

## 5. Die *Paradoxa Stoicorum* als exemplum fächerübergreifenden Lateinunterrichts – Materialien für die gymnasiale Oberstufe

Cicero hat den *Paradoxa* einen interdisziplinären Charakter um der Popularisierung in der *res publica libera* willen verliehen. Dies impliziert die Möglichkeit, diesem Werk aus unserer heutigen Perspektive mit fächerübergreifenden Zugangsmöglichkeiten zu begegnen. Und das spielt dann eine gesonderte Rolle, wenn diese Zugangsmöglichkeiten aus einer didaktischen Perspektive in den Blick genommen werden. Didaktik impliziert nicht nur die Analyse des Gegenstandes, sondern auch Lernzielsetzungen und dafür hinreichende Methodik.<sup>1003</sup> Das heißt, dass aus der Analyse des Gegenstandes erst zu erreichende Lernziele offenbar werden können, um dann eine geeignete Methodik zu wählen, die das Erreichen jener begünstigen kann. Unsere Perspektive auf den bereits analysierten Gegenstand, die *Paradoxa Stoicorum*, hat zwei Linsen mit unterschiedlicher Dioptrie. Während die eine den Gegenstand primär sprachlich-literarisch erblickt, fokussiert ihn die andere vor allem rekonstruktiv-argumentativ. In der Brechung schärft sich das Bild des zu beurteilenden Objekts. Die gemeinsame Betrachtung ist notwendig, um das ursprünglich singulär Betrachtete in seiner Ganzheit erfahren, deuten und bewerten zu können. Das Objekt wird in seiner Komplexität erfasst und schließlich reflektiert.

Wie aus der Analyse der vorherigen Kapitel hervorgeht, bieten die stoischen Paradoxien inhaltliche wie strukturelle Schwerpunkte. Sicherlich könnte jedes Paradoxon einzeln in abgeschlossener Form gelesen und gedeutet werden. Doch übergreifend betreffen sie entweder einen Kontext, der mehr die Tugendethik in Antithese, vor allem zu Epikurs Theorie und Crassus' Reichtum, auf die römische Praxis zu übertragen weiß – *virtus, voluptas, vitia* (*Parad.* I, II, III, VI) – oder einen eher selbstreferentiell-ethischen, der in Abwägung von Recht und Unrecht, Exil und Freiheit Ciceros Auseinandersetzung mit Clodius

<sup>1003</sup> Vgl. Kuhlmann (2009), S. 12ff.

Pulcher reflektiert (*Parad.* II, IV, V). In beiden Kontexten werden historische *exempla* zur Stärkung der jeweils aufgestellten Paradoxie oder aber zur Schwächung von Gegenpositionen hinzugezogen. Insofern bietet es sich an, die grundlegenden inhaltlichen Probleme zu kategorisieren und für jedes einzelne Problem sowohl einen Zugang aus der Perspektive des Lateinunterrichts als auch aus derjenigen des Philosophieunterrichts zu materialisieren. Beide Zugänge sollten einen Lehrplan- wie Lebensweltbezug ausweisen.<sup>1004</sup>

Die im Unterricht verwendeten Materialien und Methoden müssen Lernenden zunächst einmal helfen, die für das Textverständnis notwendigen Verstehensvoraussetzungen [...] unter Beachtung der kulturellen Differenzen zu erlangen und auf dieser Basis einen kulturellen Vergleich zwischen Antike und Gegenwart im Sinne eines existentiellen Transfers zu leisten.<sup>1005</sup>

In diesem Zusammenhang können aus der Analyse folgende drei kategoriale Probleme konstatiert werden, die jeweils durch ihre Antithese Ausdruck erhalten und notwendigerweise geklärt werden müssen:

1. Zwischen *virtus* und *voluptas* – Wie gelange ich zur εὐδαιμονία?
2. Zwischen *virtus* und *divitiae* – Was ist Reichtum?
3. Zwischen *exul* und *liber* – Was ist ein Exil?

Um aus diesen Einzelproblemen Lernziele abzuleiten und das mögliche Erreichen dieser methodisch-interdisziplinär zu erklären, bedarf es eines Dreischrittes. Zunächst werden die organisatorischen Rahmenbedingungen offen gelegt, also welche Kursart, welche Kompetenzen und welches Zeitvolumen notwendigerweise für alle Probleme zu beachten sind. Sodann werden die Probleme einzeln betrachtet und unter Rekurs auf die erörterten interdisziplinär-didaktischen Implikate deren inhaltliche Zusammenhänge hinsichtlich der Kompetenzen, die in den Kernlehrplänen Lateinisch und Philosophie ausgewiesen sind, dargestellt.

<sup>1004</sup> Vgl. MSW NRW (2014a), S. 11f.; 21; vgl. MSW NRW (2014b), S. 11ff.; vgl. für die Philosophiedidaktik Henke (2016), S. 36–38.

<sup>1005</sup> Kuhlmann (2010b), S. 22.

Dies stellt gleichermaßen eine legitimatorische Begründung dafür dar, die *Paradoxa* in der gymnasialen Oberstufe behandeln zu können. Schließlich folgt die kontextuelle Umsetzung im Rahmen des im Kapitel 3.5 erarbeiteten fächerübergreifenden Konzepts. Hierfür wird das zweite Problem „Zwischen *virtus* und *divitiae* – Was ist Reichtum?“ exemplarisch und materialiter in das Konzept eingeordnet.

## 5.1 Organisatorische Rahmenbedingungen

Als Grundlage für die Erfassung der Rahmenbedingungen werden im Folgenden weiterhin ausschließlich die Kernlehrpläne NRW für Lateinisch und Philosophie verwendet<sup>1006</sup> – unter Rückgriff auf die Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung beider Fächer.<sup>1007</sup> Die interdisziplinäre Auseinandersetzung soll in einem sich öffnenden Lateinunterricht stattfinden. Daher ist es notwendig, das Stundenkontingent eines solchen Kurses zu berücksichtigen. Je nach Kursformat kann dies i.d.R. drei (Grundkurs fortgeführte Fremdsprache), vier (Grundkurs neu einsetzende Fremdsprache) oder fünf Schulstunden (Leistungskurs) á 45 Min. umfassen.<sup>1008</sup> Ein Grundkurs kann entweder in neu einsetzender oder fortgeführter Fremdsprache belegt werden. In beiden Formaten ist es qua Kernlehrplan notwendig, stoische Philosophie bis zum Ende der Qualifikationsphase zu thematisieren.<sup>1009</sup> Ebenso notwendig ist die Auseinandersetzung im Leistungskurs.<sup>1010</sup> Wie bereits erörtert, eignen sich die *Paradoxa Stoicorum* für den Grundkursbereich der fortgeführten Fremdsprache.<sup>1011</sup> Dennoch scheint es prinzipiell möglich, sie auch im Leistungskurs z.B. als Interimslektüre zu Senecas *epistulae morales* zu lesen, da gerade hier das Stundenkontingent größer ist, oder spät im Grundkurs der neu einsetzenden Fremdsprache, da

<sup>1006</sup> Vgl. Kap. 3.4.1. dieser Arbeit; vgl. MSW NRW (2014a) und MSW NRW (2014b).

<sup>1007</sup> Vgl. Kap. 3.4.1. dieser Arbeit; vgl. KMK (2005) und KMK (2006).

<sup>1008</sup> Vgl. APO GOst, §6, Abs. 1 u. 2.

<sup>1009</sup> Vgl. MSW NRW (2014a), S. 28; 43f.

<sup>1010</sup> Vgl. MSW NRW (2014a), S. 34f.

<sup>1011</sup> Vgl. Kap. 3.4.1 dieser Arbeit.

es keiner dezidierten Vorkenntnisse in der stoischen Philosophie bedarf, um die Paradoxien aufzuschlüsseln. Vielmehr bergen sie Potential, in Kürze Grundzüge der stoischen in Antithese zu solchen der epikureischen Philosophie erfahren zu können, ohne eine tiefgründigere Lektüre wie in den anderen Formaten erzwingen zu müssen.

Da der Grundkurs der fortgeführten Fremdsprache der wohl frequentierteste in NRW ist<sup>1012</sup>, wird der Bezug im Folgenden auf die diesem zugeschriebenen Rahmenbedingungen und vor allem Kompetenzen hergestellt, die sich nur in Nuancen von denjenigen der beiden anderen Formate unterscheiden.<sup>1013</sup> Für einen solchen Kurs stehen also drei Schulstunden pro Woche zur Verfügung. Er wird sowohl an Gymnasien als auch an Gesamtschulen sowie weiteren Schulformen wie dem Oberstufen-Kolleg Bielefeld angeboten.<sup>1014</sup> Allerdings variiert die Dauer eines solchen Kurses. Er kann nach der ersten Qualifikationsphase, nach der zweiten, ggf. sogar bereits nach der Einführungsphase enden. Das ist vor allem abhängig von den Belegzahlen sowie dem Wunsch, das Abitur im Fach Latein abzulegen. Genau diese Möglichkeit, also auch die dreijährige Laufzeit, muss aber bei der Planung der zu thematisierenden Lektüren berücksichtigt werden. Somit ergibt sich,

<sup>1012</sup> Dies ist eine Vermutung auf Grund von Erfahrungswerten an verschiedenen Schulen in NRW, die diese Kursform in Summe in höherer Zahl anbieten als einen Leistungskurs oder einen Grundkurs als neu einsetzende Fremdsprache. Ein eindeutiger Beleg hierfür liegt aber nicht vor.

<sup>1013</sup> Im Leistungskurs können die Schüler\*innen zum Abschluss Folgendes *mehr*, „Grundbegriffe und zentrale Inhalte der stoischen und epikureischen Philosophie **differenziert** darstellen und ihre Bedeutung für das römische Philosophieren erläutern“, „philosophische Antworten auf Sinnfragen der menschlichen Existenz (Glück, Freiheit, Schicksal, Leiden, Tod) **herausarbeiten** und deren Bedeutung für die eigene Lebenswirklichkeit beurteilen“ und „**das Fortleben römischen philosophischen Gedankenguts exemplarisch nachweisen und dessen überzeitlichen Bedeutungsgehalt beurteilen**“, vgl. MSW NRW (2014a), S. 34f. Hervorh. durch N. Herzig; in einem neu einsetzenden Lateinkurs der Qualifikationsphase können die Schüler\*innen *etwas weniger*, d.h. „Grundbegriffe und zentrale Inhalte der stoischen und epikureischen Philosophie strukturiert darstellen“ (hier fehlt also das Erläutern), „Empfehlungen zu einer **philosophisch geprägten/sittlichen Lebensführung** erläutern und deren Anwendbarkeit für Individuum und Gesellschaft beurteilen“ und „**typische Merkmale philosophischer Texte und ihre Funktion exemplarisch** erläutern“, vgl. MSW NRW (2014a), S. 43f. Hervorh. durch N. Herzig.

<sup>1014</sup> Vgl. MSW NRW (2014a), S. 1; 5; vgl. APO-OS, §12, Abs. 3.

dass die Schüler\*innen, die einen solchen Kurs gewählt haben, sich mit folgenden inhaltlichen Schwerpunkten auseinandersetzen und deren konkretisierte Kompetenzen ab der Qualifikationsphase 1 erlernen müssen, wie in Kap. 3.4.1 dargestellt:

Inhaltliche Schwerpunkte:  
 „Stoische und epikureische Philosophie  
 Ethische Normen und Lebenspraxis  
 Sinnfragen der menschlichen Existenz“<sup>1015</sup>

Kompetenzen  
 „Die Schülerinnen und Schüler können

- Grundbegriffe und zentrale Inhalte der stoischen und epikureischen Philosophie strukturiert darstellen und ihre Bedeutung für das römische Philosophieren erläutern,
- Empfehlungen zu einer sittlichen Lebensführung erläutern und deren Anwendbarkeit für Individuum und Gesellschaft beurteilen,
- philosophische Antworten auf Sinnfragen der menschlichen Existenz (Glück, Freiheit, Schicksal, Leiden, Tod) und deren Bedeutung für die eigene Lebenswirklichkeit beurteilen,
- typische Merkmale philosophischer Literatur (Brief, Dialog) in ihrer Funktion erläutern.“<sup>1016</sup>

Diese können im Rahmen eines Unterrichtsvorhabens zu einem übergeordneten Thema fokussiert werden. Ein solches hat einen Umfang von ca. 40–60 Schulstunden, umfasst also ungefähr ein Halbjahr und besteht aus mehreren Sequenzen zu untergeordneten Themen.<sup>1017</sup> Die Lektüre ist i.d.R. bedingt durch die Vorgaben für das Zentralabitur und das Latinum<sup>1018</sup> sowie schulinterne Curricula<sup>1019</sup>. In letzteren kann die

<sup>1015</sup> MSW NRW (2014a), S. 28.

<sup>1016</sup> Ebd.

<sup>1017</sup> Vgl. QUA-LiS NRW (2021a) u. QUA-LiS NRW (2021b) am Bsp. von Cic., *Pro Sestio*.

<sup>1018</sup> Vgl. MSB NRW (o.D.), Zentralabitur 2020 – Lateinisch.

<sup>1019</sup> Vgl. MSW NRW (2014a), S. 3.

Lektüre durchaus variiert werden, solange die zentralen Vorgaben berücksichtigt bleiben. Würde die Variation möglich sein – und damit von einer derzeit beständigen Seneca-Lektüre abweichen können –, könnte aus den bisher erarbeiteten Ergebnissen folgende thematische Strukturierung folgen.

Unterrichtsvorhaben: Paradoxien – Zeitlose Vermittler rechten Handelns? (Cic., <i>Parad.</i> )		Mögliche Zweittexte
Sequenz I: Zwischen <i>virtus</i> und <i>voluptas</i> – Wie gelange ich zur εὐδαιμονία?	Cic., <i>Parad.</i> (I,) II u. III	Cic., <i>Tusc.</i> III, 17 u. 33, Cic. <i>off.</i> I, 15 (historisch-pragmatisch); Epikur: Brief an Menoikeus in Auszügen (Kritik der Kritik)
Sequenz 2: Zwischen <i>virtus</i> und <i>divitiae</i> – Was ist Reichtum?	Cic., <i>Parad.</i> I und VI	Anmerkungen zu den historischen <i>exempla</i> durch R. Nickel (historisch-pragmatisch); Sen. <i>v. beat.</i> XXII, XXVI in Auszügen, Cic. <i>off.</i> I, 20, 21 (Kritik der Kritik)
Sequenz 3: Zwischen <i>exul</i> und <i>liber</i> – Was ist ein Exil?	Cic., <i>Parad.</i> (II,) IV u. V	Cic., <i>Sest.</i> 73 (historisch-pragmatisch); Sen., <i>Ad Helv.</i> VI, VIII, X, XI, XIII in Auszügen (Kritik der Kritik)

Abb. 9: Ein potentiell fächerübergreifendes Unterrichtsvorhaben zu den *Paradoxa Stoicorum*.<sup>1020</sup>

<sup>1020</sup> Vgl. zur Sequenz 2 Nickel (2004), S. 256, Anm. 3; S. 276, Anm. 38; S. 278f., Anm. 44, 48 u. 50.

Das Zeitvolumen für dieses Vorhaben ist variabel, da durchaus die Möglichkeit bestünde, Zweittexte von z.B. Epikur, Seneca oder anderen Werken Ciceros vergleichend hinzuzuziehen – je nach Fachmethodik. Die Wahl der Zweittexte ist zum einen auf solche gefallen, die aus lateinischer Fachperspektive eine historisch-pragmatische Linie aufzeigen, also entweder hinsichtlich der Entwicklung des stoischen Gedankengutes über Ciceros Spätwerke bis hin zu Seneca<sup>1021</sup> oder in Bezug auf eine biographische Selbstreflexion Ciceros weiterverfolgt werden können.<sup>1022</sup>

Mit dem Stichwort ‚Biographie‘ wird zwar die Aufmerksamkeit auf Voraussetzungen des Textes gerichtet. Aber es geht weniger darum, den Autor umfassend kennenzulernen als den Text besser zu verstehen. Der Text ist das Ziel, nicht der Autor. [...] Es kommt also nicht auf eine lückenlose Biographie an, sondern auf die für die Lektüre relevanten Informationen [...].<sup>1023</sup>

Zum anderen betrifft die Wahl solche Texte, die Henkes Prinzip der Kritik der Kritik aufgreifen, also dasjenige kritisieren, was Cicero in den Paradoxien an alltäglichen wie politischen Handlungen selbst kritisiert. Ziel dieser Verwendung von kritischen Zweittexten ist es, dialektisch selbstreferentiell im Sinne der Schülerin bzw. des Schülers argumentieren zu können.

Didaktisch entscheidend ist die Auswahl von Positionen bzw. Textauszügen, deren Antworten auf die in Rede stehende Problemfrage konträr sind und die in ihrer Gegensätzlichkeit an die ursprünglich konträren Intuitionen anknüpfen. Wird ein solches Arrangement für ein Unterrichtsvorhaben oder eine –sequenz getroffen, dann erfahren die von den Lernsubjekten in urteilender Absicht selbst entwickelten Argumente eine Vertiefung durch Experten-Argumentationen, die sich zum selben philosophischen Problem ähnlich gegensätzlich positionieren [,] wie die Lernsubjekte es in ihren eigenen Begründungen auch tun bzw. getan haben.<sup>1024</sup>

<sup>1021</sup> Vgl. Kuhlman (2010b), S. 147–150; vgl. auch Doepner (2019b), S. 147f.

<sup>1022</sup> Vgl. Maurach (2006), S. 78; vgl. Sauer (im Erscheinen).

<sup>1023</sup> Nickel (2018), S. 7.

<sup>1024</sup> Henke (2015), S. 91.

Im Sinne des erarbeiteten Konzepts für einen fächerübergreifenden Lateinunterricht sollte sowohl das Unterrichtsvorhaben im Ganzen als auch jede einzelne Sequenz mit einem fächerübergreifenden Einstiegskontext beginnen. In den Sequenzen folgen dann jeweils abwechselnd die fachmethodischen Zugänge, um schließlich in die diskursiven wie reflexiven Kontexte – auf eine Metaebene – zu wechseln.<sup>1025</sup> Nach den drei durchgeführten Sequenzen könnte dann im Kontext des gesamten Vorhabens auf eine Metaebene der Metaebenen gestiegen werden, um die Paradoxien, die Weiterentwicklung der ihnen inhärenten Gedanken sowie ihre Gegenpositionen in Gänze als Argumentationsgrundlage und die fachmethodisch unterschiedlichen Zugangsweisen zu diskutieren und zu reflektieren, z.B. hinsichtlich der Sinnhaftigkeit dialektischer Argumentation und des Einsatzes von Rhetorik im philosophischen Diskurs.

Das heißt, dass die Interdisziplinarität konkret in den dafür vorgesehenen Phasen (Einstiegs-, Diskurs- und Reflexionsphase) verortet ist, die philosophische Methodik in gesonderten Schulstunden erfolgen sollte, um auch die fachlichen Kompetenzen für die Qualifikationsphase, die sich aus ihr ergeben, im Inhaltsfeld 4) *Werte und Normen des Handelns* zu berücksichtigen:

Inhaltliche Schwerpunkte:  
 „Grundsätze eines gelingenden Lebens  
 Nützlichkeit und Pflicht als ethische Prinzipien“<sup>1026</sup>

Sachkompetenz  
 „Die Schülerinnen und Schüler

- rekonstruieren eine philosophische Antwort auf die Frage nach dem gelingenden Leben in ihren wesentlichen gedanklichen Schritten und ordnen sie in das ethische Denken ein,
- analysieren ethische Positionen, die auf dem Prinzip der Nützlichkeit und auf dem Prinzip der Pflicht basieren, in ihren wesentlichen gedanklichen Schritten,

<sup>1025</sup> Vgl. Hahn (2013), S. 166–170; vgl. Huber (2009), S. 402–405; vgl. ders. (2001), S. 323f.

<sup>1026</sup> MSW NRW (2014b), S. 29.



- erläutern die behandelten ethischen Positionen an Beispielen und ordnen sie in das ethische Denken ein<sup>1027</sup>.

#### Urteilskompetenz

„Die Schülerinnen und Schüler

- bewerten kriteriengeleitet und argumentierend die Tragfähigkeit der behandelten eudämonistischen Position zur Orientierung in Fragen der eigenen Lebensführung,
- bewerten kriteriengeleitet und argumentierend die Tragfähigkeit utilitaristischer und deontologischer Grundsätze zur Orientierung in Fragen moralischen Handelns<sup>1028</sup>.

Da die Handlungskompetenz in den Inhaltsfeldern keine Konkretisierung erfährt, aber prinzipiell Gemeinsamkeiten mit der Kulturkompetenz des Lateinunterrichts und mit den Metakompetenzen des fächerübergreifenden Unterrichts hat, soll diese hier ebenfalls Erwähnung finden.

#### Handlungskompetenz

„Die Schülerinnen und Schüler

- entwickeln auf der Grundlage philosophischer Positionen und Denkmodelle verantwortbare Handlungsoptionen für aus der Alltagswirklichkeit erwachsende Problemstellungen (HK1),
- rechtfertigen eigene Entscheidungen und Handlungen durch plausible Gründe und Argumente unter Rückgriff auf das Orientierungspotential philosophischer Positionen und Denkmodelle (HK2),
- vertreten im Rahmen rationaler Diskurse im Unterricht ihre eigene Position und gehen dabei auch argumentativ auf andere Positionen ein (HK3),
- beteiligen sich mit philosophischen Beiträgen an der Diskussion allgemein-menschlicher und gegenwärtiger gesellschaftlich-politischer Fragestellungen (HK4).<sup>1029</sup>

<sup>1027</sup> Ebd.

<sup>1028</sup> Ebd.

<sup>1029</sup> MSW NRW (2014b), S. 27.

An diesen Kompetenzformulierungen wird dasjenige ersichtlich, was in den diskursiven und reflexiven fächerübergreifenden Phasen ebenfalls eingefordert wird, d.i. u.a. die Entwicklung von Handlungsoptionen in Bezug auf Probleme, die aus der Gegenwart erschlossen, durch Argumente vergangener philosophischer Positionen begründet oder widerlegt und auf Fragen transferiert werden können, die ebenso die Zukunft betreffen.<sup>1030</sup> Wie die fachlichen Kompetenzen im Einzelnen in den Sequenzen Berücksichtigung finden und wie überfachliche Kompetenzen wann besonders gefördert werden können, erklären die folgenden drei Unterkapitel zu den benannten Problemen in ihren je eigenen sequenziellen Metamorphosen.

