

LATEIN UND GRIECHISCH in Nordrhein-Westfalen

Mitteilungsblatt des Deutschen Altphilologenverbandes, Landesverband NRW



Themenheft:

Demokratiebildung

Einladung zur Mitarbeit am Themenheft 2/23	4
Politisches Handeln analysieren	6
Telemach im 2. Buch der Odyssee	14
Historische Kommunikation i. d. Lehrbuchphase	18
Mit antiken Texten politisch denken lernen	26
Körper und Invektive bei CICERO	30
Wo ist das Politische i. d. lateinischen Literatur?	34
Politische Bildung im Lateinunterricht	39
Rezensionen	42
Heiner Moskopp <i>Octogenarius</i>	51
H.-J. Schulz-Koppe <i>Septuaginta quinque</i>	51
Hauptversammlung / Landestagung 2023	52

N NAVIGIUM

...macht Latein zum Lieblingsfach

Die führende digitale Lehr- und Lernplattform für den Lateinunterricht.

🎯 Ihre Vorteile

- * Zeitersparnis bei Vorbereitung und Korrektur
- * Motiviertere Schülerinnen und Schüler
- * Bessere Lernergebnisse

📅 6 Monate testen

Jetzt 6 Monate unverbindlich und kostenlos an Ihrer Schule testen*
www.navigium.de/testlizenz



*mit allen Latein-Lehrkräften und SchülerInnen, nach vorheriger Schulung vor Ort oder Zoom - natürlich kostenlos

😊 Das sagen unsere Nutzer

„Ich und meine SchülerInnen sind sehr begeistert von Navigium. Es ist mittlerweile integraler Bestandteil fast jeder Stunde und die deutlich verbesserten Ergebnisse der letzten Vokabeltests sprechen für sich. Die einfache und übersichtliche Handhabung, die zusätzliche Nutzbarkeit als App und der Wettbewerbsgedanke kommen bei SchülerInnen und Eltern wirklich gut an.“

Herr F., Gymnasium Delbrück

Bei Fragen
einfach anrufen!
☎ 0241/513880
www.navigium.de



Vorwort

von Dr. Susanne Aretz,
Dr. Thomas Doepner
und Dr. Jochen Sauer

vorstand@davnrw.de

Liebe Kolleginnen und Kollegen!

Was gibt es Neues beim DAV-NRW?

Das Wichtigste zuerst:

Am 31. August und 1. September 2023 findet die Landestagung des DAV NRW in Mülheim/Ruhr statt: Der Tagungstitel lautet ‚Antike Sprachen – Lebendige Schule‘, das Programm und die Anmeldungsmodalitäten finden Sie hier: https://davnrw.de/index.php?option=com_fabrik&view=form&formid=2&Itemid=204

Am 8. Februar veranstaltete der DAV-NRW in Kooperation mit dem *Seminar für Klassische Philologie* im *Alfried-Krupp-Schülerlabor* der *Ruhr-Universität* eine Fortbildungsveranstaltung zum Thema „Die Uni macht Schule: Studienprojekte der Klassischen Philologie im Schülerlabor“.

Weiterhin machten wir dem Ministerium konkrete Vorschläge in der Vorabeteiligung der Verbände an der Entwicklung zum KLP Latein Sek II, insbesondere zu den fachbezogenen Kompetenzerwartungen, den fachlichen Inhaltsvorgaben und zur Leistungsbewertung. Wir bringen auch Ihre Anliegen bei der späteren Begutachtung des Entwurfs gerne mit ein!

Vor den Osterferien fand die Vertreterversammlung des DAV in Würzburg statt. Nun gibt es zwei Mitglieder aus NRW im Bundesvorstand, Dr. Benedikt SIMONS als Schriftführer und Dr. Susanne ARETZ als Beisitzerin. Bitte notieren Sie sich auch schon den Termin des nächsten Bundeskongresses in Wuppertal vom 2. bis 6. April 2024. Wenn Sie Werbematerialien für Latein und Griechisch haben, können Sie diese weiterhin gerne zuschicken (aretzsusanne@gmail.com). Wir sammeln sie auf einer Taskcard: <https://www.taskcards.de/#/board/ae05b7d6-67d0-49ce-a341-b5adcfa07af5/view?token=293fd271-8d2a-45ee-95fb-1598c4e727a4>

Der DAV-NRW produziert im Moment ein eigenes dreiminütiges Werbevideo zu Latein. Die Dreharbeiten haben in den Osterferien unter der Federführung von Dr. Anja WIEBER (Beisitzerin) und Christian FREDE-DICK (Kassenwart) stattgefunden. Anja WIEBER moderierte auch am 25. April in Dortmund ein

Filminterview im Rahmen einer – für den DAV exklusiven – Vorführung des Filmes *Seneca* vom Regisseur Robert SCHWENTKE mit John MALKOVICH. Auch in diesem Jahr hat der DAV-NRW wieder herausragende Abiturleistungen in den Fächern Latein und Griechisch mit einer Urkunde und einer originalen römischen oder griechischen Münze geehrt.

Die drei Wettbewerbe – Wettbewerb „Aus der Welt der Griechen“, Bundeswettbewerb Fremdsprachen und *Certamen Carolinum* – unterstützen wir natürlich auch nach Kräften auf Landesebene z. B. mit Geldpreisen oder mit unserer Anwesenheit bei den Preisverleihungen.

Und nun dürfen wir Ihnen stolz unser neues LGNRW präsentieren:

Griechische und lateinische Texte sind nie unpolitisch. Auf der Basis ihrer Interpretation leistet der Altsprachliche Unterricht Beiträge zur Politischen Bildung und Demokratieerziehung der Schüler:innen. Welche Texte sich eignen, welche Konzepte und Methoden zu verfolgen sind und wie ein politisches Bewusstsein mit altsprachlichen Texten gefördert werden kann, will dieses Themenheft beleuchten. Dabei zeigen die acht Autor:innen der Beiträge unterschiedliche Herangehensweisen und beziehen sich auf verschiedene Fachkontexte.

Andrea BEYER legt zunächst dar, inwiefern Politische Bildung und Demokratieerziehung Teil des Bildungsauftrags der Schule sind, und erläutert diese in einem ersten Schritt begrifflich und konzeptionell. Danach exemplifiziert sie anhand CICEROS Rede *Pro Marcello*, wie die dargelegten Ansprüche an Demokratiebildung in der Auseinandersetzung mit dieser Rede eingelöst werden können. Tristan WINKELSEN wendet sich der *Odyssee* HOMERS zu und macht die Mechanismen der Machtaushandlung in der Szene transparent, in der sich die Freier in einer Volksversammlung mit ihrer Minderheitsposition durchsetzen. Er zeigt auf, wie die Analyse zweier Stellen aus dieser Szene anregt, vergleichbare politische Situationen in der Gegenwart zu reflektieren. Katharina BRAUN und Leoni JANSSEN nehmen die Lehrbuchphase in den Blick und zeigen, dass sich auch ein adaptierter Lehrbuchtext eignen kann, Schüler:innen für das ‚Politische‘ in den Texten zu sensibilisieren. Dies tun sie



am Beispiel des Themas ‚Herrschaftslegitimation‘; Basis des Lehrbuchtextes ist dabei der homerische Hymnus an Aphrodite. Jochen SAUER betrachtet Demokratiebildung aus der Perspektive der Kompetenzorientierung heraus und vergegenwärtigt, dass es besonders die Urteils- und die Methodenkompetenz (z. B. speziell rhetorische Textanalyse) sind, in denen der altsprachliche Unterricht einen Beitrag zur Politischen Bildung leistet. Dabei wird deutlich, wie z. B. auch OVID politisch gelesen werden kann. Dorit FUNKE nimmt die Gattung der Invektive in den Blick, die etwa in digitalen Welten wieder an Relevanz zu gewinnen scheint. Dabei zeigt sie, wie exemplarisch Auszüge aus Invektiven analysiert werden können und wie auf dieser Basis eine Auseinandersetzung mit dieser besonderen Kommunikationsform erfolgen kann. Moritz RAAB erschließt darauf Ressourcen politikwissenschaftlichen Denkens und die zugehörige Nomenklatur für den Altsprachli-

chen Unterricht. An mehreren Beispielen zeigt er, wie dieser Zugriff bei typischen Schultexten erfolgen kann. Abgeschlossen wird das Themenheft mit einem Beitrag von Thomas DÖPNER, der relevante Basisdokumente und die zentralen Aussagen der Lehrpläne und Richtlinien von NRW zur Politischen Bildung und zur Demokratiebildung kurz vorstellt. Der Beitrag bietet zudem eine Sammlung an zentralen Texten, Autoren und Themenstellungen für die politische Lektüre, die unter Rekurs auf ältere Lehrpläne zusammengestellt wurde und für die Textauswahl für die Schule hilfreich sein kann. Insgesamt ist auf diese Weise ein Themenheft entstanden, welches das Thema ‚Demokratiebildung‘ in seiner Breite und Tiefe behandelt.

Viel Vergnügen bei der Lektüre!

Und nicht vergessen: Bitte melden Sie sich unbedingt noch zur Landestagung am 31.8. und 1.9. an! Denn nichts kann ein persönliches Gespräch vor Ort ersetzen. Wir freuen uns auf Sie!

Einladung zur Mitarbeit

Interpretari heißt „übersetzen“ auf Latein.

Themenheft ‚Übersetzen‘

Die Alten Sprachen sind die einzigen Sprachen, in denen noch der Versuch einer Übersetzung unternommen wird. Alle Übersetzungen sind aber Interpretationen, und das bedeutet, dass sie sich im Spannungsfeld zwischen Lesenden und dem Werk befinden und sich mehr oder weniger dem Subjekt oder dem Objekt annähern, der Welt des Rezipienten oder der Welt des Autors.

Was bedeutet Übersetzungstreue, was Übersetzungsgenauigkeit?

Übersetzen ist ein herausforderndes Feld. Einige Thesen dazu machen das deutlich: Der Vorgang des Übersetzens ist unabschließbar. Eine Übersetzung ist eine gedankliche Höchstleistung, es ist der Anforderungsbereich III. Dabei sind Textverständnis und Übersetzung nicht immer dasselbe: Manche übersetzen ohne Verständnis, andere verstehen den Text, können ihn aber nicht übersetzen. Aber ohne Fähigkeiten des Übersetzens würden wir in Europa nicht zusammenleben können.

Die Alten Sprachen sind die einzigen Schulfächer, die dieses zentrale Feld des Übersetzens systematisch behandeln.

Welche Aspekte könnte dieses Heft beleuchten?

- Unterrichtserfahrungen mit den verschiedenen Stadien der Texterarbeitung: Erschließung, Interpretation, Übersetzung, Reihenfolge mit Übersetzung als Endprodukt.
- Schildern Sie uns Ihre Erfahrung mit Übersetzungsgesprächen.
- Wo verzichten Sie in Ihrem Unterricht auf eine Übersetzung – und welche Verfahren setzen Sie statt dessen ein?
- Welche Instrumente oder auch Hilfen geben Sie Ihren Schülerinnen und Schülern, damit diese auch über Übersetzungsvarianten diskutieren können (z. B. Festlegung von bestimmten Reflexionsanspekten, Übersetzungs-„Verträge“, Erarbeitung von Äquivalenzkriterien, Begrifflichkeiten für Qualitätsstufen der Übersetzung, Reflexion von Sprachregistern etc.).
- Übersetzung in verschiedenen Stufen des Lateinunterrichtes (Anfangsunterricht – Spracherwerb – Lektürephase): Welche Erfahrungen haben Sie hier jeweils gemacht?
- Haben Sie Ideen, wo Sie im Unterricht auch die literarische Übersetzung und Übersetzungsvergleiche einsetzen können?
- Schreiben Sie Klassenarbeiten, in denen teilweise Alternativen zur Übersetzung zum Zuge kommen? Erfahrungen oder Ideen sind hier willkommen!
- Setzen Sie – oder Ihre Schülerinnen und Schüler – auch digitale Tools für die Textarbeit und Übersetzung ein? Berichte hierzu sind spannend.
- *ChatGPT* und die Übersetzung: Welche Haltung haben Sie dazu? Oder gibt es schon erste Erfahrungen damit?

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen in quantitativer Sicht 2019/20. Statistische Übersicht Nr. 408, 2020. Verfügbar unter: https://www.schulministerium.nrw.de/system/files/media/document/file/quantita_2019.pdf (Zugriff am 3.5.2023).

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	3
von Dr. Susanne Aretz, Dr. Thomas Doepner und Dr. Jochen Sauer	
Einladung zur Mitarbeit	4
Politisches Handeln analysieren: <i>CICEROS Pro Marcello</i>	6
von Dr. Andrea Beyer	
Wie mit einer aggressiv auftretenden Minderheit umgehen? Telemach in der Volksversammlung der Ithakesier im 2. Buch der <i>Odyssee</i>	14
von Dr. Tristan Winkelsen, OStR	
<i>Tu regere imperio populos, Romane, memento</i> (VERG. <i>Aen.</i> 6,851): Demokratiebildung durch historische Kommunikation in der Lehrbuchphase	18
von Katharina Braun, OStR', und Leoni Janssen, StR'	
Mit antiken Texten politisch denken und urteilen lernen: Demokratiebildung in der alltäglichen Textlektüre.....	26
von Dr. Jochen Sauer, StR i. H.	
Von Duftwolken und Dauerwellen: Körper und Invektive bei CICERO	30
von Dr. Dorit Funke, OStR' i. H.	
Wo ist ‚das Politische‘ in der lateinischen Literatur? Zur Entwicklung politischer Themen im Lateinunterricht	34
von Moritz Raab, StR	
Der Rahmen für die politische Bildung im Lateinunterricht	39
von Dr. Thomas Doepner, LRSD	
Rezensionen.....	42
Heiner Moskopp <i>Octogenarius</i>	51
von Dr. Nikolaus Mantel, StD i. R.	
Heinz-Jürgen Schulz-Koppe <i>Septuaginta quinque</i>	51
Der Vorstand des DAV-NRW	
Einladung zur Mitgliederversammlung / Hauptversammlung des Deutschen Altphilologenverbandes, Landesverband NRW	52
Einladung zur DAV NRW Landestagung in Mülheim (Wolfsburg) vom 31.08. bis 01.09.2023	52
Impressum	53

Politisches Handeln analysieren: CICEROS *Pro Marcello*



von Dr. Andrea Beyer

Humboldt-Universität zu Berlin
beyeranz@hu-berlin.de

Schlüsselwörter: *Demokratiebildung, Werte, Rhetorik, Inklusion, digitales Lehr-Lern-Setting, Lernaufgabe*

Der folgende Beitrag gliedert sich in zwei Abschnitte: Im ersten Abschnitt wird Demokratiebildung als Teil des Bildungsauftrages von Schule erläutert und in Beziehung zum Lateinunterricht (LU) gesetzt. Im zweiten Abschnitt wird an dem als Lernaufgabe konzipierten Unterrichtsvorhaben „Überzeugend kommunizieren – Welche Strategien der Einflussnahme nutzt CICERO in seiner Rede *Pro Marcello*?“ gezeigt, wie Demokratiebildung in den LU integriert werden kann.

1. Bildungsauftrag der Schule: Mündigkeit

Schule als (Aus-)Bildungsinstitution der zukünftigen Bürgerinnen und Bürger zielt bereits seit Langem auf die Entfaltung von Mündigkeit der Schülerinnen und Schüler, d. h. auf die Entwicklung der Fähigkeit zur Selbstbestimmung und Eigenverantwortung, um unabhängig und kritisch reflektiert handeln zu können. Da der Staat allerdings auch das eigene politische System stützen will, findet diese Entwicklung zur Mündigkeit nicht im luftleeren Raum statt. Aus seiner politischen Sicht sollen die Schüler und Schülerinnen demzufolge lernen,

1. die Werte der freiheitlich-demokratischen Grundordnung zu unterstützen,
2. an demokratischen Prozessen partizipieren zu können und zu wollen sowie
3. gesamtgesellschaftliche Entwicklungen kritisch zu reflektieren und ggf. politisch aktiv zu werden.

Das hierfür notwendige Wissen sollte ur-

sprünglich das Fach Politik vermitteln, die überfachlichen Fähigkeiten wie Selbständigkeit, Verantwortung und Urteilskraft sollten dagegen alle Fächer schulen. Doch mit dem Beginn des 21. Jh. und dem Aufkommen der Diskussion um die „Krise der Demokratie“ (vgl. auch das Konzept zur Postdemokratie von CROUCH [2004]) setzte eine erste Diskussion um Konzepte und Begriffe der expliziten demokratischen Erziehung, der politischen Bildung und des Lernens von Demokratie in Schulen ein.¹ In diesem Kontext dominierte zunächst der Begriff Demokratiepädagogik² (BEUTEL/FAUSER 2007), für den alternativ auch Begriffe wie Demokratielernen (EDELSTEIN 2010), Demokratiedidaktik (LANGE/HIMMELMANN 2010) und Demokratieerziehung (WEYERS 2014) verwendet wurden. Seit etwa 2018 wird der Begriff Demokratiepädagogik nun unter dem „perspektivisch erweiterten Begriff und Konzept ‚Demokratiebildung‘“ diskutiert (BEUTEL/GLOE/REINHARDT 2022, S. 19). Dazu hat vor allem die Vorgabe seitens der KMK beigetragen, die ihren eigenen Beschluss „Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule“ von 2009 im Jahr 2018 überarbeitet und auf der eigenen Webseite mit dem Oberbegriff „Demokratiebildung“ veröffentlicht hat.³ Infolge dieser Genese ist Demokratiebildung heute nicht nur eine Querschnittsaufgabe aller Fächer in der Institution Schule, sondern auch weiterhin ein bis dato unzureichend entwickeltes und ausformuliertes bildungs- und demokratietheoretisches Konzept (KENNER/LANGE 2022, S. 63). Wie also werden Demokratie und Demokratiebildung im schulischen Kontext bisher verstanden?

¹ Besonders vorangetrieben wurde diese Diskussion durch das von 2002–2007 laufende BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“ (BLK = Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung), an dem sich insgesamt rund 200 Schulen in 13 Bundesländern beteiligten. Die Materialien wie z. B. der Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik sind bis heute aktuell und auf der Webseite (blk-demokratie.de) zu finden.

² Demokratiepädagogik umfasst „pädagogische, insbesondere schulische und unterrichtliche Aktivitäten zur Förderung von Kompetenzen, die Menschen benötigen, um an Demokratie als Lebensform teilzuhaben und diese aktiv in Gemeinschaft mit anderen Menschen zu gestalten; um sich für Demokratie als Gesellschaftsform zu engagieren und sie durch partizipatives Engagement in lokalen und globalen Kontexten mitzugestalten; um Demokratie als Regierungsform durch aufgeklärte Urteilsbildung und Entscheidungsfindung zu erhalten und weiterzuentwickeln“ (EDELSTEIN 2007, S. 203–204)

³ <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-unterrichtsinhalte-und-themen/demokratiebildung.html>. Allerdings ist das PDF des Beschlusses immer noch mit *Demokratieerziehung* betitelt.

1.1 Demokratie

Demokratie wird vor allem mit Grundwerten wie Freiheit, Gleichheit und Solidarität sowie mit Prinzipien von Rechtsstaat, Pluralismus und Volkssouveränität assoziiert. Alle diese Konzepte betonen die Demokratie aus staats-theoretischer Sicht. Doch „[a]us philosophischer Perspektive wird Demokratie heute als eine spezifische Form menschlicher, gesellschaftlicher und politischer Kooperation betrachtet“ (HIMMELMANN [2022], S. 47). Daraus ergeben sich drei Demokratieformen: die Demokratie als Herrschafts-, als Gesellschafts- und als Lebensform mit ihren jeweiligen Kernmerkmalen (Abb. 1). Diese Unter-

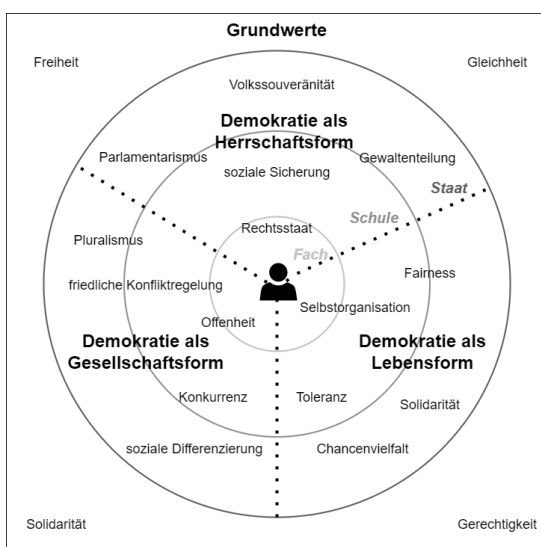


Abb. 1: In die demokratischen Grundwerte eingebettete Demokratieformen, die absteigend (Staat, Schule, Fach) von Heranwachsenden unterschiedlich direkt erlebt werden können.

teilung ist besonders sinnvoll mit Blick auf die Institution Schule, die es im Rahmen ihres Bildungsauftrages Schülerinnen und Schülern ermöglichen soll, praktische Erfahrungen mit der Demokratie zu sammeln. Jede Schul- und Unterrichtskultur bietet dazu auf allen Schulstufen Möglichkeiten, wobei aus entwicklungspsychologischer Sicht zuerst lebens- und gesellschaftsnahe, später zunehmend auch herrschaftsbezogene Demokratie erlernt werden kann (HIMMELMANN [2022], S. 50):

- Primarstufe – Demokratie als Lebensform: Entwicklung von personalen, sozialen, moralischen Voraussetzungen, z. B. Regeln verabreden und einhalten (Fairness), auf Bedürfnisse von anderen eingehen (Vielfalt),

als Gruppe Verantwortung übernehmen (Solidarität, Toleranz);

- Sekundarstufe I – Demokratie als Gesellschaftsform: Entwicklung von demokratischen Handlungskompetenzen, z. B. Jugendliche als Mediatoren in ihrer Jahrgangsstufe (friedliche Konfliktregelung), vielfältige Wettbewerbsangebote (Konkurrenz), Storytelling via Social Media (Öffentlichkeit);
- Sekundarstufe II – Demokratie als Herrschaftsform: Ausbau der demokratischen Handlungskompetenzen mit gesteigertem Abstraktions- und Reflexionsgrad, z. B. Engagement für Klimaneutralität in der Schule (Recht, Entscheidungsverfahren, Menschenrechte), kritische Reflexion der Schul- und Unterrichtskultur (Kontrolle), Autorität erleben und hinterfragen (Macht).

Es wird deutlich, dass die mehrdimensionale Sicht auf Demokratie eine alltagspraktische Relevanz mit sich bringt, deren Normen und Prinzipien bereits mit dem Eintritt in die Schule implizit und explizit thematisiert werden können und – aus Sicht des Staates – auch möglichst früh in den Köpfen der zukünftigen Bürgerinnen und Bürger verankert werden sollen. Das reine Vermitteln dieser Normen, Werte und Leitprinzipien wäre jedoch nur eine Demokratieerziehung, in der die Kinder und Jugendlichen Objekte der staatlichen Erziehung wären und am Ende vielleicht keine echte Mündigkeit erreichen würden. Ergo: Demokratiebildung!

1.2 Demokratiebildung

Im Gegensatz zur Demokratieerziehung⁴ geht das Konzept der Demokratiebildung von den Bürgern und Bürgerinnen als politische Subjekte aus, die in der Lage sind, „die gegebene Ordnung zu durchschauen, zu reflektieren, zu verändern, zu kritisieren und so zu gestalten, wie sie es selbst für adäquat halten“ (KENNER/LANGE [2022], S. 65). Wenn die Schule also die o. g. Mündigkeit ihrer Subjekte anstrebt, muss sie trotz ihrer systembedingten Machtasymmetrien⁵ als Lernort der Demokratie etabliert werden, deren Fundamente auf wechselseitiger Wertschätzung und Anerkennung beru-

⁴ Der Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Latein erwähnt einmalig Demokratieerziehung gekoppelt mit politischer Bildung als fachübergreifende Querschnittsaufgabe (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen [2019], S. 10).

⁵ „Die Schule ist geprägt von strukturellen Zwängen, die sich in Stundenplänen, Unterrichtsfächern, Benotungen und der Selektionsfunktion manifestieren“, so KENNER/LANGE (2022), S. 68.

hen. Dies gilt für alle Beteiligten auf allen Ebenen und drückt sich in einer entsprechenden Schul- und Unterrichtskultur aus. Demnach findet Demokratiebildung – ausgedrückt als Erwerb und Ausbau von Demokratiekompetenzen, d. h. von Fähigkeiten zum Verhalten in und zum Umgang mit Demokratie in ihren drei Formen (s. o.) – in allen schulischen Handlungsfeldern statt: im Fachunterricht, im fächerübergreifenden Projektunterricht o. Ä., in der Schulorganisation und -verwaltung, in schulischen Veranstaltungen sowie in Kooperationen mit außerschulischen Partnern (vgl. z. B. den Leitfaden des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, FEIL [2019]). Dabei ist „die Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler zur Übernahme von Verantwortung und zur aktiven Mitgestaltung des Schullebens zu fordern und zu fördern“ (KULTUSMINISTERKONFERENZ [2018], S. 8). Die im KMK-Beschluss genannten Beispiele (ebd. S. 8–10), dies zu ermöglichen, bieten auch für den LU vielversprechende Ansatzpunkte:

- **Wissen:** Vermittlung eines differenzierten Demokratiebegriffs (s. o.), Demokratie als Aushandeln von politischen Überzeugungen (*partes* im Senat, Senat und Volksversammlung) und Wertvorstellungen (*rex – dictator – princeps* vs. *consul – tribunus – populus*, Konzept *cives*, Legitimation der Regierung), Förderung des Verständnisses von Minderheitenschutz („Fremde“ in Rom, Einwohner in römischen Provinzen) und einer fachlich fundierten Auseinandersetzung mit allen Formen der Diskriminierung (Frauen, Sklaven, Proletariat, Stereotype über Nicht-Römer), Verdeutlichung der wechselseitigen Bezüge von lokalem und globalem Handeln (Rom und seine Provinzen, Imperium Romanum und externe Reiche), Thematisierung von Werten im Kontext (*auctoritas*, *dignitas*, *liberalitas*, ...) und von Religion als öffentliche oder private Handlung (Entstehung einer Volksreligion, Staatsreligion vs. private Religionsausübung);
- **Fähigkeiten:** Entwicklung von Konfliktfähigkeit und von Fähigkeiten zur Analy-

se und Beurteilung demokratiefeindlicher Systeme und Tendenzen (Übergang von der Republik zum Prinzipat, vom Prinzipat zum Dominat), Stärkung der Medienkompetenz (Qualität von Quellen, unterschiedliche Darstellungsformen, zielorientierte Medienwahl, ...), Ausbau der Selbst- und Sozialkompetenz (Selbstevaluation, Zeitmanagement, Selbstregulierung, Kooperation);

- **Methoden:** projektorientierter (fachübergreifender) Unterricht (z. B. Machtdemonstration durch Kunst), handlungs- und erfahrungsorientierte Methoden (Debatte, Rollenspiel, Fallstudie, ...), digitalgestütztes Lernen (kooperative Ergebnissicherung, Differenzierung, multimodales Erschließen von Inhalten, ...);
- **Haltungen und Einstellungen:** Werte (*sapientia*, *virtus*, *fortuna*, ...)⁶, Menschenrechte (Umgang mit Andersdenkenden, z. B. politischen Gegnern), Glauben und Religion (*religio*, Mysterien, Monotheismus – Polytheismus), Verantwortung übernehmen und tragen (Schüler als Lernbegleiter anderer Schüler, Gruppensprecher, Peer-to-Peer-Feedback, ...), Mitwirken wollen.

