrschaft als von den Göttern gewollt dargestellt.

Insgesamt wird AUGUSTUS' vielfältige, durchdachte und engverwebte Strategie deutlich. Mithilfe eines vielfältigen Geflechtes gelang es dem ersten *princeps* der römischen Geschichte, seine Macht im Volk und Senat zu sichern und derart zu festigen, dass er ein neues Herrschaftssystem begründete. Der Erfolg seiner Strategie ist unbestreitbar. Welche Rolle der häufige Bezug auf die göttliche Genealogie der Familie gerade auch unterbewusst gespielt haben mag, bleibt unbeantwortet. Jedoch stellt diese ein Element der Herrschaftssicherung dar. Insbesondere die (aus heutiger Sicht) Fremdheit dieser Argumentation und die damit einhergehende Alteritätserfahrung stellen den Ausgangspunkt der Unterrichtsreihe dar, die unter der Leitfrage „Wer hat das Recht zu regieren?“ steht.

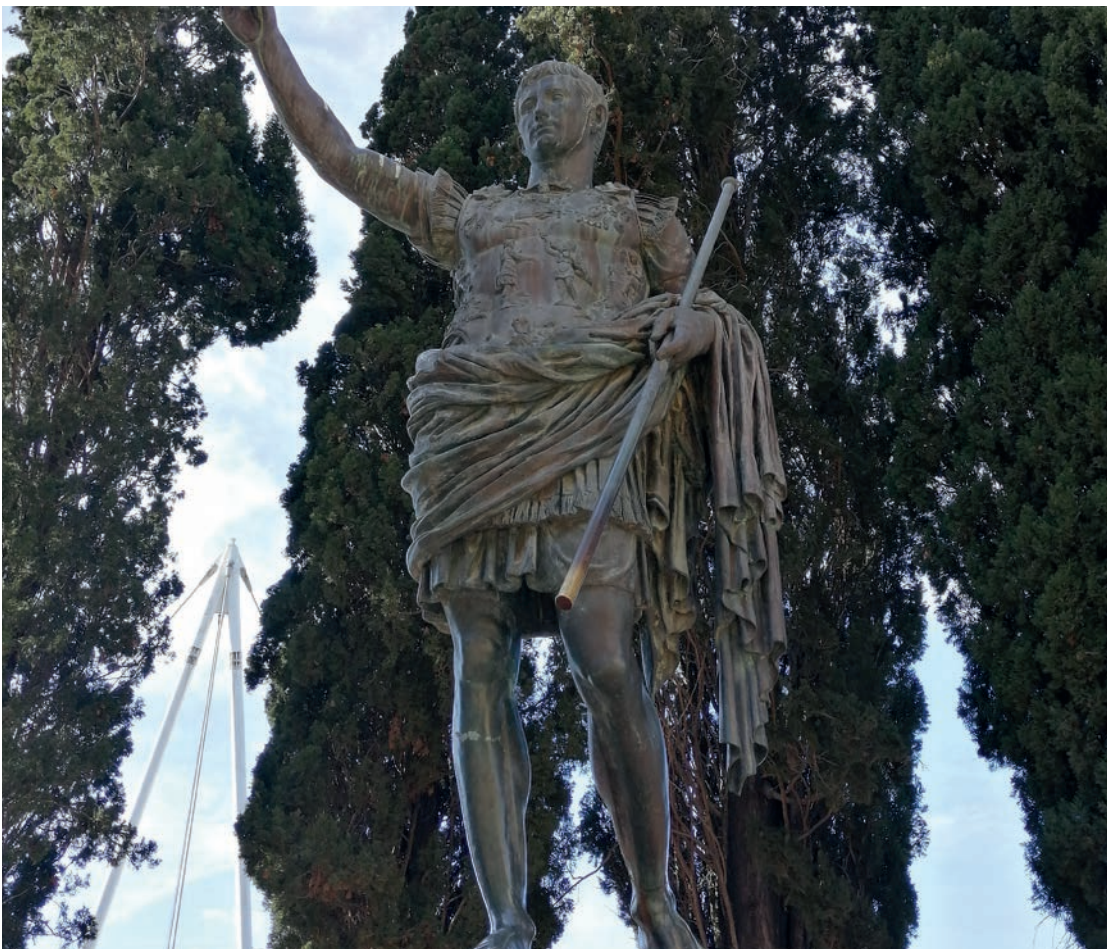


Abb. 3: Replik der Statue des AUGUSTUS von Primaporta an der römischen Stadtmauer von Tarragona (Spanien). Foto: J. SAUER.