## 5.2 Problem II: „Zwischen *virtus* und *divitiae* – Was ist Reichtum?“ als exemplarische und materialisierte Unterrichtssequenz

Ganz im Sinne eines Paradoxons bzw. *admirabile* beginnt die Darstellung nicht mit dem ersten, sondern mit Problem II. Dies erfolgt deshalb, weil diese Sequenz materialiter ausgearbeitet wurde, um den praktischen Nutzen der erarbeiteten normativen Struktur zum fächerübergreifenden Lateinunterricht in der gymnasialen Oberstufe hervorzuheben. Die Darstellung der anderen beiden Sequenzen folgt im Anschluss ohne ein solches Material, aber jeweils in Antizipation praktischer Umsetzbarkeit. Hierfür soll die Ausarbeitung der zweiten Sequenz ein Grundgerüst bieten, an dem es sich zu orientieren lohnt.

<sup>1030</sup> Vgl. Baumert et al. (1999), S. 2ff.; vgl. Klafki (2007b), S. 56; vgl. Abb. 7 und Abb. 8 in Kap. 3.5.2 dieser Arbeit.

### 5.2.1 Fachkompetenzen, Metakompetenzen, Unterrichtsgegenstände

#### Fokussierte fachliche Kompetenzen:

##### I. Latein: „Die Schülerinnen und Schüler können

- Grundbegriffe und zentrale Inhalte der stoischen [...] Philosophie [insbesondere *virtus* und *animus*] strukturiert darstellen und ihre Bedeutung für das römische Philosophieren erläutern,
- Empfehlungen zu einer sittlichen Lebensführung erläutern und deren Anwendbarkeit für Individuum und Gesellschaft beurteilen,
- philosophische Antworten auf Sinnfragen der menschlichen Existenz (**Reichtum** [...]) und deren Bedeutung für die eigene Lebenswirklichkeit beurteilen,
- typische Merkmale philosophischer Literatur [**Diatriben**] in ihrer Funktion erläutern.“<sup>1031</sup>

##### II. Philosophie: „Die Schülerinnen und Schüler

- rekonstruieren [zwei] philosophische Antwort[en] auf die Frage nach dem gelingenden Leben in ihren wesentlichen gedanklichen Schritten und ordnen sie in das ethische Denken [**der Stoa**] ein [...],
- erläutern die behandelten ethischen Positionen an Beispielen und ordnen sie in das ethische Denken [**der Stoa**] ein,
- analysieren und rekonstruieren eine Verantwortung in ethischen Anwendungskontexten begründende Position [...] in ihren wesentlichen gedanklichen Schritten und erläutern sie an Beispielen [...],
- bewerten kriteriengeleitet und argumentierend die Tragfähigkeit der behandelten eudämonistischen Position[en] zur Orientierung in Fragen der eigenen Lebensführung“<sup>1032</sup>.

<sup>1031</sup> MSW NRW (2014a), S. 28. Hervorh. durch N. Herzig.

<sup>1032</sup> MSW NRW (2014b), S. 29. Hervorh. durch N. Herzig.

Fokussierte Meta-Kompetenzen:

<p>Die Schülerinnen und Schüler können</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (philosophische) Antworten auf die Frage nach einer sittlichen Lebensführung <b>rekonstruktiv erläutern</b>;</li> <li>• (philosophische) Antworten auf die Frage nach einem gelingenden Leben fächerübergreifend methodisch-argumentativ abwägend <b>differenziert beurteilen</b>;</li> <li>• (philosophische) Antworten auf die Frage nach einem gelingenden Leben unter Bezug auf ihre Lebenswelt <b>begründet und wertend beurteilen</b>.</li> </ul>
---

Fokussierte (zentrale) Unterrichtsgegenstände:

Cicero, *Parad.* I; VI

Seneca, *v. beat.* XXII; XXVI in Auszügen

(Cicero, *off.* I, 20;21 und Anmerkungen zu den historischen *exempla* von R. Nickel in Ergänzung<sup>1033</sup>)

5.2.2 Kontextuelle Umsetzung

Problem (Zwischen <i>virtus</i> und <i>divitiae</i> – Was ist Reichtum?)	<p><b>Fächerübergreifender Einstiegskontext:</b> (Phänomenologische) Zugangsweise ohne konkreten Fachbezug; Antizipation von Fachbezügen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Was ist Reichtum?</li> </ul>	<p><i>Spontanes Werturteil</i></p>
	<p><b>Fachlicher Kontext (Philosophie)</b> <i>Quod honestum sit id solum bonum esse. (Paradoxon I)</i> Methodisches, an Kriterien orientiertes Vorgehen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rekonstruktion (des Paradoxons I)</li> <li>• Vergleich (mit Sen., <i>v. beat.</i> XXII, XXVI in Auszügen als Kritik der Kritik);</li> <li>• Bewertung</li> </ul>	<p><i>1. Sachurteil</i></p>

<sup>1033</sup> Vgl. Nickel (2004), S. 256, Anm. 3; S. 276, Anm. 38; S. 278f., Anm. 44, 48 u. 50.

Problem (Zwischen <i>virtus</i> und <i>divitiae</i> – Was ist Reichtum?)	<p><b>2. Fachlicher Kontext (Latein)</b>  <b><i>Solum sapientem esse divitem. (Paradoxon VI)</i></b>  Methodisches, an Kriterien orientiertes Vorgehen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Texterschließung und</li> <li>• Übersetzung (des Paradoxons VI);</li> <li>• Interpretation (im historisch-pragmatischen Vergleich mit Cic., <i>off.</i> I, 20;21)</li> </ul>	<b>2. Sachurteil</b>
	<p><b>Fächerübergreifender diskursiver Kontext:</b>  Gewichtung von Analyse Kriterien der fachlichen Kontexte, Argumentation:</p> <p><u>Fachkontext 1:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rekonstruktion des Inhalts mit Hilfe der Rekonstruktion des Aufbaus: These (<i>propositio</i>) – (<i>captatio benevolentiae</i>) – Bekräftigung (<i>confirmatio</i>) mittels impliziter und expliziter historischer <i>exempla</i> – Schlussfolgerung (<i>peroratio</i>)</li> <li>• Wider- bzw. Offenlegung inhaltlicher Schwächen mittels dialektischer Kritik der Kritik</li> <li>• Eigene, gegenwartsbezogene Bewertung</li> </ul> <p><u>Fachkontext 2:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rekonstruktion des Inhalts mit Hilfe einer Analyse der <i>elocutio</i> zentraler Textstellen unter dem Fokus auf <i>oratio erudita</i> und <i>oratio popularis</i></li> <li>• Vergleichende Interpretation mit anderen zentralen Textstellen und Informationen zur historischen Einordnung (zu Crassus und dem Umgang mit Geld in der <i>res publica</i>)</li> <li>• Eigene, gegenwartsbezogene Beurteilung</li> </ul>	<b>Differenziertes Sachurteil</b>

Problem (Zwischen <i>virtus</i> und <i>divitiae</i> – Was ist Reichtum?)	<b>Fächerübergreifender reflexiver Kontext:</b> Eigene Positionierung unter Berücksichtigung des Einstiegskontextes, der Fachkontexte und des diskursiven Kontextes: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Beurteilung eines Fallbeispiels, das Anschlussmöglichkeit an Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft bietet (z.B. zur Bildungsarmut)</li> </ul>	<i>Begründetes Werturteil</i>
--	---	-------------------------------

Abb. 10: Phasen-Schema der Sequenz „Zwischen *virtus* und *divitiae* – Was ist Reichtum?“

### 5.2.2.1 Fächerübergreifender Einstiegskontext

Die Unterrichtssequenz beginnt mit dem fächerübergreifenden Einstiegskontext, der die Frage, was Reichtum sei, aufwirft. So könnten die Schüler\*innen bspw. über die Verwendung von *mentimeter.com*<sup>1034</sup> Antworten auf diese Frage per App senden und in der Visualisierung der Ergebnisse die Differenz zu Antworten anderer Schüler\*innen erkennen. Dies ist gleichsam der Aktivierung von Vorwissen und Motivation zuträglich, sich konkreten Antworten auf die Frage zu widmen.<sup>1035</sup> Gewiss wird jemand äußern, dass Reichtum bedeute, viel Geld o.ä. zu besitzen. Aber ebenso sind auch Antworten wie „reich an Gesundheit“ oder „Liebe“ durchaus möglich, wie an folgendem Beispiel deutlich wird, das tatsächlich abgegebene Antworten in einem Philosophie-Kurs der Einführungsphase anonymisiert wiedergibt.

<sup>1034</sup> *Mentimeter* ist eine Präsentations-Software, die insbesondere auch für Lehrende entwickelt wurde. Vgl. *mentimeter.com*.

<sup>1035</sup> Vgl. Kuhlmann (2010b), S. 24f. in Bezug auf das *while-reading*, also eine Hinführung zur Lektüre; vgl. Henke (2015), S. 93, Abb. 3. Auch im dialektischen Modell steht vor der eigentlichen Problemstellung, die in der Lektüre differenziert betrachtet wird, eine Hinführung.

**Was ist Reichtum?**

Viel Geld

Viel von irgendetwas zu besitzen

Reichtum ist für jede Person individuell, z.B. Reich sein an Geld, Liebe, Klamotten usw.

Für mich hat Reichtum nichts mit Geld zu tun, naklar schmeckt Geld aber Reichtum ist für mich Gesundheit, Familie und Freunde.

Reichtum bedeutet für mich wenn meine Familie gesund ist und wir alle genügend Geld zum leben haben.

Dazu gehören nicht nur materielle Dinge, einer kann auch reich an z.B. Liebe sein

Große Menge an materiellen

Reichtum ist, wenn du reich an einer bestimmten Sache bist. Es wird oft mit Geld in Verbindung gebracht, dabei ist dies nicht das einzige, woran man reich sein kann.

Das Leben so zu leben wie man es gerne möchte.

Abb. 11: Spontane Antworten auf die Frage „Was ist Reichtum?“ in einem Oberstufen-Kurs der Einführungsphase.<sup>1036</sup>

Aus der Differenz wird ersichtlich, dass die Frage nicht mit einer einzigen Lösung beantwortet werden kann und so ein Problem aufwirft, dem es nachzuforschen gilt. Darüber hinaus hat diese Methode auch motivationalen Charakter im Sinne einer Hinführung zur Lektüre bei gleichzeitiger Wertschätzung und Einbindung von Vor-Urteilen der Schüler\*innen in die Lektürearbeit.<sup>1037</sup> Mit welcher Fachperspektive die eigentliche Lektüre beginnen soll, ist an dieser Stelle prinzipiell beliebig. In der Anlage des erstellten Materials bietet es sich allerdings an, zunächst die philosophische Fachperspektive einzunehmen.

<sup>1036</sup> Die vorliegenden Antworten stellen nur einen Teil aller Rückmeldungen dar, die in Gänze anonymisiert abgegeben worden sind. Bei dem Kurs handelt es sich um einen von mir erteilten fächerübergreifenden Einführungs-kurs in die Philosophie des Oberstufen-Kollegs Bielefeld.

<sup>1037</sup> Vgl. Kuhlmann (2010b), S. 24f.; vgl. zur Motivation konkret Häger (2017): „Neben der Ermittlung der motivationalen Voraussetzungen der Lerngruppe und möglicher kurz- und langfristiger Motivationsstrategien sollte jede Lehrperson bestrebt sein, ein lernförderliches, konstruktives und auf gegenseitige Wertschätzung basierendes Arbeitsklima herzustellen. Dabei ist es von Wert, Formen kooperativen Lernens in der Lerngruppe [...] zu etablieren“, S. 27, und in konkreter Fragestellung der Lehrperson: „Welche Einstellung haben die Schüler zum Inhalt der Unterrichtsreihe bzw. der einzelnen Unterrichtsstunde?“, S. 26.

### 5.2.2.2 Fachlicher Kontext: Philosophie

Aus philosophischer Fachperspektive wird zunächst der kognitive Konflikt in der *propositio* des ersten Paradoxons gesucht: „Nur das Sittliche ist ein Gut.“<sup>1038</sup> Das Verwunderliche an dieser Stelle ist für heutige Schüler\*innen wohl nicht weniger die Aussage als solche als vielmehr die Begriffe *sittlich* und *Gut*. So können die Schüler\*innen selbst zunächst antizipieren, was dieser Satz heißen solle und z.B. äußern, dass „alles, was nicht sittlich ist, kein Gut ist“ oder „es nicht mehrere Güter geben kann, die gut sind“ oder, sofern sie Vorwissen haben sollten, dass „schon Aristoteles sagte, dass es sittliche und geistige Tugenden gibt, also nur sittliche Tugenden zu einem Gut führen, geistige nicht“; oder aber dass der Satz falsch sei, „weil ein Gut ein Gegenstand sein muss, den man besitzen kann, das Sittliche aber kein Gegenstand ist“ o.ä.

Philosophische Probleme legen also zwei gegensätzliche Lösungsansätze nahe, die, werden sie vertiefend begründet, beide plausible Argumente für ihren Geltungsanspruch anführen können; diese Argumente werfen die Frage auf, welche Position Recht hat. Ihre Beantwortung kann, muss aber nicht zu einer Synthese beider Positionen führen.<sup>1039</sup>

Es lohnt sich im Sinne des Kompetenzerwerbs im Bereich der Bildungssprache, sowohl die Aussage, die Cicero bewusst in Kontrast zur epikureischen Lehre setzt, als auch die ihr impliziten Begriffe der deutschen (Schrift-)Sprache genauer unter die Lupe zu nehmen. Nun soll die philosophische Fachperspektive an dieser Stelle nicht so mikroskopisch sein wie die lateinische, sondern vielmehr mittels der Dialektik einen anderen Stoiker zu Wort kommen lassen, welcher der epikureischen Lehre wohlgesonnener gegenübertritt und Aspekte dieser Lehre sogar übernimmt, d.i. Seneca.<sup>1040</sup> Während Cicero in Paradoxon I dem Aufbau gemäß der *propositio* die *captatio benevolentiae* und *confirma-*

<sup>1038</sup> Nickel (2004), S. 203.

<sup>1039</sup> Henke (2015), S. 90.

<sup>1040</sup> Vgl. Gigon (1968), S. 14; 16; vgl. Sen., *v. beat.* XIII, 2–5; vgl. auch Kapitel 4.3.2 dieser Arbeit.



*tio* sowie *peroratio* folgen lässt, was die Schüler\*innen um der Argumentation willen nachvollziehen können, gewährt der Einblick in den kurzen Auszug aus Senecas *de vita beata* eine mehr inhaltliche Gewichtung. Alle Textauszüge liegen nun in deutscher Übersetzung vor, da die Rekodierung nicht fachspezifisch für diesen Fachkontext ist. Nach der Antizipation kann an dieser Stelle zunächst ein Einblick in das Gesamtwerk Ciceros und damit in die Form der Paradoxien gewährleistet werden.

An dieser Stelle werden die grundlegenden Begriffe der *Paradoxa Stoicorum* informierend geklärt, um eine Begriffsschärfe zu fördern.<sup>1041</sup> Dass die Wörter „Paradoxie“, „paradox“ oder auch „stoisch“ von uns heute gebraucht werden, ohne i.d.R. zu wissen, woher diese Wörter stammen und in welchem zeitgeschichtlichen Kontext sie ursprünglich verwendet wurden, wird hier – auch vermittelt der Rekonstruktionen der Stoa des Attalos<sup>1042</sup> – ansatzweise offenbar.<sup>1043</sup> Die Schüler\*innen können verstehen, dass unter Rückgriff auf diese Informationen, insbesondere auf Ciceros eigene – in Übersetzung vorliegende – Äußerung über diese Begriffe im Prooemium, die eigene Sprache hinterfragt und damit für einen bildungssprachlichen Umgang nutzbar gemacht wird.<sup>1044</sup>

<sup>1041</sup> Das ist auch im Sinne der lateinischen Literaturdidaktik bzw. Kuhlmanns (2010b): „Allerdings sind doch alle philosophischen Einzelaussagen und Lehren immer in ein mehr oder weniger geschlossenes System eingebunden, so dass sich eine gewisse Systematisierung immer empfiehlt. Nur so ist Schülern eine angemessene Würdigung auch zunächst paradox oder inakzeptabel erscheinender Aussagen möglich. Erst nach einer systematischen Hinführung sollte die dann leichtere Lektüre und Interpretation originaler Textpassagen folgen“, S. 147f.

<sup>1042</sup> Attalos II., König von Pergamon 159–138 v.Chr., „[...] stellte [...] seine Dynastie und ihre prohellenische Politik durch Kunstwerke und Spenden an verschiedenen Orten heraus;“ vgl. Mehl, Attalos/us, [5] A. II., Philadelphos. In: DNP.

<sup>1043</sup> Dass dies nur ansatzweise geschehen kann, liegt darin begründet, dass der Umfang der antiken Nutzung von Paradoxien so groß ist, dass er für die Relevanz der hier zu behandelnden Problemstellung, was Reichtum sei, nur in dem Maße von Wert ist, wie er eben dargestellt ist. Vgl. hierzu Kapitel 4.1 dieser Arbeit.

<sup>1044</sup> Vgl. KMK (2019), passim, insbesondere Punkt 3.2 „Sprachliche Bildung ist Querschnittsaufgabe aller an schulischer Bildung Beteiligten und durchgängiges Unterrichtsprinzip in allen Fächern, Lernbereichen und Lernfeldern [...]“, S. 6, und 3.4

### Cicero – Stoische Paradoxien (*Paradoxa Stoicorum*, 46 v.Chr.)

Marcus Tullius Cicero (106 – 43 v.Chr.), der Redner, Staatsmann, aber auch Philosoph war, setzt sich in seiner Schrift *Paradoxa Stoicorum* u.a. auch mit der Frage auseinander, was denn eigentlich Reichtum bedeute. Um der Beantwortung der Frage nachzugehen, ist es aber zunächst notwendig, den Titel und die Absicht der Schrift zu verstehen.

#### Was heißt stoisch?

Der Begriff **stoisch** geht auf die antike Philosophenschule der **Stoa** zurück. „Die philosophische Richtung der Stoiker oder der Stoa hat ihren Namen von der *Stoa Poikile* („Bemalte Säulenhalle“) erhalten, einem Gebäude in Athen, in dem die öffentlich zugänglichen Vorträge ihrer Hauptvertreter stattfanden“ (H.-U. Wöhler: *Antike*. In: Breitenstein, P.; Rohbeck, J. (Hg.): *Philosophie*, Metzler, Stuttgart 2011, S.16). Ihr Begründer war **Zenon von Kition**, der von ca. 355–266 v.Chr. lebte. Ein Hauptanliegen der Stoiker war, Fragen der Ethik, also nach dem guten Zusammenleben der Menschen untereinander, zu beantworten. In diesem Zusammenhang war die Frage, wie das glückselige Leben (*eudaimonia*) erreicht werden könne, die bisweilen wichtigste.



Abb. 1: Die antike Stoa des Attalos in Athen (Rekonstruktion)

„Sprachliche Bildung und Sprachförderung tragen zu einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung und Welt- sowie Wertorientierung bei“, S. 7.



Abb. 2: Die rekonstruierte Stoa des Attalos in ihrem modernen Athener Umfeld.

### Was sind Paradoxien?

Schaut man in gängige Fremdwörterbücher, gilt eine Paradoxie als etwas **Widersinniges** bzw. **Widersprüchliches**. Wenn der Blick genauer auf die Herkunft des Wortes geworfen wird – es stammt von dem altgriechischen Begriff *παράδοξα* – kann man zwei Wörter erkennen: Para-doxie. Das heißt in etwa „gegen die Meinung“, „Seltenheit“, „Ausnahme“. Die Stoiker waren oft gegen die Meinung der Allgemeinheit und formulierten ihre Ansichten in eben solchen Paradoxien. Aber diese Formulierungen waren schwer verständlich, eben weil sie nicht der gängigen Meinung entsprachen.

Ciceros Werk beinhaltet sechs solcher stoischer Paradoxien. Im Prooemium (Vorwort) äußert er sich hierzu wie folgt:

*Weil diese Aussagen [der Stoiker] Verwunderung hervorrufen und im Widerspruch zur allgemeinen Meinung stehen (die Stoiker selbst bezeichnen sie sogar als „Paradoxa“), entschloß ich mich zu erproben, ob sie ans Licht, das heißt an die Öffentlichkeit, gebracht und so formuliert werden könnten, daß sie Anerkennung fänden, oder ob die gelehrte und die allgemein verständliche Redeweise zwei verschiedene Dinge seien: und ich schrieb deshalb mit noch größerem Vergnügen, weil mir diese Paradoxa, wie die Stoiker sie nennen, ganz besonders sokratisch[1] zu sein und den bei weitem größten Wahrheitsgehalt zu haben scheinen.*

*(Quelle: M. Tullius Cicero, Paradoxa Stoicorum, in: De Legibus, Paradoxa Stoicorum, Lateinisch und deutsch, hrsg., übersetzt und erläutert von Nickel, Rainer, 3. Auflage, Artemis & Winkler, München/Zürich 2004, S. 203)*

*(Abbildung 1 in [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Stoa\\_in\\_Athens.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Stoa_in_Athens.jpg), Adam Carr; Abbildung 2 in [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Attica\\_06-13\\_Athens\\_22\\_View\\_from\\_Acropolis\\_Hill\\_-\\_Museum\\_of\\_Ancient\\_Agora.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Attica_06-13_Athens_22_View_from_Acropolis_Hill_-_Museum_of_Ancient_Agora.jpg), A. Savin)*

[1] Hiermit ist die Methode des **Sokrates** (470–399 v. Chr.) gemeint, den Gesprächspartner zur Erkenntnis von möglichst Wahrscheinlichem gelangen zu lassen. Sokrates stellt Fragen, die dem Gesprächspartner diese Erkenntnis ermöglichen, ohne dass der Philosoph die Antworten vorgibt. Der Schüler bzw. die Schülerin gebärt quasi einen Gedanken selbständig wie eine Mutter ihr Kind unter Hilfestellung einer Hebamme. Deshalb nennt man diese Methode auch Hebammenkunst (*Maieutik*).

Diese Klärung ist ebenso förderlich für den lateinischen Fachkontext, sodass die im philosophischen Fachkontext zu erschließende Begriffsklärung in interdisziplinärer Wechselwirkung steht. Im Anschluss an diese Hinführung<sup>1045</sup> werden die Schüler\*innen mit dem ersten Teil des Paradoxons I konfrontiert.