Wie diese Übersicht zeigt, ist Demokratiebildung ein Teil der individuellen Bildung, die eine umfassende Mündigkeit und Emanzipation der Heranwachsenden intendiert. Damit ist der zugrundeliegende Ansatz nicht völlig neu. Neu hingegen sind Explizitheit und ausdrückliche Fokussierung auf demokratische Bildung, die sicherlich als Reaktion auf die wachsenden Ängste anlässlich des „gefühlten“ und nur begrenzt empirisch messbaren⁷ Qualitätsverlusts der westlichen Demokratien zu verstehen sind.

2. Demokratiebildend auf den Spuren CICEROS

Demokratiebildung verlangt als Querschnittsaufgabe für alle Fächer im Kern nichts Neues vom LU, sondern nur mehr Explizitheit, ggf. eine leichte Verschiebung von Themenschwerpunkten und eine Erweiterung des Methoden- und Medienrepertoires. Das Ziel der

6 Insbesondere die Begriffe Wertorientierung, Werteerziehung und -vermittlung stehen in einem engen Zusammenhang mit der Demokratiebildung. Interessant ist, dass sich Eltern und Lehrkräfte weitgehend einig sind, dass ein entwicklungsfördernder Ansatz incl. Nachdenken über das moralisch richtige Handeln in bestimmten Situationen gut und ein Vorbildansatz ohne aktive Auseinandersetzung mit den vermittelten Werten eher nicht geeignet ist, um Werte in der Schule zu vermitteln (vgl. forsa Politik- und Sozialforschung GmbH 2018, S. 29ff., Auswertung der Studie in DRAHMANN/CRAMER/MERK [2020]). Demnach ist das entscheidende Kriterium für den erwarteten Erfolg der Wertevermittlung die Reflexion, die im LU aufgrund seiner Eigenheiten besonders stark verankert sein sollte.

7 „[...] die zentralen Indizes der Messung demokratischer Qualität verzeichnen keinen systematischen Rückgang der durchschnittlichen Demokratiequalität in den letzten drei Jahrzehnten“, so BEIN (2018), S. 147. Am Ende seiner Analyse der Indizes kommt der Autor allerdings zu dem Schluss, dass „die Methoden der empirischen Demokratie-messung unter Umständen an die veränderten Herausforderungen der westlichen Demokratien angepasst werden müssen“ (ebd. S. 163).

Demokratiebildung, d. h. die Mündigkeit der Schüler und Schülerinnen, deckt sich mit dem Ziel des LU, der individuelle Bildung sowie die Gleichgewichtung der Kompetenzfelder Strategie, Person und Sache anstrebt (BEYER/KIPF [2021]). Ausgehend von dieser individuellen Bildung als Ausdruck individueller Entfaltungsmöglichkeiten am Lernort Schule treffen sich der LU, die Demokratiebildung (KENNER/LANGE [2019], S. 126) und die Forderung nach einem inklusiven Fachunterricht (vgl. Didaktisches Modell für inklusives Lehren und Lernen (DiMiLL), FROHN [2019]). Da es sich bei dem DiMiLL um ein lernerzentriertes Modell handelt, das u. a. zur Unterrichtsplanung genutzt werden kann, hat es sich für die Entwicklung des hier vorgestellten Unterrichtsvorhabens angeboten. Von zentraler Bedeutung in diesem Modell sind die vier sog. Prozessmerkmale (*Kommunikation, Partizipation, Kooperation, Reflexion*), die als Grundprämissen eines an Inklusion orientierten Fachunterrichts gelten. Sie stellen wichtige Ansatzpunkte für die Demokratiebildung im LU dar, weil sie ein demokratisches Miteinander erst ermöglichen. Bei der konkreten Planung des Unterrichts wird die Lehrkraft durch die interdependenten Strukturmerkmale (*Ausgangslage, Themen und Inhalte, Methoden und Medien, Erfolgskontrolle*) unterstützt, wobei diese auch für die Durchführung und Reflexion des eigenen Unterrichts hilfreich sind. Um Demokratiebildung in den LU zu integrieren, kann die Lehrkraft im Rahmen der Strukturmerkmale die o. g. Kategorien (Wissen, Fähigkeiten, Methoden, Haltungen) einbinden, indem sie bspw. eine digital gestützte Lernaufgabe mit dem Schwerpunkt der Analyse politischen Handelns entwirft, in der Schüler und Schülerinnen anhand CICEROS Rede *Pro Marcello* kooperativ und eigenverantwortlich ein Lernprodukt erstellen, bei dessen Präsentation sie auch über ihre Medienwahl und inhaltliche Struktur reflektieren.

2.1 CICEROS *Pro Marcello* als multimodale Lernaufgabe

Das Unterrichtsvorhaben „Überzeugend kommunizieren – Welche Strategien der Einflussnahme nutzt CICERO in seiner Rede *Pro Marcello*?“ ist für die Lektürephase nach dem Ende

der Lehrbuchphase konzipiert und als hybride Lernaufgabe angelegt. Im Zentrum der Lernaufgabe steht CICEROS Rede *Pro Marcello*, die sich aufgrund ihrer Kürze (~ 2800 Wörter) und ihrer überschaubaren Personenkonstellation als Ganzschrift zu bearbeiten empfiehlt. Ziel der Lernaufgabe ist es, dass sich die Schüler und Schülerinnen CICEROS rhetorische Strategien der Einflussnahme auf CAESAR und den Senat erarbeiten und ihre Ergebnisse in einem Lernprodukt (Strategiemodell und Wahlpflichtaufgabe)⁸ präsentieren. Dazu bearbeiten sie die Rede u. a. mithilfe einer audiovisuellen Erschließungsmethode (Hör-Lese-Verstehen) und interaktiven Übungen, übersetzen verschiedene Redeauszüge, vergleichen Übersetzungen unter Bezugnahme auf den Ausgangstext miteinander, reflektieren über den Übersetzungsprozess sowie ihren eigenen Lernprozess (sog. Reflexionsinseln) und geben sich gegenseitig zu den Lernprodukten ein kriterienorientiertes Peer-to-Peer-Feedback.

Obwohl viele Materialien der Lernaufgabe zum Herunterladen und analogen Verwenden bereitstehen, ist sie dennoch als digitalgestützte Lernaufgabe für ein hybrides Unterrichtsetting in einem Moodlekurs auf *Logineo LMS* (in NRW) implementiert worden. Erst in der Lernumgebung können die vielfältigen multimodalen Lernarrangements (z. B. Video, Audio, Visualisierung, interaktive Übung mit automatischem Feedback, Begleitstory) ihre Wirkung erzielen. **Caveat:** Die Lernaufgabe ist in Zusammenarbeit mit *QUA-LiS NRW* als Prototyp für digitalgestützte Lernaufgaben im fortgeschrittenen Spracherwerb des LU entwickelt worden. Aufgrund der zeitlichen Rahmenbedingungen des Projekts erfolgte die Ausgestaltung des Lernprozesses nur exemplarisch (Abb. 2). An drei ausgewählten Textstellen (§§ 1–4a, 16–20, 23b–24) wird der Einsatz von Interaktionen, Medien und Methoden vorgeführt, die den Standardlateinunterricht sinnvoll erweitern und zum Gelingen der Lernaufgabe wesentlich beitragen.

Link zum Moodle-Kurs: <https://402000>.

logineonrw-lms.de/course/view.php?id=124

⁸ Lernaufgabe: Die Schüler und Schülerinnen stellen ihre Arbeitsergebnisse in einem Strategiemodell dar, das sie entweder digital veranschaulichen oder an einer frei gewählten anderen Rede überprüfen oder zum Verfassen einer eigenen Rede nutzen.

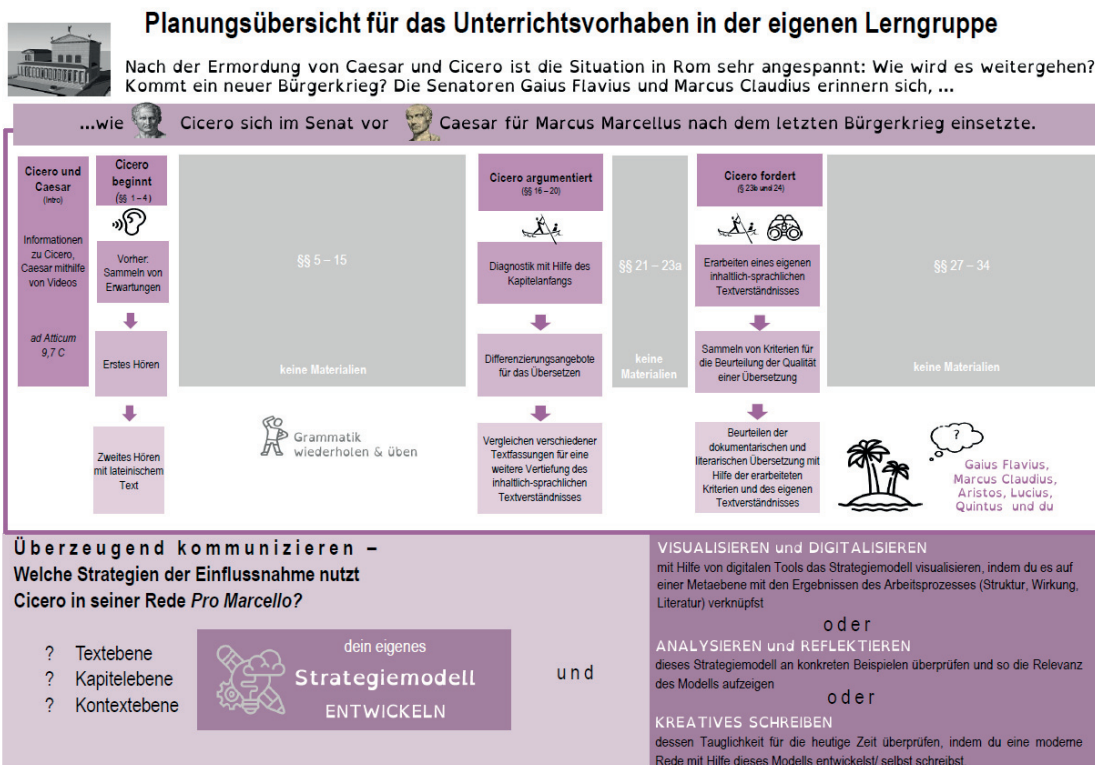


Abb. 2: Struktur- und Inhaltsübersicht zur Lernaufgabe „Überzeugend kommunizieren – Welche Strategien der Einflussnahme nutzt CICERO in seiner Rede Pro Marcello?“ in Form eines Advanced Organisers.



Abb. 3: Abschnitte der Lernaufgabe und Materialsammlung im Moodlekurs auf Logineo LMS.

2.2 Demokratiebildung durch Prozessmerkmale

Im Hintergrund der Lernaufgabe schimmern stets die vier Prozessmerkmale (DiMiLL, s. o.) durch. Die **Kommunikation** kann privat zwischen zwei Personen (Mitteilungsfunktion bei Moodle ohne separate E-Mail), öffentlich in der Gruppe (z. B. Forum) oder privat zwischen Lehrkraft und Schüler oder Schülerin (z. B. Aufgabe) erfolgen. Um sowohl synchrone als auch asynchrone **Kooperation** zu

unterstützen, können die Schüler und Schülerinnen die Moodle-Tools Board (z. B. zur Ergebnissicherung) oder PDF-Annotation (z. B. zur gemeinsamen Bearbeitung einer Quelle) nutzen. **Partizipationsmöglichkeiten** erhalten sie beim gemeinsamen Festlegen von Bewertungs- (Lernprodukt) und Gütekriterien (sinngemäßes Lesen, Übersetzungsvergleich), bei der Auswahl der Gruppenmitglieder, bei der Gestaltung und Präsentation des Lernproduktes sowie bei der Selbstevaluation (Lektion „Wie fit bist du?“). Es wäre außerdem denkbar,



Quintus (*überrascht*): „Aber Aristos, was sollen wir denn jetzt mit unseren Texten anfangen? Es ist doch bloß ein kurzer Auszug aus Ciceros Rede.“

Aristos (*ruhig*): „Ihr seid doch heute nicht zum ersten Mal hier, oder? Ihr sollt den Abschnitt übersetzen. Dafür müsst ihr euch so richtig in die Rhetorik von Cicero hineinversetzen. Beachtet die Wortwahl im Kontext, den Satzbau und die stilistischen Mittel, damit eure Übersetzung einerseits Ciceros Art und Weise zu sprechen widerspiegelt, andererseits auch im Griechischen gut klingt und leicht verständlich ist.“

Lucius (*stöhnt*): „Aristos, können wir nicht bitte im Lateinischen bleiben? Das Übersetzen ist immer so mühsam...“

Aristos (*energisch*): „Nein, das können wir nicht! Seht das mal so: Wenn ihr übersetzt, lernt ihr noch viel über die Feinheiten der lateinischen Sprache und über die Möglichkeiten, wie ihr diese im Griechischen ausdrücken könnt. Euer Griechisch wird dadurch mit Sicherheit auch besser – naja, zumindest hoffe ich das.“

Die beiden Jugendlichen machen sich wenig überzeugt an die Arbeit. Doch schon kurze Zeit später sind sie konzentriert in ihre Übersetzungen vertieft ...

Abb. 4: Auszug aus der Rahmenhandlung, die die Schüler und Schülerinnen während der Lernaufgabe im Moodlekurs auf Logineo LMS begleitet.

die Schüler und Schülerinnen bei der Auswahl weiterer Textstellen zu beteiligen, wenn sie dies leisten können (Voraussetzung: aussagekräftige Informierung durch die Lehrkraft, Fähigkeit zur Einschätzung der eigenen sprachlichen Fähigkeiten). Die zentrale Bedeutung der **Reflexion** können die Schülerinnen und Schüler schon daran erkennen, dass jeder Textabschnitt von einer sog. Reflexionsinsel begleitet wird. Hier findet ein explizites Nachdenken auf der Metaebene statt, z. B. über die Qualitätskriterien für einen guten Lesevortrag oder über den (individuellen und allgemeinen) Nutzen von Hilfen im Übersetzungsprozess. Selbst in der Rahmenhandlung ist in den Dialogen eine Reflexion eingebettet, die allerdings zumeist implizit angelegt ist und z. B. den Sinn der anstehenden Aufgabe erörtert.

2.3 Demokratiebildung durch Kontrastierung

Um im Verlauf der Lernaufgabe kooperativ das Lernprodukt (Strategiemodell + Teilaufgabe, s. o.) entwickeln zu können, analysieren die Schüler und Schülerinnen anhand CICEROS Rede *Pro Marcello* politisches Handeln im Kontext dieser Zeit. Dazu erarbeiten sie sich zuerst mithilfe von entsprechend aufbereiteten Materialien notwendige Hintergrundinformationen. Die Hauptarbeit erfolgt anschließend am Originaltext. Ausgehend von der Makrostruktur (historischer Kontext, die Rede *Pro Marcello* in ihrer Gesamtheit) untersuchen die Schülerinnen und Schüler die Rede in ihrer Mikrostruktur, wobei sie in jedem Abschnitt auch auf die Makroebene „herauszoomen“, um die einzelnen Merkmale der Rede zu einem Strategiemodell zusammensetzen zu können. Die prozessorientierte Lernaufgabe bietet für die Arbeit an der Makro- und Mikrostruktur (*distant* und *close reading*)⁹ Materialien und Methoden:

	Abschnitt	Inhalt	Medien	Methode
Makrostruktur	CICERO und CAESAR	Biographien der Protagonisten, CAESARS Brief (49 v. Chr.)	Video, Text, Logineo LMS	Kreatives Schreiben
	CICERO beginnt	Rede als politischer Akt einer Person	Audio, Text, Logineo LMS	Hör-Lese-Verstehen
Mikrostruktur		<i>Captatio benevolentiae</i> , Eigenschaften CAESARS		Sprachlich-inhaltliche Analysen
	CICERO argumentiert	CAESARS Leistungen und Tugenden	Text, Logineo LMS, Diagnostik	Übersetzen mit verschiedenen Textfassungen
	CICERO fordert	Appell an CAESAR, wichtige politische Bereiche der <i>res publica</i>	Text, Logineo LMS	Leseverstehen, Übersetzungsvergleich, Strukturbild

⁹ Literatur zu *distant* und *close reading*: NÜNNING (2013); MORETTI (2016); GREENHAM (2019); BRUMMETT (2019).

Wenn dieses Analysieren ebenfalls explizit demokratiebildend genutzt werden soll, dann bieten sich folgende Aspekte an:

- **Wissen:** Herrschaftsform der *res publica*, demokratische Elemente in der Gesellschaft ohne Gleichberechtigung aller (Parteien, Reden im Senat vor einem *dictator*), fehlender Rechtsstaat (Begnadigung der Pompejaner vs. Freispruch), politische Entscheidungsprozesse in der *res publica*, Bürgerkrieg (Ursachen, Folgen) und seine Bedeutung für das bestehende politische System;
- **Fähigkeiten:** Thematisierung und Lösung von Konflikten in der Gruppenarbeit, Analyse und Beurteilung demokratiefeindlicher Tendenzen (*dictator* vs. *senatores*), Begründung der Medienwahl (Lernprodukt), Reflexion über den Lernprozess;
- **Methoden:** „Fallstudie CICERO“ (was will er erreichen und warum?), kooperative Ergebnissicherung, multimodales Erschließen und Bearbeiten von Inhalten;
- **Haltungen und Einstellungen:** *sapientia* als Merkmal eines politischen Anführers, Umgang mit Andersdenkenden (Pompejanern), wertschätzendes und fundiertes Peer-to-Peer-Feedback.

Einige der vorgeschlagenen Perspektiven können den Lernprozess hinsichtlich der Entwicklung eines Strategiemodells erheblich unterstützen, da davon auszugehen ist, dass den Schülerinnen und Schülern nicht nur der historisch-politische Hintergrund sehr fremd ist, sondern sie auch mit dem modernen politischen System einer Demokratie als Herrschaftsform kaum vertraut sind. Um aber politische Strategien analysieren und aufdecken zu können, benötigen sie neben sprachlichen Fähigkeiten vor allem ein Verständnis für die zugrunde liegenden politischen Systeme und deren Wertvorstellungen. Zur Entwicklung einer fundierten, vom Anlass ausgehenden Perspektive auf beide Systeme (CICERO spricht vor dem *dictator* Caesar im römischen Senat) bietet sich die Methode des Kontrastierens an, u. a.:

- Wer spräche heutzutage vor wem, um eine Rehabilitation von politischen Gegnern zu erreichen? Wie können Gegner rehabilitiert werden?
- Welches Setting ist heute alternativ zum Vorgehen CICEROS zu erwarten? Welche vergleichbaren Situationen sind denkbar?
- Welche Funktionen übernehmen Reden in welchem Rahmen heutzutage?

- Wie deckt man heute Strategien der Beeinflussung auf?

Diese konkreten Anknüpfungspunkte schaffen nicht nur einen erfreulichen Lebensweltbezug, sondern eine tragfähige Basis, auf der politische Strategien untersucht, bewertet und übertragen werden können (s. Transfer-Teilaufgaben für das Lernprodukt). Zugleich wird eine zu große Abstraktheit vermieden, z. B. eine Gesamtdarstellung der beiden politischen Systeme, die eher im Politik- oder Geschichtsunterricht der Oberstufe zu verorten ist. Vor allem aber können die Schüler und Schülerinnen im LU erleben, dass sprachliche Arbeit keinen Selbstzweck erfüllt. Durch ihren intensiven Umgang mit Sprache werden sie dazu befähigt, nicht nur Aufgaben im LU erfolgreich zu bewältigen, sondern auch die Bedeutung, Wirkung und Macht von Sprache heutzutage zu erkennen und kritisch zu reflektieren sowie Sprache selbst mündig zu verwenden. Denn echte Mündigkeit setzt die Beherrschung von Sprache in all ihren Formen voraus – damals wie heute!

Literatur und Internetquellen

- BEIN, S. (2018): Demokratien in der Krise? Zum Beitrag zentraler Indizes der Demokratiemessung zur Debatte um Funktionsstörungen etablierter Demokratien. In: Zeitschrift für Politikwissenschaft 28, H. 2, S. 147–171.
- BEUTEL, W./FAUSER, P. (Hrsg.) (2007): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft. Schwalbach/Ts.
- BEUTEL, W./GLOE, M./REINHARDT, V. (2022): Demokratiepädagogik. In: BEUTEL, W./GLOE, M./HIMMELMANN, G./LANGE, D./REINHARDT, V./SEIFERT, A. (Hrsg.): Handbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt/M., S. 19–42.
- BEYER, A./KIPF, S. (2021): Kompetenzen und Bildung. In: KIPF, S./JESPER, U./RIECKE-BAULECKE, T. (Hrsg.): Basiswissen Lehrerbildung: Latein unterrichten. Hannover, S. 19–34.
- BRUMMETT, B. S. (2019): Techniques of Close Reading. Thousand Oaks.
- CROUCH, C. (2004): Post-democracy. Cambridge.
- DRAHMANN, M./CRAMER, C./MERK, S. (2020): Wertorientierungen und Werterziehung. Ergebnisse einer repräsentativen Studie zur Perspektive von Lehrpersonen und Eltern schulpflichtiger Kinder. Tübingen.
- EDELSTEIN, W. (2007): Demokratiebildung. Versuch einer Definition. In: BEUTEL, W./FAUSER, P. (Hrsg.): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft. Schwalbach/Ts., S. 203–204.
- EDELSTEIN, W. (2010): Demokratielernen in der Schule. Ressourcen für die Demokratie. Die Funktionen eines Klassenrats in einer demokratischen Schulkultur. In: Kentron. Journal zur Lehrerbildung 23, S. 28–30.
- FEIL, R. (2019): Demokratiebildung. Schule für Demokratie, Demokratie für Schule. Stuttgart.
- forsa Politik- und Sozialforschung GmbH (2018): Wertorientierung und Werterziehung. Ergebnisse einer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern sowie von Eltern schulpflichtiger Kinder. Berlin.
- FROHN, J. (2019): Das Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen. Aufbau, Interdependenzen und Akteur*innen. In: FROHN, J./BRODESSER, E./MOSER, V./PECH, D. (Hrsg.): Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen. Bad Heilbrunn, S. 28–33.
- GREENHAM, D. (2019): Close reading. The basics. Boca Raton, FL.
- HIMMELMANN, G. (2022): Demokratie als Lebensform, Gesellschaftsform und Herrschaftsform – Herausforderungen für die Demokratie, Aufgaben für die Pädagogik. In: BEUTEL u. a., Handbuch Demokratiepädagogik, S. 43–51.
- KENNER, S./LANGE, D. (2019): Schule als Lernort der Demokratie. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 71, H. 2, S. 120–130.
- KENNER, S./LANGE, D. (2022): Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe. In: BEUTEL u. a., Handbuch Demokratiepädagogik, S. 62–71.
- Kultusministerkonferenz (2018): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule.
- LANGE, D./HIMMELMANN, G. (Hrsg.) (2010): Demokratiedidaktik. Impulse für die politische Bildung. Wiesbaden.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2019): Kernlehrplan für die Sekundarstufe I, Gymnasium in Nordrhein-Westfalen (Latein).
- MORETTI, F. (2016): Distant reading. Konstanz.
- WEYERS, S. (2014): Demokratie als Ziel und Mittel der Erziehung? Paradoxien, Perspektiven und Grenzen demokratischer Erziehung. In: GARZ, D./ZIZEK, B. (Hrsg.): Wie wir zu dem werden, was wir sind. Wiesbaden, S. 257–286.