<b>Cicero – Paradoxon I (Teil 1)</b>	
1	Nur das Sittliche ist ein Gut. [ <i>propositio</i> /These]
5	(6) Ich fürchte, mancher von euch glaubt, diese Abhandlung sei aus den philosophischen Erörterungen der Stoiker und nicht aus meinem eigenen Denken hervorgegangen; doch ich werde darlegen, was ich meine, und ich werde mich kürzer fassen, als es ein so bedeutendes Thema erfordert. [ <i>captatio benevolentiae</i> ]
10	Niemals, beim Herkules, habe ich die Auffassung vertreten, daß das Geld dieser Leute hier, ihre herrlichen Villen, ihre Mittel und Möglichkeiten, ihre einflußreichen Stellungen und ihre Vergütungen, denen sie am meisten ausgeliefert sind, zu den guten oder erstrebenswerten Dingen gehören, weil ich nämlich sah, daß sie, obwohl sie in diesen Dingen schwammen, dennoch gerade das am meisten entbehren, was sie im Überfluß besaßen. Denn die Gier auf Lust wird niemals befriedigt und gestillt, und diejenigen, die diese Dinge haben, werden
15	nicht nur von dem Drang, ihren Besitz zu vergrößern, sondern auch von der Angst, alles zu verlieren, geplagt.
20	(7) In dieser Hinsicht vermisse ich oft die Klugheit unserer Vorfahren, die zwar ein Höchstmaß an Genügsamkeit und Selbstbeherrschung bewiesen, aber der Meinung waren, daß diese vergänglichen und veränderlichen Dinge mit dem Wort „Güter“ zu bezeichnen seien, während sie sie in Wirklichkeit ganz anders beurteilten. Kann denn ein Gut für

<sup>1045</sup> Vgl. Henke (2015), S. 92, Abb. 3.

25	jemanden zum Übel werden? Oder kann jemand, der mit Gütern reichlich gesegnet ist, selbst nicht gut sein? Und doch sehen wir, daß alle diese Dinge so sind, daß auch schlechte Menschen sie besitzen und daß sie den Guten Schaden zufügen. (8) Deswegen mag mich ruhig jeder, der Lust dazu hat, auslachen: Doch die philosophische Vernunft wird bei mir größeres Gewicht haben als die Meinung der Masse, und ich werde niemals behaupten, jemand habe Güter verloren, wenn ihm ein Stück Vieh oder Möbel abhanden kamen, und ich werde immer jenen weisen Mann loben – ich meine, es war Bias –, der zu den Sieben Weisen[1] gezählt wird: Als der Feind seine Vaterstadt Priene eingenommen hatte und alle anderen auf der Flucht viele ihrer Habseligkeiten bei sich hatten und als jemand ihn ermahnte, dasselbe zu tun, sagte er: „Ich tue das schon, denn ich habe meinen gesamten Besitz bei mir.“
30	(9) Bias glaubte, daß ihm diese Spielzeuge des Schicksals, die wir sogar als Güter bezeichnen, nicht eigentlich gehörten. [ <i>confirmatio</i> ]
35	<p><i>(Quelle: M. Tullius Cicero, Paradoxa Stoicorum, in: De Legibus, Paradoxa Stoicorum, Lateinisch und deutsch, hrsg., übersetzt und erläutert von Nickel, Rainer, 3. Auflage, Artemis &amp; Winkler, München/Zürich 2004, S. 203–205)</i></p> <p><b>Zusatzinformationen</b></p> <p>[1] Die <b>Sieben Weisen</b> sollen dem Namen nach eben weise, herausragende Persönlichkeiten im antiken Griechenland des 7. und 6. Jh. v.Chr. gewesen sein. Zu der Gruppe werden teilweise unterschiedliche Männer gezählt.</p> <p><u>Arbeitsaufträge:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Stelle</b> Ciceros Anliegen <b>dar</b> und <b>erörtere</b> seinen Argumentationsgang im ersten Teil des Paradoxons I in eigenen Worten, indem Du       <ol style="list-style-type: none"> <li>a) <b>darlegst</b>, was Ciceros Anliegen ist;</li> <li>b) <b>erklärst</b>, was die Unterscheidung zwischen ‚diesen Leuten‘ und ‚unseren Vorfahren‘ sowie ‚Bias‘ ist;</li> <li>c) <b>erklärst</b>, was Cicero als „Gut“ versteht und was nicht!</li> </ol> </li> <li>2. <b>Vergleiche</b> Ciceros Darstellung mit Deinen Vermutungen über die These! Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede stellst Du fest?</li> </ol>

	3. Warum ist Ciceros Darstellung <i>paradox</i> ? <b>Begründe</b> Deine Meinung unter Berücksichtigung der These, des gesamten Textauszugs und der Zusatzinformationen wie auch der Informationen zu dem Werk <i>Paradoxa Stoicorum</i> !
--	---

Zunächst können die Schüler\*innen mit Hilfe jenes strukturellen Aufbaus (*propositio* – *captatio benevolentiae* – *confirmatio*<sup>1046</sup>) und unter Hilfe der operationalisierten Aufgabenstellungen (die um der Hervorhebung der zu erwartenden Könnens-Fähigkeit wie des fachmethodischen Bewusstseins willen hervorgehoben sind und eine ansteigende Lernprogression berücksichtigen) darlegen, dass Cicero Kritik an Geld und scheinbar mächtigem Besitz und vor allem den Vergnügungen (*voluptates*) bestimmter Leute übt. Sie können erklären, dass für Cicero all dies nicht erstrebenswert sei, sondern jene Leute vielmehr der Gier nach einem Mehr (*cupiditatis; libidine augendi*) und der Angst vor Verlust (*amittendi metu*) bedrohlich ausgesetzt seien. Dieses Grundproblem berücksichtigend kann erklärt werden, dass als Gegenbeispiel und damit als Bekräftigung für die aufgestellte These, nur das Sittliche sei ein Gut, Cicero vorbildliches Verhalten in den Vorfahren (*maiorum nostrorum*) festmacht, die oben genannte Dinge als vergängliche und veränderliche Güter (*imbecilla et commutabilia [...] bona*) benannten, aber eigentlich anders beurteilten. Dass Cicero unter Berufung auf die Vernunft (*ratio*) und ein weiteres populäres *exemplum*, d.i. Bias, der keine materiellen Dinge auf der Flucht aus seiner Heimat mitgenommen habe, da sie für ihn keinen eigenen Besitz darstellten, hier eine Unterscheidung zu jenen Leuten ausmacht, kann als Vergleich ausgelegt werden. Die Schlussfolgerung ist, dass der materielle Besitz nichts mit dem Begriff „Gut“ gemein habe, sondern dieser vielmehr mit Hilfe der Vernunft festgestellt werden könne. Im folgenden Vergleich mit ihren aufgestellten Vermutungen zur These können die Schüler\*innen gewiss feststellen, dass Cicero eine andere als übliche Einstellung zum Begriff „Gut“ hat, sofern diesem ein überwiegend materieller Wert zugeschrieben wurde, dass

<sup>1046</sup> Vgl. MacKendrick (1989), S. 87; vgl. auch Kap. 2.2.1 dieser Arbeit.

der Begriff „sittlich“ aber noch nicht und damit auch nicht die These in Gänze belegt werden konnte. Gegebenenfalls können aber auch Gemeinsamkeiten in den Äußerungen der Schüler\*innen ausgemacht werden, z.B. dass Cicero darstellt, dass es nicht mehrere Güter – zumindest nicht mehrere materielle Güter – geben könne. Abschließend können sie unter Rückgriff auf den gesamten Textauszug inklusive These, die Zusatzinformationen zu den Sieben Weisen und die eingangs gelesenen Informationen zum Gesamtwerk begründet Stellung nehmen zu der Frage, warum Ciceros Aussage paradox sei. Eine mögliche Begründung könnte sein, dass die These „Nur das Sittliche ist ein Gut.“ kaum etwas mit dem zu tun hat, was wir allgemein unter dem Begriff Gut verstehen, häufig nämlich ein Warengut, das zum Verkauf steht und mit Geld so erworben werden kann, dass man es besitzt. Widersprüchlich ist dann die Aussage, dass Bias, einer der Sieben Weisen, eben genau so etwas nicht als Gut oder Besitz betrachten würde, weil es ihm niemals gehören könne. Für den philosophischen Unterricht ist es nahezu bezeichnend, dass am Ende einer Lektüre immer neue Fragen – sozusagen als Überhang – entstehen<sup>1047</sup> und Schwächen in der Argumentation festgestellt werden können.<sup>1048</sup> So soll genau dies, dass nicht hinlänglich geklärt ist, was genau ein Gut sei, nur was es nicht sei, und was der Begriff „sittlich“ eigentlich bedeute, als offener Fragenbereich für die weiterführende Lektüre dienlich sein.

<b>Cicero – Paradoxon I (Teil 2)</b>	
1	„Was ist dann“, wird jemand fragen, „ein Gut?“ Wenn man von dem, was richtig im Einklang mit dem Gebot der Sittlichkeit und mit Tugendhaftigkeit getan wird, zu Recht sagt, daß es gutes Handeln ist, dann ist meiner Meinung nach nur das ein Gut, was richtig, sittlich
5	geboten und tugendhaft ist. (10) Aber diese Gedanken können einem ziemlich anstößig vorkommen, wenn man sie mit zu dünnen Worten erörtert: Sie müssen durch das Leben und die Taten der bedeutendsten Männer veranschaulicht

<sup>1047</sup> Vgl. Henke (2015), S. 94.

<sup>1048</sup> Vgl. ebd.

10	werden; beschränkt man sich auf das bloße Wort, so erwecken sie den Anschein übertriebener Spitzfindigkeit. Ich frage euch nämlich, ob etwa diejenigen, die uns diesen Staat in einer so vorzüglichen Verfassung hinterließen, den Anschein erwecken, oder an behagliches Wohnen, um es zu genießen, oder an Festmähler, um sich daran zu ergötzen? (11) Stellt euch jeden einzelnen vor Augen: Wollt ihr bei den Königen mit Romulus[1] beginnen? Wollt ihr nach der Befreiung der Bürgerschaft mit eben diesen Männern beginnen, die sie befreit haben?
15	Auf welchen Stufen stieg denn Romulus[1] in den Himmel? Waren es diejenigen, die diese Leute „Güter“ nennen, oder waren es seine Taten und Leistungen? Wie? Glauben wir denn, daß die Opferschalen und die Gefäße aus Ton, die von Numa Pompilius[2] benutzt wurden, den unsterblichen Göttern weniger willkommen waren als die mit dem Farnkrautmuster verzierten Schüsseln anderer Leute? Ich gehe nicht mehr auf die übrigen Könige ein [...]. (12) Wenn jemand Brutus[3] fragte, was er mit der Befreiung seines Vaterlandes habe erreichen wollen, und ebenso die übrigen Teilnehmer an derselben Tat, welches Ziel sie vor sich sahen und verfolgt haben, würde sich da etwa jemand zu Wort melden, dem Lust, Reichtum oder irgend etwas anderes als nur die Pflicht eines tapferen und großen Mannes vor Augen standen? [...]
20	– haben wir doch Vorbilder mehr als genug in unserer Geschichte? Erwecken sie den Eindruck, sie hätten in ihrem Leben etwas anderes für erstrebenswert gehalten als das wirklich Lobenswerte und Ausgezeichnete?
25	(13) Da sollen ruhig die Leute kommen, die über diese Rede und diese Auffassung spotten, und gleich auch selbst darüber urteilen, ob sie es vorziehen, einem von denen ähnlich zu sein, die marmorne, in Elfenbein und Gold strahlende Häuser, die Standbilder, die Gemälde, die ziseliertes Gold und Silber und korinthische Vasen im Überfluß besitzen, oder dem Gaius Fabricius[4], der nichts davon besaß, nichts davon besitzen wollte. [ <i>confirmatio</i> ]
30	
35	
<p>(Quelle: M. Tullius Cicero, <i>Paradoxa Stoicorum</i>, in: <i>De Legibus, Paradoxa Stoicorum, Lateinisch und deutsch</i>, hrsg., übersetzt und erläutert von Nickel, Rainer, 3. Auflage, Artemis &amp; Winkler, München/Zürich 2004, S. 205–209)</p>	
<p><b>Zusatzinformationen</b></p>	
<p>[1] <b>Romulus</b> ist laut Mythos der Gründer und erste König Roms, der für seine Verdienste vergöttlicht wurde.</p>	
<p>[2] <b>Numa Pompilius</b> war der Sage nach der zweite römische König.</p>	



- [3] **Lucius Iunius Brutus** soll nach der Vertreibung des letzten römischen Königs Tarquinius Superbus der erste römische *consul* und damit Wegbereiter der Römischen Republik gewesen sein. (Das ist aber heute umstritten.)
- [4] **Gaius Fabricius** soll König Pyrrhus im 3. Jh. v.Chr. widerstanden haben, ihn mit Geld zu bestechen, die Seiten zu wechseln.

Arbeitsaufträge:

1. **Stelle** Ciceros Anliegen **dar** und **erörtere** seinen Argumentationsgang im zweiten Teil des Paradoxons I in eigenen Worten, indem Du
  - a) **darlegst**, was Ciceros Anliegen ist;
  - b) **erklärst**, wie Cicero sein Anliegen bekräftigt! Informiere Dich hierzu auch mit Hilfe der Zusatzinformationen!
2. **Vergleiche** Ciceros Darstellung mit Deinen Vorkenntnissen zu Teil 1 dieses Paradoxons! Inwiefern führt er den Vergleich zwischen ‚diesen Leuten‘ und ‚unseren Vorfahren‘ hier fort?
3. Findest Du Ciceros Argumentation überzeugend? **Bewerte** Ciceros Theorie und **nimm begründet Stellung!**

Als Anliegen Ciceros kann nun genau das dargelegt werden, was als Überhang aus der vorherigen Lektüre resultierte, sodass als Antwort auf die Frage, was ein Gut sei, angeführt werden kann, dass es auf „gutes Handeln“ zurückzuführen sei, das „richtig, sittlich geboten und tugendhaft“ sei. Genau dies sei nur mit Hilfe der Taten äußerst bedeutender Männer zu illustrieren und damit zu verstehen (*vita atque factis illustranda sunt summorum virorum*). In diesem Zusammenhang kann erklärt werden, dass Cicero solche Männer in der Historie Roms identifiziert: Romulus (Gründung Roms), Numa Pompilius (Einfachheit der Gottesverehrung), Brutus (Befreiung des Vaterlandes) und C. Fabricius (Unbestechlichkeit) – dessen *virtus* auch im lateinischen Fachkontext

thematisiert wird<sup>1049</sup> – seien Belege für ehrenhaftes Verhalten, das solche vergänglichlichen Dinge als nicht zu den *bona* gehörig entlarve. An dieser Stelle sind die Abschnitte 11 und 12 gekürzt, da die Auflistung weiterer *exempla* nicht notwendig ist, um die Funktion des historischen Beleges zu verstehen.<sup>1050</sup> Die Taten jener Leute seien deshalb sittlich und tugendhaft, da sie für den Staat Großes geleistet haben, mehr der Pflicht gegenüber dem Sittlichen im Staat treu waren, als sich der Lust (*voluptas*) oder dem Reichtum (*divitiae*) hinzugeben. Schon hier könnte Vorwissen aus dem lateinischen Fachkontext einbezogen werden, da Cicero dort Reichtum – immateriell verstanden – nicht ablehnt<sup>1051</sup>, hier aber den Begriff – rein materiell verstanden – destruisierend kritisiert. In dem Vergleich mit dem ersten Teil des Paradoxons können die Schüler\*innen erklären, dass zum einen die Frage nach dem Gut mit Hilfe von historischen *exempla* dahingehend aufgeklärt wurde, dass es sich für Cicero aus gutem, pflichtgetreuem Handeln für den Staat bzw. das Vaterland ableite und ein solches Handeln ebenso sittlich sei, wenn es sich an solchen Sitten der ruhmvollen Vorfahren orientiere; dass die Lust der von Cicero eingangs angegriffenen Leute allerdings das Gegenteil befördere, nämlich vielmehr scheinbare Güter zu begehren, die keinen Einfluss auf die Bewahrung des Staates hätten. In Aufgabe 3 können die Schüler\*innen sodann begründet Stellung nehmen, ob sie die bisherige Argumentation Ciceros überzeugend finden oder nicht, und dabei vor allem die Beweisführung in Form der Autoritätsargumente in den historischen *exempla* für seine Position und in Form des Bezuges auf populären Luxus wie „mit dem Farnkrautmuster verzierte[] Schüsseln“, „marmorne, in Elfenbein und Gold strahlende Häuser“ oder „korinthische Vasen im Überfluß“ für die Widerlegung der Gegenseite berücksichtigen. Angemerkt werden könnte vor allem, dass in dieser Argumentationsform – der Diatribe – die Gegenseite selbst gar nicht zu Wort kommt, um sich zu verteidigen. Daher bietet genau dieser Punkt Potential, dass die Schüler\*innen Argumente für diese Seite fin-

<sup>1049</sup> Vgl. Kap. 5.2.2.3 dieser Arbeit.

<sup>1050</sup> Zu den weiteren *exempla* vgl. Kap. 2.2.1 dieser Arbeit.

<sup>1051</sup> Vgl. Cic., *Parad.* VI, passim; vgl. ferner Kap. 2.2.6 und 4.2.2 dieser Arbeit.

den können (z.B. dass der Reichtum nicht notwendigerweise für Luxus aufgewendet werden muss, sondern karitativen Zwecken zugutekommen könnte, die „Lust“, reicher zu werden, vielleicht gerade dadurch staatsförderlich wäre<sup>1052</sup>). Auch jetzt bleiben offene Fragen, nämlich z.B. die nach Argumenten der Gegenseite. Dort setzt der dritte und letzte Teil des Paradoxons in Form der *peroratio* an.

<b>Cicero – Paradoxon I (Teil 3)</b>	
1	(14) Und auch wenn sich manche[1] gewöhnlich leicht dazu veranlaßt sehen, allen Gegenständen, die von Hand zu Hand gehen, abzusprechen, daß sie zu den guten Dingen gehören, halten sie doch mit Geschicklichkeit an jener Überzeugung fest und verteidigen sie mit Sorg-
5	falt, daß die Lust das höchste Gut sei. Dieses Wort scheint mir allerdings nur auf das Vieh, nicht auf die Menschen zutreffen. Du – wenn dir Gott oder die Natur, die Mutter aller Dinge, wie ich sie nennen möchte, eine Seele geschenkt hat, die vortrefflicher und göttlicher ist als alles andere –, willst du dich wirklich selbst so demütigen und erniedrigen, daß du glaubst, es bestehe überhaupt kein Unterschied zwischen dir und irgendeinem Vierbeiner? Gibt es denn irgendein Gut, das denjenigen, der es besitzt, nicht besser macht? (15) Denn in dem Maße, wie ein jeder am Guten teilhat, so verdient er auch Lob, und es gibt überhaupt kein Gut, dessen sich derjenige, der es besitzt, nicht auch mit gutem Recht rühmen könnte. Was aber steckt davon in der Lust? Macht sie einen Mann besser oder lobenswerter? Oder zeigt irgend jemand Stolz über einen Lustgewinn, indem er sich seines Erfolges rühmt und sich mit diesem öffentlich brüsten? Doch wenn die Lust, die unter dem Schutz der meisten Menschen steht, nicht zu den Gütern zu zählen ist und die Vernunft um so mehr aus ihrem Gleichgewicht bringt, je größer sie ist, dann ist ein gutes und glückliches Leben tatsächlich nichts anderes als ein sittliches und rechtschaffenes Leben. [ <i>peroratio</i> ]
10	
15	
20	
	<i>(Quelle: M. Tullius Cicero, Paradoxa Stoicorum, in: De Legibus, Paradoxa Stoicorum, Lateinisch und deutsch, hrsg., übersetzt und erläutert von Nickel, Rainer, 3. Auflage, Artemis &amp; Winkler, München/Zürich 2004, S. 209–211)</i>

<sup>1052</sup> Cicero sagt Ähnliches über die *beneficentia* und *liberalitas* der *iustitia*, allerdings an der Pflicht, nicht an der Lust orientiert. Vgl. Cic., *off.* I, 20;22.

	<p><b>Zusatzinformationen</b></p> <p>[1] Mit „<b>manche</b>“ meint Cicero an dieser Stelle vermutlich <b>die Epikureer</b>. Sie beriefen sich auf ihren Schulgründer Epikur (ca. 342/41–271/70 v.Chr.), der die hedone (ἡδονή; <i>voluptas</i>; Lust) als höchstes Gut benannte. Dieses ist ursprünglich so zu verstehen, dass den Menschen die Vernunft helfen soll, die richtige, natürliche Begierde zu wählen, um Schmerz zu verhindern und dadurch größtmögliche Lust zu erhalten. <b>Die Epikureer</b>, die Cicero angreift, haben diese Lehre missverstanden und tun scheinbar alles, was ihren falschen Begierden entspringt, und formulieren so eine Lust als Ziel, die Epikur eigentlich nicht im Sinn hatte. Sie leben über ihren natürlichen Bedürfnissen.</p> <p><u>Arbeitsaufträge:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Stelle</b> Ciceros Argumentationsgang im dritten Teil des Paradoxons I <b>dar</b>, der sein Anliegen aus den ersten beiden Teilen weiterführt, indem Du       <ol style="list-style-type: none"> <li>a) <b>erklärst</b>, was Cicero unter Lust versteht;</li> <li>b) <b>erklärst</b>, zu was für einem Ergebnis Cicero gelangt!</li> </ol> </li> <li>2. <b>Vergleiche</b> dieses Ergebnis mit der eingangs genannten Paradoxie „Nur das Sittliche ist ein Gut.“! Was heißt für Cicero „sittlich“, was heißt es nicht?</li> <li>3. Stelle Dir vor, Du wärest einer jener Epikureer, denen Cicero Vorwürfe macht. Würdest Du sagen, dass Du reich wärest? <b>Begründe</b> Deine Meinung mit Hilfe der erarbeiteten Ergebnisse zum gesamten Paradoxon I und Deiner eigenen Erfahrungen!</li> </ol>
--	--

Schließlich können die Schüler\*innen rekonstruieren, dass Cicero in der *peroratio* schlussfolgert, dass auch die Lust (*voluptas*) im Sinne der Epikureer kein Gut sei, auch wenn diese es sogar als „das höchste“ (*summum bonum*) ausrufen. In diesem Zusammenhang können die Schüler\*innen hervorheben, dass Cicero jene polemisch mit Vieh gleichsetzt (*vox pecudum videtur esse*), die ebenso der Lust bedürfen würden, und daher in diesem Vergleich der Mensch nicht besser sei. Diesen Unterschied könne man nur in dem gezeigten sittlichen und rechten Leben (*honeste et recte vivere*) entdecken, das zugleich gut und glücklich sei (*bene et beate vivere*). Das Gut sei somit an der Sittlich-

keit (*honestas*) erkennbar, die den Tugenden (*virtutes*) bedeutender Männer entspringe, und nicht an materiellen Besitztümern. Dies können die Schüler\*innen in einem nochmaligen Vergleich mit der zu Beginn aufgestellten These in Verbindung setzen, um nun aus Ciceros Ausführungen sowohl eine argumentative Antwort auf die Frage nach der Bedeutung der impliziten Begriffe „das Sittliche“ und „Gut“ als auch auf die Bedeutung des Satzes insgesamt zu erhalten. Abschließend soll das Gedankenexperiment, sich in eine derjenigen Personen hineinzusetzen, denen Cicero Vorwürfe macht, das höchste Gut falsch auszulegen, zu einer begründeten Stellungnahme führen. In dieser soll gezielt die Gegenposition eingenommen werden, um Argumente zu finden, die gegen Ciceros Position sprechen und damit Schwächen aufdecken können, wie z.B. die Unmöglichkeit, den Anforderungen tugendhaften Verhaltens nach Art der Vorfahren immer gerecht zu werden, wenn doch Grundbedürfnisse erfüllt werden müssten und man nicht in der Lage sei, sich ruhmvollen Taten im Sinne Ciceros zu widmen. So müsste bspw. ein „Arbeiter“ bzw. Plebejer oder Tagelöhner Geld verdienen, um für seinen und den Lebensunterhalt der Familie zu sorgen. Lust auf Geld entspreche hier der Lust, sich selbst und sein nahes Umfeld zu erhalten. Tugendhaftes Verhalten im Sinne der Vorfahren, die sich um die Erhaltung des Staates sorgten, wäre in dieser Situation kaum leistbar. Hingegen könnten die Schüler\*innen in der Rolle desjenigen, der über einen großen materiellen Reichtum verfügte, sich dennoch gerade deshalb in diesem Sinne tugendhaft zeigen und sich trotzdem an besonderen Gegenständen, wie einem Gemälde o.ä., erfreuen. So gesehen können die Schüler\*innen feststellen, dass Ciceros Kritik an den Epikureern Schwachstellen birgt, die geklärt werden sollten. Diese können im Sinne eines Überhangs für die folgende Kritik der Kritik zugrunde gelegt werden.

Das bedeutet, dass die präsentierte Kritik aus der Philosophiegeschichte [d.i. hier an den Epikureern; Anm. N. Herzig] solche Defizite der bereits erarbeiteten Position geltend macht, die durch die folgende Contra-Position ausgeglichen werden. Diese kompositorische Anordnung von Positionen

bzw. Texten nach dem Prinzip des *Problemüberhangs*, der in der präsentierten Kritik namhaft gemacht wird, gewährleistet, dass die Probleme, die der erste Autor nicht hat lösen können, wirklich in den Blick der Lernsubjekte geraten und nicht nur zufällig von ihnen entdeckt – und d.h. ggf. auch übersehen – werden. Auf diese Weise lesen sie die Kontra-Position als eine Replik auf durch die Kritik aufgezeigte Widersprüche oder Leerstellen.<sup>1053</sup>

In der Kritik Ciceros an den Vergnügungen und der Betitelung der Lust als höchstem Gut auf der Basis eines materiellen Reichtums werden also Schwächen offenbar, die zu überprüfen sind. Dies kann im Sinne Henkes dialektischer Methodik in Form einer Kritik dieser Kritik durch Seneca geschehen.<sup>1054</sup> Auch wenn dieser sich nicht explizit auf Ciceros Schrift bezieht, so wird doch deutlich, dass beide Philosophen stoische Grundgedanken in der Bewertung des Reichtums berücksichtigen. Der Gegenrede Senecas kann entnommen werden, dass Ciceros stoische Argumentation nicht so auf festen Füßen steht, wie es scheint. Im Vergleich beider Beweisführungen fällt auf, dass Seneca eine liberalere Ansicht bezüglich des materiellen Reichtums hat.

### Seneca: Der Reichtum des Weisen

(In: *De vita beata*, XXII, XXVI in *Auszügen*, ca. 58 n.Chr.)

Seneca, ca. 1–65 n.Chr., später Erzieher und Berater Kaiser Neros, war einer der reichsten Männer seiner Zeit. Er schrieb das Werk *De vita beata* an seinen Bruder Gallio. In diesem Werk setzt er sich offenkundig mit dem glückseligen Leben auseinander. Er widmet sich in diesem Zusammenhang aber vor allem dem Vorwurf, er selbst sei Philosoph, der den Reichtum verachte und dennoch als reicher Mann lebe:

1	Was aber kann es Zweifel geben, daß größere Möglichkeit der Weise hat, seine Seele zu entfalten, im Reichtum als in der Armut, da es in Armut einzige Art sittlicher Vollkommenheit ist, sich nicht beugen noch niederdrücken zu lassen, im Reichtum Mäßigung,
5	Freigebigkeit, Sorgfalt, Überblick und Großzügigkeit ein weites Feld vorfinden? [...] Schlechte Gesundheit wird er ertragen, gute

<sup>1053</sup> Henke (2015), S. 93f. Hervorh. im Original.

<sup>1054</sup> Vgl. ebd.

10	wünschen. Manches nämlich, auch wenn es auf das Ganze bezogen gering ist und entzogen werden kann ohne Schaden für das wichtigste Gut, trägt dennoch etwas zur Freude bei, die beständig ist und aus der sittlichen Vollkommenheit erwachsend: so regt ihn Reichtum an und erheitert ihn, wie den Seereisenden ein günstiger Fahrwind, wie ein schöner Tag und bei winterlicher Kälte ein sonniger Platz. Wer ferner von den Philosophen (von unseren, sage ich, denen das einzige Gut die sittliche Vollkommenheit ist) bestreitet,
15	auch das, was wir belanglos nennen, habe in sich einen bestimmten Grad an Wert, und es sei das eine wichtiger als das andere? Manchem davon wird zuerkannt ein wenig Ehre, manchem viel. Damit du daher keinen Irrtum begehst – unter dem Wichtigeren befindet sich der Reichtum. „Was also“, sagst du, „verlachst du mich, wenn
20	er denselben Rang bei dir einnimmt wie bei mir?“ Du willst wissen, inwieweit er nicht denselben Platz einnimmt? Der Reichtum – wenn er <i>mir</i> unter den Händen zerrinnt, wird er nichts wegtragen, nur sich selber, <i>du</i> wirst betäubt sein und dir vorkommen wie ohne dich zurückgelassen, wenn er dich verlassen hat; bei <i>mir</i> hat der Reichtum
25	irgendeinen Rang, bei <i>dir</i> den höchsten; an letzter Stelle steht <i>mein</i> Reichtum, <i>du</i> bist sein Eigentum. [...]
30	Reichtum nämlich befindet sich bei einem weisen Mann in der Stellung eines Sklaven, bei einem törichten in der eines Herrn, der Weise gestattet dem Reichtum nichts, euch der Reichtum alles; <i>ihr</i> – als ob euch einer dessen ewigen Besitz versprochen hat – gewöhnt euch an ihn und hängt ihm an, der Weise denkt dann besonders an Armut, wenn er inmitten des Reichtums steht.
<p><i>(Übersetzung nach M. Rosenbach (2011). In: Seneca. Philosophische Schriften. Lateinisch und deutsch, Band 2, 2. Auflage, WBG, Darmstadt, S. 55, 57, 67, 69.)</i></p>	

### Arbeitsaufträge:

1. **Stelle** Senecas Anliegen in dem Textauszug „Der Reichtum des Weisen“ **dar**, indem Du
  - a) **darlegst**, was Senecas Anliegen ist;
  - b) **erklärst**, welchen Wert Seneca dem Reichtum zuspricht;
  - c) **erklärst**, zu welcher Schlussfolgerung er damit für den Weisen (*vir sapiens*) kommt!

## 2. Vergleiche

a) Senecas Argumentation mit derjenigen von Cicero im Paradoxon I! Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede stellst Du fest? An welchen Stellen in Ciceros Beweisführung werden Schwächen offenbar?

b) Senecas Argumentation mit folgendem Textauszug aus dem letzten philosophischen Werk Ciceros *de officiis* (Buch I, 20–21), das 44 v.Chr., also zwei Jahre nach den *Paradoxa Stoicorum* erschienen ist! **Erkläre**, inwiefern Cicero hier anders über materiellen Reichtum urteilt!

[D]ie am weitesten wirksame [...] Lebenshaltung [ist die], durch die die Zusammengehörigkeit der Menschen untereinander und gleichsam ihre Lebensgemeinschaft bewahrt wird; sie hat zwei Unterteilungen: die Gerechtigkeit, in der der Glanz männlicher Tüchtigkeit [d.i. der *virtus*] am größten ist und nach der die ‚gut‘-gesinnten Männer [d.i. *virī bonī*] benannt werden, und, verbunden mit ihr, ‚gütiges‘ Handeln, das man ebensogut entweder als ‚Güte‘ [d.i. *benignitas*] oder als Freigebigkeit [d.i. *liberalitas*] ansprechen darf. [...] [Die Aufgabe des gütigen Handelns ist es], daß er Gemeingut als Gemeingut, Privates als das Seine behandelt. Es gibt aber von Natur keinerlei Privateigentum, sondern entweder aufgrund weit zurückliegender Inbesitznahme – so bei denen, die einstmals in herrenloses Gut gekommen sind (a) –, oder aufgrund eines Sieges – wie bei Leuten, die im Krieg Macht erlangt haben (b) über etwas – oder durch Gesetz, Vertrag, Übereinkunft oder Los (c).

*(Cicero, De officiis. Vom pflichtgemäßen Handeln. Lateinisch/Deutsch. Übersetzt, kommentiert und herausgegeben von H. Gunermann, Reclam, Ditzingen 2007, S. 21, 23; Anm. in eckigen Klammern durch N. Herzig)*

3. **Nimm** mit Hilfe von Senecas und Ciceros Argumentationen **begründet Stellung**, wessen Theorie Dich mehr überzeugt!



Als Anliegen können die Schüler\*innen darlegen, dass Seneca darstellen will, dass der Weise (*vir sapiens*) seine Seele<sup>1055</sup> (*animus*) umso mehr begünstigen könne, je reicher er sei. So können die Schüler\*innen rekonstruktiv erläutern, dass für Seneca die *virtus*<sup>1056</sup> zwar ebenso unabhängig von Besitztümern im Mittelpunkt des *vir sapiens* steht, aber im vom Schicksal gegebenen materiellen Reichtum die Entfaltungskraft des *animus* und der *virtutes* (*in divitiis et temperantia et liberalitas et diligentia et dispositio et magnificentia*) umso größer sei. Die lateinischen Begriffe dürften an dieser Stelle durch den Wechsel in den lateinischen Fachkontext bereits bekannt und interdisziplinär vernetzbar sein.<sup>1057</sup> In der Armut sei die *virtus* hingegen auf das Notwendige im Sinne der Tapferkeit bzw. *fortitudo* (*in paupertate, cum in hac unum genus virtutis sit non inclinari nec deprimi*) beschränkt. Zwar zählen auch für Seneca die *divitiae* zu den *indifferentia*, aber unter diesen seien sie zu bevorzugen. In diesem Sinne sei aber ihr Verlust für das *bonum*, das in der *virtus* bestehe, unbedeutend (*Mihi divitiae si effluxerint, nihil auferent nisi semet ipsas [...]*). Die Schüler\*innen können somit im Vergleich der Aufgabe 2 a) begründet erklären, dass Ciceros Argumentation in Paradoxon I dann schwach ist, wenn er die materiellen Besitztümer auf ihre potentielle Verschwendung hin analysiert, aber nicht auf den möglichen Nutzen; dass ferner die *virtus*, die auch bei ihm im Mittelpunkt steht, unbeschwerlicher in schicksalhafter Gewährung dieser Besitztümer praktiziert werden könne, um das *honestum* zu befördern. Dass Cicero dies in seinen späteren Werken durchaus differenzierter betrachtet und auch die von Seneca angesprochene *liberalitas* hervorhebt, kann durch einen Vergleich mit Cic., *off.* I, 20 und 21 relativiert

<sup>1055</sup> Die Übersetzungsproblematik wird an dieser Stelle (noch) nicht explizit diskutiert, da dies eher im fachlichen Kontext Latein zu verorten ist. Sofern aber *animus* in diesem bereits als „Geist“ oder „geistiges Vermögen“ o.ä. verstanden wurde, sollte Rosenbachs Übersetzung hier durchaus kritisch hinterfragt werden. Vgl. hierzu Kap. 4.2.2 dieser Arbeit.

<sup>1056</sup> Vgl. ebd. zur Übersetzungsproblematik von *virtus* als sittlicher Vollkommenheit. In diesem Falle sollte das Verständnis aus dem fachlichen Kontext Latein im Sinne von „Tugend“ oder „sittlicher und geistiger Vollkommenheit“ als Ausgangspunkt einer kritischen Prüfung der Übersetzung Rosenbachs zugrunde gelegt werden.

<sup>1057</sup> Vgl. Kap. 5.2.2.3 dieser Arbeit.

werden. Er stellt sie als Teilbereich der *iustitia* dar, die nicht *qua natura*, sondern im positiven Recht (*occupatione, victoria, lege, pactione, condicione, sorte*) dem Menschen ermögliche, freigebig zu schenken. Ein gütiges Handeln auf dieser Grundlage sei notwendig, da der Mensch so der Gemeinschaft zuträglich werden könne, die im Mittelpunkt des Handlungsinteresses bestehe. Dabei gelte allerdings, zwischen Privat- und Gemeineigentum zu unterscheiden. Die Schüler\*innen rekonstruieren somit am Beispiel der *virtus* und gerade der *liberalitas*, dass die *oratio erudita* der Stoa einem beständigen Wandel ausgesetzt und auch abhängig von den Lebensumständen der philosophischen Autoren war – unter Berücksichtigung der biographischen Informationen aus der Einleitung zu Seneca, er sei äußerst reich gewesen.<sup>1058</sup> In Aufgabe 3 werden dann beide aufeinander bezogene Theorien derart begründend beurteilt, welche überzeugender sei. Hierbei ist es möglich, auch eigene Erfahrungen mit Reichtum zu berücksichtigen. So ist es durchaus denkbar, dass kontroverse Ansichten geäußert werden können. Während eine Schülerin erklären könnte, dass sie Ciceros Ansicht mehr überzeuge, da sie selbst die Position vertrete, dass Wissen reich mache und sie dieses durch Lesen und Erfahrungen in ihrem Umfeld erwerbe, ihr dabei Geld oder andere Besitztümer nicht helfen würden, könnte ein anderer Schüler unter Berufung auf Seneca die Position vertreten, dass er selbst, gerade weil er viel besitze (z.B. Bücher, Smartphone, Tablet, Auto, Bahn-card etc.), viel mehr Möglichkeiten habe, sein Wissen und die Erfahrungen durch Ausflüge im In- und Ausland zu bereichern und dort sogar anderen mit den ihm zur Verfügung stehenden Mitteln zu helfen, ohne sich um das Geldverdienen Sorgen machen zu müssen. Insofern können die Schüler\*innen Ciceros Kritik „geltungstheoretisch“ überprüfen, also ihr kritisches Textverständnis verbessern, und dann im Diskurs – in Bezug auf ihre Lebenswelt – beide Kritiken zur Disposition stellen.<sup>1059</sup>

<sup>1058</sup> Vgl. Nickel (2018), „[Es] kann der geschickte Einsatz auch eines kurzen Sachtextes an manchen Stellen genügen, um das Verständnis eines bereits gelesenen und verstandenen Textes auf unerwartete Weise zu vertiefen“, S. 3.

<sup>1059</sup> Vgl. Henke (2019), S. 81.

## 5.2.2.3 Fachlicher Kontext: Latein

Im lateinischen Fachkontext verwundert sogleich die Thesensetzung, die gewiss in Widerspruch zu vielen der antizipierten Antworten der Schüler\*innen<sup>1060</sup> stehen wird: *Solum sapientem esse divitem.*<sup>1061</sup> Es sollten zunächst Vermutungen darüber eingeholt werden, was das konkret bedeuten könne, um diese Vermutungen im hermeneutischen Zirkel der Texterschließung, Übersetzung und Interpretation zentraler Stellen des sechsten Paradoxons zu überprüfen.

**Cicero – Paradoxon VI**

*Solum sapientem esse divitem.*

**Arbeitsaufträge:**

1. **Übersetze** die stoische These in angemessenes Deutsch!
2. **Formuliere** eine **begründete Vorerwartung**, wie Cicero diese These belegen könnte!

So wie in diesem Materialaufwurf werden auch in allen folgenden Materialien die Operatoren hervorgehoben, sodass einerseits im Sinne der Fach- und Metakompetenzen verdeutlicht wird, welche Könnensfähigkeit im Vordergrund steht, andererseits aber auch das fachmethodische Bewusstsein in der Ritualisierung bestimmter Vorgänge präsent ist. Dies ist der Nachhaltigkeit lektürespezifischer Zugänge dienlich.

Neben [den] primär der Sach- und Selbstkompetenz zuzuordnenden Fertigkeiten liegt ein wichtiges Ziel im Bereich der Methodenkompetenz und der metakognitiven Fähigkeiten: Schüler sollen im Literaturunterricht Analyseverfahren kennenlernen, die sie im Bewusstsein ihrer jeweiligen Leistungen anwenden können und deren Mechanismen ihnen transparent sind. Wenn Schüler wissen, warum sie eine Methode verwenden, werden sie

<sup>1060</sup> Vgl. Abb. 11 in Kap. 5.2.2.1 dieser Arbeit.

<sup>1061</sup> Cic., *Parad.* VI, 42.

gute Ergebnisse erzielen. Auch kann die Wahl der Methode selbst Gegenstand einer Diskussion im Unterricht sein.<sup>1062</sup>

In der folgenden Auseinandersetzung kann erklärt werden, dass Cicero in Ausrichtung auf die in der *res publica* überaus bekannten Verschwendungen und der im Zuge der sullanischen Proskriptionen unredlichen Bereicherung des Crassus ein genau solches Verhalten als alles andere als *sapiens* bewertet. Angesichts der zur Verfügung stehenden Zeit ist es ratsam, sich didaktisch reduzierend auf zentrale Textstellen der *confirmatio* und *peroratio* zu beziehen, exemplarische Momente der Paradoxie ggf. in der Interpretation, in der Synopse oder in einsprachiger deutscher Lektüre zu lesen oder aber vermittels Vortrag in Kürze zu erläutern.<sup>1063</sup>

Schließlich müssen Originaltexte auch sprachlich von einer Lerngruppe zu bewältigen sein; der Unterricht darf sich nicht durch eine allzu statarische Lektüre auf zu kleine Abschnitte beschränken. [...] Eine sinnvolle Ergänzung ist daher auch der Einsatz von Übersetzungen im Unterricht.<sup>1064</sup>

### Cicero – Paradoxon VI (Teil 1)

*Im sechsten Paradoxon setzt sich Cicero mit dem Reichtum eines bestimmten Mannes auseinander, von dem er behauptet, er prahle mit seinem Vermögen:*

1	Quae est ista in commemoranda pecunia tua tam insolens ostentatio? solusne tu dives? Pro di immortales! egone me audivisse aliquid et didicisse non gaudeam? Solusne dives? Quid si ne dives quidem? quid si pauper etiam? Quem enim intellegimus divitem, aut hoc verbum in quo homine ponimus? opinor in eo, cui tanta possessio est, ut ad liberaliter vivendum facile contentus sit, qui nihil quaerat nihil appetat nihil optet amplius. Animus oportet tuus te iudicet divitem, non hominum sermo neque possessiones tuae.
5	

<sup>1062</sup> Kuhlmann (2010b), S. 22f.; vgl. auch Nickel (2001), S. 119; vgl. zur Motivation durch Ritualisierung Häger (2017), S. 16.

<sup>1063</sup> Vgl. Kuhlmann (2010b), S. 23; vgl. Nickel (2001), S. 175; vgl. Doepner (2019b), S. 156f.

<sup>1064</sup> Kuhlmann (2009), S. 135.

	<p><u>Hilfen:</u>  <i>commemorare</i>: (jd.) erinnern (an); erwähnen  <i>ostentatio</i>: (hier:) Prahlerei  <i>solusne tu dives</i>: Ergänze hier und auch bei den weiteren Fragen ohne Prädikat jeweils ein lateinisches „es“!  <i>oportet</i>: (hier:) notwendigerweise</p>
--	---

Aus stoischer Sicht sei das Begehren (*quaerat, appetat, optet*) eher Zeichen eines Armen (*pauper*) als das eines Reichen (*dives*), die materielle *pecunia* daher nicht von Wert. Wer reich sei, könne nur mit Hilfe des *animus* beurteilt werden, also einem nicht am materiellen Luxus orientierten menschlichen Vermögen, und nicht auf Grund des Geredes der Leute oder die Besitztümer des Crassus. Reichtum sei somit eine geistige Kategorie, keine körperliche. Mit Hilfe der Textvorschließung werden die Schüler\*innen mit dem Sachfeld „Geld und Besitz“ konfrontiert und können so in der Übersetzung und Interpretation ihr Vorurteil gezielt überprüfen.<sup>1065</sup>

### Arbeitsaufträge:

#### 1. Textvorschließung

a) **Benenne** in den Zeilen 1–8

- alle Wörter des Sachfeldes Geld und Besitz! Markiere diese blau!

b) **Formuliere** auf dieser Grundlage und dem Fakt, dass Cicero hier viele Fragen verwendet, eine **begründete Vorerwartung** an den Text!

#### 2. Übersetzung

**Übersetze** die Zeilen 1–8 in zielsprachlich angemessenes Deutsch! Achte vor allem auf eine sinnvolle Wiedergabe der Fragen!

<sup>1065</sup> Vgl. Nickel (2014), S. 3–5.

3. Interpretation

a) **Erkläre** in eigenen Worten unter besonderer Berücksichtigung der beiden Fragen *Quid si ne dives quidem? quid si pauper etiam?* (Z. 3f.) Ciceros Argumentation!

b) **Vergleiche** die Paraphrase mit Deiner Vorerwartung!