Wie mit einer aggressiv auftretenden Minderheit umgehen? Telemach in der Volksversammlung der Ithakesier im 2. Buch der Odyssee



von Dr. Tristan Winkelsen, OStR

Wilhelm-Dörpfeld-Gymnasium
tristan.winkelsen@wdgintern.de

Schlüsselwörter: Homer, Odyssee, Telemachie, Demokratiebildung, coming-of-age

1. Einstieg

Telemach, Odysseus' Sohn, durchlebt schwere Zeiten: Mit jedem Tag sinkt die Wahrscheinlichkeit, dass sein Vater aus dem Trojanischen Krieg doch noch heimkehrt, während der οἶκος seiner Familie von Freiern seiner Mutter Penelope okkupiert wird. Er selbst fühlt sich bereit, die Rolle des Hausherrn zu übernehmen, und wird von Athene, die ihm in der Gestalt des Gastfreundes Mentos erscheint, ermutigt: Er solle die Freier aus dem Haus jagen und sich bei alten Weggefährten seines Vaters nach dessen Verbleib erkundigen (1,282–292). Es sei Zeit dafür, da er ja kein Kind mehr sei (1,297). Zudem solle er eine Versammlung einberufen und offen verkünden, dass die Freier seine Familie nicht weiter belästigen sollten (1,272–275). Die Freier reagieren auf diese Ankündigung überrascht (1,381–387) und erscheinen auf der tags darauf einberufenen Versammlung der Ithakesier auf der ἀγορά (2,1–321) – ebenso wie die βασιλεῖς der anderen οἴκοι, die „Anführer der ländlichen Oberschicht“.¹ Doch die Versammlung wird zu einem Fiasko, denn Telemach sieht sich einer Gruppe von aggressiv auftretenden Freiern gegenüber, deren Einschüchterungen die Ithakesier verstummen lassen. Doch genau dieser Umstand bietet dem Griechischunterricht die Chance, einen Beitrag zur Demokratiebildung unserer Schülerinnen und Schüler zu leisten.²

2. Die Versammlung der Ithakesier

Als Telemach das Wort erhält, führt er aus, dass die Freier sein Hab und Gut plünderten

und seinen οἶκος belästigten. Dabei gibt er zu, dass er selbst nicht die Macht besitze, sie hinauszuerwerfen, und klagt die anderen Familienoberhäupter in einer emotionalen Rede an, dass sie dem Unrecht tatenlos zusähen (2,60–81); doch eine Reaktion kommt einzig und allein von Antinoos, der von seiner Gruppe, den Freiern, ablenkt, indem er Penelopes List mit Laërtes' Grabtuch offenlegt:³ Den Freiern geschehe also Unrecht und Penelope gehöre fortgeschickt (2,85–129). Antinoos verschweigt dabei geschickt den Druck, den er zusammen mit den anderen Freiern aufbaut; stattdessen pocht er auf das Recht des Stärkeren und inszeniert sich gleichzeitig als Opfer. Telemach argumentiert hierauf nun, wie man im Unterricht herausarbeiten kann, einerseits geschickt, indem er mit Verweis auf das göttliche Recht die Forderung, seine Mutter fortzuschicken, aushebelt; andererseits deckt er das Perfide an der Argumentation des Antinoos nicht auf und verpasst so vielleicht eine Chance, das Auditorium für sich zu gewinnen (2,131–145).

Nun kommt ihm doch jemand zu Hilfe: ein alter Mann namens Halitherses, der am Himmel zwei Adler entdeckt, woraus er ableitet, dass die Götter den Freiern Verderben bringen würden (2,161–176). Allerdings wird er unmittelbar darauf von Eurymachos, einem weiteren Freier, in aggressivem und fast frevelhaftem Tonfall verspottet (2,178–207). Nun ergreift wieder Telemach das Wort, denn offenbar halten sich alle anderen βασιλεῖς, eingeschüchtert von dem forschen Agieren der Freier, zurück; er bittet um folgende Abmachung: dass Penelope nicht eher heiraten werde, bis er in Pylos und Mykene Erkundigungen nach dem Verbleib seines Vater eingeholt habe; wenn er nichts von Odysseus' Verbleib höre, werde sie einen neuen Mann wählen (2,209–223). Er geht also nicht auf den aggressiven Ton seines Vorredners ein, sondern richtet – in Anbetracht seiner eigenen schwachen Position und

¹ SZLEZÁK (2012), S. 199.

² Zu Sinn, Ziel und Zweck von Demokratiebildung siehe den Beitrag von Katharina BRAUN und Leoni JANSSEN in diesem Themenheft, S. 18.

³ Penelope gab an, sich neu vermählen zu wollen, sobald sie das Grabtuch für Odysseus' Vater Laërtes fertiggeknüpft habe, löste allerdings in den Nächten heimlich verschiedene Webstellen wieder, um Zeit zu gewinnen. Doch Mägde, die sich den Freiern anbiederten, verrieten sie.

dem wenigen Rückhalt im Volk – seinen Blick nach vorne, wiederholt seinen Standpunkt und schlägt einen Kompromiss vor.

Und endlich erhebt sich Mentor, ein ἑταῖρος des Odysseus, und ergreift Partei für Telemach, indem er an die Ehre der Anwesenden appelliert: Sie verdienten keinen so gerechten König, wie Odysseus einer war; die Freier mögen ruhig ihr Spiel fortsetzen, aber die Ithakesier sollten doch bitte füreinander einstehen und sich wehren (2,229–241). Seine Worte finden kein Gehör, zumal der Freier Leokritos nun jegliche Maske fallen lässt und frank und frei ausspricht, dass sie zu einer offenen Konfrontation – selbst mit Odysseus persönlich – bereit wären: Es geht nämlich gar nicht um Penelope oder Telemach, sondern um Odysseus, dessen Anspruch auf seinen Platz man selbst dann nicht anerkennen würde, wenn er wiederkäme (2,243–256). Damit endet die Versammlung: „Durch Frechheit und rhetorische Geschicklichkeit, verbunden mit Drohungen und Einschüchterungsversuchen“⁴ setzen sich die Freier gegen eine schweigende Mehrheit durch, die eigentlich Telemachs Position teilt, aber offenbar nicht die Courage besitzt, für die moralisch richtige, aber schwächere Seite Partei zu ergreifen: Das Recht des Stärkeren hat sich durchgesetzt.

3. Der Unterrichtsgegenstand

„Telemach: Ein Jugendlicher auf dem Weg zum Erwachsenen in der Odyssee Homers“ lautet aktuellen Vorgaben des Abiturs NRW die Ausgestaltung des Inhaltsfeldes „Kulturgeschichte der griechischen Antike“.⁵ Doch was kann Jugendlichen im Jahre 2023 an der *Telemachie*-Lektüre gefallen bzw. welchen Nutzen kann sie für heutige Schülerinnen und Schüler haben? Telemachs Lebenswelt lässt sich auf den ersten Blick schwerlich mit dem Leben im modernen Europa vergleichen: Die archaische Gesellschaft ist zweigeteilt in eine arbeitende und eine nicht arbeitende Schicht; zu letzterer gehört Telemach. Die Hausvorstände werden βασιλεῖς genannt. Und so ist die Versammlung auf der ἀγορά auch keine Volksversammlung, sondern eine der „Clanchefs“⁶, bei der Telemach seinen Vater vertritt: Bei der angestrebten Hochzeit der Penelope

geht es darum, Telemachs Anspruch auf den Titel βασιλεύς von Odysseus' οἶκος im Keim zu ersticken. Es existiert sonst keine staatliche Gesamtgewalt, weswegen man die archaische Gesellschaft der Ithakesier als „akephal“ bezeichnen kann⁷ – ein Zustand, der kaum mit der liberalen Demokratie der modernen Bundesrepublik Deutschland vergleichbar ist.

Und trotz der gewaltigen zeitlichen sowie gesellschaftlichen Diskrepanz zu der archaischen Gesellschaft lässt sich die Versammlung auf der ἀγορά als demokratisches Element einer Prägung charakterisieren, die uns heutzutage gar nicht so fremd ist. Denn im Vereins- oder Schulleben gibt es ähnliche Versammlungen oder Konferenzen, z. B. Jahrgangsstufenversammlungen, bei denen ein Austausch und Abstimmungen über Abitur-Mottos oder die Frage, wer die Jahrgangsstufe bei der Schülerversammlung vertreten darf, stattfinden. Dabei bilden die genannten schulischen Gremien keinen Selbstzweck, sondern verfolgen das Ziel, „Schülerinnen und Schüler zu selbstständigem kritischen Urteil, zu eigenverantwortlichem Handeln und zur Wahrnehmung von Rechten und Pflichten im politischen und gesellschaftlichen Leben zu befähigen“. Dabei geht es auch um „Anerkennung unterschiedlicher Interessen, partnerschaftliches Zusammenwirken sowie die Bereitschaft, durch offene und faire Diskussion und sachliche Argumentation in Konfliktfällen nach gemeinsamen Lösungsmöglichkeiten zu suchen“.⁸ Auch hier kommt es immer wieder vor, dass aggressiv auftretende Kleingruppen die Meinung der Gesamtversammlung mit harscher Rhetorik bestimmen wollen, wie es Telemach – allerdings in existenzialistischerer Weise – in der Versammlung auf der ἀγορά erleben muss. Für Griechischschülerinnen und -schüler bietet sich die Möglichkeit, sich ohne persönlichen Bezug mit dieser Thematik zu beschäftigen, indem sie sich mit derartigen Mechanismen auseinandersetzen und Strategien erarbeiten, mit aggressiv auftretenden Akteuren in Versammlungen umzugehen: Wann ist Zivilcourage unbedingt angebracht, welche Probleme können durch sie aber auftauchen oder auch aus der Welt geschafft werden?

4 SEECK (2004), S. 217.

5 Zentralabitur 2023 – Griechisch, S. 4.

6 SZLEZÁK (2012), S. 199.

7 STEINER (1998).

8 Die Mitwirkung der Schülervertretung in der Schule (SV-Erlass), RdErl. d. Kultusministeriums v. 22.11.1979 (GABl. NW. S. 561).

4. Zwei ausgewählte Textstellen unter der Lupe

Die Versammlung erstreckt sich im zweiten *Odyssee*-Buch über die Verse 1–259, sodass sicherlich eine Auswahl der dezidiert auf Griechisch gelesenen Textpassagen getroffen werden muss. Die anfängliche **Schilderung Telemachs seiner eigenen Situation**, besonders die Verse 60–71, bietet sich an, da hier alles Wesentliche verdichtet zum Ausdruck kommt:

Ἡμεῖς δ' οὐ νό τι τοιοῖ ἀμυνέμεν· ἢ καὶ ἔπειτα
 λευγαλέοι τ' ἐσόμεσθα καὶ οὐ δεδαηκότες
 ἀλκῆν.
 Ἦ τ' ἄν ἀμυναίμην, εἴ μοι δύναμις γε παρείη.
 Οὐ γὰρ ἔτ' ἀνσχετὰ ἔργα τετεύχεται, οὐδ' ἔτι
 καλῶς
 οἶκος ἐμὸς διόλωλε· νεμεσσήθητε καὶ αὐτοί,
 ἄλλους τ' αἰδέσθητε περικτίονας ἀνθρώπους,
 οἱ περὶ ναιετάουσι· θεῶν δ' ὑποδείσατε μῆνιν,
 μή τι μεταστρέψωσιν ἀγασσάμενοι κακὰ ἔργα.
 Λίσσομαι ἡμὲν Ζητῆνός Ὀλυμπίου ἠδὲ Θέμιστος,
 ἢ τ' ἀνδρῶν ἀγορὰς ἡμὲν λύει ἠδὲ καθίζει·
 σχέσθε, φίλοι, καὶ μ' οἶον ἐάσατε πένθει λυγρῶ
 τείρεσθ·[...]⁹

Eine erste Annäherung gelingt über die Wortfelder „Macht“ und „Abwehr“ zu V. 60–62 (τοιοῖ ἀμυνέμεν, δεδαηκότες ἀλκῆν, ἀμυναίμην sowie δύναμις) sowie „Gefühle“ zu V. 63–71 (ἀνσχετὰ, νεμεσσήθητε, αἰδέσθητε, ὑποδείσατε μῆνιν, ἀγασσάμενοι, λίσσομαι sowie πένθει λυγρῶ), wobei sich gleichzeitig auch ein Blick auf die Personalendungen und Modi lohnt: So lässt sich bereits vor einer Feinkodierung herausarbeiten, dass Telemach über seine mangelnde Möglichkeit und Stärke klagt, sich der Freier zu entledigen, so sehr er es auch wünscht (vgl. potentieller Optativ in V. 62), und dass er die anderen Ithakesier dazu auffordert, ihm beizustehen (vgl. Jussive und Imperative in V. 64–70), und dabei auch auf die Hilfe der Götter setzt (V. 66–69), wobei er anschließend erneut einen Aufruf zur Unterstützung an die Versammlung richtet (V. 70–71). Je nach Intensität der Dekodierung lässt sich nun eventuell auf eine Rekodierung verzichten; zentral für das Verständnis des Verlaufes der Versammlung wird allerdings das Herausarbeiten der Argumentation Telemachs sein: Nach der Beschreibung der Situation, nämlich dass die Freier sein Haus plündern, während er selbst tatenlos zusehen muss, bekennt Telemach, dass er die Freier hinauswür-

fe, wenn er selbst die Macht dazu hätte, um im Anschluss an das Ehrgefühl seiner Nachbarn zu appellieren: Sie sollten sich schämen, diesem Unrecht tatenlos zuzusehen, während er selbst darunter leide.

Der Kulminationspunkt, das Zusammenbrechen aller Bestrebungen Telemachs, Hilfe von seinen Nachbarn zu erreichen, stellt die **Leokritos-Rede (V. 243–256)** dar, die als Rundumschlag gegen alle Redner auf Seiten Telemachs zu bewerten ist:

Μέντορ ἀταρτηρέ, φρένας ἠλεέ, ποῖον εἶπες
 ἡμέας ὄτρύνων καταπαυέμεν. Ἀργαλέον δὲ
 ἀνδράσι καὶ πλεόνεσσι μαχέσασθαι περὶ δαιτί.
 Εἴ περ γάρ κ' Ὀδυσσεὺς Ἰθακήσιος αὐτὸς
 ἐπελθῶν
 δαινυμένους κατὰ δῶμα ἐὼν μνηστήρας
 ἀγαυοῦς
 ἐξελάσαι μεγάροιο μενοινησεί' ἐνὶ θυμῶ,
 οὐ κέν οἱ κεχάροιο γυνή, μάλα περ χατέουσα,
 ἐλθόντ', ἀλλὰ κεν αὐτοῦ ἀεικέα πότμον
 ἐπίσποι,
 εἰ πλεόνεσσι μάχοιτο· σὺ δ' οὐ κατὰ μοῖραν
 εἶπες.
 Ἄλλ' ἄγε, λαοὶ μὲν σκίδνασθ' ἐπὶ ἔργα ἕκαστος,
 τοῦτω δ' ὄτρυνέει Μέντωρ ὁδὸν ἠδ' Ἀλιθέρης,
 οἱ τέ οἱ ἐξ ἀρχῆς πατρῷοί εἰσιν ἐταῖροι.
 Ἄλλ', οἶω, καὶ δηθὰ καθήμενος ἀγγελιάων
 πεύσεται εἰν' Ἰθάκῃ, τελέει δ' ὁδὸν οὐ ποτε
 ταύτην.

Dementsprechend lohnt eine Dekodierung über die genannten Personen und die Art, wie Leokritos sie verbal angeht: Mentor wird als geisteskrank beschimpft (Μέντορ ἀταρτηρέ, φρένας ἠλεέ, V. 243) und Odysseus werde es bei seiner Heimkehr wohl schlecht ergehen (V. 246–251; hier lohnt ebenfalls der Blick auf die Modi als Entlastung der Rekodierung). Schließlich schickt Leokritos Mentor, Halitherses und die übrigen λαοί (V. 252–254) nach Hause. Wichtig ist an dieser Stelle, dass die Schülerinnen und Schüler (z. B. paraphrasierend) herausarbeiten, was Leokritos' Standpunkt ist und dass nun alles unverhohlen ausgesprochen ist: Sowohl die Ithakesier als auch der heimkehrende Odysseus könnten ja versuchen, die Freier zu vertreiben, doch müssten sie mit heftigem Widerstand rechnen, denn es gebe schließlich eine große Zahl an Freiern. Es geht also – wie sich beim genauen Hinsehen herauskristallisiert – gar nicht um Telemach, sondern darum, dass man Odysseus' Stellung selbst dann nicht anerkennen wollte, käme er tatsächlich zurück. Und dass die Ver-

⁹ Die Textgestalt richtet sich nach der Ausgabe von Th. W. ALLEN (Oxford 1917) mit leicht angepasster Zeichensetzung.

sammlung sich danach auflöst, zeigt, dass es niemand wagt, sich der nun offen drohenden Minderheit in den Weg zu stellen. Damit erhält man aus heutiger Sicht eine wunderbare Folie für ein *Quid ad nos*, auf deren Basis man – gleichsam auf neutralem Terrain – mit den Schülerinnen und Schülern diskutieren kann, ob und inwiefern eine derartige Situation auch heutzutage noch auftreten kann und wie man als Betroffene/r damit umgehen kann. Es ist in diesem Rahmen durchaus möglich, aber nicht notwendig, dass eigene Erfahrungen eingebracht werden; dies kann den Schülerinnen und Schülern selbst überlassen werden. Was Telemach und Mentor unterlassen, ist, die Manipulation und die zunächst latent, später unumwunden ausgesprochenen Drohungen offenzulegen und als solche klar zu benennen, obwohl dies sicherlich eine Möglichkeit gewesen wäre, die Ithakesier auf die eigene Seite zu ziehen. Stattdessen erfolgen Appelle an das Ehrgefühl und der Vorschlag eines Kompromisses (V. 209–223). Hier lässt sich – auch mit Blick auf eigene Erfahrungen oder auf einer abstrakteren Ebene – diskutieren, inwiefern diese Taktik in der Versammlung auf der *ἀγορά* oder in anderen, modernen Versammlungen zum Erfolg führen kann. Auf diese Weise leistet der Griechischunterricht einen Beitrag zur Demokratiebildung, der vollumfänglich dem BNE-Ziel 16 („Frieden, Gerechtigkeit und starke Institutionen“) folgt.

Literatur und Internetquellen

- HOMERI *Opera*. *Recognovit brevis annotatione critica instruxit* Th. W. ALLEN, Bd. 3, Oxford 1917.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Zentralabitur 2023 – Griechisch. Verfügbar unter: www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-gost/faecher/getfile.php?file=5171 (Zugriff am 04.03.2023).
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Die Mitwirkung der Schülervvertretung in der Schule (SV-Erlass), RdErl. d. Kultusministeriums v. 22.11.1979 (GABL. NW. S. 561). Verfügbar unter: <https://bass.schul-welt.de/pdf/834.pdf?20230505073105> (Zugriff am 05.05.2023).
- SEECK, G. A.: *Homer. Eine Einführung*. Stuttgart 2004.
- STEINER, D.: Politische Aspekte von Stammesgesellschaften. In: *Soziales im engeren Sinne*. Eigene Webseite, Zürich 1998. Verfügbar unter: <https://www.humanecology.ch/index.php?lng=de&pag=13&spg=213&nav=3&sub=10&scy=27> (Zugriff am 20. 02. 2023).
- SZLEZÁK, Th. A.: *Homer, oder: Die Geburt der abendländischen Dichtung*. München 2012.

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. FRITTSCH 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 unbekanntem 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.

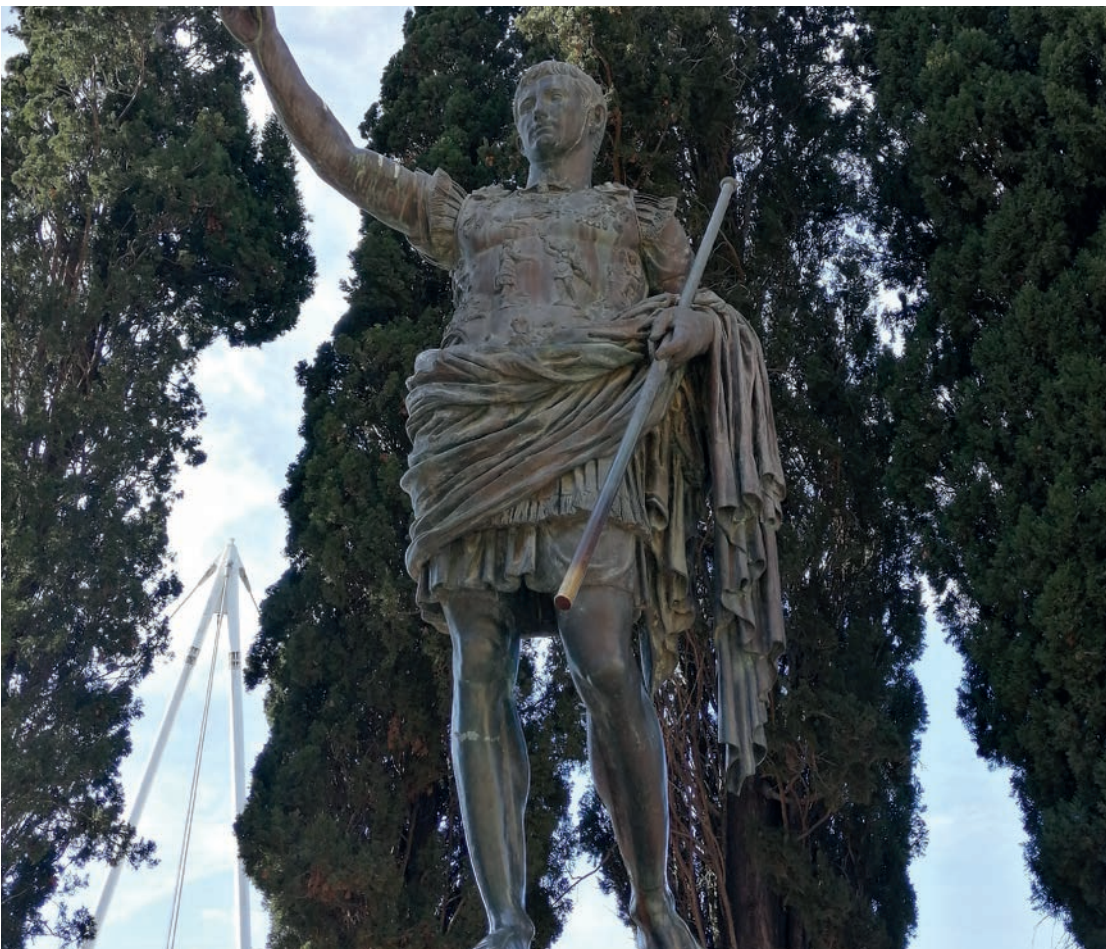


Abb. 3: Replik der Statue des AUGUSTUS von Prima Porta an der römischen Stadtmauer von Tarragona (Spanien). Foto: J. SAUER.

Mit antiken Texten politisch denken und urteilen lernen: Demokratiebildung in der alltäglichen Textlektüre



von Dr. Jochen Sauer, StR i. H.

Universität Bielefeld

jochen.sauer@uni-bielefeld.de

Schlüsselwörter: Demokratiebildung, Kompetenzmodell, Politische Bildung

1. Einführung

In seinen Gegenständen und Methoden birgt der Altsprachliche Unterricht ein großes Potential für Politik- und Demokratiebildung, das entfaltet werden will. Das betrifft zunächst seinen zentralen Gegenstand, die antike Literatur: Ob HOMERS Epen, SOPHOKLES' Tragödien, CATULLS *Carmina*, OVIDS *Metamorphosen* oder PHAEDRUS' *Fabeln*. Nicht nur die Prosa, auch die Dichtung ist in der Antike nie unpolitisch.

Zudem ist die Altsprachliche Textthermeneutik in besonderem Maße auf ‚politische‘ Diskursivität ausgerichtet: Die Erklärung des Einsatzes sprachlich-stilistischer Mittel, die Analyse und Offenlegung rhetorischer Strategien und Persuasionsabsichten stellen geradezu eine Propädeutik politischer Textgestaltung und ideologiekritischer Lektüre dar. Mit den Reden CICEROS, den Kommentarien CAESARS, aber auch VERGILS *Aeneis* lernen Schüler:innen, Texte kritisch auf politische Absichten zu prüfen und diese zu verstehen. Und sie transferieren diese Fähigkeiten z. B. auch auf die Analyse einer zeitgenössischen Rede.¹ Dass sich oft sogar Lehrbuchtexte für eine ideologiekritische Lektüre eignen, arbeitet der Beitrag von Katharina BRAUN und Leoni JANSSEN in diesem Themenheft heraus.

Hinzu kommt, dass die Berücksichtigung des gesellschaftlichen bzw. politischen Kontextes bei der Textinterpretation stets eingefordert wird und einen vitalen Bestandteil der Textinterpretation darstellt.

Auch in methodischer Hinsicht kann der Altsprachliche Unterricht demokratiebildend wirken, indem beispielsweise Aushandlungsprozesse eingeübt werden: So ist das für den

Lateinunterricht typische ‚Übersetzungsgespräch‘ ein Verfahren, bei dem eine korrekte und sprachlich richtige Übersetzung im Verlauf des Austauschs von Argumenten allmählich entwickelt wird – moderiert und gegebenenfalls korrigiert durch die Lehrkraft.

2. Das Politische in antiken Texten

Antike Texte sind also nie unpolitisch, doch ist das Politische für die heutige Leserschaft meist unsichtbar: Die Fähigkeit und die Bereitschaft, einen (antiken) Text politisch zu lesen bzw. ‚das Politische‘ aus einem Text herauszuarbeiten, muss angebahnt werden. Wie das inhaltlich geschieht, legt der Beitrag von Moritz RAAB in diesem Themenheft dar, während der Fokus hier auf die zu erwerbenden Kompetenzen gerichtet werden soll. In diesem Beitrag wird zwar im dritten Teil dargelegt, inwiefern Schüler:innen bereits von sich aus häufig gelesene Texte des Lateinunterrichts, nämlich OVIDS *Metamorphosen* und LIVIUS' *Ab urbe condita*, politisch lesen. Doch wird auch deutlich, dass diese ‚politische‘ Lektüre einer Förderung und einer gewissen Steuerung bedarf.

Die Auseinandersetzung mit der politischen Dimension eines Textes kann die Jugendlichen berühren, manchmal erschüttern, manchmal begeistern, in jedem Fall aber beeinflussen – und sie veranlassen, sich ihres politischen Selbst bewusst zu werden. Dabei muss es nicht immer um die große Politik gehen. Auch im Zwischenmenschlichen, soziologisch gesprochen: auf der Mikroebene, sind Mechanismen der Machtaushandlung und -ausübung allgegenwärtig und stehen damit im Kleinen auch für das Große.

3. Kompetenzen Politischer Bildung

Um die genannten Ziele anzubahnen, hat die Politikdidaktik Kompetenzmodelle entwickelt, die geeignet sind, auch in der Altsprachlichen Didaktik den Blick auf das ‚Politische‘ zu schär-

¹ Bezogen auf die politische Rede fordert der KLP NRW für die Sek. II, das „Fortwirken antiker rhetorischer Schemata bis in die Gegenwart anhand einer zeitgenössischen Rede“ nachzuweisen (S. 22, 40).

fen. Besonders geeignet ist das Modell, das dem NRW-KLP Gesellschaftslehre (Sek I) zugrunde gelegt ist.² Für Österreich ist ein fast deckungsgleiches Modell von KRAMMER, WINDISCHBAUER und KÜHBERGER³ entwickelt und von ANGLMAYER-GEELHAAR überzeugend auf den altsprachlichen Unterricht adaptiert worden.⁴ Dieses Modell umfasst vier Kompetenzen, in die Politische Bildung bzw. Demokratiebildung differenziert werden, nämlich Politische Urteilskompetenz, Handlungskompetenz, Methodenkompetenz und Sachkompetenz. Diese Begriffe lassen sich etwa wie folgt auf den Altsprachlichen Unterricht übertragen:⁵

- **Urteilskompetenz:** Wie bewerten die Schüler:innen z. B. das Handeln eines Protagonisten oder den Ausgang einer Erzählung? Wie beziehen sie in einer Streitfrage Stellung? Um diese Kompetenz anzubahnen, gilt es, durch Aufgabenstellungen die Schüler:innen dazu zu veranlassen, sich begründet ein Urteil zu bilden, dieses mit Argumenten zu stützen und in einer (Klassen-/Gruppen-)Diskussion zu vertreten. Eine andere Möglichkeit besteht darin, die Schüler:innen mit einer profilierten Positionierung zu konfrontieren. Charakteristische Operatoren sind „Stellung nehmen“, „begründen“, „deuten“, „erörtern“.
- **Handlungskompetenz:** Im Politikunterricht ist diese Kompetenz sehr konkret: Es kann durch ein Rollenspiel politisches Handeln unmittelbar geübt werden. Im Altsprachlichen Unterricht muss Handlungskompetenz weiter gefasst und etwa um die Entwicklung von ‚Perspektiven für das eigene Handeln‘ erweitert werden. Hier geht es letztlich um das fachspezifische Verfahren der historischen Kommunikation bzw. des existentiellen Transfers, der sich nicht in einer bloßen Reflexion erschöpfen darf, sondern stets anregen muss, Optionen für das eigene Denken und Handeln zu entwickeln. Gerade in der Auseinandersetzung mit antiken Texten können Einstellungen, Werte oder Handlungsmuster der Schüler:innen kritisch reflektiert und ggf. verändert wer-

den. Typische Operatoren sind „gestalten“, „entwerfen“, ggf. auch „erklären“.

- **Methodenkompetenz:** Wie lassen sich etwa in einer Rede Persuasionsstrategien erkennen oder in einer Erzählung Mechanismen der Lesersteuerung? Inwiefern wird die Rezipientenschaft gesteuert und welche Intention verfolgt der Verfasser? Diese Kompetenzen liegen im Bereich der Textkompetenz, insbesondere der rhetorisch-literaturwissenschaftlichen Analyse (in der Terminologie der Fremdsprachendidaktik: der *Critical Literacy*). Ziel ist ein kritischer Umgang mit Texten, der auf eine eigene Positionierung zielt. Es gilt, politische Urteile in einem Text zu erkennen, deren Inszenierungsstrategien aufzudecken und die Relativität dieser Urteile zu erfassen. Ein vorsichtiges, ethisch reflektiertes Anwenden rhetorischer Techniken in eigenen Texten der Schüler:innen soll angebahnt werden. Hier liegt ein besonderes Potential des Altsprachlichen Unterrichts, weil die intensive Lektüre und Analyse kurzer Texte den Blick auf die Details der sprachlich-stilistischen Ausarbeitung zu lenken vermag. Charakteristische Operatoren sind „analysieren“, „herausarbeiten“, „erklären“ etc.
- **Sachkompetenz:** Wie ist etwa eine griechische Polis organisiert, wie das römische Gemeinwesen? Welche Funktion erfüllt die Senatsaristokratie, welche der Ritterstand? Wie sieht die Verfassung Athens oder Roms aus, wie die deutsche, die US-amerikanische etc.? Hier geht es darum, die Texte aus ihrem (politischen) Kontext heraus zu verstehen und mit der Gegenwart zu vergleichen. Gleichwohl hat dieses Wissen stets auch dienenden Charakter, da es die Basis für eine gute Urteilsbildung darstellt. Typische Operatoren sind „erklären“, „erläutern“, „benennen“, „darstellen“, „beschreiben“ etc.

Das besondere Potential des Altsprachlichen Unterrichts für die Demokratiebildung liegt in der Ausprägung von Urteils- und der Methodenkompetenz – letztere in Hinblick auf die Text- und Kommunikationsanalyse. Um den

² MSW (2017), S. 17–18.

³ KRAMMER et al. (2008), AMMERER (2020).

⁴ GEELHAAR (2020); vgl. auch AMMERER et al. (im Erscheinen).

⁵ Eine ausführliche Erklärung der vier Kompetenzen nach KRAMMER et al. (2008) und eine Erläuterung, wie sich diese im Lateinunterricht fördern lassen, gibt GEELHAAR (2020), S. 109–113.

Altsprachlichen Unterricht aber konsequent politik- bzw. demokratiefördernd zu gestalten, müssen alle vier Kompetenzen berücksichtigt werden und dabei ein steter Gegenwartsbezug sowohl zu den Lernenden als auch zu unserer politisch-gesellschaftlichen Ordnung und Kultur hergestellt wird. Die historische Kommunikation, d. h. das *Quid ad nos* ist hier zentral, denn die Beurteilung der Gegenwart aus dem Auge der Vergangenheit eröffnet eine besondere Sichtweise, die kein anderes Fach in diesem Umfang zu leisten vermag.

Dabei gilt es, daran anzuknüpfen, wie Schüler:innen Texte von sich aus politisch lesen, wenn ihnen die Aufgabe gegeben wird, die gelesenen Texte zu aktualisieren.



Abb. 1: Cicero-Statue vor dem Justizpalast in Rom: In der rhetorischen Analyse und ideologiekritischen Interpretation von Texten liegt ein zentraler Beitrag des Altsprachlichen Unterrichts für die politische Bildung.

4. Politische Lektüre von Klassikern

Im Kontext einer Masterarbeit (KRÜGER [2017]) und einer kleineren Studie (CZAPLINSKY / SAUER [2017] bzw. CZAPLINSKY / SAUER [2019]) haben Schüler:innen, die an Gymnasien in Ostwestfalen die Sekundarstufe II besuchen, 80 Freitexte zu verschiedenen Episoden in LIVIUS' *Ab urbe condita* und OVIDS *Metamorphosen* abgefasst: zur Verginia-Episode (Liv. 3,44–48), zu Mucius Scaevola (Liv. 2,12,1–13,5), Aktaeon (Ov. *met.* 3,138–252), Pyramus und Thisbe (Ov. *met.* 4,43–170), den lykischen Bauern (Ov. *met.* 6,317–381) sowie Alpheus und Arethusa (Ov. *met.* 5,572–641). Die Schüler:innen haben die Texte auf der Basis einer offenen Aufgabenstellung⁶ vor der Interpretation der Episode im Unterricht abgefasst. Betrachtet man diese Texte unter dem Aspekt der vier politischen Kompetenzberei-

che nach KRAMMER et al. (2008), so zeigt sich, dass die Schüler:innen sehr oft eine politische Dimension in den Texten erkannt haben, wobei der Fokus je nach Episode unterschiedlich lag: bisweilen auf Urteilsbildung, bisweilen auf Handlungsempfehlungen, bisweilen auf politischem Sachwissen. Kontrovers diskutiert wurde etwa die Legitimität des Attentats auf König Porsenna in der Mucius-Scaevola-Episode bei LIVIUS (Urteilskompetenz). Es wurde aber auch auf die Maxime hingewiesen, dass man – wie Mucius – stets zu seinen Taten stehen solle. Nur so habe Mucius die Freiheit erlangt (Handlungskompetenz). Die Verginia-Episode bei LIVIUS etwa demonstrierte, so eine Schüler:in, dass auch scheinbar Ohnmächtige durch ihren Mut und ihre Entschlusskraft die Geschichte beeinflussen können (Sachkompetenz). Die Erzählung von Pyramus und Thisbe in OVIDS *Metamorphosen* wurde u. a. als Appell gesehen, sich für Menschen mit anderer Religion oder Herkunft einzusetzen (Handlungskompetenz) – auch wenn die Aspekte Herkunft und Religion in der Erzählung bei OVID keine Rolle spielen. Bei der Alpheus- und Arethusa-Erzählung stand wiederum die Bewertung des Handelns der beiden Protagonisten im Vordergrund (Urteilskompetenz). Die Texte zeigen die Mannigfaltigkeit des Zugriffs, der je nach Episode zwischen den verschiedenen Kompetenzbereichen variiert.

Aufgabe des Unterrichts ist es nicht zuletzt, im Rahmen einer Textanalyse zu untersuchen, inwiefern der OVID- oder LIVIUS-Text genau darauf abzielt, den Blick der Rezipientenschaft auf diesen oder jenen Aspekt zu lenken (Methodenkompetenz im Bereich Textanalyse) und auf dieser Basis die Episode neu zu beurteilen.



Abb. 2: Latona-Brunnen (Versailles): Schüler:innen deuten bisweilen auch auf den ersten Blick unpolitische Erzählungen wie die ‚lykischen Bauern‘ (Ov. *met.* 6,317–381) politisch.

⁶ Die Aufgabenstellung lautete: „Interpretieren Sie die Textstelle, indem Sie ihren Inhalt erläutern, Stellung zum zentralen Konflikt nehmen und reflektieren, ob und inwiefern der Inhalt noch heute relevant für Ihre Lebenswelt und die Gesellschaft ist.“ Die Primärstudien (KRÜGER [2017]; CZAPLINSKY / SAUER [2017]; CZAPLINSKY / SAUER [2019]) haben Aspekte altsprachlicher Textermeneutik in den Blick genommen.

5. Fazit

Auch wenn Politische Bildung und Demokratiebildung überall im Altsprachlichen Unterricht implizit präsent sind, bedürfen die anzubahrenden Kompetenzen der bewussten Förderung:

Erstens gilt es, als Lehrkraft das Politische in einem Text zu erfassen und (idealerweise unter einer politologisch-historisch reflektierten Perspektive) herauszuarbeiten. Zweitens müssen Wege gefunden werden, Schüler:innen in der ‚politischen‘ Lektüre und Deutung eines Textes zu unterstützen und zu professionalisieren bzw. – einen Schritt weiter – in Auseinandersetzung mit diesen Texten politisch denken und handeln zu lernen.

Drittens gilt es, Schüler:innen in der Verstetigung entsprechender Einstellungen und Handlungsmuster zu fördern,⁷ so dass sie sich daran gewöhnen, auch in zeitgenössischen Texten das ‚Politische‘ herauszulesen und sich ein Urteil zu bilden.

Die Arbeit am ‚Politischen‘ eines antiken Textes ist dabei kein Selbstzweck, sondern soll in steter Gegenüberstellung mit der Gegenwart und unserer demokratischen Staats- und Lebensform erfolgen. Erst so wird letztlich über das Fachprinzip der Historischen Kommunikation aus ‚Politikbildung‘ eine ‚Demokratiebildung‘.

Literatur und Internetquellen

AMMERER, H. / ANGLMAYER-GEELHAAR, M. / GARDEMANN, C. / SAUER, J.: Demokratiebildung und Politische Bildung. Eine Querschnittsaufgabe für die schulischen Unterrichtsfächer am Beispiel der fremdsprachlichen Literaturdidaktik (im Erscheinen).

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.

CZAPLINSKY, W. / SAUER, J.: Kompetenzorientierte Diagnose des Textverständnisses mittels freier Schülertexte. In: AU 4-5/2017, S. 81–87.

CZAPLINSKY, W. / SAUER, J.: Die qualitative Inhaltsanalyse in Studienprojekten der Alten Sprachen – Chancen und Grenzen. In: FREUND, S. / JANSSEN, L. (Hrsg.): *Non ignarus docendi*. Bad Heilbrunn 2019, S. 79–99.

GEELHAAR, M.: Politisch kompetent durch Latein? Theoretische Überlegungen und praktische Anregungen für den Unterricht. 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. 101–116.

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). Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf

KRAMMER, R., KÜHBERGER, C., WINDISCHBAUER, E.: Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell. 2008. Verfügbar unter: www.politiklernen.at/dl/MosrJKJKoMNkNJqx4KJK/Kompetenzmodell_Politische_Bildung_KurzLangversion_2008-03-18.pdf

KRÜGER, K. (2017). Historische Kommunikation und Textverständnis im Lateinunterricht. Unveröffentlichte Masterarbeit (Univ. Bielefeld).

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Lateinisch. Frechen 2014.

Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Gesellschaftslehre. Erdkunde – Geschichte – Politik. Frechen 2017.

KLP Wirtschaft/Politik (Sek. I G9): Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). Frechen 2019.

Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). Latein. Übersicht über die Operatoren (2017). Verfügbar unter: <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-gost/faecher/getfile.php?file=3838>

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.

⁷ In zwei an der Universität Salzburg entstandenen Sammelbänden (AMMERER, GEELHAAR und PALMSTORFER, 2020; AMMERER, KRAMMER und TANZER, 2010) wird beispielhaft gezeigt, wie ein erprobtes und international anschlussfähiges Kompetenzmodell (KRAMMER et al. 2008) auf die Einzelfächer adaptiert werden kann.

Von Duftwolken und Dauerwellen: Körper und Invektive bei CICERO¹



von Dr. Dorit Funke, OStR' i. H.

Universität Bielefeld
dorit.funke@uni-bielefeld.de

Stichwörter: Beleidigungen, Invektive, römische Politik

1. Invektive in Rom

[...] *quam taeter incedebat, quam truculentus, quam terribilis aspectu* (Cic. Sest. 19)! Cicero beschimpft in aller Öffentlichkeit und in aller Deutlichkeit L. CALPURNIUS PISO CAESONINUS, der als Konsul im Jahr 58 zusammen mit seinem Kollegen A. GABINIUS und dem Lieblingsfeind CLODIUS PULCHER die Hauptschuld für sein Exil trage. CICEROS Angriff ist nicht auf die Sache gerichtet, sondern nur auf die Person und konkret auf ihr Aussehen. Schüler:innen, denen solche Beleidigungen sicherlich aus den sozialen Medien bekannt sind, dürften vielleicht erstaunt sein, dass ‚body shaming‘ nicht erst in der Moderne aufkam und dass gerade CICERO, von dem eventuell anderes erwartet wird (und seien es nur sehr lange Sätze), mit Äußerungen gegenüber seinen Standesgenossen aufwartet, die heute als problematisch angesehen werden sollten.

Das war in Rom anders: Wer Senator in der späten Republik wurde, musste in irgendeiner Form mit Beleidigungen rechnen und selbst auch beleidigen können. JEHNE bezeichnet deshalb den Senat als eine von vielen ‚Invektivarenen‘, zu denen er u. a. Volksversammlungen, Gerichtsverhandlungen, Dinnerparties der Oberschicht, Wahlkämpfe, Theateraufführungen, Pamphlete und Graffiti zählt.² Diese Arenen hatten klare Regeln: Wer durfte wen wo beleidigen? Wann und wie durfte darauf geantwortet werden? Eine Schmäherde zu halten, galt als Kunst und führte nicht zwingend zu lebenslanger Feindschaft, da es

in Rom keine Parteien und keine festen Ideologien gab. Entscheidungen wurden vielmehr Tag für Tag getroffen, jede für sich, wobei man sich mal mit dem einen Senator, mal mit dem anderen verbündete.³ Invektiven konnten außerdem durchaus ein Mittel sein, um ein politisches Ziel zu erreichen, v. a. dann, wenn die Gesamtlage es erforderte, Entscheidungen durch Vereinfachung und Zuspitzung zu beschleunigen.⁴ Ein weiteres Spezifikum der politischen Kultur war es, dass zwar beleidigt wurde, aber nur in geringem Maße mit physischer Gewalt darauf reagiert wurde (ganz im Gegensatz zum später üblichen Duell). Laut LENDON konnte es sich der römische Aristokrat leisten, auf Beleidigungen relativ gleichgültig zu reagieren, da sich das Fundament seiner ‚Ehre‘ auf Abstammung und Besitz gründete und somit solide war. Jemandes Ehre konnte selten für alle Zeiten ausgelöscht werden und Invektiven richteten dabei zwar Schaden an, zerstörten aber nur selten das gesamte soziale Standing.⁵

Die Bereiche, die sich für Beleidigungen anboten, waren dabei sehr divers. Im Folgenden möchte ich anhand von Ausschnitten zeigen, wie CICERO zwei gegensätzliche Körperstile (struppiger Bart vs. Glattrasur) gleichermaßen und gleichermaßen gekonnt verunglimpft und sich damit als Meister der Invektive zeigt.⁶ Gleichzeitig muss gefragt werden, was ein ständiges Beleidigen mit einer Gesellschaft macht. Waren die Römer mit einer ‚Invektivrobustheit‘⁷ ausgestattet, nahmen sie die Beleidigungen gar nicht ernst und erfreuten sich stattdessen an der Kreativität?⁸ Wurde ‚Ehre‘ als eine Art Mauerwerk angesehen wurde, das so stabil war, dass Beleidigungen abperlten?⁹ Diese Fragen sollen hier nicht abschließend beantwortet werden, aber sie können als Anregungen für eine Diskussion dienen, um Invektiven jeglicher Art im Unterricht zu behandeln.

¹ Die Idee zu diesem Beitrag ist dem gemeinsam mit meiner Kollegin Dr. Ann-Cathrin HARDERS an der Universität Bielefeld durchgeführten Seminar „Beleidigungen für Fortgeschrittene“ entsprungen.

² Vgl. JEHNE (2020), 33–34. Der Zirkus hingegen ist aufgrund der weniger starren Sitzordnung und der großen Rolle der Fanblocks eine uneindeutige Arena, weswegen gezielte Angriffe auf Personen der Oberschicht schwierig gewesen seien – im Gegensatz zum Theater, wo das Volk aufgrund der Sitzordnung als Kollektiv auftreten konnte (vgl. JEHNE [2020]), 46–51).

³ Vgl. JEHNE (2020), 38–39.

⁴ Vgl. WALTER (2017), 15–16, der dies am Beispiel von CICEROS *Philippicae* aufzeigt.

⁵ Vgl. LENDON (2011), 384–391. „It’s not that insult did a great Roman no harm in his honor – in that case Cicero’s invectives would have been a waste of breath – but it did not do much harm.“ (LENDON [2011], 391).

⁶ Zur Kunstfertigkeit siehe auch PAUSCH (2021), der neben weiteren Passagen aus CICEROS Reden u. a. Beispiele von PLAUTUS, CATULL und MARTIAL betrachtet.

⁷ JEHNE (2020), 62, 24–55.

⁸ Vgl. FUHRMANN (2000), Bd. 6, 143.

⁹ Vgl. LENDON (2011), 389–394.

2. Glattrasur und struppiger Bart

In der Rede *Pro Sestio* zeichnet CICERO ein düsteres Bild der Ereignisse des Jahres 59 v. Chr., wobei er neben CLODIUS die beiden Konsuln des Jahres 58, PISO und GABINIUS, v. a. aufgrund ihrer Mittäterschaft hinsichtlich CICEROS Verbannung mit einer Invektive belegt. In Paragraph 17 spricht er GABINIUS und PISO mit einer rhetorischen Frage gehässig die Bezeichnung ‚Konsul‘ ab (*quid dicam? consules?*), um sie dann in paralleler Reihung mit Klimax zu verunglimpfen: *eversores huius imperi, proditores vestrae dignitatis, hostes bonorum omnium*. Zum Abschluss erfolgt der Aufruf an die Zuhörer, sich beider Gesichter mental vorzustellen, damit man sich besser an deren Untaten erinnern könne.

Und so tauchen wir mit CICERO in die Beschreibung von GABINIUS ein (CIC. *Sest.* 18):

Alter unguentis affluens, calamistrata coma, respiciens consocios stuprorum ac veteres vexatores aetatulae suae, [...] contemnebat equites Romanos, minitabatur senatui, venditabat se operis atque ab iis se ereptum ne de ambitu causam diceret praedicabat [...].

Gleich zu Beginn äußert sich CICERO deskriptiv über den Körper, indem er auf Geruch und Aussehen eingeht (gelb markiert). *Afluens* betont dabei die Überfülle des Parfüms und die harte *c*-Alliteration bei gleichzeitiger Häufung des *a*-Lauts lässt kein gutes Haar an den Haaren. Neben den Äußerlichkeiten rücken die sexuellen Verfehlungen in den Fokus (grau markiert): *stuprorum* und *vexatores* sind klar negativ besetzte Begriffe, von denen letzterer von zwei Zeitbegriffen umschlossen ist, die antithetisch das Negative verstärken (blau markiert). Das Deminutivum *aetatula* betont nicht nur das „weichliche Jugendalter“, sondern auch den Kontrast zu den *veteres*, die zum einen auf die Vergangenheit rekurren, zum anderen aber auch den damaligen Altersunterschied zwischen dem jungen GABINIUS und seinen älteren Verführern mitschwingen lassen könnten. Es ist keine Überraschung, dass solch ein Mensch kein anständiger Politiker sein kann, wie die folgenden Verben zeigen: *contemnebat*, *minitabatur*, *se praedicabat*. Das Imperfekt hebt die Gewohnheitsmäßigkeit hervor, mit der GABINIUS zu Werke geht. Parfüm und Dauerwelle sind demnach Ausdruck eines zu verachtenden Mannes.

Noch emotionaler als GABINIUS beschreibt CICERO dessen Amtskollegen PISO (CIC. *Sest.* 19):

alter, o di boni, quam taeter incedebat, quam truculentus, quam terribilis aspectu! unum aliquem ex barbatis illis, exemplum imperi veteris, imaginem antiquitatis, columnen rei publicae diceret intueri. vestitus aspere nostra hac purpura plebeia ac paene fusca, capillo ita horrido ut Capua, in qua ipsa tum imaginis ornandae causa duumviratum gerebat, Seplasiam sublaturus videretur. nam quid ego de supercilio dicam, quod tum hominibus non supercilium, sed pignus rei publicae videbatur? tanta erat gravitas in oculo, tanta contractio frontis, ut illo supercilio annus ille niti tamquam <vade> videretur.

Wie bei GABINIUS greift CICERO zu Beginn das Körperliche an, was durch die parallele Reihung von drei Begriffen aus dem Sachfeld ‚Hässlichkeit‘ (gelb markiert) *taeter*, *truculentus* und *terribilis*, das anaphorische *quam* und durch die *t*-Assonanz mehr als deutlich gemacht wird. Auffallend ist, dass wie zuvor GABINIUS‘ übermäßige Körperpflege auch das ungepflegte Aussehen einen Anlass zur Invektive gibt. Es ist deutlich, dass CICERO nicht körperliche Merkmale aufgreift, die man nicht beeinflussen kann, wie z. B. eine sehr lange Nase. Er führt mit den Haaren, Bart und Augenbrauen (letztere sogar drei Mal) aus dem Sachfeld ‚Körper‘ (blau markiert) Dinge auf, die man bewusst stylen kann. PISO und GABINIUS haben also eine Entscheidung getroffen, wie sie aussehen und v. a. was sie damit zum Ausdruck bringen wollen. Laut MEISTER¹⁰ konnte ein Aristokrat in Rom gepflegt und *urbanus* oder ungepflegt und ‚männlich‘ auftreten. Beide Körperästhetiken konnten mit positiver Symbolik versehen werden, beide boten jedoch gleichzeitig reichlich Raum für Angriffe, da sich beide Modelle ausschlossen: Trat man zu urban auf, wurde man als *vir mollis* verspottet, wer zu struppig auftrat, dem wurde die *urbanitas* abgesprochen. Bei GABINIUS folgt CICEROS Invektive diesem Schema: Parfüm und Dauerwelle stehen für ein enthemmtes Sexualleben und fehlende Selbstbeherrschung, wie CICERO in Paragraph 20 deutlich macht:

[...] hominem emersum subito ex diuturnis tenebris lustrorum ac stuprorum. vino, ganeis, lenociniis, adulteriisque confectum, cum is praeter spem in altissimimo gradu alienis opibus positus esset, qui non modo tempestatem independentem intueri temulentus, sed ne lucem quidem insolitam aspicere posset?

Die sexuelle Enthemmung wird hier an vier Begriffen belegt (gelb markiert), die den aus-

¹⁰ Vgl. MEISTER (2009), 89.

schweifenden Genuss (*vino, ganeis*) umschließen und somit ein unschönes Gesamtbild zeichnen. Außerdem wirkt die als schwer empfundene Endung des Genitivs Plural von *lustrorum ac stuprorum* besonders belastend. Gerahmt wird dieser Teil durch die Tag-Nacht-Symbolik (blau markiert), die GABINIUS klar als Vertreter des Dunklen ausweist, der im politischen Tagesgeschäft nichts zu Stande bringen kann und dort nicht hingehört (*praeter spem, alienis opibus*). Aber immerhin täuscht GABINIUS niemanden (*fefellit neminem* CIC. Sest. 20), da sein Aussehen auf seine Unfähigkeit verweist, sein Körper somit lesbar ist.¹¹

Anders und dadurch – in CICEROS Augen – schlimmer liegt der Fall bei PISO. Schauen wir noch einmal auf Paragraph 19, dessen Anfang eindeutig negativ war. Etwas merkwürdig erscheinen zunächst die darauffolgenden Begriffe aus dem Sachfeld ‚*mos maiorum*‘ (grün markiert), die im Zusammenhang mit den Bärtigen (*unum aliquem ex barbatis*) genannt werden, wodurch PISO auf den ersten Blick in der Reihe mit den so verehrten *maiores* steht.¹² Die Auflösung liegt im Potentialis der Vergangenheit *diceres* und in der dreimaligen Verwendung des Verbs *videri*: Es ist alles nur Fassade. PISOS mächtige Augenbrauen und struppige Haare täuschen einen tatkräftigen und ernsthaften Konsul vor (*fortem et gravem consulem* CIC. Sest. 20) und betrügen seine Mitmenschen (*fefellit* CIC. Sest. 21), da er in Wahrheit sogar – wie sein Kollege GABINIUS – ein *vir mollis* ohne *urbanitas* ist: *videbamus genus vitae, desidiam, inertiam; inclusas eius libidines [...] intuebantur* (CIC. Sest. 22). CICERO lässt sich bei dieser Demaskierung genüsslich Zeit. Am Anfang (19) wird v. a. durch *diceres* und den mehrfachen Gebrauch von *videri* klar, dass eine Diskrepanz zwischen Aussehen und Charakter besteht. Sarkastisch wird CICERO in Paragraph 20, indem er einen *omnium sermo* wiedergibt, der PISOS Rechtschaffenheit preist, bevor er am Anfang von 21 den umfassenden Betrug benennt (*alter multos plane in omnis partis fefellit*, CIC. Sest. 21). Hinter seinem Aussehen verbirgt PISO seine Unfähigkeit (*desidiam, inertiam*) und seine Zügellosigkeit (*libidines*), wodurch er schlimmer als GABINIUS ist, dem man diese Makel wenigstens ansieht.