- **Arbeite** die wichtigsten lateinischen Begriffe **heraus**, die Cicero mit Reichtum verbindet, und solche, die er dem Reichtum entgegenstellt! Trage sie in die nachstehende Tabelle ein! (textimmanent)
- **Benenne** – auch unter Berücksichtigung der Textvorererschließung – wirkungsvolle Stilmittel! (textimmanent – hermeneutisch)

Zeile	Reichtum	kein Reichtum

c) **Vergleiche** Ciceros Betrachtung über den Reichtum mit Rainer Nickels Vermutung über den Adressaten:

*„Möglicherweise hat Cicero hier den reichen Marcus Licinius Crassus mit dem Beinamen Dives im Auge. Crassus, geb. 115 vor Chr., war ein Anhänger Sullas [82–79 Diktator in Rom; diese Zeit galt als Schreckensherrschaft.]; als Feldherr besiegte er den Sklavenführer Spartacus. Caesar schloß mit ihm und Pompeius im Jahre 60 das erste Triumvirat [Zusammenschluss der drei mächtigsten Männer Roms]. Sein Reichtum war sprichwörtlich. Er hatte ihn unter Sulla erworben, indem er sich am Besitz politisch Geächteter maßlos bereicherte. Auch mit Catilina [der einen Putschversuch gegen Rom und Cicero im Jahre 63 verübte] soll er sympathisiert haben. Er stand Clodius [einem Gegner Ciceros] nahe und versuchte, Ciceros Rückberufung aus dem Exil [aus der politischen Verbannung] zu verhindern.“*

*(Quelle: M. Tullius Cicero, Paradoxa Stoicorum, in: De Legibus, Paradoxa Stoicorum, Lateinisch und deutsch, hrsg., übersetzt und erläutert von Nickel, Rainer, 3. Auflage, Artemis & Winkler, München/Zürich 2004, S. 278, Anm. 42; Anm. in eckigen Klammern durch N. Herzig.)*

(historisch-pragmatisch)

d) Was bedeutet für Dich selbst Reichtum? Stimmt Du Cicero zu oder nicht? Verleihe Deiner eigenen Meinung **begründet** Ausdruck! Wähle hierfür aus einer der folgenden Aufgaben eine aus:

- Sammle zunächst mehrere Begriffe! Bringe diese dann in eine hierarchische Ordnung! Was ist Dir am wichtigsten und was weniger? [EA]
- Versetze Dich in die Lage, Cicero würde Dich mit der Frage „*solutusne tu dives?*“ ansprechen. Wie würdest Du ihm antworten? Verfasse eine Antwort in Form eines Briefes. [EA]
- Erstelle oder erstelle ein (Schau-)Bild oder ein Comic, das Dein/Euer Verständnis und Deine/Eure Meinung zu Reichtum veranschaulicht! [EA/PA]
- Überlegt Euch eine szenische Interpretation, die das Thema Reichtum in der Gegenwart aufgreifen könnte. Probt die Szene, um sie dem Kurs vorstellen zu können. [PA/GA]  
(gegenwartsbezogen – hermeneutisch)

In der Anordnung der Interpretationsaufgaben wird nicht nur vermittels der Operatoren eine gesteigerte Lernprogression erkennbar, sondern auch ein Wechsel zwischen textimmanenten und textüberschreitenden Zugängen, die hermeneutisch auf die Vorerwartungen an den Textinhalt rekurrieren.<sup>1066</sup> So rückt in Aufgabe 3 a) und b) vor allem die *elocutio* Ciceros in den Blick. Die Schüler\*innen können erklären, dass der Vorwurf der Prahlerei mit *pecunia*, den Cicero vor allem durch die Häufung der rhetorischen Frage an das *tu* wendet, dahingehend aufgelöst wird, dass dies eher einem *pauper* gleiche und nicht einem *dives*, über den der *animus* urteile. Expliziert wird diese *oratio erudita* durch die Antithetik der *oratio popularis*, indem die Schüler\*innen Ciceros gegenteiliges Verständnis tabellarisch (z.B. *dives*, *contentus* zu „Reichtum“; *pauper*, *possessio* zu „kein Reichtum“), aber auch in Stilformen gegenüberstellen können (z.B. rhetorische Fragen, Trikolon/Parallelismus/Asyndeton/Klimax von *nihil quaerat nihil appetat nihil optet*

<sup>1066</sup> Vgl. Doepner (2019b), S. 141–155, passim; vgl. Kuhlmann (2010b), S. 23; vgl. Nickel (2014), S. 3–5; vgl. ders. (2001), S. 104.

*amplius*, Antithese in *Animus oportet tuus te iudicet divitem, non hominum sermo neque possessiones tuae*.). Aufgabe 3 c) fokussiert dann eine historisch-pragmatische Interpretationslinie, indem ein Vergleich mit Nickels Vermutung, dass das *tu* mit Crassus zu identifizieren sei, angestellt werden soll. Hierbei kann vor allem herausgestellt werden, dass dieser zwar wohl sehr vermögend war, dieses Vermögen aber zu einem großen Teil den Proskriptionen Sullas zu verdanken hatte, die zu Ciceros Zeit als verächtlich galten. Ferner wird jedoch ebenso deutlich, dass Cicero zu ihm in einem angespannten, vielleicht sogar feindlichen Verhältnis gestanden habe<sup>1067</sup>, auch da Crassus mit dessen Rückberufung aus der Verbannung nicht einverstanden gewesen sei. Insofern können die Schüler\*innen erklären, dass der Angriff auf Crassus in der sechsten Paradoxie nicht verwunderlich ist und Cicero dessen Beinamen „Dives“ ganz bewusst in Abrede zu stellen versucht. Abschließend können sie gegenwartsbezogen ihr eigenes Verständnis von Reichtum in einer für sie selbst geeigneten Form dokumentieren, indem sie unter Berücksichtigung der zugrundeliegenden Textstelle beurteilen, was für sie Reichtum bedeute. Im Sinne der Binnendifferenzierung können sie zwischen Aufgaben wählen, die mehr für die Einzel- (EA), Partner- (PA) oder Gruppenarbeit (GA) geeignet sind.<sup>1068</sup>

Nachdem die grundsätzliche Richtung der Paradoxie sowohl inhaltlicher als auch sprachlicher Art vorgegeben ist, folgt eine zweite zentrale Textstelle:

#### **Cicero – Paradoxon VI (Teil 2)**

*In der folgenden Argumentation geht Cicero auf bestimmte Verhaltensweisen des Crassus ein, die seinem Verständnis von Reichtum widersprechen.*

<sup>1067</sup> Dies kann im Kontext der Catilinarischen Verschwörung festgestellt werden. Vgl. Will (o.D.), Licinius, I 11. In: DNP.

<sup>1068</sup> Für alle anderen Aufgaben, bei denen dieser Verweis fehlt, gilt, dass sie prinzipiell für alle drei Arbeitsformen geeignet sind, dies aber letztlich im Ermessen des/der Lehrenden und des entsprechenden Kurses liegt. Zum Begriff „Binnendifferenzierung“ vgl. vor allem Scholz (2018), passim; vgl. dies. (2011), S. 175ff.; 183–189, hier auch konkret zu „Unterrichts- und Sozialformen“, S. 188.



1	Sin autem propter aviditatem pecuniae nullum quaestum turpem putas [...], si cotidie fraudas, decipis, poscis, pacisceris, aufers, eripis, si socios spolias, aerarium expilas, si testamenta amicorum exspectas aut ne exspectas quidem atque ipse supponis, haec utrum abundantis an egentis signa sunt?
5	Animus hominis dives, non arca appellari solet: quamvis illa sit plena, dum te inanem videbo, divitem non putabo.
	<p><u>Hilfen:</u>  <i>aviditas, atis</i> f: Verlangen, Begierde  <i>putare</i> + <i>doppelter Akk.</i>: halten für  <i>paciscor, pactus sum</i>: (hier negativ:) einen Vertrag schließen, abmachen  <i>aerarium expilare</i>: die Staatskasse plündern  <i>arca</i>: Geldkasse  <i>appellari solere</i>: für gewöhnlich bezeichnen</p>

In dieser Passage können die Schüler\*innen mittels der Dekodierung der Prädikate in den Zeilen 1–5 – auch wenn nicht alle Vokabelbedeutungen spontan gewusst werden – und der Adjektive in den Zeilen 6–7 unter Rückgriff auf den Einleitungssatz eine begründete Vorerwartung dahingehend an den Textinhalt formulieren, dass vermutlich Crassus etwas Unrechtes tue, das ihn als *inanem*, nicht als *divitem* kennzeichne. Insofern verweist die Textvorererschließung schon auf die Interpretation voraus.<sup>1069</sup> Einige Vokabeln und Junktionen werden an dieser Stelle noch unbekannt sein (z.B. *aerarium expilare*; *arca*), weshalb die Hilfen zum autorenspezifischen Wortschatz etwas umfangreicher ausfallen. Aber auch diese Angaben geben einen Hinweis auf die gehäufte Verwendung des populären Sachfeldes „Geld und Besitz“, dessen sich Cicero in dieser Paradoxie immer wieder bedient, um der *propositio* Nachdruck zu verleihen.

<sup>1069</sup> Vgl. Nickel (2014), S. 5; vgl. ferner „Die drei Phasen der Textarbeit“ in: Kuhlmann (2010b), S. 25.

**Arbeitsaufträge:**

1. Textvorschließung

a) **Benenne**

- in den Zeilen 1–5 alle Prädikate! Markiere diese schwarz!
- in den Zeilen 6–7 alle Adjektive! Markiere diese grün!

b) **Formuliere** auf dieser Grundlage, Deinen Vorkenntnissen zum ersten Abschnitt und dem Einleitungssatz eine **begründete Vorerwartung** an den Text!

2. Übersetzung

**Übersetze** die Zeilen 1–7 in zielsprachlich angemessenes Deutsch! Achte vor allem auf eine sinnvolle Wiedergabe der Prädikate!

3. Interpretation

a) **Paraphrasiere** den Redeabschnitt in eigenen Worten! (textimmanent)

b) **Vergleiche** die Paraphrase mit Deiner Vorerwartung!

- Was versteht Cicero unter *dives*, was nicht? **Arbeite** die wichtigsten lateinischen Begriffe **heraus** und trage sie in die nachstehende Tabelle ein! (textimmanent – hermeneutisch)
- **Arbeite** – auch unter Berücksichtigung der Textvorschließung – wirkungsvolle Stilmittel **heraus**! (textimmanent – hermeneutisch)

Zeile	Dives	non dives

c) Cicero verwendet im weiteren Verlauf ein historisches *exemplum*.

1. **Vergleiche** das *exemplum* mit dem vorliegenden Textabschnitt! **Erkläre**, inwiefern und warum Cicero das *exemplum* verwendet! Formuliere dann eine eigene Definition für den Begriff „historisches *exemplum*“! (historisch-pragmatisch – hermeneutisch)

*Denn die Menschen bemessen den Umfang ihres Reichtums nach der Menge dessen, was jedem genug ist. Hat jemand eine Tochter? Er braucht Geld.*

*Zwei? Er braucht mehr Geld; mehrere Töchter? Er braucht noch mehr Geld; wenn Danaos[1], wie es heißt, fünfzig Töchter hat, dann erfordert die Aussteuer für alle viel Geld. Denn, wie gesagt, der Umfang des Reichtums entspricht den Bedürfnissen jedes einzelnen; wer also nicht mehrere Töchter, sondern unzählige Begierden hat, die in kurzer Zeit das größte Vermögen verschlingen können – wie werde ich diesen einen reichen Mann nennen, wenn er selbst das Gefühl hat, daß er noch etwas braucht?*

*[1] „[Danaos] war berühmt wegen seiner fünfzig Töchter, der Danaiden, die – mit einer einzigen Ausnahme – ihre Männer ermordeten, weil sie mit diesen gegen ihren Willen vermählt worden waren, und dafür in der Unterwelt zu büßen haben, indem sie Wasser in ein durchlöcheretes Faß füllen müssen.“*

*(Quelle: M. Tullius Cicero, Paradoxa Stoicorum, in: De Legibus, Paradoxa Stoicorum, Lateinisch und deutsch, hrsg., übersetzt und erläutert von Nickel, Rainer, 3. Auflage, Artemis & Winkler, München/Zürich 2004, S. 237, 239, 278, Anm. 44)*

d) Kennst Du Personen der Öffentlichkeit in der heutigen Zeit, die Crassus' Lebensweise ähnlich sind? Hat Ciceros Kritik am Reichtum auch heute noch Aktualität? **Begründe** Deine Meinung!  
(gegenwartsbezogen – hermeneutisch)

Unter Rückgriff auf die Texterschließung können die Schüler\*innen nach der Übersetzung paraphrasieren, dass Cicero Crassus tatsächlich vorwirft, verwerfliche Taten zu begehen, von Täuschung über Plünderung bis hin zur Unterschlagung von Testamenten der eigenen Freunde, und dass für all das dessen *aviditas pecuniae* verantwortlich sei; ferner dass dies wohl eher einem Bedürftigen (*egentis*) als einem Überfluss Habenden (*abundantis*) eigen sei. So könne Cicero ihn auch nur für arm (*inanem*), nicht für reich (*divitem non putabo*) halten, da ja der *animus* und nicht die volle Geldkasse in dieser Angelegenheit zu beurteilen sei. Weiter auf textimmanenter Ebene können nun die entsprechenden Begriffe der Tabelle an geeigneter Stelle eingeordnet werden (eigentlich nur *animus* unter „*dives*“, dafür aber z.B. *fraudas*, *egentis*, *inanem* etc. unter „*non dives*“). Allein an dieser Gegenüberstellung fällt auf, dass für Cicero im Prinzip nicht viel notwendig ist, um jemanden als reich beurteilen zu können, Crassus aber scheinbar umso mehr falsch mache,

um diesem Urteil auch nur annähernd nahe kommen zu können. Dies untermalt die *elocutio* Ciceros (z.B. Enumeratio/Asyndeton/Klimax in der Reihung von *si cotidie fraudas* bis *supponis*; Rhetorische Frage/Antithese in *abundantis an egentis signa sunt?*; Antithesen in *Animus hominis dives, non arca appellari solet; dum te inanem videbo, divitem non putabo*). In der textüberschreitenden, aber im Paradoxon selbst bleibenden Phase der historisch-pragmatischen Interpretation können die Schüler\*innen diese Ergebnisse mit Danaos als explizitem historischem *exemplum* vergleichen. So wird offensichtlich, dass dieser – dessen Mythos um seine 50 Töchter in Rom populär war<sup>1070</sup> – einem Mann entspricht, der Sorge für jede einzelne von ihnen tragen und entsprechend jeder von ihnen über Geld verfügen musste. Dies kann als Gegenbeispiel zu Crassus verstanden werden, der wohl keine Töchter – schon gar nicht 50 – hatte<sup>1071</sup>, aber mindestens genauso viele Begierden gehabt und damit weit über den Bedürfnissen eines Einzelnen gelebt haben dürfte. Auf dieser Grundlage können die Schüler\*innen eine eigene Definition für den Begriff des historischen *exemplum* formulieren, die aufgreifen soll, dass es verwendet wird, um Argumentationen mit bekannten Beispielen zu belegen, also hier die stoische Sicht Ciceros auf Reichtum zu bekräftigen, bzw. Gegenpositionen zu entkräften, d.i. an dieser Stelle Crassus' Gewinnstreben nicht zu bewundern, sondern zu verurteilen. Schließlich haben die Schüler\*innen in Aufgabe 3 d) die Möglichkeit, Ciceros Argumentation vor dem Hintergrund einer ihnen bekannten Person aus der gegenwärtigen Öffentlichkeit zu beurteilen. Diese Aufgabenstellung bleibt offen, um die subjektiven Lebensweltbezüge der Schüler\*innen in den Unterricht zu involvieren.<sup>1072</sup> Gewiss wird jeder/jedem von ihnen irgendein Mensch einfallen, der überschwänglich lebt und danach strebt, immer mehr Geld anzuhäufen.

Im Sinne der didaktischen Reduktion werden die Abschnitte 45–47a, in denen Crassus' scheinbar verwerfliche Taten weiter aus-

<sup>1070</sup> Vgl. Nickel (2004), S. 278, Anm. 44, die auch im Material Berücksichtigung findet.

<sup>1071</sup> Vgl. Will, Licinius, I 11. In: DNP.

<sup>1072</sup> Vgl. Kuhlmann (2009), S. 134f.; vgl. Doepner (2019b), S. 155.

geführt werden<sup>1073</sup>, kursorisch – ohne übersetzen zu müssen – angerissen, um zur *peroratio* zu gelangen, deren Interpretation auf *exempla* in den Abschnitten 47–50 zurückgreift.

### Cicero – Paradoxon VI (Teil 3)

Im folgenden Abschnitt schließt Cicero das sechste Paradoxon ab:

1	[...] <i>virtus</i> , quae nec eripi nec subripi potest umquam, neque naufragio neque incendio amittitur, nec vi tempestatum nec temporum perturbatione mutatur!
5	Qua praediti qui sunt soli sunt divites, soli enim possident res et fructuosas et sempiternas solique, quod est proprium divitiarum, contenti sunt rebus suis, satis esse putant, quod est, nihil appetunt, nulla re egent, nihil sibi deesse sentiunt, nihil requirunt.
10	Improbi autem et avari, quoniam incertas atque in casu positas possessiones habent et plus semper adpetunt, nec eorum quisquam adhuc inventus est, cui, quod haberet, esset satis, non modo non copiosi ac divites, sed etiam inopes ac pauperes existimandi sunt.
	<p><i>subripi</i> steht für <i>surripi</i>.  <i>Qua praediti qui sunt soli sunt divites</i>: <b>Konstruieren</b>: <i>li, qui hac virtute praediti sunt, soli sunt divites [...]</i>.  <i>praeditus</i> + <i>Abl.</i>: ausgestattet mit; mit etwas begabt  <i>improbi</i> (vom Adjektiv <i>improbus</i>): (hier:) Schlechte; Maßlose  <i>avari</i> (vom Adjektiv <i>avarus</i>): (hier:) Gierige</p>

Der Abschluss des Paradoxons ist in den Aufgaben zu Gunsten einer *variatio* zweigeteilt.<sup>1074</sup> Zunächst sollen die ersten beiden Zeilen auf das Sachfeld „Unruhe“ (*naufragio, incendio, tempestatum, temporum perturbatione*, ggf. auch *eripi* und *subripi* als in Unruhe Versetzendes) hin analysiert werden, ehe in der Übersetzung der Begriff *virtus* als das den Unruhen gegenüber Unerschütterliche hervorgehoben werden kann.

<sup>1073</sup> Vgl. Kap. 2.2.6 dieser Arbeit.

<sup>1074</sup> Vgl. Frölich (2019), S. 179. Hier fällt zwar die Planung von Unterrichtsreihen unter den Schwerpunkt „Aufbereiten einer Lehrbuchlektion“, das Prinzip der *variatio* ist aber auch für die Planung von Literaturunterricht adaptierbar; vgl. Scholz (2019), S. 207f.

Im Anschluss hieran kann der zweite Teil wiederum in zwei Teile gegliedert werden (Z. 4–7 und Z. 8–11). Diejenigen, die sich dem ersten widmen, können *divites*, *possident*, *divitiarum* dem Sachfeld Reichtum zuordnen sowie die Wiederholung von *nihil* und *nulla* als Negationen ermitteln, um so eine begründete Erwartung z.B. in dem Sinne einer (bereits von Cicero bekannten) Negation von Besitztümern zu formulieren. Diejenigen, die den zweiten Teil untersuchen, können mit Hilfe der Dekodierung aller dort zu analysierenden Adjektive (*improbi*, *avari*, *incertus*, *copiosi*, *divites*, *inopes*, *pauperes*) ggf. vermuten, dass Cicero (nochmals) eine Unterscheidung zwischen Armen und Reichen darstellen wird.

### Arbeitsaufträge:

#### 1. Textvorschließung

a) **Benenne** in den Zeilen 1–3

- alle Wörter des Sachfeldes „Unruhe“! Markiere diese rot!

b) **Formuliere** auf dieser Grundlage und dem Zusammenhang zum ersten Wort, der *virtus*, eine **begründete Vorerwartung** an den Text!

#### 2. Übersetzung

**Übersetze** die Zeilen 1–3 in zielsprachlich angemessenes Deutsch!

#### **Partnerarbeit (Z. 4–7; Z. 8–11)**

#### 3. Textvorschließung

##### Tandem I:

a) **Benenne** in den Zeilen 4–7

- alle Wörter des Sachfeldes Reichtum! Markiere diese rot!
- alle Negationen! Markiere diese schwarz!

b) **Formuliere** auf dieser Grundlage und Deinen Vorkenntnissen aus dem Paradoxon eine **begründete Vorerwartung** an den Text!

Tandem II:

a) **Benenne** in den Zeilen 8–11

- alle Adjektive! Markiere diese grün!

b) **Formuliere** auf dieser Grundlage und Deinen Vorkenntnissen aus dem Paradoxon eine **begründete Vorerwartung** an den Text!

4. ÜbersetzungTandem I:

**Übersetze** die Zeilen 4–7 in angemessenes Deutsch!

Tandem II:

**Übersetze** die Zeilen 8–11 in angemessenes Deutsch!

5. Interpretation

a) **Erkläre** in eigenen Worten, was die *virtus* bewirkt und was aus ihrem Nicht-Vorhandensein folgt! (textimmanent)

b) **Vergleiche** die Paraphrase mit Deiner Vorerwartung!

- **Arbeite** die wichtigsten lateinischen Begriffe **heraus**, die Cicero mit der *virtus* verbindet, und solche, die er dieser entgegenstellt! (textimmanent)
- **Benenne** – auch unter Berücksichtigung der Textvorerwärtung – wirkungsvolle Stilmittel, die diese Gegenüberstellung hervorheben! (textimmanent – hermeneutisch)

c) Vergleiche Ciceros Argumentation mit einem der drei folgenden historischen *exempla*! Inwiefern be- oder widerlegen sie seine Beweisführung?