Schon in der ein Jahr zuvor gehaltenen Rede *Post reditum in senatu* (10–18) arbeitet sich CICERO an beiden Politikern zwar in einer ähnlichen Vorgehensweise, aber weit ausführlicher und direkter ab. GABINIUS täusche niemanden (11), sein Aussehen ist ein Spiegel seines Charakters: *vini, somni, stupri plenus, madenti coma, composito capillo* (13). PISO hingegen heuchele finsternen Ernst (*versutam tristitiam* 13), ist aber sowohl dumm (*agrestem et inhumanum* 13) als auch zügellos (*libidosum et perditum* 13). Ein Vergleich der beiden Reden¹³ in Bezug auf die genannten Passagen kann im Unterricht die Heftigkeit und die Kunstfertigkeit der Angriffe beleuchten. Zudem sollten unbedingt Beleidigungen aus den sozialen Medien aufgegriffen werden. Diese sind zwar alles andere als kunstvoll, aber in ihrer Anlage – persönlicher Angriff auf das Äußere und das Geschlecht sowie sexualisierte Kommentare – entsprechen sie den römischen Invektiven. So mag zwar die Invektive in der (öffentlichen) politischen Rede nicht mehr akzeptiert sein, in den Weiten des Internets aber führt sie ein neues Leben mit gravierenderen Folgen als zu CICEROS Zeiten.

¹¹ Vgl. MEISTER (2009), S. 78.

¹² MEISTER (2009), S. 80: „Es ist diese Kombination aus Männlichkeit, *mos maiorum*, und der daraus abgeleiteten Integrität, die Ciceros Zeitgenossen in Pisos Körper zu lesen glaubten.“

¹³ Erwähnt werden muss auch die Invektive gegen PISO (*In Pisonem*), die CICERO bald nach Pisos Rückkehr aus Makedonien im Jahre 55 verfasst hat. Dort heißt es, nachdem CICERO deutlich das in die Irre führende Aussehen thematisiert hat (z. B. *pilosae gena und supercilia*): *Pauci ista tua lutulenta vitia noramus, pauci tarditatem ingeni, stuporem debilitatemque linguae* (CIC. Pis. 1).

Literatur und Internetquellen

- M. TULLI CICERONIS Orationes, tom. IV. Recogn. brevis adnotatione critica instruit A. C. Clark, Oxford 1973.
- M. TULLI CICERONIS Orationes, tom. V. Recogn. brevis adnotatione critica instruit A. C. Clark, Oxford 1978.
- M. TULLI CICERONIS Scripta quae manserunt omnia. Fasc. 22: *Oratio Pro P. Sestio*, edidit T. Maslowski, Leipzig 1986.
- FUHRMANN, M.: Marcus Tullius Cicero. Sämtliche Reden, Bd. 6. Düsseldorf / Zürich 2000.
- JEHNE, M.: Freud und Leid römischer Senatoren. Invektivarenen in Republik und Kaiserzeit. Göttingen 2020, 27–72.
- LONDON, J. E.: Roman Honor, in: PEACHIN, M. (Hrsg.) Oxford Handbook of Social Relations in the Roman World. Oxford 2011, S. 377–403.
- MEISTER, J.: Pisos Augenbrauen. Zur Lesbarkeit aristokratischer Körper in der späten römischen Republik. In: *Historia* 58 (2009), S. 71–95.
- NEUMANN, U.: Invektive. In: *Historisches Wörterbuch der Rhetorik* 4 (1998), Sp. 549–561.
- PAUSCH, D.: *Virtuose Niedertracht. Die Kunst der Beleidigung in der Antike*. München 2021.
- WALTER, U.: Die Arbeit der Zuspitzung. Ciceros rhetorische Totalmobilmachung in den Philippischen Reden und das Ende der Römischen Republik. In: BENZ, L. / SAUER, J. (Hrsg.): *Rhetorik, Politik, Propaganda. Cicero und die Macht des Wortes*. Speyer 2017, S. 11–38.

Wo ist ‚das Politische‘ in der lateinischen Literatur? Zur Entwicklung politischer Themen im Lateinunterricht

von Moritz Raab, StR
Käthe-Kollwitz-Schule Hannover
moritz.raab@schulen-hannover.de

Schlüsselwörter: Politische Bildung, Politik, didaktische Perspektive, Kategorien, Politikbegriffe, Politikdidaktik, Thema, Leitfrage

1. Einleitung

Dieser Beitrag will unter Rückgriff auf die Politikwissenschaft klären, was ‚Politik‘ überhaupt ist.¹ Sodann soll gezeigt werden, wie mit Hilfe eines spezifischen Politikbegriffs ‚das Politische‘ in literarischen Texten identifiziert und zur Thematisierung im Lateinunterricht genutzt werden kann. Das Thema wird dann als Frage- oder Problemstellung, die von den Schülerinnen und Schülern bearbeitet werden soll, umformuliert. Hierbei werden Anleihen aus der Politikdidaktik genommen, wobei Praxisbeispiele das konkrete Vorgehen verdeutlichen. Somit sollen aus Sicht der Lehrkraft die notwendigen Planungsschritte aufgezeigt werden, um zu einem lateinischen Text, im Sinne historisch-pragmatischer oder gegenwartsbezogener Interpretationsverfahren während der *post-reading*-Phase,² ein politisches Thema zum Unterrichtsgegenstand zu machen und letztlich auch dem fächerübergreifenden Unterrichtsprinzip der politischen Bildung Rechnung zu tragen.³

2. Was ist Politik?

2.1 Politikbegriffe als Arbeitsbegriffe

Um also einen fundierten Zugang zum Politischen in der lateinischen Literatur zu finden, braucht es zunächst einen Politikbegriff, der „hinreichend präzise“⁴ ist. Da es den *einen* Politikbegriff in Politikwissenschaft und

Politikdidaktik nicht gibt, sind Politikbegriffe als Arbeitsbegriffe aufzufassen, die einen spezifischen Zugang zu einem politischen Thema eröffnen.⁵ Als Anforderungen an einen Politikbegriff, der aber für Unterrichtszwecke das Politische in seiner Komplexität zu vermitteln vermag, postulieren ACKERMANN et al.:

„Politiklehrerinnen und -lehrer benötigen für den politischen Unterricht einen möglichst unverkürzten Begriff von Politik, der die Vielzahl der Aspekte und Elemente der politischen Wirklichkeit zusammenhält und integriert und sie gleichzeitig strukturiert und systematisiert.“⁶

Einen solchen umfassenden Zugang zum Politischen und einen strukturierten Überblick über das Politische kann, wie schon einmal skizziert,⁷ von zwei Sichtweisen geleistet werden: zum einen vom sogenannten ‚Politikzyklus‘, zum anderen von den ‚drei Dimensionen des Politischen‘. Im Folgenden wollen wir uns wegen ihrer leichten Anwendbarkeit auf letztere konzentrieren.

2.2 Drei Dimensionen des Politischen

Bei diesem Politikverständnis werden eine institutionelle (*polity*, ‚Form‘), eine normativ-inhaltliche (*policy*, ‚Inhalt‘) und eine prozessuale Dimension (*politics*, ‚Prozess‘) mit jeweils eigenen politikwissenschaftlichen Kategorien unterschieden.⁸ Zur Form (*polity*), dem politischen Handlungsrahmen, gehören zum Beispiel die Kategorien ‚politische Ordnung‘, ‚Verfassung‘, ‚Institutionen‘ und ‚Gesetze‘. Die prozessuale Dimension (*politics*), also der politische Willensbildungs- und Entscheidungsprozess, umfasst u. a. die Kategorien ‚Akteure‘ und ‚Konflikte‘, ‚Macht‘ und ‚Interessen‘. Dagegen werden ‚politische Probleme‘⁹, ‚Maßnahmen‘, ‚Ziele‘ und ‚Ergebnisse‘ dem Inhaltsbereich (*policy*), den inhaltlichen Handlungsprogrammen, zugeschrieben.¹⁰

1 Zu theoretischen Defiziten bisheriger Konzepte zur Förderung politischer Bildung im Lateinunterricht vgl. RAAB (2019/2020). Hier sei versucht, die erste der dort aufgeworfenen Fragen zu klären (ebd., 20).
2 Vgl. DOEPNER (2011), 118–125.
3 Vgl. LECHNER-AMANTE (2014).
4 MASSING (1995), 65.
5 Vgl. ACKERMANN et al. (2010), 20–21.
6 ACKERMANN et al. (2010), 21.
7 Vgl. RAAB (2019/2020), 21.
8 Vgl. MASSING (1995), 77; ACKERMANN et al. (2010), 21–22, 27–30.
9 Für die Kategorie ‚Problem‘ gilt: „Ein Problem wird zu einem politischen Problem, wenn es nach einem Prozess politischer Auseinandersetzung für eine Vielzahl von Gesellschaftsmitgliedern als unerträglich gilt, als politisch lösbar und dringend lösungsbedürftig erscheint, und wenn es zum Gegenstand des politischen Entscheidungsprozesses gemacht wird, dessen Folgen ungewiss sind.“ (ACKERMANN et al. [2010], 32).
10 Vgl. MASSING (1995), 77; zur Modellkritik vgl. ebd., 79–80.

3. Praktisches Vorgehen

3.1 Analyse eines Textes mit Hilfe politischer Kategorien

Diese *politischen Kategorien*, die den einzelnen Dimensionen von Politik zugeordnet und in sogenannte ‚Schlüsselfragen‘ umformuliert werden können (z. B. ‚politische Institutionen‘, d. h. ‚Welche politischen Institutionen sind an politischen Entscheidungen beteiligt und welche Kompetenzen haben sie?‘), dienen nun als Analyseinstrument politischer Sachverhalte.¹¹ Sie sollen das Aktuelle und Konkrete so aufschließen, dass darin das „Typische, Prinzipielle, Verallgemeinerbare deutlich wird.“¹² So können „einzelne Fälle, Konflikte oder Probleme in die allgemeinen Strukturen der Politik [eingeordnet]“ werden.¹³ Mit den drei Dimensionen des Politischen und den ihnen inhärenten Kategorien ergibt sich folglich ein

„Koordinatensystem im Sinne eines methodischen Analyse- und Suchinstruments, das sich auf beliebige politische Probleme anwenden lässt und das einen strukturierten Überblick über das Politische ermöglicht.“¹⁴

Versuchen wir einmal, in einem Lehrbuchtext einen Zugang zum Politischen zu finden. In Lektion 18 des Lehrbuchs *Pontes* („Cicero und die Republik“) geht es um CICEROS bekannte Rede gegen CATILINA und die Krise der römischen Republik. In dem Text attackiert der Konsul CICERO CATILINA, den an der Senatssitzung teilnehmenden Anführer der Verschwörung. Aus der *polity*-Dimension sind hier etwa Kategorien wie ‚politische Institutionen‘, ‚Verfassungsprinzipien‘ und ‚Gesetze‘ erkennbar. Von der *policy*-Dimension können die Kategorien ‚politisches Problem‘ und ‚Lösungen‘ in den Blick genommen werden, wohingegen ‚politische Akteure‘, ‚Beteiligte/Betroffene‘, ‚Konflikte‘, ‚Kampf um Machtanteile‘ oder ‚Interessen‘ innerhalb des politischen Prozesses (*politics*) herangezogen werden können.

3.2 Festlegung des (Kompetenz-)Schwerpunkts

Nachdem man einen Text im Hinblick auf die die Dimensionen des Politischen und die je-

weils enthaltenen Kategorien untersucht hat, legt man eine mit der Entwicklung einer didaktischen Perspektive, die die politischen Inhalte mit den zu erreichenden Lernzielen verknüpft, reflektiert und bewusst einen *Schwerpunkt*.¹⁵ Diese didaktische Perspektive ist dann entweder an der *polity*-, *policy*- oder *politics*-Dimension ausgerichtet und stellt damit jeweils spezifische politikwissenschaftliche Kategorien in den Vordergrund.¹⁶

Im Beispiel des Lehrbuchtextes könnte eine *polity*-orientierte didaktische Perspektive entwickelt werden, indem die Kategorie ‚politischen Institutionen‘ fokussiert wird. Hier können dann die Institutionen Senat und Konsuln in Bezug auf ihre jeweiligen Kompetenzen charakterisiert werden.

Die didaktische Perspektive muss dabei sowohl fachwissenschaftlich als auch fachdidaktisch „begründet und begründbar“¹⁷ sein. Dabei muss auch deutlich werden, inwieweit ein Beitrag zur *politischen Kompetenzförderung* der Schülerinnen und Schüler geleistet werden kann (politisches Konzeptwissen, politische Sach-/Analyse, Urteils-, Handlungskompetenz).¹⁸ Als Planungshilfen und Gütekriterien können zudem die *politikdidaktischen Prinzipien* herangezogen werden (z. B. Problemorientierung, Kontroversität, Schülerorientierung).

In diesem Fall lässt sich der gewählte Schwerpunkt inhaltlich etwa dadurch begründen, dass die republikanische Ordnung, also der politische Handlungsrahmen selbst, durch CATILINAS Umsturzpläne zum Thema gemacht wird und dass die Institutionen Senat und Konsuln explizit genannt werden. Auf methodischer Ebene ist ein problemorientierter und exemplarischer Zugang zum Politischen möglich. Eine politische Kompetenzförderung gelingt dadurch, dass die Schülerinnen und Schüler ihr politisches Konzeptwissen ausbauen und vertiefen sollen, hier in Bezug auf ‚Verfassungsorgane‘. *Politische Konzepte* (z. B. ‚Demokratie‘, ‚Gewaltenteilung‘, ‚Gerechtigkeit‘) bilden – im Gegensatz zu den strukturierenden Kategorien – die „inhaltliche Dimension des Politischen“ ab (sozusagen das ‚Fachwissen‘) und stellen

¹¹ Vgl. ACKERMANN et al. (2010), 28–30.

¹² ACKERMANN et al. (2010), 28.

¹³ ACKERMANN et al. (2010), 28. MASSING (1996), 451 spricht vom Aufbau einer „kognitiven Landkarte“ durch das Denken in Kategorien, um politische Erfahrungen in und außerhalb der Schule zu strukturieren.

¹⁴ ACKERMANN et al. (2010), 28–29.

¹⁵ Vgl. ACKERMANN et al. (2010), 41–43.

¹⁶ Vgl. ACKERMANN et al. (2010), 45–47.

¹⁷ ACKERMANN et al. (2010), 43.

¹⁸ Vgl. dazu beispielsweise EPA Sozialkunde/Politik (2005), 7–10.

die Grundlage für den systematischen Aufbau vernetzten politischen Wissens dar.¹⁹ So können die Schülerinnen und Schüler etwa Senat und Konsuln hinsichtlich Wahl/Legitimation, Aufgaben und Zusammenwirken beschreiben und darin unter Reflexion der kulturellen Differenzen etwa mit dem Bundestag und -kanzler vergleichen.²⁰

Übrigens folgt ein solches Vorgehen dem sogenannten ‚narrativen Ansatz‘ in der Politikdidaktik, der durch narrative Medien – und damit auch literarische Texte – bei den Schülerinnen und Schülern die „Entwicklung eines ganzheitlichen vernetzten Verständnisses politischer Sachverhalte“²¹ zu fördern sucht und die explizit oder implizit thematisierten politischen Konzepte für einen Transfer zur Gegenwart nutzt.²²

3.3 Formulierung der Leitfrage

Die didaktische Perspektive erfahren die Schülerinnen und Schüler indes nur indirekt über das Thema der Unterrichtseinheit, zuspitzt und schülergerecht etwa als Frage umformuliert.²³

Eine Fragestellung könnte in unserem Beispiel etwa lauten: „Wer entscheidet in der römischen Republik?“, oder etwas plakativer: „Wer hat ‚die‘ Macht in der römischen Republik?“ Dabei können die Schülerinnen und Schüler dann den Senat als die Magistrate formal beratendes, in seinen Beschlüssen de facto aber bindendes Organ charakterisieren und somit als Machtzentrum herausstellen.

4. Weitere Beispiele

4.1 Lehrbuch Pontes, Lektion 14

In der *Pontes*-Lektion 14 („Bauern und Adlige“) geht es inhaltlich um TIBERIUS GRACCHUS und sein Engagement für die verarmten Bauern. Im Lektionstext erklimmt er die *Rostra* auf dem *Forum Romanum* und hält eine flammende Rede, in der er um Zustimmung für sein Ackergesetz wirbt. Hier bietet sich etwa eine *politisch*-orientierte didaktische Perspektive an, sodass die Schülerinnen und Schüler – im Sinne der *politischen Analysekompetenz* – den politischen Prozess analysieren sollen. Relevante Kate-

gorien, die übrigens aus dem Text abgeleitet und damit selbst Unterrichtsgegenstand werden können,²⁴ sind hierbei politische ‚Akteure‘ (Volksversammlung, Volkstribun, Senat), ‚Beteiligte/Betroffene‘ (Popularen, Optimaten), ‚Partizipation‘ (Chancen der Mitwirkung der Bevölkerung), ‚Konflikt‘ (Konfliktlinie Popularen-Optimaten) und ‚Interessen‘ (Besitzansprüche der Adligen, Landverteilung zugunsten der Armen). Zentral ist der Aspekt der Partizipation, denn es geht ja gerade darum, wie die römischen Bürger ihre Anliegen im politischen System der Republik durchsetzen können. So können die Schülerinnen und Schüler zu der Frage „Wie kann die römische Bevölkerung ihre Interessen artikulieren und durchsetzen?“ die Perspektive der verarmten Bauern einnehmen und TIBERIUS‘ Rolle und Vorgehen beurteilen – und gegebenenfalls auch heutige Partizipationsmöglichkeiten diskutieren.

4.2 CICERO, *Orationes Philippicae*

Mehr Möglichkeiten zur Thematisierung politischer Fragestellungen bietet freilich die Lektürephase. Wenn sich CICERO in seinen *Orationes Philippicae* für die *libera res publica* einsetzt, liegt es nahe, den Freiheitsbegriff zu vertiefen. Mit der Kategorie ‚Grundgesetz‘ (*polity*-orientierte didaktische Perspektive) könnte man fragen: „(Wie) Unterscheidet sich das römische *libertas*-Konzept von modernen Freiheitsrechten?“ Dass hierbei auch zentrale Grundgesetzartikel wie Meinungs-, Presse-, Versammlungs- und Religionsfreiheit zur Sprache kommen können, liegt auf der Hand. So können die Schülerinnen und Schüler im Kontrast zum römischen Freiheitsverständnis, das sich hier zunächst als Freiheit von der Königsherrschaft (*regnum*) und Abwehr einer unrechtmäßigen Vormachtstellung Einzelner (*dominatio*) versteht, ihr *politisches Konzeptwissen* erweitern.

4.3 OVID, *Metamorphosen*

Selbst in der Dichtung lassen sich mit Hilfe von politischen Kategorien Themen finden, die eine Aktualisierung ermöglichen. So kön-

¹⁹ JUCHLER (2014), 468. Ein Konsens über die zu vermittelnden politischen Konzepte in der Politikdidaktik fehlt; stark rezipiert wurde das Modell von WEISSENO et al. (2010) zu sogenannten Basis- und Fachkonzepten. Die Lehrpläne der Länder definieren daher bei den Kompetenzen z. T. unterschiedliche politische Konzepte.

²⁰ Hier wird deutlich, wie sehr die zugrunde gelegten Kategorien den Schwerpunkt und damit die Fragestellung prägen: Fokussiert man nämlich alternativ die Kategorie ‚Verfassungsprinzipien‘, geht es thematisch eher darum, Elemente der Machtbalance und -kontrolle in der römischen Republik herauszuarbeiten (z. B. Prinzipien der Annuität, Kollegialität, *checks and balances* beim Zusammenspiel zwischen Senat, Magistrat und Volksversammlung). Unter der Fragestellung ‚Wie lässt sich die Konzentration von Macht in den Händen Einzelner verhindern?‘ können die Schülerinnen und Schüler schließlich auch das Konzept ‚Gewaltenteilung‘ vertiefen.

²¹ JUCHLER (2014), 468.

²² Vgl. JUCHLER (2014). Grundlegend: JUCHLER (2012).

²³ Vgl. ACKERMANN et al. (2010), 52–54.

²⁴ So postulieren ACKERMANN et al. (2010, 61) auch: „[Kategorien] müssen das Ergebnis von Lernprozessen sein, die vom konkreten Gegenstand ausgehen [...]“

nen bei der Geschichte von Latona und den lykischen Bauern aus OVIDS *Metamorphosen* (6,313–381) Kategorien ‚Konflikt‘ und ‚Interessen‘ aus der *politics*-Dimension ausgemacht werden. Latona kommt durstig und erschöpft nach Lykien, erblickt einen See und will aus ihm trinken, um ihren Durst zu stillen und wieder zu Kräften zu kommen. Die ansässigen Bauern verbieten es ihr aber mit Verweis auf ihren Besitzanspruch und lassen sich von der Göttin, die darauf pocht, dass das Wasser rechtmäßig allen zustehe und öffentliches Gut sei, nicht umstimmen. Vielmehr wollen sie sie unter Schmähungen und Drohungen vertreiben und trüben das Wasser durch Herumspringen im See, sodass es untrinkbar wird. Aus Zorn verwandelt Latona die lykischen Bauern in Frösche. Hier können die Schülerinnen und Schüler nun den im Text dargestellten Konflikt unter Einbezug von Kategorien analysieren und so die *politische Analysekompetenz* trainieren. Zudem kann über das Fachkonzept ‚öffentliche Güter‘ ein aktueller Konflikt um das Wasser herangezogen werden, in dem Großkonzerne im Geschäft mit der Wasserknappheit der einheimischen Bevölkerung das Wasser streitig machen – Beispiele dafür finden sich zuhauf. Unter der Fragestellung „Der Konflikt um das Wasser – immer noch aktuell?“ ließen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausarbeiten.

4.4 COLUMELLA, *De re rustica*

Der kaiserzeitliche Autor COLUMELLA beschreibt in seinem Werk *De re rustica* (Vorwort zum 12. Buch, 4–6) auch die unterschiedliche ‚Natur‘ von Männern und Frauen und ihre jeweiligen ‚Aufgaben‘ in der Ehe. Die Frau sei ihm zufolge aufgrund ihrer Sorgsamkeit für den Haushalt zuständig, der Mann wegen seiner Tapferkeit und für Ackerbau, öffentliche Ämter und Kriegsdienst – und beide würden sich einander ergänzen, worauf sich die Institution Ehe begründe. Diese aus heutiger Sicht hochgradig problematische Sichtweise lädt dazu ein, im Rahmen der *policy*-Dimension die Kategorie ‚Problem‘ zugrunde zu legen und gesellschaftlich geprägte Rollenbilder von Männern und Frauen herauszuarbeiten,

die auch heute noch mitunter für unterschiedliche Berufsbilder und -positionen sorgen. Zu der Leitfrage „Geschlechterrollen – immer noch ein Problem?“ könnte im Einstieg eine Statistik zum (geringen) Frauenanteil im Topmanagement deutscher Unternehmen führen, um dann COLUMELLAS ‚Antworten‘ zu sammeln und die Schülerinnen und Schüler dazu Stellung zu nehmen zu lassen.²⁵ Indem die Schülerinnen und Schüler hier Perspektiven wechseln, die antike Sichtweise reflektieren und sich positionieren, kann ein Beitrag zur *politischen Urteils- und Handlungskompetenz* geleistet werden.

5. Schlussbemerkung

Das hier gezeigte Vorgehen ist an die prinzipiellen Planungsschritte von Politikunterricht angelehnt, auch wenn dort in der Regel nicht vom Text bzw. Material aus geplant wird. Dass auch im Lateinunterricht eine politische Kompetenzförderung gelingen kann, ergibt sich aus der Tatsache, dass auch literarische Texte politische Themen implizit oder explizit verarbeiten.

Einen Zugang zum Politischen gewinnen Lehrkräfte dabei über einen wissenschaftlichen Politikbegriff, der eine *polity*-, *policy*- und *politics*-Dimension unterscheidet. Mit Hilfe ihnen zugeordneter *Kategorien* können politische Sachverhalte, hier der politische Gehalt einer lateinischen Textstelle, aufgeschlossen und strukturiert werden, sodass grundlegende Prinzipien der Politik erfahrbar und politische Zusammenhänge begreifbar werden.²⁶ Diesen Politikbegriff nutzen übrigens auch Politiklehrkräfte im Rahmen einer ‚Sachanalyse‘, also einer fachlichen, strukturierten und die aktuelle politische Diskussion berücksichtigenden Einarbeitung in den Sach-/Problembereich, die der Unterrichtsplanung vorausgeht.²⁷

Mit der *Schwerpunktsetzung* (unter Fokussierung auf eine spezifische Dimension) vor dem Hintergrund einer politischen Kompetenzförderung (z. B. Erweiterung des politischen Konzeptwissens) ergibt sich schließlich das *Thema* und eine von den Schülerinnen und Schülern zu bearbeitende *Fragestellung*, die auch einen existenziellen Transfer und eine Aktualisierung anbahnen kann.

²⁵ Dieses Vorgehen entstammt einer Unterrichtsidee von Christoph WENDLAND (Hannover).

²⁶ Vgl. MASSING (1995), 76.

²⁷ Vgl. ACKERMANN et al. (2010), 43–44. Die Sachanalyse ist das „wichtigste Korrektiv gegen Einseitigkeiten im Unterricht“ und ein „Mittel der Selbstkontrolle, das dem Lehrer dazu verhilft, die ‚Vorwegbestimmtheit des Inhalts‘ zu erkennen und Entscheidungen über die Intentionen seines Unterrichts zu überdenken“ (ACKERMANN et al. [2010], 50–51).