I. *Wenn wir über die Sache [...] ein Werturteil abgeben müssen – was wollen wir dann für wertvoller halten: das Geld, das Pyrrhus dem Fabricius zu geben versuchte, oder die Selbstbeherrschung des Fabricius, der jenes Geld zurückwies[1]? Das Gold der Samniter oder die Antwort des Manius Curius[2]? Die Hinterlassenschaft des Lucius Paullus oder die Großzügigkeit des Africanus, der seinen Teil dieser Hinterlassenschaft seinem Bruder Quintus Maximus überließ[3]?*

[1] „König Pyrrhus [im 3. Jh. v.Chr.] versuchte Fabricius durch verlo[c]kende Angebote auf seine Seite zu ziehen. Aber alle Versuche scheiterten an der Unbestechlichkeit des Römers (vgl. Plutarch, Pyrrhus 20).“

[2] „[Curius] war Consul des Jahres 290 und besiegte die Samniter nach 49 Kriegsjahren. Er verweigerte deren Geschenke mit den Worten, er ziehe es vor, über die Besitzer von Gold zu herrschen, statt selbst Gold zu besitzen.“ An anderer Stelle heißt es, seine „Einfachheit und Uneigennützigkeit waren sprichwörtlich.“

[3] „L. Aemilius Paullus war der leibliche Vater des Scipio Africanus, des Siegers über Karthago im 3. Punischen Krieg [149–146 v.Chr.]. [...] [Africanus'] Großzügigkeit bestand darin, daß er seinem Bruder die gesamte Erbschaft von Aemilius Paullus, ihrem gemeinsamen Vater, überließ.“

II. Bei den unsterblichen Göttern! Die Menschen sehen nicht ein, welche große Einnahmequelle die Sparsamkeit [*parsimonia*] ist. [...] Jener [d.i. vermutlich Crassus] nimmt aus seinen Ländereien sechshunderttausend Sesterzen ein, ich nur einhunderttausend aus meinen: Weil er sich vergoldete Decken in seinen Landhäusern und Fußböden aus Marmor machen läßt und nach Standbildern, Gemälden, Möbeln und Kleidung verrückt ist, ist jenes Einkommen nicht nur für die laufenden Ausgaben, sondern sogar für die Zahlung der Zinsen zu wenig. Von meinem kleinen Einkommen wird sogar noch etwas übrig bleiben, nachdem die Ausgaben für meine Bedürfnisse abgezogen sind. [...] Aber warum spreche ich von mir, der ich durch die Schuld unserer Lebensgewohnheiten und Zeitumstände vielleicht selbst sogar beträchtlich in das Fehlverhalten dieser Generation verwickelt bin?

III. War denn Manius Manilius [1] zur Zeit unserer Väter [...] wirklich ein armer Mann? Besaß er doch ein Häuschen in den Carinen[2] und einen Bauernhof bei Labicum[3]. Sind wir also reicher, die wir mehr besitzen? Wäre es doch so. Aber die Menge des Geldes wird nicht durch die Schätzung des Vermögens, sondern durch die Lebensweise und den Lebenswandel bestimmt. Keine Gelüste zu haben, bedeutet Geld, keinem Kaufzwang ausgesetzt zu sein, bedeutet Einkommen; aber zufrieden zu sein mit dem, was man hat, das ist der größte und sicherste Reichtum.

[1] „[Manilius] war Consul im Jahre 149 [...]. Berühmt waren seine Bescheidenheit und Zuverlässigkeit.“

[2] „Stadtteil von Rom am Westhang des Esquilin.“

[3] „Kleine Stadt in den Albanerbergen südöstlich von Rom.“



(Quelle: M. Tullius Cicero, *Paradoxa Stoicorum*, in: *De Legibus, Paradoxa Stoicorum*, Lateinisch und deutsch, hrsg., übersetzt und erläutert von Nickel, Rainer, 3. Auflage, Artemis & Winkler, München/Zürich 2004, S. 241, 243, 256, Anm. 3, 276, Anm. 38, 278f., Anm. 48, Anm. 50; Anm. in eckigen Klammern durch N. Herzig)

(historisch-pragmatisch)

d) **Vergleiche** das Ende des sechsten Paradoxons mit dessen zu Beginn aufgestellter These: *Solum sapientem esse divitem* (Nur der Weise ist reich.)! **Nimm begründet Stellung**, ob Cicero Dich mit seiner Argumentation überzeugt hat oder nicht! Wähle hierfür eine der folgenden Aufgaben aus:

- Verfasse eine Argumentation, in der Du selbst eine These setzt, diese These belegst, mögliche Gegenargumente entkräftest und zu einer Schlussfolgerung gelangst. Verwende für Deine Argumentation Beispiele aus der Gegenwart, um Deine Stellungnahme zu veranschaulichen. [EA]
  - Versetze Dich in die Lage eines wohlhabenden Römers zur Lebenszeit Ciceros, der nicht mit dessen Argumentation einverstanden ist. Wie könnte dieser Römer uns heute überzeugen? [EA]
  - Erstelle oder erstelle ein (Schau)Bild oder ein Comic, das Dein/Euer Verständnis und Deine/Eure Meinung von *virtus* an einem gegenwärtigen Beispiel von Armut und Reichtum veranschaulicht. [EA/PA]
  - Überlegt Euch eine szenische Interpretation, in der Eure Meinung zur *virtus* an einem gegenwärtigen Beispiel von Armut und Reichtum veranschaulicht wird. Probt die Szene, um sie dem Kurs vorstellen zu können. [PA/GA]
- (gegenwartsbezogen – hermeneutisch)

Sobald allen Schüler\*innen die Übersetzung des gesamten Abschnitts präsent ist, können sie diesen in Gänze interpretieren. So können sie erklären, dass nur diejenigen, die sich der *virtus* gewiss seien, Sicherheit und Zufriedenheit (*contentus*) durch eben diese erhielten, weil sie nichts weiter begeherten als dasjenige, was ihnen gegeben sei; dass aber unrechtschaffene und begierige Menschen (*[i]mprobi et avari*) Un-

sicherheit auf Grund zufälliger Besitztümer verspüren und immer mehr dieser Art begehren würden (*incertas atque in casu positas possessiones habent et plus semper appetunt*). Dies beweise, dass sie eben nicht reich (*non copiosi ac divites*), sondern äußerst bedürftig seien (*inopes ac pauperes*). Genau diese Gegenüberstellung können die Schüler\*innen textimmanent unter Rekurrerung auf ihre Vermutungen zum Textinhalt auch sprachlich mit Hilfe der transphrastischen Antithetik von Armut und Reichtum begründen (*Qua praediti qui sunt soli sunt divites [...] [Z. 4–7] vs. Improbi autem et avari [...] [Z. 8–11]*), aber auch mittels der Antithetik auf der Mikrobene (z.B. *non modo non copiosi ac divites, sed etiam inopes ac pauperes*) oder der parallelistischen, asyndetischen *Enumeratio nihil appetunt, nulla re egent, nihil sibi deesse sentiunt, nihil requirunt*, was das Begehren der *improbi* wiederum im Gesamtzusammenhang als semantische Antithese zu den *contenti* setzt. Insgesamt können sie also erklären, dass die *virtus* die Grundbedingung für die Zufriedenheit und damit das *Proprium* immateriellen, unvergänglichen Reichtums (*proprium divitiarum*) sei. Was die historisch-pragmatische Interpretation betrifft, so ist es nun möglich, sich auf einen der drei übersetzten Textauszüge, die implizite wie explizite historische *exempla* beinhalten, zu beziehen und sie in Ciceros Dichotomie von Armen und Reichen einzuordnen. So kann erklärt werden, dass Fabricius (Selbstbeherrschung), Manius Curius (Einfachheit, Uneigennützigkeit) und Africanus (Großzügigkeit) denjenigen zugeordnet werden können, die über *virtus* verfügen und daher *divites* sein müssen, Pyrrhus und die Samniten den *avari* und daher *pauperes*. Als implizites *exemplum* bietet Cicero sich selbst an. Da er *parsimonia* zeige, dürfte er sich unter diejenigen zählen, die mit *virtus* ausgestattet seien. Allerdings fügt er hinzu, dass er sich nicht ganz frei vom Fehlverhalten seiner Generation machen könne, weshalb diese Einordnung zumindest in Zweifel gezogen werden sollte. In jedem Fall müsste Crassus auf Grund der ihm implizit, weil nicht namentlich genannt, zugeschriebenen Verschwendung des eingenommenen Geldes für allerlei Kostspielereien den *avari* und *pauperes* zugerechnet werden. Und Manius Manilius ist ein *exemplum* für die *virtus* und einen *dives*, da er sich durch Bescheidenheit und Zuverlässigkeit ausgezeichnet habe. Schließlich können die

Schüler\*innen im hermeneutischen Zirkel unter Rückgriff auf die *propositio Solum sapientem esse divitem* erklären, dass dieser Abschluss des Paradoxons die These bestätigt, dass nur der Weise, der über *virtus* verfüge, auch reich sein könne, daher Reichtum etwas Immaterielles sei und materielle Gier und Verschwendung verwerflich sein müssen.<sup>1075</sup> Hierzu können sie unter wiederholt binnendifferenzierender Methodik begründet Stellung nehmen, ob in Fürsprache zu oder Widerlegung von Ciceros gesamter Argumentation. Das heißt, sie können sich selbst der Verknüpfung von *oratio erudita* und *oratio popularis* bedienen, um Ciceros Theorie in heutige *loci communes* zu transferieren (schriftliche Argumentation), in der Widerlegung seiner Theorie eigene überzeugende Argumente aus historisch-pragmatischer Sicht entwickeln (schriftliche Stellungnahme eines Römers) oder Ciceros *oratio erudita* (*virtus*) gestalterisch auf ein heutiges Beispiel von Armut und Reichtum im Sinne gegenwärtiger Popularisierung übertragen ([Schau-]Bild/Comic oder szenische Interpretation).<sup>1076</sup> Insofern ist diese Aufgabe besonders dem existentiellen Transfer bei gleichzeitiger Vertiefung des Textverständnisses zuträglich.<sup>1077</sup>

Die Lektüre fremdsprachlicher Texte, zumal solcher mit einer großen kulturellen Fremdartigkeit (Allomorphie), vermittelt zusätzlich die Kompetenz, durch das Medium der Fremdsprache auch fremde Denkmodelle mental nachzuvollziehen und im Sinne eines existenziellen Transfers mit der eigenen Lebenswelt zu vergleichen.<sup>1078</sup>

<sup>1075</sup> Vgl. Nickel (2014), S. 3–5.

<sup>1076</sup> Vgl. Kuhlmann (2010c), S. 148.

<sup>1077</sup> Vgl. Doepner (2019b), S. 153ff.

<sup>1078</sup> Kuhlmann (2010b), S. 13 unter Verweis auf Westphalens „modellbezogene Interpretation“ in: Maier (1987), S. 137–140. „Die modellorientierte Interpretation weitet die sich an den Sachen entzündende Problemstellung aus, indem sie diese über größere Zusammenhänge hin verfolgt und die ihnen zugrundeliegenden Strukturen und Hypothesen auf ihre Stimmigkeit und Gültigkeit prüft“, Maier (1987), S. 137; vgl. auch Kuhlmann (2009), S. 134f.: „Philosophische Texte sollten inhaltliche Anknüpfungen an die Vorstellungs- und Lebenswelt der Schüler ermöglichen“.

## 5.2.2.4 Fächerübergreifender diskursiver Kontext

Sodann werden die rekonstruierten Ergebnisse im fächerübergreifenden diskursiven Kontext miteinander derart verglichen, dass die Frage, was Reichtum sei, mit Hilfe der analysierten Kriterien differenziert beurteilt werden kann.

**Arbeitsaufträge zur Diskussion der Frage: „Was ist Reichtum?“ im Kontext von Ciceros *Paradoxa* I und VI**

**Fächerübergreifender diskursiver Kontext**

1. Welche Argumentation bzw. Antwort auf die Frage, was Reichtum sei, hat Dich mehr überzeugt: Ciceros in Paradoxon I (*Nur das Sittliche ist ein Gut.*), in Paradoxon VI (*Nur der Weise ist reich.*) oder Senecas (*[D]er Weise denkt dann besonders an Armut, wenn er inmitten des Reichtums steht.*)? **Nimm begründet und differenziert Stellung!**
2. Welche Fachperspektive hat Dich mehr überzeugt, die des Latein- oder diejenige des Philosophieunterrichts? Welche Methoden haben Dir mehr geholfen, die Frage zu beantworten, was Reichtum bedeute? **Nimm begründet und differenziert Stellung!**

Aus Sicht des Paradoxons VI sei Reichtum notwendigerweise immateriell und könne nur anhand der *virtus* mittels *animus* bemessen werden, aus Sicht des Paradoxons I sei ein Gut nicht zu verwechseln mit einem der *voluptas* dienenden Besitzgut, sondern allein am *honestum* zu erkennen, das durch die *virtus* bedingt sei und sich am überdauernden Ruhm bekannter Männer zeige. Seneca spricht den materiellen Besitzgütern eine der *virtus* förderliche Wirkung zu, um gerade geistige und sittliche Handlungen mit unbeschwerlicher Sorgfalt ausüben zu können. Methodische Unterschiede können die Schüler\*innen dadurch feststellen, dass sie das sechste Paradoxon im Zuge der Analyse der *elocutio* zentraler Textstellen übersetzt bzw. erschlossen haben und in historisch-pragmatischer wie gegenwartsbezogener Interpretation ihre

Vermutungen über die These des Paradoxons vergleichend prüfen konnten; dass hierfür vor allem das Paraphrasieren bedeutungstragender lateinischer Begriffe und das Herausarbeiten von Stilmitteln fachspezifisch ist, welche insbesondere den antithetischen Inhalt auch sprachlich abbilden; dass sie die These des ersten Paradoxons erst dadurch erschließen konnten, dass sie den Inhalt mittels der Erörterung der gesamten Paradoxie argumentativ rekonstruiert, die einzelnen Abschnitte und vor allem deren exemplarische Beweisführung miteinander verglichen, deren Überzeugungskraft beurteilt und die Schwächen in dieser Argumentation mittels Senecas Kritik der Kritik an den „Epi-kureern“ aufdecken und beide Argumentationen vergleichend beurteilen konnten. So können die Schüler\*innen nun auf Grundlage dreier rekonstruierter Sachurteile differenziert beurteilen, welche Argumentation sie in Bezug auf das umrahmende Problem der Unterrichtssequenz am meisten überzeugt hat und ob eine bzw. welche Methodik für ihren Erkenntnisprozess förderlicher war. Für ein solches Verfahren plädiert Kuhlmann im Sinne eines metakognitiven Methodenbewusstseins, das den Lernergebnissen zuträglich sein und gleichzeitig zur Diskussion gestellt werden kann.<sup>1079</sup> Das kann aber nur dann zielführend diskutiert werden, wenn alternative Methoden bekannt sind. Hierfür ist der Perspektivenwechsel innerhalb des Fachzugangs – im kritischen Vergleich zweier Positionen, wie von Henke ausgeführt<sup>1080</sup> – genauso ein hilfreiches Instrument wie der Fachperspektivenwechsel.

Wenn eine method(olog)ische Grundlage unter dem Prinzip der Konvergenz geschaffen worden ist, kann auch ein Perspektivenwechsel gewinnbringend umgesetzt werden, der dem Prinzip der Divergenz folgt. Den Vergleich und die Metareflexion von Fachperspektiven in einem Bezugsrahmen außerhalb der Fachsystematiken verorte ich daher in der Hauptphase der gymnasialen Oberstufe, besonders in problemorientierten Varianten [...].<sup>1081</sup>

<sup>1079</sup> Vgl. Kuhlmann (2010b), S. 22f.; vgl. auch Kap. 5.2.2.3 dieser Arbeit.

<sup>1080</sup> Vgl. Henke (2019), S. 77–83.

<sup>1081</sup> Hahn (2013), S. 171; vgl. auch Huber (2009), S. 402ff.; vgl. ders. (2001), S. 323f.

### 5.2.2.5 Fächerübergreifender reflexiver Kontext

Schließlich können die Schüler\*innen all die in den Fachzugängen gewonnenen und fächerübergreifend diskutierten Ergebnisse unter Rekurrerung auf die antizipierten Antworten der fächerübergreifenden Einstiegsphase in der abschließenden reflexiven Phase auf Fallbeispiele insbesondere der Gegenwart anwenden und so der Forderung nach historischer Kommunikation<sup>1082</sup> und Problemreflexion<sup>1083</sup> gleichermaßen nachkommen.

Die metakognitiven Fähigkeiten und methodischen Kompetenzen der Schüler im Sinne des bewussten Lernens müssten gefördert werden, da nun nicht nur ein im Unterricht erreichtes fachliches Ergebnis im Sinne eines statischen Produkts, sondern auch die dorthin führenden Lernstrategien und -prozesse im Fokus stehen [...]. Im zentralen Bereich der Textkompetenz kann dies bedeuten, dass Schüler nicht nur bestimmte Erschließungs-, Analyse- oder Interpretationsmethoden lernen und anwenden, sondern in einem reflexiven Prozess auch deren Nutzen und Wert gegeneinander abwägen können.<sup>1084</sup>

So könnte z.B. ein realer, dokumentierter Fall bewertet werden, in dem zwei Kinder aus unterschiedlichen sozialen Schichten in Deutschland – das eine kommt aus gut situiertem Elternhaus, das andere aus einem, das am Existenzminimum lebt – in ihrem häuslichen und schulischen Umfeld dargestellt sind.<sup>1085</sup> Das erste Kind stammt aus einer Familie ohne finanzielle Sorgen, kommt sehr gut in der Schule mit, die auf Grund ihres musischen Zweigs von ihrer Mutter ausgewählt wurde, und erhält am Nachmittag besondere Unterstützung in eben musischer, aber auch sportlicher Ausbildung. Das zweite Kind hat Konzentrations-schwierigkeiten, geht auf eine nahe gelegene Förderschule, die es zu Fuß erreichen kann, und ist am Nachmittag bei seiner Familie. Für sei-

<sup>1082</sup> Vgl. MSW NRW (2014a), S. 11ff.; 16ff.

<sup>1083</sup> Vgl. MSW NRW (2014b), S. 11ff.; 15–18.

<sup>1084</sup> Kuhlmann (2015a), S. 24.

<sup>1085</sup> Ich beziehe mich hier rekonstruktiv auf ein Fallbeispiel in dem dokumentarischen Beitrag „Arme Kinder, reiche Kinder“ (2010) aus dem ZDF-Magazin ML Mona Lisa. Das Magazin ist mittlerweile eingestellt.

nen Wunsch, schwimmen zu gehen, fehlt das nötige Geld. Beide Kinder wirken sehr zufrieden.<sup>1086</sup>

**Arbeitsaufträge zur Diskussion und Reflexion der Frage: „Was ist Reichtum?“ im Kontext von Ciceros *Paradoxa* I und VI**

**Fächerübergreifender reflexiver Kontext**

1. **Beschreibe** die Fälle, die im Video „Arme Kinder, reiche Kinder“ von Mona Lisa (ZDF) gezeigt werden! **Erkläre**, was für ein gegenwärtiges Problem dargestellt wird!
2. **Nimm** unter Berücksichtigung der Fachperspektiven Latein (zu Ciceros Paradoxon VI) und Philosophie (zu Ciceros Paradoxon I und Senecas „Der Reichtum des Weisen“) sowie Eurer eigenen Antworten zu Beginn der Unterrichtssequenz **begründet Stellung** zu diesem Problem! **Bewerte**, ob und ggf. wie dieses Problem gelöst werden könnte!

Die Schüler\*innen könnten mit Hilfe Ciceros sechster Paradoxie beurteilen, dass beide Kinder reich seien, weil sie Zufriedenheit ausstrahlen, mit Hilfe der ersten Paradoxie, dass das zweite Kind dem Gut näher komme, weil es sich durch sittliches Verhalten im familiären Kontext auszeichne. Hingegen könnten sie einräumen, dass nach Senecas Argumentation das erste Kind potentiell näher am *summum bonum* orientiert sei, da es sich im materiellen Reichtum mehr der geistigen und sittlichen Vollkommenheit annähern könnte, das zweite Kind sich zwar sittlich verhalte, aber sich mehr dem Notwendigen widmen müsse. Allerdings müssen die Schüler\*innen in dieser Phase des Unterrichts keiner dieser Urteile zustimmen, sondern könnten nach wie vor mit guten Gründen bewerten, dass das erste Kind reicher sei, weil es mehr Geld und Möglichkeiten zu haben scheint, und eine immaterielle Tugend für diese Beurteilung keine Relevanz habe, weil sie gar nicht messbar sei.

<sup>1086</sup> Vgl. ebd.

Aber – und das ist das Entscheidende – erst in der fächerübergreifenden Auseinandersetzung werden die unterschiedlichen Positionen in ihren Begründungsmustern und Kriterien offenbar, die für ein Werturteil an dieser Stelle widerlegt werden müssten, um das eigene Urteil zu schärfen.<sup>1087</sup> Dass sowohl der Lateinunterricht als auch der Philosophieunterricht bei der Bewertung solcher Fälle, welche gegenwärtige Problemlagen betreffen, an die Grenzen einer angemessenen Beurteilung kommen, wird deutlich. Die fachmethodisch rekonstruierten Positionen haben – zeitgeschichtlich bedingt – keinen konkreten Bezug auf diese Probleme, können aber hinsichtlich derjenigen Entwicklungen, die zu diesen Problemen geführt haben, und derjenigen Entwicklungen, die in Konsequenz aus jenen sich zukünftig ereignen können, mit guten Gründen als Beurteilungsgrundlage dienen.<sup>1088</sup> Dass weitere Disziplinen notwendig sind, die vor allem sozialwissenschaftliche oder pädagogische Fallarbeit methodisch berücksichtigen<sup>1089</sup>, kann auf dieser Metaebene festgehalten werden. Dass diese Disziplinen bei der ganzheitlichen Problemlösung aber wiederum nicht ohne eine fundierte Analyse vergangener Positionen auskommen, die, wenn auch nicht identische, so aber doch ähnliche „Fälle“ zu analysieren gewusst haben, ist ein ebenso großer Mehrwert einer solchen Metareflexion.

Allerdings ersetzt der fächerübergreifende Unterricht – zumindest in der gymnasialen Oberstufe – den kanonisierten Fachunterricht nicht. Vielmehr dient der fächerübergreifende Unterricht als Komplement des Fachunterrichts. [...] Auf Grundlage fachlichen Wissens und fachlichen Könnens soll der fächerübergreifende Unterricht dieses Wissen und Können in andere Kontexte setzen und Schülerinnen und Schüler strukturell Gelegenheiten bieten, die historischen Wurzeln dieses Wissens und Könnens, ihre Anwendungsmöglichkeiten, ihre Bedeutung bei der Lösung politischer und sozialer Probleme oder – im Sinne der Entwicklung eines aufgeklärten Wissenschaftsverständnisses – ihre ‚blinden Flecken‘ zu reflektieren.<sup>1090</sup>

<sup>1087</sup> Vgl. Kuhlmann (2015a), S. 24; vgl. ders. (2011b), S. 22f.; vgl. Henke (2015), S. 94.

<sup>1088</sup> Vgl. Klafki (2007b), S. 56–69.

<sup>1089</sup> Vgl. MSW NRW (2014e), S. 16; vgl. MSW NRW (2014f), S. 22; vgl. auch Kap. 4.3, dort FN938 dieser Arbeit.

<sup>1090</sup> Hahn et al. (2014b), S. 8. Hervorh. im Original.



## 5.3 Problem I: Zwischen *virtus* und *voluptas* – Wie gelange ich zur εὐδαιμονία?

### 5.3.1 Fachkompetenzen, Metakompetenzen, Unterrichtsgegenstände

#### Fokussierte fachliche Kompetenzen:

##### I. Latein: „Die Schülerinnen und Schüler können

- Grundbegriffe und zentrale Inhalte der stoischen und epikureischen Philosophie [insbesondere *virtus* und *voluptas*] strukturiert darstellen und ihre Bedeutung für das römische Philosophieren erläutern,
- philosophische Antworten auf Sinnfragen der menschlichen Existenz (**Glück** [...]) und deren Bedeutung für die eigene Lebenswirklichkeit beurteilen,
- typische Merkmale philosophischer Literatur [**Diatriben**] in ihrer Funktion erläutern.<sup>1091</sup>

##### II. Philosophie: „Die Schülerinnen und Schüler

- rekonstruieren [zwei] philosophische Antwort[en] auf die Frage nach dem gelingenden Leben in ihren wesentlichen gedanklichen Schritten und ordnen sie in das ethische Denken [**der Stoa und des Epikureismus**] ein,
- analysieren ethische Positionen, die auf dem Prinzip der Nützlichkeit [**Epikur**] und auf dem Prinzip der Pflicht [**Ciceros stoische Position**] basieren, in ihren wesentlichen gedanklichen Schritten,
- erläutern die behandelten ethischen Positionen an Beispielen und ordnen sie in das ethische Denken [**der Stoa und des Epikureismus**] ein, [...]
- bewerten kriteriengeleitet und argumentierend die Tragfähigkeit der behandelten eudämonistischen Position[en] zur Orientierung in Fragen der eigenen Lebensführung<sup>1092</sup>.

<sup>1091</sup> MSW NRW (2014a), S. 28. Hervorh. durch N. Herzig.

<sup>1092</sup> MSW NRW (2014b), S. 29. Hervorh. durch N. Herzig.

Fokussierte Meta-Kompetenzen:

<p>Die Schülerinnen und Schüler können</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (philosophische) Antworten auf die Frage nach einem gelingenden Leben <b>rekonstruktiv erläutern</b>;</li> <li>• (philosophische) Antworten auf die Frage nach einem gelingenden Leben fächerübergreifend methodisch-argumentativ abwägend <b>differenziert beurteilen</b>;</li> <li>• (philosophische) Antworten auf die Frage nach einem gelingenden Leben unter Bezug auf ihre Lebenswelt <b>begründet beurteilen</b>.</li> </ul>
--

Fokussierte (zentrale) Unterrichtsgegenstände:

- Cicero, *Parad.* (I;) II; III  
 Cicero, *Tusc.* III, 17;33  
 Cicero, *off.* I, 15  
 Epikur, *Men.* in Auszügen

5.3.2 Kontextuelle Umsetzung

Problem (Zwischen <i>virtus</i> und <i>voluptas</i> – Wie gelange ich zur εὐδαιμονία?)	<p><b>Fächerübergreifender Einstiegskontext:</b>                  Phänomenologische Zugangsweise ohne konkreten Fachbezug; Antizipation von Fachbezügen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wie gelange ich zum Glück?</li> </ul>	<p><i>Spontanes Werturteil</i></p>
	<p><b>1. Fachlicher Kontext (Philosophie):</b>  <i>Aequalia esse peccata et recte facta.</i> (Paradoxon III)                  Methodisches, an Kriterien orientiertes Vorgehen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rekonstruktion (des Paradoxons III);</li> <li>• Vergleich (mit Epikur, <i>Men.</i>, 122, 127-132 in Auszügen als Kritik der Kritik);</li> <li>• Bewertung</li> </ul>	<p><i>1. Sachurteil</i></p>

Problem (Zwischen <i>virtus</i> und <i>voluptas</i> – Wie gelange ich zur εὐδαιμονία?)	<p><b>2. Fachlicher Kontext (Latein):</b>  <i>In quo virtus sit ei nihil deesse ad beate vivendum. (Paradoxon II)</i>                  Methodisches, an Kriterien orientiertes Vorgehen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Texterschließung und</li> <li>• Übersetzung (des Paradoxons II);</li> <li>• Interpretation (im historisch-pragmatischen Vergleich mit Cic., <i>Tusc.</i> III, 17, 33; <i>off.</i> I, 15)</li> </ul>	<p><b>2. Sachurteil</b></p>
	<p><b>Fächerübergreifender diskursiver Kontext:</b>                  Gewichtung von Analyse Kriterien der fachlichen Kontexte, Argumentation:</p> <p><u>Fachkontext 1:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rekonstruktion des Inhalts mit Hilfe der Rekonstruktion des Aufbaus: These (<i>propositio</i>) – Bekräftigung (<i>confirmatio</i>) mittels expliziter historischer <i>exempla</i> – Schlussfolgerung (<i>peroratio</i>)</li> <li>• Wider- bzw. Offenlegung inhaltlicher Schwächen mittels dialektischer Kritik der Kritik</li> <li>• Eigene, gegenwartsbezogene Bewertung</li> </ul> <p><u>Fachkontext 2:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rekonstruktion des Inhalts mit Hilfe einer Analyse der <i>elocutio</i> zentraler Textstellen unter dem Fokus auf <i>oratio erudita</i> und <i>oratio popularis</i></li> </ul>	<p><b>Differenziertes Sachurteil</b></p>

Problem (Zwischen <i>virtus</i> und <i>voluptas</i> – Wie gelange ich zur εὐδαιμονία?)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vergleichende Interpretation mit anderen zentralen Textstellen und Informationen zur historischen Einordnung (zur Stoa und zum Epikureismus)</li> <li>• Eigene, gegenwartsbezogene Beurteilung</li> </ul>	
	<b>Fächerübergreifender reflexiver Kontext:</b> Eigene Positionierung unter Berücksichtigung des Einstiegskontextes, der Fachkontexte und des diskursiven Kontextes: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Beurteilung eines Fallbeispiels, das Anschlussmöglichkeit an Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft bietet (z.B. einer luxuriösen, öffentlichen Zurschaustellung von Besitz)</li> </ul>	<i>Begründetes Werturteil</i>

Abb. 12: Phasen-Schema der Sequenz „Zwischen *virtus* und *voluptas* – Wie gelange ich zur εὐδαιμονία?“

Zu Beginn sollen die Schüler\*innen selbst entdecken, dass die Frage, wie man zum Glück gelangen könne, unterschiedliche Antworten mit sich bringen kann. Wiederum über die Verwendung von mentimeter.com<sup>1093</sup> könnten die Schüler\*innen z.B. Antworten auf diese Frage per App senden und in der Visualisierung der Ergebnisse die Differenz zu Rückmeldungen anderer Schüler\*innen erfahren. Dass die Frage teleologisch formuliert ist, soll die Problemorientierung fokussieren, die angesichts der zu verhandelnden Unterrichtsgegenstände und Fachperspektiven nicht explizit auf z.B. biologisch-chemisch reduktionistische Antworten auf die Frage, was Glück als solches sei, gerichtet sein soll.

<sup>1093</sup> Vgl. FN1034 in Kap. 5.2.2.1 dieser Arbeit.

Eine derartige Richtung geben weder Ciceros Paradoxien noch die kurzen Auszüge aus den *Tusculanae disputationes* und *de officiis* und auch nicht Epikurs Brief an Menoikeus wieder.<sup>1094</sup> In dieser fächerübergreifenden Einstiegsphase werden Vorwissen und Motivation generiert, sich einer konkreten Beantwortung der Frage zu widmen.<sup>1095</sup>

Mit welcher Fachperspektive die eigentliche Lektüre beginnen soll, ist an dieser Stelle – wie bereits in der schon dargestellten Unterrichtssequenz zum Reichtum – beliebig. Aus lateinischer Fachperspektive sollte das Paradoxon II besonders in der Methodik der starischen Lektüre zentraler Textstellen und der historisch-pragmatischen Interpretation zusammengefasst die Antwort liefern, dass allein die unerschütterliche *virtus* notwendig für die *vita beata* sei, *libidines* hingegen Unsicherheit und Furcht erzeugten. In diesem Zusammenhang muss verdeutlicht werden, dass Cicero jene stoischen Begriffe der *oratio erudita* mittels der *elocutio*, vor allem qua Antithesen und Iterationes, popularisieren will. Als weiteres sprachlich-inhaltliches Mittel sollten hierfür die *exempla* wenigstens mittels deutscher Übersetzung erklärt und den Begriffen zugeordnet werden, also M. Regulus und C. Marius der *virtus* sowie Clodius den *libidines* bzw. der *voluptas*. In einem Vergleich mit Grundzügen der Stoa und der Weiterentwicklung ciceronischer Gedanken in *Tusc.* III, 17;33 und *off.* I, 15 kann herausgestellt werden, dass die *virtus* bzw. *virtutes* Wandlungen unterlegen waren und die römisch gefärbte Übersetzung der ἀρεταί sind. Im Vergleich mit den Quellen aus den späteren Hauptwerken Ciceros wird ersichtlich, dass die in der Stoa formulierte *virtus* ausdifferenziert wird und einen größeren Bedeutungsumfang gewinnt (*iustitia, sapientia, fortitudo/magnitudo animi, modestia/temperantia*), dass ferner Epikurs Argumentation (*Tusc.* III, 33) berücksichtigt wird, um dem Leser/der Leserin ein eigenes Urteil in

<sup>1094</sup> Es könnte eingewendet werden, dass eine richtige Stimulation bestimmter Hirnareale durchaus Glück befördern könne unter der Voraussetzung, dass das, was dort gemessen werde, mit Glück identisch sei. Spätestens die dann einsetzende Lektüre würde aber verdeutlichen, dass eine solche Perspektive in diesem Unterrichtsarrangement keine größere Relevanz haben wird.

<sup>1095</sup> Vgl. Kuhlmann (2010b), S. 24f.; vgl. Häger (2017), S. 26f.

*utramque partem disserere*<sup>1096</sup> zu überlassen und nicht wie in der Paradoxie ihm/ihr dasjenige Ciceros mehr zu überstülpen. Hier kann – neben den historischen *exempla* und der Häufung antithetischer und iterativer Stilmittel – ein typisches Merkmal der Diatribe im Gegensatz zu den Dialogen erklärt werden. Gegenwartsbezogen soll dann geprüft und beurteilt werden, ob es auch heute Menschen gibt, die Eigenschaften einer solchen *virtus* aufweisen oder nicht, um einen Lebensweltbezug im Sinne des existentiellen Transfers zu gewährleisten und damit den Aktualitätsgehalt Ciceros sprachlich-inhaltlicher Ausgestaltung um der Popularisierung willen zu hinterfragen.<sup>1097</sup>

In philosophischer Fachperspektive soll das Paradoxon III in deutscher Übersetzung in Gänze gelesen und dessen Argumentationsaufbau in Kongruenz zum Inhalt rekonstruktiv erläutert werden. Die Thesen-  
setzung „Verfehlungen sind ebenso einander gleich wie gute Taten“<sup>1098</sup> erzeugt einen kognitiven Konflikt, der dazu auffordert, Ciceros Erläuterungen verstehen zu lernen, da jene zunächst kontraintuitiv erfahren werden kann, weil sie „eine vom Alltagsverstand abweichende und kognitiv herausfordernde Antwort auf eine philosophische Frage- oder Problemstellung [enthält]“.<sup>1099</sup> Denn die *propositio* ist mit hoher Wahrscheinlichkeit keine Antwort, welche die Schüler\*innen auf die Frage, wie man zum Glück gelange, erwarten. Mit Hilfe der Rekonstruktion eben dieser *propositio*, der *confirmatio*, den ihr inhärenten expliziten (historischen) *exempla* (z.B. Saguntiner, *histrion*) und der *peroratio* soll erläutert werden, dass nach der Stoa das Motiv für eine Tat entscheidend ist und nicht dessen Folgen. Um rechte Taten (*recte facta*) zu begehen, müsse das Motiv an der *virtus* orientiert sein, begehe man unrechte (*peccata*), orientiere der Mensch sich hingegen an *vitia* bzw. *libidines*, die unter Verweis auf Paradoxon I, 6 aus der *voluptas* erwachsen würden.<sup>1100</sup> Insofern seien alle rechten Taten einander gleich wie auch alle unrecchten – mit der Ausnahme des Vaternordes, der eine

<sup>1096</sup> Vgl. Kuhlmann (2017), S. 150.

<sup>1097</sup> Vgl. Kuhlmann (2010c), S. 148ff.

<sup>1098</sup> Nickel (2004), S. 215.

<sup>1099</sup> Henke (2015), S. 88.

<sup>1100</sup> Vgl. Cic., *Parad.* I, 6.

Vielzahl von Fehlern einschlieÙe und die Vernunft (*ratio*) überaus durcheinander bringe.<sup>1101</sup> In der dialektischen Gegenlektüre von Auszügen aus Epikurs Brief an Menoikeus, dessen Lehre sowohl in Paradoxon I, II als auch III angegriffen wird,<sup>1102</sup> soll herausgestellt werden, dass die *voluptas* auf die ἡδονή zurückgeht. Es kann erklärt werden, dass diese im ursprünglichen Epikureismus den Weg in Form vom rationellem Meiden und Wählen rechter Begierden, die dem Menschen von Natur aus mitgegeben seien, zur εὐδαιμονία führen würde, die sich durch Schmerzfreiheit und geistigen Lustgewinn auszeichne. Für dieses Rationelle sei der Gebrauch der ἀρεταί notwendig, die zur ἀταραξία führen würden. Insofern können die Schüler\*innen vergleichend erläutern, dass sowohl in Ciceros Paradoxien als auch in Epikurs Schrift die „Tugenden“ eine Notwendigkeit auf dem Weg zur „Seelenruhe“ und Glückseligkeit sind. Aber sie sollen auch erklären, dass für Cicero die *virtus* um ihrer selbst willen und als Motiv zu denken ist, für Epikur jedoch die ἀρετή eine Art Instrument darstellt, um letztlich bestmögliche Folgen zu erhalten. Für ihn ist also das Entscheidende dasjenige, was Cicero als Kriterium ablehnt, nämlich das Ergebnis (*nec enim peccata rerum eventis sed vitiiis hominum metienda sunt*<sup>1103</sup>). Ciceros Schwäche in der *confirmatio*, Argumente der Gegenposition nicht ausführlich dargestellt zu haben, wird somit in diesem dialektischen Zugang offenbart. So haben die Schüler\*innen eine ausgewogenere Beurteilungsgrundlage, um Taten im Hier und Jetzt beurteilen zu können.<sup>1104</sup>

Nach der Rekonstruktion beider Paradoxien mit Hilfe fachspezifischer Methodik werden im fächerübergreifenden diskursiven Kontext beide methodischen Vorgänge und ihre jeweils erläuterten Ergebnisse so miteinander verglichen, dass zum einen abgewogen werden kann, welche Ergebnisse den Schüler\*innen besser begründet scheinen: diejenigen aus Paradoxon II, aus Paradoxon III oder aus Epikurs Schrift.

<sup>1101</sup> Vgl. Cic., *Parad.* III, 24ff.

<sup>1102</sup> Vgl. MacKendrick (1989), S. 88; vgl. Webb (1985), S. 46f.; vgl. auch Kap. 2.2.1–2.2.3 dieser Arbeit.

<sup>1103</sup> Cic., *Parad.* III, 20.

<sup>1104</sup> Vgl. Henke (2015), S. 94.

Zum anderen können sie nun differenziert beurteilen, mit welcher Methodik sie selbst besser die problemorientierte Frage nach dem Glück als Ziel beantworten können bzw. welche Vor- und Nachteile beide methodischen Zugänge bieten, bspw. bezogen auf die lange verweilende Lektüre zentraler Stellen im lateinischen, hinsichtlich der zügigeren, aber dialektischen Lektüre im philosophischen Fachzugang. Schließlich sollen im fächerübergreifenden reflexiven Kontext die Ergebnisse und methodischen Eigenheiten beider Zugänge sowie die antizipierten Antworten aus der Einstiegsphase gebündelt verwendet werden, um Fallbeispiele – vor allem aus der Gegenwart um des Lebensweltbezuges willen, der in beiden Fächern als übergeordnete Kompetenz eingefordert wird<sup>1105</sup> – begründet und wertend beurteilen zu können, ohne gezwungen zu sein, ein spezifisches Sachurteil wählen zu müssen. Ein Fallbeispiel könnte die luxuriöse Zurschaustellung des Lebens eines Mannes sein, der sich genau damit glücklich preist, auf seiner Yacht ein großes Festmahl mit exotischen Gerichten, Tanz und Musik nicht nur einmalig, sondern immer wieder zu genießen, und dies nicht verlieren wolle. Nach Ciceros Darstellung wäre ein solches Verhalten in jedem Fall abzulehnen, da es weder dem Motiv der *virtus* entspreche noch Sicherheit gebe, sondern vielmehr Angst vor Verlust von Vergänglichem schüre. Ebensowenig wäre dies mit Epikurs Lehre vereinbar, da nicht den rechten, natürlichen Begierden nachgegangen, sondern vielmehr in Kauf genommen würde, durch Völlerei Schmerzen zu riskieren. Dies entspräche keiner rationellen, geistigen Lustmaximierung. Dennoch ist zu erwarten, dass Schüler\*innen begründet beurteilen, dass sie genau das dargestellte Leben als Weg zum Glück auffassten, weil sie z.B. den intensiven Genuss aller Dinge, die das globalisierte Leben für sie bereit hält, als überaus bedeutungsvoll ansähen, um einem glückseligen Leben nahe zu kommen.

Durch den Wechsel der Fachperspektiven und die Beobachtung auf einer Metaebene im Kontext der abschließenden fächerübergreifenden Phasen können wiederum fachliche Grenzen festgestellt werden. Das eingangs erwähnte naturwissenschaftliche Verfahren, experimentell

<sup>1105</sup> Vgl. MSW NRW (2014a), S. 11f.; vgl. MSW NRW (2014b), S. 11ff.



Glück zu erforschen, würde gewiss einen interdisziplinären Mehrwert generieren, um das Problem im Sinne der Ganzheitlichkeit auch an gegenwärtigen Erkenntnissen über das menschliche Gehirn und damit gleichermaßen zukunftsorientiert zu betrachten. Die Idee, das menschliche Gehirn überhaupt derartig erforschen zu müssen, weil ggf. theoretische Positionen in der Vergangenheit ein nicht für jede/n zufriedenstellendes Ergebnis geliefert haben, sowie die Kritik an solcher Forschung kann aber nur durch die Aufschlüsselung solcher Positionen verständlich werden. Insofern zeigt hier die Metareflexion nicht nur die Grenzen zweier Fächer aus den Aufgabenfeldern I und II, sondern auch deren Notwendigkeit auf, durch die eine Naturwissenschaft wie die Biologie – zumindest angesichts der in dieser Unterrichtssequenz relevanten Problematik – überhaupt erst zum Tragen kommen konnte<sup>1106</sup>. Ferner offenbart sie, dass die Interdisziplinarität aller drei Aufgabenfelder in diesem Problemkontext in Zukunft ohne das jeweils andere nicht auskommen wird, um eine dem Problemaufwurf angemessene Problemlösung zu erhalten. Besonders hier – im Diskurs der Multiperspektivität – zeigt sich die Notwendigkeit der Hermeneutik. Genau dies begünstigt die Urteilskompetenz im Sinne einer metakognitiven Fähigkeit, einerseits zwischen den Fachperspektiven methodisch unterscheiden, andererseits aber auch ganzheitliche Probleme als solche überhaupt erst erfassen zu können.<sup>1107</sup>

<sup>1106</sup> Vgl. Hahn (2013), S. 169f.

<sup>1107</sup> Vgl. Baumert et al. (1999), S. 2.

## 5.4 Problem III: Zwischen *exul* und *liber* – Was ist ein Exil?

### 5.4.1 Fachkompetenzen, Metakompetenzen, Unterrichtsgegenstände

#### Fokussierte fachliche Kompetenzen:

##### I. Latein: „Die Schülerinnen und Schüler können

- Grundbegriffe und zentrale Inhalte der stoischen [...] Philosophie [insbesondere *exul* und *liber/libertas*] strukturiert darstellen und ihre Bedeutung für das römische Philosophieren erläutern,
- Empfehlungen zu einer sittlichen Lebensführung erläutern und deren Anwendbarkeit für Individuum und Gesellschaft beurteilen,
- philosophische Antworten auf Sinnfragen der menschlichen Existenz ([...] **Freiheit**, **Schicksal** [...]) und deren Bedeutung für die eigene Lebenswirklichkeit beurteilen,
- typische Merkmale philosophischer Literatur [**Diatriben**] in ihrer Funktion erläutern.“<sup>1108</sup>

##### II. Philosophie: „Die Schülerinnen und Schüler

- rekonstruieren [zwei] philosophische Antwort[en] auf die Frage nach dem gelingenden Leben in ihren wesentlichen gedanklichen Schritten und ordnen sie in das ethische Denken [**der Stoa**] ein,
- erläutern die behandelten ethischen Positionen an Beispielen und ordnen sie in das ethische Denken [**der Stoa**] ein, [...]
- bewerten kriteriengeleitet und argumentierend die Tragfähigkeit der behandelten eudämonistischen Position[en] zur Orientierung in Fragen der eigenen Lebensführung“<sup>1109</sup>.

<sup>1108</sup> MSW NRW (2014a), S. 28. Hervorh. durch N. Herzig.

<sup>1109</sup> MSW NRW (2014b), S. 29. Hervorh. durch N. Herzig.