Für die Förderung politischer Bildung im Lateinunterricht ist die Wahl und Reflexion eines Politikbegriffs unerlässlich, der sich nicht auf ein subjektives Alltagsverständnis von Politik beschränken darf.²⁸ Mit den drei Dimensionen des Politischen und den ihnen inhärenten Kategorien steht ein Analyseinstrument zur Verfügung, mit denen das Politische in lateinischen Texten identifiziert, analysiert und als Ausgangspunkt für politische Bildung genutzt werden kann.

Literatur und Internetquellen

- ACKERMANN, P. / BREIT, G. / CREMER, W. / MASSING, P. / WEINBRENNER, P.: Politikdidaktik kurzgefasst. 13 Planungsfragen für den Politikunterricht. Überarb. Aufl. Schwalbach / Ts. 2010.
- BEHRENS, J. et al.: Pontes. Gesamtband. Stuttgart 2016.
- DOEPNER, TH.: Interpretation. In: KEIB, M. / DOEPNER, TH. (Hrsg.): Interaktive Fachdidaktik Latein, 2. Aufl. Göttingen 2011, S. 113–145.
- Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung, Sozialkunde/Politik. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i. d. F. Vom 17.11.2005. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Sozialk-Politik.pdf (Zugriff am 20.04.2023). [= „EPA Sozialkunde/Politik“]
- JUCHLER, I.: Der narrative Ansatz in der politischen Bildung. Berlin 2012.
- JUCHLER, I.: Mit narrativen Medien lernen: Biografie, Belletristik, Spielfilm. In: SANDER, W. (Hrsg.): Handbuch politische Bildung, 4. Aufl. Bonn 2014, S. 466–473.
- LECHNER-AMANTE, A.: Politische Bildung als Unterrichtsprinzip. In: SANDER, W. (Hrsg.): Handbuch politische Bildung, 4. Aufl. Bonn 2014, S. 203–211.
- MASSING, P.: Das Verhältnis von Politikwissenschaft/Politikdidaktik und die Konsequenzen für die Sozialkundelehrerbildung. In: Geschichte, Erziehung, Politik, Heft 9/1996, S. 449–455.
- MASSING, P.: Wege zum Politischen, in: MASSING, P. / WEISSENO, G. (Hrsg.): Politik als Kern der politischen Bildung. Wege zur Überwindung unpolitischen Politikunterrichts. Opladen 1995, S. 61–98.
- RAAB, M.: Politische Bildung im Lateinunterricht – Ein (kritischer) Rückblick. In: Pegasus-Onlinezeitschrift XIX (2019/2020), S. 1–30. Verfügbar unter: http://www.pegasus-onlinezeitschrift.de/2019_20_1/Pegasus-2020-Raab-Version04.pdf (Zugriff am 28.03.2023).
- WEISSENO, G. / DETJEN, J. / JUCHLER, I. / MASSING, P. / RICHTER, D.: Konzepte der Politik. Ein Kompetenzmodell. Bonn 2010.

²⁸ Zur Problematik der Nutzung individuell geprägter, unstrukturierter, diffuser und unreflektierter Politikbegriffe von Lehrkräften vgl. MASSING (1995), 65–68.

Der Rahmen für die politische Bildung im Lateinunterricht

von Dr. Thomas Doepner, LRSD

Bezirksregierung Düsseldorf
th.doepner@t-online.de

Schlüsselwörter: Politische Bildung, Demokratiebildung, Rahmenvorgaben, Lehrpläne

Politische Bildung ist das zentrale Querschnittsthema schulischen Lernens: Sie soll junge Menschen befähigen, sich in der modernen Gesellschaft zu orientieren und politische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Fragen und Probleme kompetent zu beurteilen. Dabei sollen sie ermuntert werden, für Freiheit, Demokratie, Menschenrechte, Gerechtigkeit, wirtschaftliche Sicherheit und Frieden einzutreten. Diesem übergeordneten Ziel sind grundsätzlich alle Unterrichtsfächer verpflichtet.

Diese Worte, richtig und schön, stammen nicht aus dieser Feder hier, sondern kommen von der Kultusministerkonferenz, das ehrwürdigste Gremium für Bildungsprozesse in Deutschland (Demokratiebildung, s. Literatur). Diese Gedanken fließen dann in die Richtlinien und Lehrpläne der Fächer, von dort in Schulcurricula und Schulprogramme und von dort in den Unterricht. Zumindest sollten sie es.

Welche weiteren Vorgaben für den Lateinunterricht gibt es? Die Rahmenvorgabe von NRW zur „Politische Bildung“ (<https://bass.schul-welt.de/5667.htm#15-04>, Gültigkeitsliste der Richtlinien und Lehrpläne) zumindest nicht, sie gilt nur für Fächer des historisch-politischen Bereiches. Auch Elemente der Politikdidaktik (Beutelsbacher Konsens, Kontroversitätsgebot ...) gehören nicht dazu.

Aber dafür bieten die gültigen Kernlehrpläne Latein auch so genug: Der *Lehrplan für die Sekundarstufe I* von 2019 schließt die Darstellung der Aufgaben und Ziele des Faches damit ab, dass er auch für Latein die fachübergreifenden Querschnittsaufgaben verbindlich macht, zu denen u. a. politische Bildung und Demokratieverziehung gehört (*KLP Latein Sek. I* [2019], S. 10). Gleiches findet man in Kernlehrplan für die gymnasiale Oberstufe (*KLP Latein Sek. II* [2013], S. 10).

Jetzt könnte natürlich jemand einwenden: „Aber der Lateinunterricht kann doch nur

wenig zur politischen Sach- und Handlungskompetenz beitragen, die eine gesellschaftlich-politische Teilhabe innerhalb unseres Systems ermöglicht. Das können Fächer wie Politik oder Sozialwissenschaften viel besser. Diese Fächer sind auch – zumindest konzeptionelle – ein viel sinnvollerer Ort für das Einüben von Partizipationsprozessen und dem konkreten politischen Probedenken (Fishbowl-Diskussionen, Simulation von Debatten etc.).“ Das stimmt natürlich.

Aber politische Bildung muss viel weiter gedacht werden.

Für die Sekundarstufe II geben die – immer noch gültigen – *Richtlinien* von 1999 eine ausführliche Erläuterung dazu, was alles unter politischer Bildung und Demokratieerziehung verstanden werden kann. Hier findet man Aussagen wie „Die Schülerinnen und Schüler sollen auf ein Leben in einem zusammenwachsenden Europa und in einer international vernetzten Welt vorbereitet werden“ oder „Die Schülerinnen und Schüler sollen sich mit Werten, Wertsystemen und Orientierungsmustern auseinandersetzen können, um tragfähige Antworten auf die Fragen nach dem Sinn des eigenen Lebens zu finden“ oder diese: „Die Schülerinnen und Schüler sollen ihre sozialen Kompetenzen entwickeln und in der aktiven Mitwirkung am Leben in einem demokratisch verfassten Gemeinwesen unterstützt werden“ (*Richtlinien* 1999, S. 7–8, s. Literatur). Auch eine Lektüre eines PLINIUS- oder SENECA-Briefes fördert die Demokratiebildung, da sie die Verantwortung des Einzelnen gegenüber seinen Mitmenschen thematisiert, ebenso die Diskussion über verschiedene Übersetzungsvarianten in Form eines Übersetzungsgesprächs von Schülerinnen und Schülern oder auch das – vielleicht sogar von Schülerinnen und Schülern – moderierte Unterrichtsgespräch zur Interpretation einer Textstelle.

Lateinunterricht, der den Ideen der politischen Bildung folgt, erhöht in ganz besonderem Maße die Urteilsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler. Hierzu stehen viele Textstellen und Fragestellungen zur Verfügung: Es muss nicht immer gleich CICERO, *De re publica*, sein. Und es



steht das unermessliche Potential der antiken Texte für zur Verfügung, Schülerinnen und Schüler methodisch in der Analyse und Entlarvung sprachlich-gedanklich beschönigender, unklarer, verführender und ideologisch manipulierender Literatur zu schulen – also in kritischer Textanalyse, *critical literacy* und Ideologiekritik, und dies schon von Beginn der Lehrbuchphase an (vgl. *Kernlehrplan* 2019 bes. S. 15, 17–18).

Anregungen besonders für die Lehrbuchphase in der Sekundarstufe I bietet z. B. das bayrische Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (Link s. u. Literatur):

- Betrachtung von Gewaltszenen als Freizeitvergnügen? (Lehrbuch: Zwei Zuschauer im Amphitheater von Pompeji diskutieren über die Gladiatorenspiele) - Gewaltdarstellung in den Medien und Stellungnahme zu Textinhalten (Latein Jgst. 5);
- Familienmodelle in Rom und heute (Latein Jgst. 5);
- Vergleich von römischen Vorstellungen (u. a. Wertbegriffe, Weltdeutungen in Mythen) mit der persönlichen Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler und Begründung einer eigenen Position (Jgst. 6);
- Pius Aeneas und Crooked Hillary – Antike Literatur im Dialog mit aktueller Politik (Altsprachlicher Unterricht mit weiteren Fächern Jgst. 10).

Anregungen speziell für die Lektürephase bis etwa zum Latinumsniveau findet man im Allgemeinwissen der Fachdidaktik, wie es sich z. B. im *Lehrplan Latein für die Sekundarstufe I* von 1993, S. 106ff. verdichtet hat. Weil dieser nicht für jeden leicht zugänglich ist, wird dieser auszugsweise hier wiedergeben:

- CIC, Auswahl aus den rhetorischen Schriften und Reden („Das Wort als Waffe“);
- CIC. *Verr.* (Auswahl) („Gegen den Missbrauch der Macht“);
- CIC. *Cat.* (Auswahl) („Kriminelle Politik und politische Kriminalistik“);
- CAES. *Gall.* 1,1-30a („Caesars Auseinandersetzung mit den Helvetiern – Gerechter Krieg oder ungerechter Imperialismus“);
- CAES. *Gall.* 7,4,1–10; 7,14,1–15,6; 7,20–21; 7,29–31, 7,66–67, 7,89,1–5 („Vercingetorix in der Darstellung Caesars. Freiheitskämpfer oder Tyrann?“);
- SALL. *Cat.* („Aktionen, Reaktionen, Psychogramme und Reflexionen. Die Monographie einer politischen Krise“);
- NEP. *Vita Hannibalis* („Hannibal – *excellens hostis*“);
- THOMAS MORUS, *Utopia* II (Auswahl) („Utopie – eine bessere Welt?“);
- ERASMUS VON ROTTERDAM, *Institutio Principis* 11 („Gerechter Krieg oder bedingungsloser Friede“);
- SEN. *epist.* 47 („Gleiches Recht für alle Menschen. Behandlung der Sklaven in der Antike“);

- PLIN. *epist.* 8,24 („rechte Amtsführung in der Provinz Achaia), *epist.* 10, 31+32 („Verfahrensweisen gegenüber den Christen in der Provinz“);

- PHAEDRUS, Fabeln (Auswahl) („menschliche und unmenschliche Verhaltensweisen im Spiegel der Fabel“).

Für den Lektüreunterricht in der gymnasialen Oberstufe bietet der Lehrplan Latein von 1981 S. 41 ff. u. a. folgende thematische Anregungen:

- Dichtung und politisches Engagement (VERG. *Aen.* 1; 4; 6; ecl. 1; 4; HOR. *epod.* 16; 7; *carm.* 1, 2, 14, 37; 2, 1; 3, 2, 3, 6, 14, 15; *carm. saec.*, *carm.* 4, 5; 5, 15)
- Rhetorik und Politik (CIC., *de or.* 1, 30–73; 80–95; 142–146; 2, 186–192; *or.* 100–105; *Brut.* 182–185; *Catil.* 1; ggf. *Manil.* 43–45; *Phil.* 2 (in Übersetzung))
- politische Persönlichkeiten in ihrer literarischen Selbstdarstellung (CAES., *Gall.* 1,30–54; 2,20–28; 7,79–89, in Verbindung mit AUGUSTUS, *mon. Ancyr.*, SUET. *div. Iul.*, *div. Aug.*, und CAES. *civ.* (in Auswahl))
- Staat und Staatsform in der Reflexion (CIC., *rep. offic., leg.* (in Auswahl) und AUGUSTINUS *civ.* 2,21; 19,21,24)
- Verhaltensweisen im tyrannischen Staat (TAC., *ann.* (in Auswahl), SEN. *epist.*, *de otio* (in Auswahl))
- Romidee und Romkritik in Antike und europäischer Geschichte (SALL., *epistulae Mithridatis*; CIC.; CAES.; VERG. AEN.; TAC., *hist.*, *Agr.*; AUG.)
- *otium* oder *accedere ad rem publicam* (CIC., *rep., off.*)
- *virtus* in einer unfreien Zeit (TAC., *Agr.*)
- politische Betätigung und individuelle Existenz (CIC., *rep.* 1,1–3, CAT. 1, 29, 45, 49, 52, 85, 93, 105; SEN. *epist.* 7, 8, 44, 61, 73, 90, LUKR. (in Auswahl), VERG. *ecl.* 4; 9 – mit dem Ziel, einer Kontrastierung verschiedener Lebensmöglichkeiten zwischen Verantwortung für den Staat und einem sich Absetzen von ihm.

Dies ist nur ein kleiner Einblick in die vielfältigen politischen Thematisierungs- und Kombinationsmöglichkeiten antiker Texte und Autoren. Aber auch allgemeiner gehaltene Themen wie „Die Frau im antiken Rom“, „Sklaven in der römischen Antike“ oder „Humanitas – Humanität – Humanismus“ bieten eine Vielzahl von Texten mit politischem Bildungspotential. Politische Bildung gehört zum Kern des Lateinunterrichtes.

Literatur und Internetquellen

Demokratiebildung. Zielsetzung und Aktivitäten der Kultusministerkonferenz. Verfügbar unter <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-unterrichtsinhalte-und-themen/demokratiebildung.html> (Zugriff am 17.04.2023).

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Kernlehrplan für die Sekundarstufe II, Gymnasium / Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen Lateinisch 2013.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Kernlehrplan für die Sekundarstufe I, Gymnasium in Nordrhein-Westfalen Lateinisch 2019.

Kultusministerium Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen. Lateinisch, Frechen 1981.

Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe I des Gymnasiums, Frechen 1993.

Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II - Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen, Latein, Frechen 1999. Verfügbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/Richtlinien-GOST-1999.pdf. (Zugriff am 17.04.2023).

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB). Verfügbar unter: <https://www.politischebildung.schule.bayern.de/politische-bildung-in-den-einzelnen-schularten/gymnasium/sprachen/> (Zugriff am 17.04.2023).

Rezensionen

MÖLLER, M.: *homer. 2022, Reclam Verlag, 100 S., 10 EUR, ISBN: 978-3-15-020590-7.*

von Dr. Thomas Doepner
Bezirksregierung Düsseldorf
th.doepner@t-online.de



Was für ein Wagnis: HOMER auf 100 Seiten. Da kann man ja eigentlich nur alles falsch machen. Die Autorin spricht selbst von einem Minenfeld, in das sie sich sehenden Auges begibt. Wie gut, dass der Rezensent keine zweite Homerexpertin ist, so ist er frei vom Hang zur Besserwisserei und kann sich ganz auf das spannende Projekt einlassen.

Das Buch informiert über die Person des Dichters (Mythos versus Fakten), seine kulturgeschichtliche Bedeutung und seine Stellung zwischen Abendland und Orient, seine literarische Qualität und geht dann auf die Werke *Ilias* und *Odyssee* ein. Den Abschluss bildet die *quid-ad-nos*-Reflexion: Welche Bedeutung hat HOMER heute? Literaturtipps im Anhang. Die Gliederung deutet eine klare und klare und akzentuierte Darstellung an.

Der Text ist dicht gefügt und transparent. Probleme bleiben Probleme, eigene Positionen werden deutlich gemacht, Kontroversen aufgedeckt, Wichtiges hervorgehoben, Unwichtiges – wie praktisch – erst gar nicht erwähnt.

Prägnante, griffige Aktualisierungen (Rhapsode als wandernder Kleinkünstler, HOMER als angeblicher Volksschulleiter) wechseln sich ab mit klaren Tiefenschnitten, die die wesentlichen Linien und Strukturen im Konglomerat ‚HOMER und Homerforschung‘ aufzeigen. Das ist interessant und aufklärend zugleich.

Bezüglich des Inhaltes und seiner Thematik zerfällt das Buch aber in zwei Hälften mit einem kleineren Nachgang: ein analytischer, sehr scharfsinnig und wohlsortierter Vortisch zur Forschungsproblematik und kulturgeschichtlichen Einordnung von Dichter und Dichtung und eine deftige, eher einfache Hauptmahlzeit, in der die großen Handlungsstränge von *Ilias* und *Odyssee* nacherzählt werden. Der Kenner ist hier schnell fertig und hätte vielleicht mehr Struktur gewünscht, aber andererseits macht es auch Lust, selbst einmal wieder nachzulesen. Denn neben dem Überblick gibt manches Appetithäppchen dazu, wie wohldosierte Zita-

te oder wie „Top 5: die scheußlichsten Morde in der *Ilias*“, die Aufmerksamkeit wecken. Den Abschluss des Buches bildet die Schlussreflexion der Grundfragen der Homerdiskussion, die noch die ungeheure Kraft und geistesgeschichtliche Relevanz dieser Epen verdeutlicht.

Das Büchlein macht Lust auf HOMER und neugierig, auch wenn die Nacherzählung der Epen etwas ermüdend wirken kann. Aber über Geschmack lässt sich bekanntlich streiten – und jeder kann ja selbst versuchen, es bei seinen Schülerinnen und Schülern noch besser zu machen.

Man muss nicht jedes Buch kaufen, bei manchen genügt die Rezension, andere sind besseres Einwickelpapier für Makrelen. Das hier ist ein gutes Buch: effizient, klein (es passt in jede Jackentasche), unterhaltend und belehrend, außer man ist natürlich die oder der Homerspezialist:in. Aber einen besseren Überblick bekommt der gewöhnliche Sterbliche vermutlich nicht.

Adressaten: Schülerinnen und Schüler, alle an HOMER Interessierte und jeder, der wissen will, wie man schwierige Sachen einfach gut erklären kann.

MÖLLER, M.: *homer. 2022, Reclam Verlag, 100 S., 10 EUR, ISBN: 978-3-15-020590-7.*

von Heinz-Jürgen Schulz-Koppe (StR i. R.)

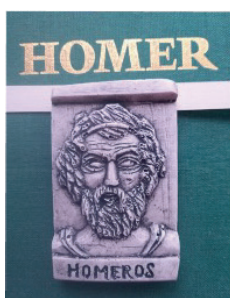
Das „Büchlein“ (1) – auf S. 31 spricht die Verfasserin, Melanie MÖLLER, Prof. für Klassische Philologie an der *FU Berlin*, von einem „Essay“ – unternimmt den Versuch, in Kurzform, in sehr kurzer Form sogar, alles Wesentliche über HOMER zu berichten, der nach Meinung und Überzeugung der Verfasserin „unter den hundert berühmtesten Autoren auch fürderhin einen der ersten Plätze einnehmen wird“ (100).

Das Büchlein ist in der Reihe ‚Reclam 100 Seiten‘ erschienen und kostet 10,- Euro. Diese relativ neue Reihe zeichnet sich nach Verlagsangaben (www.reclam.de/100seiten) dadurch aus, dass die Themen „unterhaltsam präsentiert“ werden und dass die Bände „die ideale Lektüre für Zwischendurch“ bieten. Der hier besprochene Band steht in der alphabetischen Reihenfolge der bisher erschienenen Bände zwischen Helmut SCHMIDT und IKEA. Auch dem „Prügelheros“ Bud SPENCER ist ein Bändchen gewidmet.

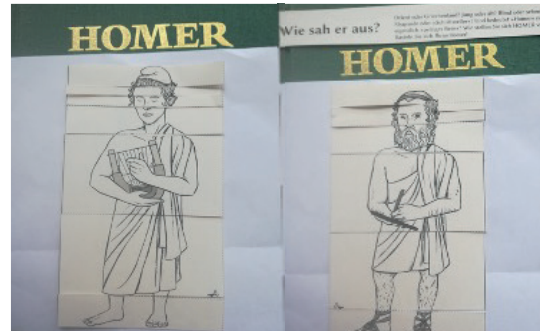


Das Büchlein ist in der Tat unterhaltsam geschrieben – oder ist es vielleicht sogar zu flapsig, salopp oder „cool“? Achill z. B. sorgt durch seinen Zorn „für gewaltigen Stress im Lager der Troja-Feinde“ (42). In der Teichoskopie kommen die Alten zusammen, damit sie „die Lage checken“ (46) können. In Buch 15 wird Hektor „von Apollon wieder in Form gebracht“ (56); als Hektor dem Patroklos die Rüstung raubt, veranstaltet er „ein tödliches Kostümfest *second hand*“ (58). Die Kampfspiele für Patroklos sind dann ein „Open-Air-Event“ (63), bei dem zwölf Trojaner „dran glauben“ (64) müssen. Als Odysseus Nausikaa trifft, wird er „mit jugendlicher Attraktivität aufgefrischt“ (75). Später auf Ithaka „ist es an Athene, der großen Schauspielerin, ihren Schützling in die Spur zu setzen; [...]“ (83). Und „sie brieft ihn mit dem Elementaren“, damit er über die Situation in seinem Palast Bescheid weiß. Außerdem macht sie sich auch noch „an die physische Optimierung Penelopes“ (87). Gefällt so etwas den heutigen Studierenden, jüngeren und älteren Altphilologen:innen? Ist es das heutige Niveau, ist es einfach nur Jargon?

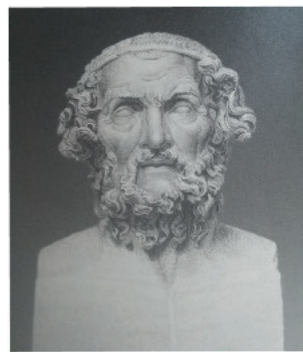
Den „epischen Großereignissen“ (36) HOMERS widmet sich M. über viele Seiten hinweg; unter der Überschrift „Zorn im Zelt“ wird auf den Seiten 41–66 ein Überblick über die *Ilias* gegeben, auf den Seiten 69–94 widmet sich M., „analog zur *Ilias*-Skizze, einer vertieften, pointierten Paraphrase der *Odyssee*.“ (69). Das Büchlein enthält neun kleine schwarz-weiß Abbildungen, eine Karte und, was ganz originell ist, ein Ausschneidebild (17/18), mit dem sich jeder Leser des Büchleins seinen eigenen HOMER formen kann, denn, so die Begründung, über ihn ist ja sowieso so gut wie nichts bekannt oder gesichert; letztlich ist er „divers im eigentlichen Sinne des Wortes.“ (2) Allerdings wusste der Reiseführer meiner letzten Studienreise an der türkischen Ägäisküste ganz genau, dass HOMER aus seiner Heimatstadt, nämlich Izmir, stammte. In den dortigen Souvenirshops wird dieser Homer verkauft:



Meine beiden HOMER-Versionen sehen folgendermaßen aus:



Auf Seite 1 des besprochenen Büchleins findet sich folgendes Bild:

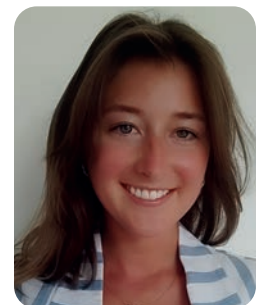


RAAB, M.: *Digitalisierung im Lateinunterricht. Ein fachdidaktischer Überblick. 1. Auflage, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht 2022, 163 Seiten, Print-Ausgabe, 20,00 EUR, ISBN: 978-3-525-70302-1.*

von Desirée Keufen, M. Ed., L. i. A.
Betty-Reis-Gesamtschule Wassenberg desiree.keufen@bettyreis.de

„Loslegen leicht gemacht!“, heißt es auf dem Einband des im Sommer 2022 erschienenen Taschenbuchs von Moritz RAAB, in dem der Autor einen fachdidaktischen Überblick zum Einsatz digitaler Medien im Lateinunterricht bereitstellen will – und dabei dem oben zitierten Anspruch in jedweder Hinsicht gerecht wird.

Bevor RAAB sich seinem eigentlichen Vorhaben, „erstmalig nahezu sämtliche Einsatzmöglichkeiten digitaler Medien, die in den letzten 20 Jahren in der Lateindidaktik vorgestellt wurden, zu sammeln, beschreiben und systematisieren [...]“, bietet er dem Leser in drei einführenden Kapiteln die Möglichkeit, sich in einem theoretischen Exkurs über grundsätzliche Fragen zum Medieneinsatz im allgemeinen, dann speziell im Lateinunterricht



zu informieren. Mit Blick auf die unterrichtliche Praxis als besonders positiv hervorzuheben ist dabei die Zusammenstellung eines Kriterienkatalogs, mit dessen Hilfe Lehrkräfte diejenigen Medien, die sie in ihrem Unterricht einsetzen möchten, auf deren Eignung in didaktischer, pädagogischer, technisch-inhaltlicher, methodischer und unterrichtspraktischer Hinsicht überprüfen können.

Einen großen Beitrag zur „Sammlung“ und „Systematisierung“ der Einsatzmöglichkeiten digitaler Medien im Lateinunterricht leistet RAAB dann in Kapitel 4, indem er den im altsprachlichen Unterricht typischen Arbeitsfeldern der „Wortschatzarbeit“, „Grammatikarbeit“, „Texterschließung und Übersetzung“, „Textvertiefung und Interpretation“ sowie „Sachkunde“ sämtliche bisher entwickelte medienbezogene Lernziele zuordnet. Hinter jedem Lernziel verweist RAAB so dann auf dasjenige Kapitel, in dem er dessen Umsetzung mit Hilfe beispielhaft ausgewählter Online-Tools, Apps oder Computersoftware ausführlich beschreibt. Das dem Bereich „Wortschatzarbeit“ zugeordnete Lernziel „Die Lernenden üben, wiederholen und festigen ihre Wortschatzkenntnisse mithilfe digitaler Übungen“ wird beispielsweise anhand der Online-Anwendungen *Bitsboard*, *Hot Potatoes*, *Quizlet*, *LearningApps* und *H5P* konkretisiert.

Die zur Realisierung des jeweiligen Lernziels einsetzbaren digitalen Medien werden nicht nur aufgelistet, sondern mit Blick auf ihre Anwendung kurz und leicht verständlich erläutert, hinsichtlich ihrer Möglichkeiten und Grenzen sowie dem Arbeitsaufwand für die Lehrkraft gegenübergestellt, mit dem *Medienkompetenzrahmen NRW* verknüpft und, wo möglich, mit Erfahrungsberichten und Beispielprodukten veranschaulicht. Zur weiteren Konkretisierung finden sich außerdem zahlreiche Hinweise auf Beiträge anderer Autoren.

In einem letzten Kapitel werden Informationen zu übergeordneten Bereichen wie Lernplattformen und virtuellen Klassenräumen, Evaluationstools, der Erstellung von QR-Codes und Short-Links sowie zum hybriden (Video-)Unterricht bereitgestellt. Abgerundet wird RAABs Beitrag durch eine übersichtliche Auflistung nützlicher Links und Materialien sowie durch ein Stichwortverzeichnis, das die schnelle und gezielte Suche nach digitalen Anwendungen unterstützt.

Aufgrund der logischen Strukturierung und anwendungsfreundlichen Aufbereitung einer enormen Vielzahl an digitalen Möglichkeiten zur Bereicherung des Lateinunterrichts auf aktuellstem Stand hilft dieses Werk schnell und unkompliziert bei der, insbesondere schriftlichen, Unterrichtsplanung und kann außerdem die Fachschaftsarbeit mit Blick auf die Einwebung des *Medienkompetenzrahmens NRW* in das schulinterne Curriculum hervorragend unterstützen. Die stete Verknüpfung der gesammelten digitalen Medien mit Lernzielen und zu erreichenden Kompetenzen sowie deren stetes kritisches Abwägen verhindert außerdem die Nutzung digitaler Tools zum ‚Selbstzweck‘.

Vor diesen Hintergründen sei das Werk sowohl ‚Einstiegern‘ als auch ‚Fortgeschrittenen‘ auf dem Gebiet der Digitalisierung als praktischer Unterrichtsbegleiter ans Herz gelegt!

JANKA, M. / STIERSTORFER, M. (Hrsg.): *Collins, Suzanne: Die Tribute von Panem auf Lateinisch / De sortibus Pani tributis. Ausgewählt, übersetzt und eingeleitet von Markus Janka und Michael Stierstorfer (RUB 19646). Stuttgart: Reclam 2021, 224 Seiten, 9,00 EUR, ISBN: 978-3-15-019646-5.*

von Denise Keufen, M. A., M. Ed
Bergische Universität Wuppertal
denise.keufen@uni-wuppertal.de

Nach *Hobbitus Ille* und *Harrius Potter* hat nun auch Suzanne COLLINS' „Die Tribute von Panem“ eine lateinische Übersetzung erhalten: 2021 erschien beim Reclam-Verlag *De sortibus Pani tributis*. Übersetzt und mit einem Vorwort versehen wurde das Werk von Markus JANKA und Michael STIERSDORFER, unterstützt von Raimund FICHTEL und Berkan SERIAYDIAN. Die wichtigsten Textstellen der Trilogie haben die Autoren auf knapp 170 Seiten ins Lateinische übersetzt. Ein Namensverzeichnis und eine ausführliche Vokabelliste am Ende des Werkes runden den Band ab. „Darum lasset die vielseitigen Spiele mit der griechisch-römischen Kultur stets weitergehen“ (21), fordern die Autoren zum Schluss des Vorwortes und liefern eine lateinische Übersetzung, die durchaus im Lateinunterricht eingesetzt werden sollte. Das Lesen der lateinischen Version bereitet fortwährend Freude und besticht durch sprachliche Klarheit. Schüler:innen



werden beim Lesen der Ausgabe durch das *Vocabularium* (ab 194), das von Patrick KÖNIG erstellt wurde, wirkungsvoll unterstützt.

Da die Autoren nicht die ganze Trilogie ins Lateinische übersetzt haben, findet sich vor jedem Abschnitt eine Überschrift mit kurzer Inhaltsangabe, die zudem auf die entsprechenden Seiten im deutschen Buch verweist. So finden sich Schüler:innen schnell in das Geschehen ein, auch wenn sie die Trilogie nicht gelesen haben. Der schlichten Sprache, die auch COLLINS in „Die Tribute von Panem“ verwendet hat, bleiben die Autoren treu, sodass kurze Hauptsätze und die häufig eingesetzte wörtliche Rede den Text nicht nur lebendig machen, sondern auch schwächeren Schüler:innen im Unterricht das Verständnis erleichtern werden. Die Spannung, die COLLINS fortwährend in der Trilogie aufrecht erhält, wird durch die lateinische Übersetzung keineswegs geschmälert. Sogar Schlüsselszenen leiden nicht unter der Latinisierung: Als Katniss Everdeen der elfjährigen Rue aus Distrikt 11 bei ihrem Tod ein Lied vorsingt, scheuen sich die Autoren nicht, sogar dieses ins Lateinische zu übertragen (vgl. 78). Katniss' Lied und die Tatsache, dass sie in der Arena einem Mädchen aus einem anderen Distrikt ein Bestattungsritual bereitet, sind deshalb so wichtig, da Katniss in diesem Moment – ohne, dass sie sich dessen bewusst ist – zur Symbolfigur für die Auflehnung gegen das Kapitol wird. Gleiches gilt auch für das im Buch symbolträchtige Lied vom Henkersbaum, das die Autoren ebenfalls gelungen latinisieren (vgl. 168).

Vor dem Hintergrund der Klimakrise, des Massenkonsums unserer Wegwerfgesellschaft und der gerade extrem angespannten weltpolitischen Lage sei die Trilogie jedem ans Herz gelegt. Da COLLINS die Bücher stark an die antike Kultur angelehnt hat, bietet sich ihr Werk besonders für den Lateinunterricht an. Verknüpfen lassen sich „Die Tribute von Panem“ beispielsweise hervorragend und vielfältig mit SENECAS *Epistulae morales* (unter anderem über das Thema Gladiatorenspiele). Zweifelsohne würde der Lateinunterricht mit dem Einsatz von JANKAS und STIERSTORFERS Text um eine weitere gesellschaftsrelevante Facette erweitert.

Beeinträchtigt wird die hervorragende Übersetzung durch den vorangehenden Kommentar der Autoren und das Verzeichnis der Eigennamen am Ende des Buches.

Im Kommentar erschweren sprachliche Unebenheiten (z. B. falsche Verben: „Es werden neue Labyrinth evoziert“ (11) das Lesen ebenso wie die vermeintliche Fachsprache: Der Begriff „Rhizom“ (11), der der Botanik entstammt und offenbar als Metapher dienen soll, ist genauso nichtssagend wie ein „transformationsoffenes Metanarrativ“ (21). Hinzu kommen Sprachmischungen, die Deutsch, Englisch und eine angebliche Fachsprache vereinen („Metanarrativ des Plots“ [8], „Als wichtigstes Item fungiert [...]“ [19]). Ebenso stört die häufige Verwendung der Umgangssprache („fiese Foltermittel“ [12], „Namen aus der griechischen High Society“ [16]) den Lesefluss enorm.

Wenig überzeugend ist die These der Autoren, dass gewisse Vornamen einzelner Romanfiguren auf den dekadenten Lebensstil der römischen Kaiserzeit verweisen (vgl. 15). So stützen sie diese mit Namensbeispielen römischer Staatsmänner, die lange vor der Kaiserzeit lebten: „[...] und die Karriertribute Cato und Brutus. Diese Namen zeigen einen ausschweifenden Lebensstil an.“ (15) Diese Namen sind gewiss symbolträchtig, aber weit davon entfernt, an einen dekadenten Lebensstil zu erinnern, da CATO – ob der Ältere oder der Jüngere – oder BRUTUS – ob sechstes oder erstes Jahrhundert v. Chr. – Symbolfiguren der römischen *res publica* waren. Dass die Autoren COLLINS' Intention der Trilogie offenbar nicht verstanden haben, zeigt JANKAS und STIERSTORFERS Ratschlag an die „Jugend von heute und die Wähler von morgen“ (20): Diese solle sich „also nicht zu sehr von Brot und Spielen der Massenindustrie ablenken lassen, sondern den Blick wieder aufs Wesentliche, nämlich die Politik richten.“ (20) Populismus und Politikverdrossenheit (vgl. 20) betrifft den Autoren zufolge wohl nicht ihre eigene Generation.

Weiterhin finden sich zahlreiche Fehler und Ungenauigkeiten in der Schilderung der Handlung: Der Tribut von Distrikt 11, Thresh, wird im „Verzeichnis der Eigennamen“ (vgl. 191) als Siegertribut vorgestellt (vgl. 193); er wird jedoch in den 74. Hungerspielen von Cato getötet. Der Staat *Panem* (nach JUVENALS Sprichwort *panem et circenses*) wird zu *Panis* umbenannt (S. 193). Gerne erführen Lesende auch, woher STIERSTORFER und JANKA wissen, dass Brutus (einstiger Siegertribut, später Tribut des Jubeljubiläums) mit Nachnamen „Gunn“ (191) heißt. Zwar heißt der Schau-

spieler dieser Figur Bruno Gunn, allerdings nicht in der Romanvorlage. Dasselbe Vorgehen wenden die Autoren auch für Chaff „Mitchell“ (192) und Woof „Casino“ (192) an. Sogar die Geschwister von Distrikt 1, Gloss und Cashmere, erhalten den Nachnamen des Schauspielers Alan Ritchson, der Gloss in der Verfilmung verkörpert (vgl. 191; 193). Katniss' Mutter wird von den Autoren mit dem Namen „Lorel“ vorgestellt (vgl. 16). Man wünscht sich eine Quellenangabe. Gleiches gilt für Glimmer „Belacourt“ (191 ff.) – dieser Nachname wird weder im Buch noch im Film jemals erwähnt.

Es irritiert, dass für diese Textausgabe einige Paragraphen von STIERSTORFERS Aufsatz „Brot und Spiele im futuristischen Nordamerika – ‚Die Tribute von Panem‘ als Motivator für den Lateinunterricht“ (Forum Classicum, 2019) direkt übernommen wurden („Der Theseus-Mythos“ [9], „Der Sirenen-Mythos“ [12], „Gladiatorenspiele“ [13], „Die Fabel des Menenius Agrippa“ [14] finden sich bei besagtem Aufsatz auf den Seiten 247; 251; 250; 250). Weiterhin nicht vermerkt ist, dass einige Sätze aus STIERSTORFERS Aufsatz „Panem et circenses reloaded“ Eingang gefunden haben (Den Abschnitt „Katniss als messianische Figur“ auf der siebten Seite des Aufsatzes findet man auf der zehnten Seite des Vorwortes.) Die drei Fußnoten „Für einen Einsatz im Unterricht siehe das Unterrichtskonzept Stierstorfer 2017“ (1), „Vgl. Janka und Stierstorfer 2015“ (9) und „Vgl. dazu ausführlich: Stierstorfer 2016.“ (13) reichen als Kennzeichnung nicht aus und implizieren keineswegs wörtliche Übernahmen über mehrere Seiten hinweg. Von den insgesamt fünf Fußnoten verweisen die übrigen zwei auf die Didaktikerin Liane SCHÜLLER und die US-amerikanische Wissenschaftlerin Sophie MILLS. Weitere Forschungsbeiträge zu COLLINS' Werken¹ werden nicht berücksichtigt: Von sechs Literaturhinweisen (22) stammen *fünf* von JANKA und STIERSTORFER, der sechste von der bereits erwähnten SCHÜLLER. MILLS' Aufsatz wird – obwohl in einer Fußnote erwähnt – nicht mehr in den Literaturhinweisen aufgeführt.

Beim Verfassen eines Vorwortes mag diese Vorgehensweise, fast ausschließlich eigene Forschungsarbeiten zu verwenden und immer

wieder Sätze oder gleich ganze Paragraphen aus eigenen Aufsätzen zu kopieren, ohne sie als solche kenntlich zu machen, bequem und schnell sein. Sie ist jedoch weit von einer guten geisteswissenschaftlichen Praxis entfernt.

Mit einem gelungenen lateinischen Text, der an Klarheit und Leserfreundlichkeit nicht zu übertreffen ist, aber einem defizitären Vorwort, in dem die Autoren frühere Texte wieder verwenden und aktuelle Forschung zu COLLINS' Trilogie ignorieren, sei die Ausgabe nur bedingt weiter empfohlen.

BOSSMANN, B.: *PLINIUS, Eine kurze Briefauswahl (explica! Binnendifferenzierte Lektüre zum Falten)* Göttingen 2020, 32 Seiten, 12,00 EUR, ISBN: 978-3-525-70290-1.

FUGMANN, J./RÖSCH, Chr.: *Promis in Rom (explica! Binnendifferenzierte Lektüre zum Falten)* Göttingen 2022, 32 Seiten, 12,00 EUR, ISBN: 978-3-525-71633-5.

FLAUCHER, S.: *Römische Herrschaft: Die CALGACUS-Rede (explica! Binnendifferenzierte Lektüre zum Falten)* Göttingen 2022, 32 Seiten, 12,00 EUR, ISBN: 978-3-525-71159-0.

von Dr. Joachim Penzel, StR
Max-Planck-Gymnasium Gelsenkirchen /
Ruhr-Universität Bochum
joachim.penzel@rub.de

Das Interesse, die drei oben angezeigten Lektürehefte zu rezensieren, entsprang der positiven Unterrichtserfahrung des Rezensenten mit dem Lektüreheft namens *Von Hochmut, Zorn und Leidenschaft – Ovids Metamorphosen als binnendifferenziertes Lektüreprojekt (2015)* der werten Kollegin BOSSMANN aus demselben Verlag, aus dessen didaktisch-methodischer Grundhaltung, in Abwandlungen, die Reihe *explica!* ihre Konzeption zu beziehen scheint.

Basierend auf der Bedeutungsspanne des Verbuns *explicare* von „auseinander-/entfalten“ bis hin zu „erklären/darlegen“ wird die Binnendifferenzierung folgendermaßen umgesetzt:

Der jeweils zugrunde gelegte lateinische Originaltext (mit weitem Zeilenabstand gesetzt für evtl. Markierungen der Schülerschaft) in seiner ersten Version (= Niveau A ~ nor-

¹ LAINE, T.: Emotional Ethics of The Hunger Games, London 2021. LEVITT, L.: The Hunger Games and the Dystopian Imagination; in: *Popular Culture and the Civic Imagination*, hrsgg. von Henry JENKINS, Gabriel PETERS-LAZARO und Sangita SHRESTHOVA, New York 2020, S. 43–50. THOMAS, E.: The Dark Fantastic: Race and the Imagination from Harry Potter to the Hunger Games, New York 2019. WÜNSCHE, A.: Was hätten Sie dazu gesagt, Herr Seneca?: „Die Tribute von Panem“ im Licht von Senecas Philosophie; in: AU 59, 1 (2017), S. 36–48.

mal/Original) weist einige, v. a. syntaktische, Hilfestellungen durch Unterstreichungen aufgrund der KNG-Kongruenz zusammengehöriger, aber gesperrt komponierter Wörter sowie rechterhand außerhalb des Textes Wortschatzhilfen auf.

Die zweite Version mit einem geringeren Schwierigkeitsgrad (= Niveau B) entsteht, indem die rechts des lateinischen Textes notierten Hilfen entlang einer gestrichelten Linie nach hinten weggeklappt bzw. gefaltet (*sic!*) werden. Hier nun sind erweiterte Vokabel- und Grammatikhilfen zu sehen und zu nutzen.

Für denjenigen Teil der Schülerschaft, der noch mehr Unterstützung benötigt, findet sich nach dem Umblättern der Heftseite eine dritte Textversion (= Niveau C), die die Hilfen, die durch das oben beschriebene Falten entstanden, nutzt, und zusätzliche interlineare Hilfestellungen sowie auch bisweilen Teilübersetzungen bietet. Ferner ist der lateinische Text bei stellenweise vereinfachter Satzstellung kolometrisch bzw. eingerückt gesetzt sowie (in der Progression des Lektüreheftes abnehmend) mit farblich hervorgehobenen Subjekten und Prädikaten.

Dem zu übersetzenden lateinischen Text sind auf einer Heftseite „Aufgaben zur Texterschließung“ (z. B. Bildbeschreibungen zur inhaltlichen Vorentlastung) vorgeschaltet; häufig – und sinnvollerweise – dienen diese ferner der sprachlich-grammatikalischen Wiederholung bzw. Vorentlastung. Nach dem – oder parallel zum – Übersetzungsvorgang stehen passende „Aufgaben zum Textverständnis und zur Interpretation“ zur Verfügung, die mit jeweils unterschiedlichen Ausprägungen, auch hinsichtlich der curricularen Kompetenzbereiche, ein Florilegium an kreativen (z. B.: „Entwurf eine Rede ...“), erörternden (z. B.: „Erörtere, ob .../Beurteile, ob ...“ und vergleichenden (z. B.: „Recherchiere ... und vergleiche ...“) Aufgabenstellungen mit den entsprechenden Operatoren zur Auswahl durch die Lehrkraft und die Schülerschaft selbst beinhalten.

Das Zwischenfazit zum gerade beschriebenen Konzept und seiner Umsetzung fällt positiv aus, da es den Lehrkörper im Rahmen der individuellen Förderung hinsichtlich der Erstellung und Vorbereitung binnendifferenzierter Unterrichts- bzw. Schülermaterialien entlastet und zudem derart gestaltet ist, dass in groben Zügen jedem Leistungsniveau inner-

halb der Lerngruppe motivierende Angebote zur Arbeit an und mit den lateinischen Texten gemacht werden. Anzumerken ist, dass ein passendes Lernvokabularium den Lektüreheften nicht beigegeben ist.

Jenseits dieses strukturellen Überbaus der Lektürereihe *explica!* gilt es im Folgenden noch, die drei obengenannten Hefte thematisch-individuell kurz zu würdigen. Da keinerlei Autoren bzw. Texte vorkommen, die in den Abiturvorgaben NRW bis 2025 (soweit dem Rezensenten ersichtlich) enthalten sind, bietet sich ihr jeweiliger Unterrichtseinsatz im Rahmen der Eingangs- oder Zwischenlektüre an.

BOSSMANN'S 'Plinius, Eine kurze Briefauswahl' umfasst in sieben Kapiteln in der Unterrichtspraxis ‚gängige‘ Pliniusbriefe bzw. längere Exzerpte daraus, so z. B.: *epist.* 10,96 zum Umgang mit den Christen (Kap. III), *epist.* 5,16 zum Umgang mit dem Tod der Tochter des Fundanus (Kap. IV) oder *epist.* 6,16 (Kap. VII), eine der Schilderungen des Vesuvausbruchs. Deren jeweilige Thematiken mit Gegenwartsbezug werden mit den Kapitelüberschriften bereits annonciert: *epist.* 10,96 = „Recht und Gerechtigkeit“, *epist.* 5,16 = „Krankheit, Tod und Trauer“, *epist.* 6,16 = „Zeugnis einer Naturkatastrophe“. So wird ein breitgefächertes inhaltliches Spektrum abgedeckt. Was fehlt, sind eigenständige Details zu PLINIUS' Biographie und Lebensumfeld sowie zur römischer Briefliteratur allgemein. Selbstverständlich kann die Lehrkraft hier ggfs. eigenes Material zur Verfügung stellen oder Rechercheimpulse geben.

FUGMANN'S und RÖSCH'S 'Promis in Rom' beinhaltet, wie der Titel andeutet, lateinische Texte verschiedenster Autoren und Genres mit dem thematischen ‚Leitbild‘ *Prominenz* in sieben Kapiteln. Auf jeden Fall positiv zu verbuchen ist, dass die Texte einen Zeitraum von der Spätrepublik bis zur Spätantike abdecken und somit die Schülerschaft (und wohl auch hie und da die Lehrkraft) mit Originaltexten konfrontieren, die eher selten im Unterricht der Sekundarstufen gelesen werden: zusätzlich zu den ‚prominenten‘ Autoren CICERO und MARTIAL sind dies *De viris illustribus urbis Romae*, VALERIUS MAXIMUS, PLINIUS DER ÄLTERE sowie Inschriften aus den ILS. So erfährt die Schülerschaft beispielsweise. etwas über die berühmten frührömischen *exempla feminea* Cloelia und Claudia (Kap. I) einerseits,

andererseits etwas über die kaiserzeitlichen „Champions des Circus“ Scorus und Crescens (Kap. V), und kann in eine diskursive Ergründung des Prominenzbegriffs geführt werden.

FLAUCHERS „Römische Herrschaft: Die Calgacus-Rede“ bietet Texte aus TACITUS' *Agricola* sowie seinen *Historiae*, die sich mit verschiedenen Ansichten hinsichtlich des imperial-imperialistischen Ausgreifens römischer Herrschaft befassen. Ausgangspunkt ist die titelgebende Rede (Kap. I-IV) des kaledonisch-britannischen Anführers vor seinen Mannen am Vorabend der Schlacht am Mons Graupius *anno* 83, die TACITUS' Schwiegervater als Statthalter Britanniens siegreich bestreiten sollte; aber auch die Römer kommen zu Wort: Kap. V = AGRICOLA wie sein kaledonischer Counterpart zu demselben Geschehen sowie Kap. VI-VII = der Feldherr PETILIUS CEREALIS im Kontext des Bataveraufstands *anno* 69/70. Das historisch bedeutsame und immer wieder allzu aktuelle Thema wird adäquat aufgefächert und bietet reichlich Anknüpfungspunkte für unterrichtliches Wirken und Diskussionen innerhalb der Lerngruppe. So wird beispielsweise in Aufgabe 7 auf S. 18 direkt Bezug auf den Russland-Ukraine-Krieg genommen. Schmerzlicher allerdings als bei BOSSMANN'S *Plinius*-Lektüreheft (s. o.) macht sich hier eine fehlende (zumindest knappe) Einführung zu TACITUS, seinen Intentionen sowie zur Funktion von (fiktiven) Reden in der antiken Historiographie bemerkbar. Hier muss nach Ansicht des Rezensenten die Lehrkraft vor einer sinnvollen Lektüre umfassendere Vorarbeiten leisten und der Schülerschaft Zusammenhänge darlegen oder sie diese selbständig ergründen lassen. Das Lektüreheft bietet jedoch andererseits eine gute Gelegenheit, dem traditionellerweise als (zu) schwierig wahrgenommenen TACITUS dank der oben beschriebenen sprachlichen Unterstützungsangebote einmal wieder eine breiter angelegte unterrichtliche Chance zu geben.

Obzwar die ‚Ideologie‘ der Binnendifferenzierung vielleicht inzwischen anderen didaktisch-methodischen Präferenzen etwas gewichen sein mag, seien schlussendlich die besprochenen Lektürehefte trotz des einen oder anderen oben beschriebenen Mankos für eine bereichernde Eingangs- oder Zwischenlektüre empfohlen.

AISCHYLOS: *Der gefesselte Prometheus (gr.-dt.)* Stuttgart 2020, 166 Seiten, 5,20 EUR, ISBN: 978-3-15-014034-5.

von Dr. Joachim Penzel, StR
Max-Planck-Gymnasium Gelsenkirchen /
Ruhr-Universität Bochum
joachim.penzel@rub.de

Ein traditionellerweise sogenanntes (alt-sprachliches) ‚Reclamheftchen‘ zu besprechen, ist für unsere Zunft ein wenig, wie die sprichwörtlichen Eulen nach Athen zu tragen. Aktuell stehen der altphilologisch interessierten Leserschaft 186 lateinisch-deutsche sowie 70 griechisch-deutsche Ausgaben zum kurSORischen Querlesen oder akribischen Durcharbeiten zur Verfügung – und das zu sehr erschwinglichen Preisen im Vergleich zu den sowohl physikalisch als auch wissenschaftlich ‚gewichtigeren‘ zweisprachigen Ausgaben anderer altbekannter Verlagshäuser, so dass sich regelmäßig verdiente Herausgeber, Übersetzerinnen und Nachwortschreiber finden, die die Ergebnisse ihrer Mühen hier publizieren.

So nun wieder geschehen im angezeigten Falle des AISCHYLOS'schen ΠΡΟΜΗΘΕΥΣ ΔΕΣΜΟΤΗΣ: der Basler Professor für Griechische Philologie, Anton BIERL (B.), steuert das Nachwort (119 ff.) zur Übersetzung des Herausgebers und Gymnasialkollegen i. R. Kurt STEINMANN (S.) bei.

B. hat sich im Reclamverlag zuletzt mit seiner Neuauflage der SAPPHO'schen *Lieder* (2021) hervorgetan, für die er als Herausgeber (zusammen mit A. LARDINOIS) von *The Newest Sappho* (2016) quasi prädestiniert war; hier wurden die neuesten Papyrusfunde sapphischer Dichtung von 2014 eingearbeitet.

S.' Verdienste hinsichtlich zeitgemäßer Übersetzungen griechischer und lateinischer Texte sind Legion (sofern der Rezensent die *opinio communis* richtig deutet, exemplifiziert u. a. durch die Verleihung des Johann-Heinrich-Voß-Preis für Übersetzung der Deutschen Akademie für Sprache und Dichtung für seine Übertragungen griechischer und lateinischer Klassiker an S. *anno* 2019). Ferner arbeiteten die beiden Genannten schon (mit derselben Rollenverteilung wie bei der hier angezeigten Publikation) für eine Neuübersetzung von AISCHYLOS' *Orestie* (Dt., 2018) ertragreich zusammen.

Das Nachwort umfasst 46 Seiten (119–165) und fächert in dem B. eigenen Stil (vgl. sein *SAPPHO Lieder* [2021]) die aktuelle Forschungslage zum Autor und dessen Stück auf. So wird z. B. die Frage der „umstrittenen Autorschaft“ (121–123) behandelt und die „Metatheatralität und Selbstreflexivität des Theatralen“ (145–151) erwogen. Zum Schluss des Nachwortes widmet sich B. der ‚Rezeption‘ des Werkes (159–165), die bereits mit ARISTOPHANES begann und über BOCCACCIO und GOETHE bis ins 21. Jahrhundert andauert. Aber nicht nur in der Literatur hinterließ ΠΡΟΜΗΘΕΥΣ ΔΕΣΜΟΤΗΣ seine Spuren, sondern auch in der Bildenden Kunst, im Film sowie im (Musik-)Theater. Bei letzterem entsinnt sich der Rezensent dankbar einer hypnotisch-‚gesamtkunstwerklichen‘ Aufführung der Oper *Prometheus* von Carl ORFF (uraufgeführt 1968), die das (nur vermeintlich?) Statistische des Urstücks wunderbar erspürte und das selten laut ausgesprochene Altgriechisch zu einem Hörgenuss machte.

S.s deutsche Übersetzung mit griechischem Text (6–99) fußt auf der Ausgabe sämtlicher Tragödien des AISCHYLOS von D. PAGE (Oxford, 1972). Ihr folgen textliche Abweichungen, Anmerkungen sowie weiterführende Literaturhinweise (103–117). Zum Schluss mag ein Vergleich *ab ovo* mit der Übersetzung Oskar WERNERS (= W., München, 1959/1988) im Folgenden erhellen, dass S. sich wieder einmal gleichzeitig um einen altsprachlichen Text in seiner Andersartigkeit verdient und diesen selbst behutsam ‚gegenwärtig(er)‘ gemacht hat:

Zu der Erde fernster Grenzflur sind wir angelangt,
In Skythiens Raum, in menschenöder Einsamkeit.
Hephaistos, dir liegt ob, zu denken des Befehls,
den dir der Vater erteilte ... (W. V. 1 ff.)
Nun sind wir angelangt im fernsten Erdenwinkel,
an Skythiens Rand, in menschenleerer Ödnis.
Hephaistos! Du musst dich um den Auftrag kümmern,
den der Vater dir erteilte ... (S. V. 1 ff.)

In summa das Fazit: *tollite, legite, collegae!*

STRAUSS, B.: *Die Geburt des römischen Kaiserreichs. Antonius, Kleopatra, Octavian und die Schlacht bei Actium. Aus dem Englischen von Cornelius Hartz. Deutsche Ausgabe Darmstadt 2023, 376 S., Ladenpreis 34 EUR, Mitgliederpreis 27,20 EUR, ISBN: 978-3-8062-4538-7.*

von Heinz-Jürgen Schulz-Koppe (StR i. R.)



Der August 30 v. Chr. war einer der folgenreichsten Monate der Weltgeschichte. Gleich am ersten Tag jenes Monats starb Antonius, und Octavian zog in Alexandria ein. Am 10. August beging Kleopatra Suizid, und gegen Ende des Monats wurde Caesarion ermordet. Am 29. August verkündete Octavian die Annexion Ägyptens – ausgerechnet am ägyptischen Neujahrstag, sodass die Herrschaft Octavians mit dem Beginn eines neuen Jahres zusammenfiel. In Rom datierte der Senat die Annexion auf seinen Einzug in die Stadt am 1. August zurück und erklärte den Tag zum Feiertag, weil Octavian „große Gefahr von der Republik abgewendet“ (305) habe.

Vorausgegangen war diesem ‚folgenreichsten Monat der Weltgeschichte‘ (s. o.) die Schlacht von Actium am 2. September 31. v. Chr. „Und da Europa quasi das Kind des römischen Kaiserreichs ist, das in dieser Schlacht gezeugt wurde, war dieser Kampf ein veritabler Wendepunkt, ein Scharnier der Geschichte.“ So heißt es in der mit „Ein vergessenes Denkmal. *Nikopolis, Griechenland*“ überschriebenen Einleitung (11–17) auf S. 12. In dieser Schlacht kämpften mehr als 600 Schiffe und fast 200 000 Männer unter dem Befehl zweier Männer und einer Frau vor der griechischen Hafenstadt Actium CAESARS Erbe und das Schicksal des Reiches.

Das Buch von B. STRAUSS, der Professor für Alte Geschichte und Klassische Archäologie an der *Cornell University* sowie Fellow an der *Stanford University* ist, hat vier Teile mit 17 Kapiteln, in denen von 44. v. Chr. bis 27 v. Chr. die Vorgeschichte dieses Kampfes, die Schlacht selbst und die daraus folgenden Konsequenzen dargestellt werden, wobei man eine dramaturgische Gestaltung (Ausgangslage – Entwicklung – Höhepunkt – Auflösung) feststellen kann, was über weite Strecken eine spannende Lektüre ermöglicht. In Teil 3, Kap. 11 wird als Ziel angegeben, „Schritt für Schritt nach[zu]zeichnen, wie sich beide Seiten auf

den schicksalhaften Zusammenstoß vorbereiteten, [...]“ (203).

Den drei Hauptpersonen wird selbstverständlicher- und richtigerweise viel Platz eingeräumt. Auf ihre Charaktere, ihre Herkunft, ihre Entwicklung, ihre Ziele, ihre Entscheidungen, ihre Maßnahmen und auch ihre Fehler – allerdings: „Octavian und Agrippa machten keine Fehler“ (280), ihre Gegner aber schon – wird ausführlich eingegangen, was hier aber nicht dargestellt werden kann und soll. Es lohnt sich jedoch, einen Blick auf die letztlich siegreiche und für die Weltgeschichte ‚verantwortliche‘ Person zu blicken, nämlich auf Octavian, der schon mit 18 Jahren „ein politisches Wunderkind“ (22) war. Er wusste früh, was er wollte, nämlich „alles“ (81). Ihn zeichneten ein eiserner Wille, enorme Entschlossenheit und großes politisches Temperament aus, und zugleich hatte er kaum Prinzipien und war, um es ganz deutlich zu sagen, durchtrieben: „Solch ein Mann ließ sich nicht auf Kompromisse ein“ (79). Er war „ein gerissener Machtmensch“ (104), er war sogar „ein extrem gerissener und rücksichtsloser Mann [...]“ (241). Er wusste, „wie man sein Fähnchen nach dem Wind hing [...]“ (113) und „wie man Informationen als Waffe einsetzt“ (116). Außerdem war er „ein Meister darin, andere zum Verrat anzustiften“ (177). Er war auch ein „geschickter Verhandlungsführer“ (240).

Nachdem er sich aber endgültig durchgesetzt hatte, war er „nicht mehr der blutige Killer“ (248), sondern „Octavian, der Barmherzige“. So die Überschrift zu Kapitel 13 (243). Der „kaltblütige Killer wuchs mit seinen Aufga-

ben“ (316). Jetzt „sorgte er dafür, dass im Imperium Frieden herrschte“ (316). Er „beendete also das Jahrhundert der Bürgerkriege und legte den Grundstein für 200 Jahre Frieden und Wohlstand: die berühmte *pax Romana*“ (317).

Neben drei Karten (8–9, 122–123, 182) enthält das Buch in der Mitte einen 20 Abbildungen umfassenden Bildteil in guter Qualität (Abbildungsnachweis auf S. 364). Darunter sind sieben Münzen mit Porträts von Brutus, Marcus Antonius, Octavian, Octavia, Antonius und Kleopatra, eine Legionärs Münze von Antonius sowie ein goldener Aureus von Augustus von 20/19 v. Chr. Der Anmerkungsapparat ist umfangreich (331–354), Literaturhinweise finden sich auf den Seiten 355–363. Bei den antiken Quellen liegt der Schwerpunkt ganz eindeutig bei CASSIUS DIO und PLUTARCH, auf die zusammen ca. 230 mal verwiesen wird, daneben auch etliche Male auf VELLEIUS PATERCULUS und andere. Ab S. 365 folgt noch ein Register.

Als Einbandabbildung ist das Gemälde *Antonius und Kleopatra in der Schlacht bei Actium* des österreichischen Malers J. G. PLATZER (1704–1761), der vor allem historische, biblische und mythologische Szenen gemalt hat, zu sehen. Es zeigt, wie so häufig in der Historienmalerei, ein buntes Gewimmel von kämpfenden, stechenden, schlagenden, stoßenden, zielenden, werfenden, fallenden, stürzenden, getroffenen Personen, aus denen, durch Licht- und Farbgebung hervorgehoben, Kleopatra und Antonius hervorgehoben sind.

Heiner Moskopp *Octogenarius*

Dr. Nikolaus Mantel, StD i. R.

nikolausmantel@web.de



Am 19.3.2023 feierte Herr StD a. D. **Heiner MOSKOPP** seinen 80. Geburtstag. Er war von 1987–2007, also zwanzig Jahre lang, Schriftleiter des Mitteilungsblatts (heute: Latein und Griechisch in Nordrhein-Westfalen) und gehörte noch bis 2013 als Beirat dem Vorstand des DAV-NRW an.

Heiner MOSKOPP hat sein berufliches Leben mit den Fächern Latein und Geschichte an dem erst 1969 gegründeten Gymnasium Mönchengladbach-Rheindahlen verbracht, an dem er zur ersten Lehrergeneration gehörte. Bereits 1980 wurde er zum Studiendirektor befördert und übte seine Aufgabe als Mittelstufenleiter bis zu seinem Ruhestand im Jahre 2007 aus.

Aus der Gratulation zu seinem 70. Geburtstag, verfasst von unserem ehemaligen Vorsitzenden Dr. Scheda, möchte ich zum Schluss einen Satz zitieren, der unverändert weiter zutrifft: „Wir danken dem Jubilar herzlich für sein engagiertes Wirken, das stets einen Ausgleich zwischen fachwissenschaftlichen und unterrichtspraktischen Aufsätzen gesucht hat.“

P.S.: Der langjährige Schriftleiter **Heinz Jürgen SCHULZ-KOPPE** hatte dieses Amt 16 Jahre inne, das verdient wohl besondere Erwähnung! Mit seinen Schriftleitern hatte der DAV offensichtlich großes Glück

Heinz-Jürgen Schulz-Koppe *Septuaginta quinque*

Der Vorstand des DAV-NRW

vorstand@davnrw.de

Am 20.4.2023 feierte Herr StR i. R. **Heinz-Jürgen Schulz-Koppe** seinen 75. Geburtstag. Er prägte als unmittelbarer Nachfolger Heiner MOSKOPPS das ‚Mitteilungsblatt‘ des DAV-NRW maßgeblich, das er zunächst zwölf Jahre in der Funktion des Schriftleiters allein betreute. Auch nach der Neugestaltung des Mitteilungsblattes als Zeitschrift ‚Latein und Griechisch in NRW‘ konnte der Vorstand stets auf Heinz-Jürgen SCHULZ-KOPPEs verlässliches Engagement zählen, der in dieser Zeit in zentraler Funktion im Redaktionsteam tätig war. Bis in die Gegenwart verfasste er zudem zahlreiche Aufsätze und Rezensionen, die Neuerscheinungen im Bereich der Altertumswissenschaften einem größeren Publikum nahebrachten.

Gleichzeitig war Heinz-Jürgen SCHULZ-KOPPE Teil des Vorstands und prägte die Arbeit des DAV-NRW über viele Jahre mit.

Wir bedauern insofern, dass sich Herr SCHULZ-KOPPE Anfang 2023 nach 16 Jahren Tätigkeit für das ‚Mitteilungsblatt‘ bzw. ‚Latein und Griechisch in NRW‘ dafür entschied, in den wohlverdienten Ruhestand zu gehen.

Wir wünschen ihm für den neuen Lebensabschnitt alles erdenklich Gute!

Einladung zur Mitgliederversammlung / Hauptversammlung des Deutschen Altphilologenverbandes, Landesverband NRW

Zeit: Donnerstag, 31. August 2023, 16.30 – 18.00 Uhr

Ort: Katholische Akademie „Die Wolfsburg“, Falkenweg 6, 45478 Mülheim a. d. Ruhr

Die alleinige Teilnahme an der Mitgliederversammlung ist selbstverständlich kostenfrei.

Tagesordnung:

1. Formalia: a. Begrüßung; b. Feststellung der Beschlussfähigkeit der Versammlung; c. Festlegung der Tagesordnung;
2. Bericht der Vorsitzenden über Verbandstätigkeiten 2022–2023;
3. Bericht der Kassenprüfer;
4. Aussprache über die Berichte der Vorsitzenden und der Kassenprüfer;
5. Entlastung des Gesamtvorstandes;
6. Anträge an die Mitgliederversammlung;
7. Wahl des Gesamtvorstandes für den Zeitraum 2023–2025;
8. Wahl der Kassenprüfer/-innen 2023–2025;
9. Verschiedenes.

Bochum, 13.02.2023

gez. StD' Dr. Susanne ARETZ (Landesvorsitzende DAV-NRW)

Einladung zur DAV NRW Landestagung in Mülheim (Wolfsburg) vom 31.08. bis 01.09.2023

Die diesjährige **Landestagung** widmet sich dem Thema „Antike Sprachen – Lebendige Schule“. Der antike Mythos ist hierfür ein erster Zugang. Daher nehmen auch zwei Vorträge die existentielle Interpretation von Mythen (Rudolf HENNEBÖHL) bzw. die Persönlichkeitsbildung durch Mythen (Dr. Martin HOLTERMANN) in den Blick. Ein anderer Zugangsweg erfolgt über die **Lebendigkeit der lateinischen Sprache**: Prof. Dr. Markus SCHAUER referiert über die lateinische Sprache als Weltsprache und die Abendveranstaltung thematisiert das *Latine Loqui* als Unterrichtsmethode (Eltje BÖTTCHER). Aber Achtung! Die Abendveranstaltung ist ein Workshop, und vielleicht hilft das eine und andere Getränk dabei, die Worte hervorzulocken. Als ein **Highlight** der Tagung wird Frau Prof. Dr. Dr. Ulrike MALMENDIER (Berkeley/USA), eine der fünf Wirtschaftsweisen und ehemalige Finalistin des altsprachlichen Landeswettbewerbs *Certamen Carolinum*, über ihre (klassische) Bildungsbiographie berichten und uns Lehrkräften so einen Blick über die schulische Perspektive hinaus ermöglichen. Den dritten Schwerpunkt der Tagung bilden im übrigen auch **fachdidaktische Workshops**, wie es in der Mitgliederbefragung gewünscht wurde. Sie thematisieren **das Lesen literarischer Texte und den kompetenten Umgang mit dem Lehrbuch**. Es gibt hier viele verschiedene Angebote, so dass jede(r) etwas für sich finden dürfte. Zudem gibt es Nachrichten über das Abitur und aus der Fachaufsicht.

Referentinnen und Referenten (in chronologischer Reihenfolge):

Rudolf HENNEBÖHL (Bad Driburg), Dr. Anja WIEBER (Dortmund), Dr. Martin HOLTERMANN (Heidelberg), Eltje BÖTTCHER (Hamburg), Prof. Dr. Markus SCHAUER (Bamberg), Frau Prof. Dr. Dr. Ulrike MALMENDIER (Berkeley/USA).

Moderatorinnen und Moderatoren der Workshops:

Dr. Barbara VERWIEBE, Dr. Stephanie KURCZYK, Johannes Maximilian NIESSEN, Dr. Susanne ARETZ, Marina KEIP, Anna BENTGENS, Dr. Anja WIEBER.

Zur Landestagung des DAV-NRW 2023 sind alle Mitglieder und diejenigen, die es werden wollen, herzlich eingeladen. Mittelpunkt ist die **Mitgliederversammlung** am Donnerstag. Die nächste Landestagung wird erst 2025 wieder turnusmäßig stattfinden. Die alleinige Teilnahme an der Mitgliederversammlung ist selbstverständlich kostenfrei.

Leitung:

Dr. Susanne ARETZ, PD Dr. Matthias LAARMANN, Johannes Maximilian NIESSEN, Dr. Jochen SAUER, Christian FREDE-DICK, Dr. Thomas DOEPNER, Dr. Thomas KURTH, Marina KEIP, Dr. Anja WIEBER.

Donnerstag und Freitag, 31. August und 1. September 2023.

Ort: Katholische Akademie „Die Wolfsburg“



Impressum

Die Zeitschrift „Latein und Griechisch in Nordrhein-Westfalen“ (LGNRW) ist das Mitteilungsblatt des Landesverbandes NRW des Deutschen Altphilologenverbandes und setzt das seit 1952 erschienene „Mitteilungsblatt des Deutschen Altphilologenverbandes, Landesverband Nordrhein-Westfalen“ (MittBl DAV-NRW) fort. Die in „Latein und Griechisch in Nordrhein-Westfalen“ veröffentlichten Beiträge sind im Internet unter folgender Adresse abrufbar <https://www.davnrw.de/>

Herausgeberin: Die Vorsitzende des Deutschen Altphilologenverbandes in Nordrhein-Westfalen <https://www.davnrw.de/>,
StD' Dr. Susanne Aretz, Zu den Kämpen 12d, 44791 Bochum, aretzsusanne@gmail.com,

Gastherausgeber des Themenhefts „Demokratiebildung“:
LRSD Dr. Thomas Doepner, th.doepner@t-online.de,
StR i. H. Dr. Jochen Sauer, jochen.sauer@uni-bielefeld.de.

Die Redaktion von „Latein und Griechisch in Nordrhein-Westfalen“ gliedert sich in folgende Bereiche:

1. **Hauptredaktion:** StD PD Dr. Matthias Laarmann, matthias.laarmann@web.de, StR Johannes Maximilian Nießen, M. Ed., johannes.niessen@mail.aachen.de,
2. **Rezensionen, Anzeigenverwaltung:** StR Johannes Maximilian Nießen, M. Ed., johannes.niessen@mail.aachen.de,
3. **Hochschule:** StR i.H. Dr. Jochen Sauer, jochen.sauer@uni-bielefeld.de,
4. **Didaktik:** StD' Marina Keip, Marina.Keip@t-online.de,
5. **Latein außerhalb des Gymnasiums:** OStR' Dr. Anja Wieber, anja.wieber@wkdo.info,
6. **Schulpolitik:** LRSD Dr. Thomas Doepner, th.doepner@t-online.de.

Die mit Namen gekennzeichneten Artikel geben die Meinung des Verfassers, nicht unbedingt die des DAV-NRW-Vorstandes wieder. © Die Artikel dieser Ausgabe sind freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Bezugsgebühr: Von den Mitgliedern des DAV-NRW wird eine Bezugsgebühr nicht erhoben.

Zuschriften und Beiträge sind zu richten an: vorstand@davnrw.de

Layout und Satz: Clemens Liedtke, M. A., mail@clemensliedtke.de.

Titelbild:

Cicero at his villa in Tusculum, Italy. Photogravure, late 19th century, after a painting by Georges Lebayle, Copyright: The Granger Collection LTD.

Die jeweiligen Autor:innen dieser Ausgabe sind für die Auswahl der Bilder und der entsprechenden Bildrechte selbst verantwortlich.

ISSN: 44791 Bochum, NRW, Deutschland/Germany

Latein und Griechisch in Nordrhein-Westfalen ISSN (Print) 2700-3531

Latein und Griechisch in Nordrhein-Westfalen ISSN (online) 2700-3566

DOI: 10.11576/lgnrw-6483

Kassenwarte (zuständig für Ein- und Austritte, Adressänderungen und Anmeldungen zur DAV-NRW-Landestagung):

Kassenwart Nordrhein:
Christian Frede-Dick, StR
vorstand@davnrw.de
christian.frede-dick@outlook.de
Am Richterbusch 20
44263 Dortmund

Kassenwart Westfalen:
Dr. Jochen Sauer, StR i.H.
vorstand@davnrw.de
jochen.sauer@uni-bielefeld.de
Auf der Feldbreite 60
33611 Bielefeld

Bankverbindung DAV-NRW:
Sparkasse Sprockhövel
IBAN: DE 29 4525 1515 0001 0125 41
BIC: SPSHDE3XXX

Bankverbindung DAV-NRW:
Volksbank Gelsenkirchen-Buer eG
IBAN: DE11 4226 0001 0123 1644 00
BIC: GENODEM1GBU

Folgende Rezensionsexemplare können bei der Redaktion von LGNRW (vorstand@davnrw.de oder johannes.niessen@mail.aachen.de) gegen Zusage einer Besprechung angefordert werden:

C. C. Buchner:

- UTZ, C.: Sprachunterricht Latein. Teil 1. Analyse und Prinzipien. Bamberg 2021, 72 Seiten, 17,00 EUR, ISBN: 978-3-661-44101-6.
- UTZ, C. / KAMMERER, A. (Hrsg.): prima. Latein lernen 1. Bamberg 2020, 208 Seiten, 20,80 EUR, ISBN: 978-3-661-40501-8.
- UTZ, C. / KAMMERER, A. (Hrsg.): Prima. Textband. Bamberg 2021, 216 Seiten, 25,80 EUR, ISBN: 978-3-661-40500-1.
- UTZ, C. / KAMMERER, A. (Hrsg.): Prima. Begleitband. Bamberg 2021, 236 Seiten, 24,80 EUR, ISBN: 978-3-661-40550-6.
- UTZ, C. / KAMMERER, A. (Hrsg.): Prima. kompakt. Begleitband. Bamberg 2022, 212 Seiten, 24,80 EUR, ISBN: 978-3-661-41501-7.
- UTZ, C. / KAMMERER, A. (Hrsg.): Prima. kompakt. Textband. Bamberg 2022, 198 Seiten, 25,80 EUR, ISBN: 978-3-661-41500-0.

Friedrich Verlag:

- HILD, R. / NICKEL, R.: 45 Minuten Escape. Die Irrfahrten des Odysseus. Ein Escape-Game für den Lateinunterricht (Latein Klasse 8-10) 2020, 26,99 EUR.

Klett:

- BEHRENS, J. / BOTHE, M.-L. / BÖTTCHER, E. / GOTTWALD, I. / GUTHIER, B. / HELLWIG, A. / SCHUBERT, W. / SCHÜCKER-ELKHEIR, D. / SIEWERT, W. / STRUCKEN-PALAND, Ch. / WEBBER, K.-W.: Pontes. Gesamtband. Stuttgart / Leipzig 2020. 296 Seiten, 31,25 EUR, ISBN: 978-3-12-623301-9.
- BÖTTCHER, E.: Abenteuer in Rom. Faulen Zauber auf der Spur (Libellus Leseabenteuer), Stuttgart / Leipzig 2021, 39 Seiten, 9,50 EUR, ISBN: 978-3-12-623323-1.
- BÖTTCHER, E.: Abenteuer in Rom. Faulen Zauber auf der Spur. Lehrerheft (Libellus Leseabenteuer), Stuttgart / Leipzig / Dortmund 2022, 65 Seiten, 9,75 EUR, ISBN: 978-3-12-623324-8.

HELLWIG, A.: Grund- und Aufbaugrammatik Latein. Stuttgart / Leipzig 2023, 184 Seiten, 22,95 EUR, ISBN: 978-3-12-622340-9.

MICHEL, Raphael A.: Kantharos. Grammatisches Beiheft. Stuttgart / Leipzig / Dortmund 2021, 128 Seiten, 14,75 EUR, ISBN: 978-3-12-663218-8.

Propylaeum

HELLWIG, N.: Ciceros *Paradoxa Stoicorum* als interdisziplinäre Schullektüre für die Fächer Latein und Philosophie. Heidelberg 2023, 380 Seiten, 36,90 EUR (oder E-Book zum kostenlosen Download: <https://books.ub.uni-heidelberg.de/propylaeum/reader/download/1002/1002-29-102223-1-10-20230110.pdf>), ISBN: 978-3-96929-133-7.

PFLB

SAUER, J. / SCHILDHAUER, P. / SCHRÖDER, A. (Hrsg.): Standards - Margins - New Horizons II. Canons for the 20th Century Teaching. (Tagungsband einer anglistisch-latinistischen Konferenz im März/April 2022). Bielefeld 2023.

Reclam:

- APICIUS. De re coquinaria / Über die Kochkunst. Lateinisch/Deutsch. Übers. u. hrsg. v. R. MAIER (RUB 14383). Ditzingen 2023, 295 Seiten, 9,00 EUR, ISBN: 978-3-15-014383-4.
- HOMER: Ilias. Die berühmtesten Stellen. Übers. v. R. HAMPE. Ausgew. u. hrsg. v. M. GIEBEL (RUB 14236). Ditzingen 2023, 133 Seiten, 7,00 EUR, ISBN: 978-3-15-014236-3.
- KOLLESCH, J. / NICKEL, D. (Hrsg.): Antike Heilkunst. Ausgewählte Texte aus den medizinischen Schriften der Griechen und Römer (RUB 14249). Ditzingen 2022, 251 Seiten, 6,80 EUR, ISBN: 978-3-15-014249-3.
- OVID: Metamorphosen. Die berühmtesten Verwandlungsgeschichten. Übers., ausgew. u. hrsg. v. M. VON ALBRECHT (RUB 14377). Ditzingen 2023, 126 Seiten, 7,00 EUR, ISBN: 978-3-15-014377-3.
- SALLUST: De coniuratione Catilinae / Die Verschwörung des Catilina. Lateinisch/Deutsch. Hrsg. v. M. MOHR (RUB 14170). Ditzingen 2022, 176 Seiten, 5,60 EUR, ISBN: 978-3-15-014170-0.
- SENECA: De constantia sapientis / Über die Unerschütterlichkeit des Weisen. Lateinisch/Deutsch. Hrsg. u. übers. v. G. KRAPINGER (RUB 14283), Ditzingen 2023, 124 Seiten, 5,80 EUR, ISBN: 978-3-15-014283-7.

NEU



Lesebuch Latein – Ausgabe A

ISBN 978-3-7661-7730-8,
272 Seiten, € 25,-



Training

ISBN 978-3-7661-7800-8,
64 + 24 Seiten, € 13,20

click & teach Box

ISBN 978-3-7661-7740-7,
€ 35,-

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

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

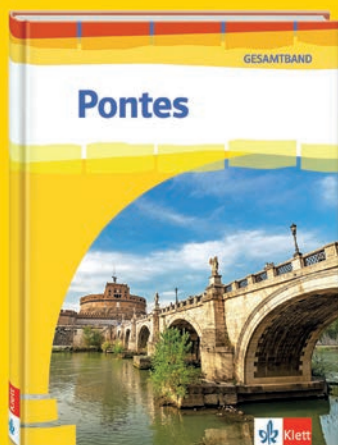


C.C. Buchner Verlag GmbH & Co. KG
service@ccbuchner.de
www.facebook.com/ccbuchner
www.instagram.com/ccbuchner



Thomas Weccard, Ludwigsburg

Latein zeitgemäß unterrichten



Das neue Pontes in Navigium

Der Ernst Klett Verlag kooperiert mit der beliebten Lernplattform Navigium. Alle Lektionstexte und Vokabeln des neuen Pontes Gesamtbandes sind in Navigium eingebunden.

Ihre Vorteile auf einen Blick:

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

Erfahren Sie mehr zu Pontes in Navigium:
www.klett.de/pontes-navigium