Fokussierte Meta-Kompetenzen:

<p>Die Schülerinnen und Schüler können</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (philosophische) Antworten auf die Frage nach einer sittlichen Lebensführung <b>rekonstruktiv erläutern</b>;</li> <li>• (philosophische) Antworten auf die Frage nach einem gelingenden Leben fächerübergreifend methodisch-argumentativ abwägend <b>differenziert beurteilen</b>;</li> <li>• (philosophische) Antworten auf die Frage nach einem gelingenden Leben unter Bezug auf ihre Lebenswelt <b>begründet beurteilen</b>.</li> </ul>
---

Fokussierte (zentrale) Unterrichtsgegenstände:

Cicero, *Parad.* IV; V

Cicero, *Sest.* 73

Seneca, *Ad Helv.* VI; VIII; X; XI; XIII in Auszügen

5.4.2 Kontextuelle Umsetzung

Problem (Zwischen <i>exul</i> und <i>liber</i> – Was ist ein Exil?)	<p><b>Fächerübergreifender Einstiegskontext:</b>                  (Phänomenologische) Zugangsweise ohne konkreten Fachbezug; Antizipation von Fachbezügen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Was ist ein Exil?</li> </ul>	<p><i>Spontanes Werturteil</i></p>
	<p><b>1. Fachlicher Kontext (Philosophie):</b>  <i>Omne stultum insanire. (Paradoxon IV)</i>                  Methodisches, an Kriterien orientiertes Vorgehen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rekonstruktion (des Paradoxons IV);</li> <li>• Vergleich (mit Seneca, <i>Ad Helv.</i>, VI, VIII, X, XI und XIII in Auszügen);</li> <li>• Bewertung</li> </ul>	<p><i>1. Sachurteil</i></p>

Problem (Zwischen <i>exul</i> und <i>liber</i> – Was ist ein Exil?)	<p><b>2. Fachlicher Kontext (Latein):</b>  <i>Solum sapientem esse liberum, et omnem stultum servum. (Paradoxon V)</i>          Methodisches, an Kriterien orientiertes Vorgehen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Texterschließung und</li> <li>• Übersetzung (des Paradoxons V);</li> <li>• Interpretation (im historisch-pragmatischen Vergleich mit Cic., <i>Sest.</i> 73)</li> </ul>	<p><b>2. Sachurteil</b></p>
	<p><b>Fächerübergreifender diskursiver Kontext:</b>          Gewichtung von Analysekriterien der fachlichen Kontexte, Argumentation:</p> <p><u>Fachkontext 1:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rekonstruktion des Inhalts mit Hilfe der Rekonstruktion des Aufbaus: These (<i>propositio</i>) – Bekräftigung (<i>confirmatio</i>) mittels impliziter historischer <i>exempla</i> – Schlussfolgerung (<i>peroratio</i>)</li> <li>• Wider- bzw. Offenlegung inhaltlicher Schwächen mittels dialektischer Kritik der Kritik</li> <li>• Eigene, gegenwartsbezogene Bewertung</li> </ul> <p><u>Fachkontext 2:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rekonstruktion des Inhalts mit Hilfe einer Analyse der <i>elocutio</i> zentraler Textstellen unter dem Fokus auf <i>oratio erudita</i> und <i>oratio popularis</i></li> </ul>	<p><b>Differenziertes Sachurteil</b></p>

Problem (Zwischen <i>exul</i> und <i>liber</i> – Was ist ein Exil?)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vergleichende Interpretation mit anderen zentralen Textstellen und Informationen zur historischen Einordnung (zum Exil Ciceros, zu Clodius)</li> <li>• Eigene, gegenwartsbezogene Beurteilung</li> </ul>	
	<p><b>Fächerübergreifender reflexiver Kontext:</b> Eigene Positionierung unter Berücksichtigung des Einstiegskontextes, der Fachkontexte und des diskursiven Kontextes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Beurteilung eines Fallbeispielles, das Anschlussmöglichkeit an Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft bietet (z.B. eines öffentlich bekannten Exulanten der Gegenwart)</li> </ul>	<b>Begründetes Werturteil</b>

Abb. 13: Phasen-Schema der Sequenz „Zwischen *exul* und *liber* – Was ist ein Exil?“

Ebenso wie die ersten beiden Unterrichtssequenzen kann auch diese mit dem Anknüpfen an Vorwissen und wertfreien Urteilen der Schüler\*innen beginnen, um nicht zuletzt ihre Motivation, sich dem Problem im Anschluss vertieft zu widmen, zu fördern.<sup>1110</sup> So können sie diese spontanen Antworten auf die Frage, was ein Exil sei, wiederum z.B. über die Software von mentimeter.com geben.<sup>1111</sup> Im Gegensatz zu den Fragen nach dem Glück als Zielvorstellung und Reichtum birgt diese Frage allerdings die potentielle Schwierigkeit, dass der Begriff „Exil“ den Schüler\*innen weniger bekannt sein könnte. Insofern könnte die Frage auch dahingehend abgewandelt werden, was eine Verbannung sei. In diesem fächerübergreifenden Einstiegskontext könnten dann Antworten genannt werden wie „Ausschluss aus dem eigenen Land“, „Heimatverlust“, „Verbannung aus dem Freundeskreis“, „Leben im Gefängnis“

<sup>1110</sup> Vgl. Kuhlmann (2010b), S. 24f.; vgl. Häger (2017), S. 26f.

<sup>1111</sup> Vgl. FN1034 in Kap. 5.2.2.1 dieser Arbeit.

o.ä. Auch hier zeigt sich eine Unterschiedlichkeit, die in der (lateinisch-)philosophischen Literatur expliziert und überprüft werden kann.

Im lateinischen Fachkontext findet diese Überprüfung mit Hilfe der Analyse, Übersetzung und Interpretation zentraler Textstellen des Paradoxons V statt. Diesbezüglich können die Schüler\*innen Vermutungen über den Inhalt vermittelt der Thesenstellung anstellen: *Solum sapientem esse liberum, et omnem stultum servum.*<sup>1112</sup> Dass nur der Weise frei sei, jeder Tor/Dummkopf ein Sklave, beinhaltet zwar nicht den Begriff Exil, aber den Begriff Freiheit, der diesem entgegengesetzt werden könnte. Über römische Sklaven als Bedienstete haben die Schüler\*innen des fortgeschrittenen Lateinunterrichts der gymnasialen Oberstufe i.d.R. Vorkenntnisse dahingehend, dass jene ihren *domini* unterstehen, aber durchaus auch gebildet und weise sein können.<sup>1113</sup> Insofern dürfte die These durchaus Verwunderung hervorrufen, zumal der Terminus *servus* innerhalb des Paradoxons mit Hilfe stoischer *oratio erudita* verkehrt wird. So kann rekonstruktiv erklärt werden, dass all diejenigen, die sich ihren Begierden (*cupiditates*) und Lüsten (*voluptates*) unterwerfen, keineswegs selbst herrschen (*imperare*) könnten. Dies treffe in besonderem Maße gerade auch auf den *imperator* zu. Die Schüler\*innen können mit Hilfe der *elocutio* Ciceros in Form von starker Antithetik und negierten Enumerationes herausarbeiten, dass *libertas* etwas anderes sei: *potestas vivendi, ut velis*. Sie sei also nur denjenigen eigen, die auf Grund ihres eigenen Willens (*voluntas*) und Urteilens (*iudicium*) Gesetze (*leges*) frei anerkennen und pflegen, ihnen nicht bloß aus Furcht (*metum*) gehorchen würden. Insofern seien alle diejenigen, die dieser Kategorisierung nicht entsprechen würden, *servi* und zugleich *improbi*.<sup>1114</sup> Die Schüler\*innen können begründet erklären, dass *servi* im stoischen Kontext nicht auf Grund von positivem Recht – wie die *mancipia* – als solche beurteilt werden, sondern weil sie wegen eines verkehrten Willens ihren eigenen Begierden unterworfen seien. In syn-

<sup>1112</sup> Cic., *Parad.* V, 33.

<sup>1113</sup> Vgl. exemplarisch die *Lektion 8 Sklaven* im Lehrwerk *Cursus* von Hotz/Maier (Hg.) (2016), S. 48–51.

<sup>1114</sup> Vgl. Cic., *Parad.* V, 34f.

optischer Lektüre können nun diverse *exempla* (negative aus dem häuslichen Alltag; positive in L. Mummius und M. Curius) gelesen werden, um Ciceros antithetische Argumentation und Überführung in die *oratio popularis* nicht nur auf statarischer Mikro-, sondern auch im Großen auf der Makroebene nachzuvollziehen.<sup>1115</sup> Dass diese Auflistung zum *imperare* zurückführt, können die Schüler\*innen so deuten, dass die Gier nach einem politischen Kommando letztlich zu *timor* führe und damit zu einem weiteren Kennzeichen der *servitus*. In diesem Kontext können sie erklären, dass Cicero im parallelistischen Ausruf des Trikolons *quam dura est domina, quam imperiosa, quam vehemens!*<sup>1116</sup> der *cupiditas* genau diese Eigenschaft des Befehlens als negative zuschreibt. Das hier eingebettete *exemplum* des Cethegus sowie das folgende des L. Crassus<sup>1117</sup> könnten ebenfalls in Synopse oder im Kontext der Interpretation gelesen werden, sind für das Verständnis der *peroratio* und die Verbindung von *oratio erudita* und *oratio popularis* aber nicht mehr notwendig. Die Schüler\*innen können abschließend erklären, dass nach Cicero auch der *imperator* dann ein *servus* sein müsse, wenn ihm die *ratio* und die *veritas* abgingen, er also nicht freiwillig Gesetze pflegen würde, sondern aus Gier oder Furcht.

Im historisch-pragmatischen Vergleich könnte Ciceros Auseinandersetzung mit seinem Exil in *Sest.* 73 gelesen werden. Es kann herausgestellt werden, dass in beiden Texten das Wortfeld *liber* eine zentrale Rolle einnimmt, Ciceros Argumentation in der Rede aber vielmehr an dem Sachfeld Recht/Gesetze orientiert ist, das er in Paradoxon V nur anreißt. In diesem Zusammenhang können die Schüler\*innen vergleichend erklären, dass Cicero nun darstellt, dass die *res publica* während seiner Abwesenheit gesetzlos gewesen sei (*nihil [...] iure, nihil more maiorum, nihil legibus; iure iudiciis sublatis*) und er höchstpersönlich sie davon befreit habe (*liberassem*). Clodius, dessen Einfluss auf Ciceros Exil im Fachkontext Philosophie in Rekonstruktion von Paradoxon

<sup>1115</sup> Vgl. Nickel (2001), S. 276f.

<sup>1116</sup> Cic., *Parad.* V, 40.

<sup>1117</sup> Vgl. zu Cethegus und L. Crassus Cic., *Parad.* V, 40f.; vgl. ferner Kap. 2.2.5 dieser Arbeit.

IV zu diesem Zeitpunkt schon geklärt sein müsste – die Fachkontexte finden im steten Wechsel aller drei Sequenzen Berücksichtigung –, müsste hier als *ille amentissimus et profligatissimus hostis* gedeutet werden, auf dessen scheinbar widrige Gesetze, ihn ins Exil zu schicken, sich Cicero bezieht. In Zusammenführung beider Texte kann festgehalten werden, dass nach den Kriterien, die in der fünften Paradoxie aufgestellt wurden, Clodius ein *servus* sein müsse, auch wenn er Gesetze entworfen habe, dass diese Gesetze, da sie keine Kraft (*vim*) hätten und gegebenenfalls aus Furcht vor Cicero oder Gier nach mehr Macht erdacht worden seien, auch nicht mit denjenigen gleichgesetzt werden dürften, die ein *vir sapiens* pflegen sollte. Denn Cicero meint mit solchen sicher nur diejenigen, die auch rechtskräftig sind. Um einen Gegenwartsbezug herzustellen, könnte so hinterfragt werden, ob nach Ciceros Kriterien bestimmte, den Schüler\*innen bekannte Persönlichkeiten der Jetzt-Zeit *servi* sein könnten, obwohl sie scheinbar andere unterwerfen, oder dies eben doch eher aus freien Stücken tun würden und insofern Ciceros Argumentation hinfällig sei. Im Gegenzug könnte so auch die Frage nach einem potentiellen *vir sapiens*, der *libertas* beweise, im heutigen Kontext gestellt werden.<sup>1118</sup>

Was den philosophischen Fachkontext betrifft, so werden die Schüler\*innen mit der folgenden These des Paradoxons IV in kognitiven Konflikt<sup>1119</sup> versetzt: „Jeder Dummkopf ist wahnsinnig.“<sup>1120</sup> Das klingt nun gar nicht nach einer schlüssigen Antwort auf die Exilfrage, ist also im wahrsten Sinne des Wortes hier ein *admirabile*. Im Einklang mit der Rekonstruktion der Diatribe stellen die Schüler\*innen fest, dass in der *confirmatio* Aufschluss über den angesprochenen Dummkopf und seine Zuschreibung des Wahnsinns gegeben wird. Sie können unter Verweis auf Clodius und dessen biographischen Zusammenhang zu Cicero erklären, dass dieses Paradoxon vermutlich einen Angriff gegen jenen darstellt, weil er Cicero aus Rom bzw. der *civitas* verbannen wollte.<sup>1121</sup>

<sup>1118</sup> Vgl. Kuhlmann (2010c), S. 148ff.; vgl. Doepner (2019b), S. 153f.

<sup>1119</sup> Vgl. Henke (2015), S. 89.

<sup>1120</sup> Nickel (2004), S. 221.

<sup>1121</sup> Vgl. Nickel (2018), S. 7.



Dass er derart verbannt worden sei, wird von Cicero allerdings vehement verneint. Ferner können die Schüler\*innen rekonstruieren, dass er zunächst den *animus*<sup>1122</sup> als unerschütterlich darstellt, der nicht aus einer *civitas* vertrieben werden könne (*Qui ne civitate quidem pelli potest.*), der er wiederum abspricht, eine Ansammlung von Wilden (*ferorum*), Flüchtigen und Räubern (*fugitivorum ac latronum*) zu sein.<sup>1123</sup> Genau in einem solchen Zustand habe sich aber die *civitas* befunden, als Cicero abwesend war. Insofern können die Schüler\*innen verstehen, dass nach Ciceros Argumentation er selbst niemals im Exil gewesen sein könne, er erst dann wieder zurück in Rom gewesen sei, als Konsulat, Senat und Übereinstimmung im freien Volk (*consensus populi liberi*) sowie *ius* und *aequitas* wiederhergestellt gewesen seien. Im Zuge der *confirmatio* wird ihnen ersichtlich, dass Cicero Clodius und sich selbst als historische *exempla* für die Bekräftigung der These verwendet, um zu zeigen, dass die Taten jenes Mannes verbrecherisch seien (*tectis sceleratas faces inferebas*), Cicero selbst trotz dessen Wahnsinn *animi [...] constantiam* gezeigt hätte und die *res publica* auf Grund seiner Umsicht, aber gegen Clodius' Ansinnen Bestand habe (*meis curis vigiliis consiliis stare te invitissimo rempublicam*). Insofern sei Ciceros Abwesenheit wegen Clodius' Unrecht (*iniuria tua*) vielmehr mit einer ruhmvollen Rückkehr (*reditum [...] gloriosum*) als mit einer Verbannungsstrafe verbunden (*non exitum calamitosum*). Jener sei also immer und überall *civis* gewesen, weil er die Unterstützung vom Senat auch in fernen Ländern hatte, dieser sogar trotz Verbleib in Rom lediglich *hostis* gewesen. Daher sei mit Ciceros Weggang der Staat ins Exil gekommen (*meo discessu exsulasse rempublicam*), weil

<sup>1122</sup> An dieser Stelle müssen die Schüler\*innen nicht übersetzen, sondern den schon übersetzten Text in eigenen Worten rekonstruieren. Zur Übersetzungsproblematik in diesem Kontext vgl. dennoch Kap. 4.2.2 und 4.3 dieser Arbeit. Den *animus* als Seele oder Geist zu übersetzen, reicht nicht aus. Es muss verstanden werden, dass der *animus* in das Konzept des *secundum naturam vivere* eingebettet ist. Und das ist nicht mit einem einzigen Wort im Deutschen zu rekodieren. Vgl. zur οἰκείωσις-Lehre Forschner (2018), S. 170–177; vgl. zur Übersetzungsproblematik aus fachdidaktischer Perspektive des Lateinunterrichts Doepner (2019a), S. 122.

<sup>1123</sup> Vgl. Cic. *Parad.* IV, 27.

das Exil eine Strafe für Verbrecher (*exilium scelerum esse poenam*) sei, er selbst aber eine Reise (*iter*) auf Grund ruhmvoller Taten (*praeclarissimas res a me gestas*) auf sich genommen habe.<sup>1124</sup> So können die Schüler\*innen abschließend die *peroratio* dahingehend erklären, dass „[a]lle verbrecherischen Elemente (deren Führer du [d.i. Clodius; Anm. N. Herzig] zu sein erklärst), die unsere Gesetze mit der Verbannung bestrafen wollen, [...] Verbannte [sind], auch wenn sie das Land nicht verlassen haben“<sup>1125</sup>, und Cicero mit Hilfe von Gesetzesauszügen dies zu belegen versucht: Auf Waffenbesitz, Mord, Brandstiftung und Besetzung von Tempeln stehe solche Strafe – und Clodius habe all dies begangen, vor allem bekannt sei der Bona Dea-Skandal.<sup>1126</sup> Insofern sei Clodius *stultus* und *insanus*, weil er gegen das Gesetz gehandelt habe und sich dessen sogar rühme (*gloriari*).<sup>1127</sup>

Mittels der Gegenlektüre von Auszügen aus Senecas *Ad Helviam matrem* ist es nun möglich, dass die Schüler\*innen Schwächen in Ciceros Argumentation entdecken, die zur Klärung der Frage, was ein Exil sei, aus stoischer Sicht beitragen können. Insofern können sie vergleichend rekonstruieren, dass Cicero und Seneca beide den *animus* als unerschütterlich und orstunabhängig darstellen; Cicero dies aber deshalb einbringt, weil er so aus politischer Warte belegen kann, dass er niemals im Exil gewesen sei, sondern derjenige, der ihn dorthin bringen wollte; Seneca hingegen den *animus* in den stoischen Kosmos derart einordnet, dass er – von Natur aus göttlich – als etwas in ständiger Bewegung Seiendes notwendigerweise im Menschen die *commutatio loci* verursache.<sup>1128</sup> Dies sei durchaus gleichbedeutend mit einem Exil, aber eben nicht zwingend negativ, solange die Nachteile eines solchen mit Hilfe des *animus* identifiziert und widerlegt werden können: *paupertas*, *ignominia*, *contemptus* seien nicht gegeben, wenn sich der *vir sapiens* dessen bewusst sei, seine *virtus* an allen Orten der Welt ausleben und

<sup>1124</sup> Vgl. Cic., *Parad.* IV, 28–30.

<sup>1125</sup> Nickel (2004), S. 225.

<sup>1126</sup> Vgl. Cic., *Parad.* IV, 31f.

<sup>1127</sup> Vgl. Cic., *Parad.* IV, 32.

<sup>1128</sup> Vgl. Sen., *Ad Helv.* VI.

sich an der ihm gegebenen Natur seinen natürlichen Bedürfnissen entsprechend reich bedienen zu können; dass er keinen schlechten Ruf oder Verachtung fürchten müsse, solange er sich nicht selbst verachte.<sup>1129</sup> Die Schüler\*innen können erklären, dass diese Darstellung des Exils in einen größeren Rahmen, nämlich die Naturphilosophie der Stoiker eingeordnet wird und populärer (*humanum animum*) scheint als Ciceros (*animi mei constantiam*), der letztlich eine politische Selbstinszenierung und Abrechnung mit Clodius unter Hilfe der stoischen Philosophie sowie der beiden überaus deutlichen *exempla* betreibt und aussagt, dass ein Exil allein auf Grund gesetzeswidriger Handlungen bestehen könne und dafür kein Ortswechsel nötig sei. In Einführung der Begriffe partikulärer und universaler Kosmologie in das stoische System können sie verstehen, dass Cicero beide miteinander zu seinen Gunsten vermengt, Seneca sich deutlich am universalen Prinzip orientiert.<sup>1130</sup> Es muss aber auch verstanden worden sein, dass Senecas Schrift der Trauerbewältigung über diesen Ortswechsel und damit der Linderung von *dolor* dienlich sein soll.<sup>1131</sup>

Im fächerübergreifenden diskursiven Kontext werden sodann die antizipierten Ergebnisse aus der interdisziplinären Einstiegsphase, die in Übersetzung rekonstruierten und historisch-pragmatisch wie gegenwartsbezogen gedeuteten Erklärungen aus dem lateinischen Fachkontext, *liber* könne nur der freiwillig Gesetze pflegende *vir sapiens*, nicht der seinen *cupiditates* unterworfenen *servus* sein, sowie die argumentativ rekonstruierten Begründungen aus dem philosophischen Fachkontext, nach Cicero sei das Exil eine ortsunabhängige Strafe für Gesetzesverstöße in der *civitas* bzw. *res publica libera*, nach Seneca eine positiv zu bewertende *commutatio loci*, verglichen und abgewogen. Dies ermöglicht eine nach Inhalt und fachlichen Kriterien wie Methoden differenzierte Urteilsbildung, indem der Vergleich mindestens dreier Sachur-

<sup>1129</sup> Vgl. Sen., *Ad Helv.* VIII; X; XI; XIII.

<sup>1130</sup> Zur didaktischen Systematik vgl. Kuhlmann (2010c), S. 147f.; zur fachwissenschaftlichen Einordnung vgl. Forscher (2018), S. 262; vgl. ferner Kap. 4.3 dieser Arbeit.

<sup>1131</sup> Vgl. Sen., *Ad Helv.* IV, 1.

teile berücksichtigt wird, um diese mit den freien, spontanen Werturteilen der Schüler\*innen zu vergleichen und ggf. Änderungen, wenigstens aber das Überdenken der zuvor eingenommenen Positionen zu ermöglichen – im Sinne eines überfachlich-relativierenden Vergleichs.<sup>1132</sup>

Schließlich werden die gewonnenen Ergebnisse im fächerübergreifenden reflexiven Kontext dazu verwendet, ein lebensweltbezogenes Fallbeispiel zu beurteilen. Hierzu ist es z.B. möglich, das Exil einer aus der Öffentlichkeit bekannten Person zu hinterfragen.<sup>1133</sup> Mit Hilfe der Kriterien aus Ciceros Paradoxon V könnte argumentiert werden, dass diese Person trotz Exil dennoch frei sein könne, solange sie sich nicht ihren Begierden in Form von bspw. Korruption o.ä. unterwerfen würde, und dass sie das bestehende Gesetz, dass sie im Exil weilen muss, sofern es als bewiesen gelte, nicht fürchten, sondern *libenter ac libere* achten müsse. Nach den Kriterien aus Paradoxon IV sei die Person nur dann im Exil, wenn das Gesetz auch tatsächlich in Übereinstimmung der Bürger\*innen eines freien Volkes rechtmäßig in Kraft getreten sei. Wenn dem nicht so sei, wäre vielmehr derjenige, der es erlassen hätte, ein potentieller Kandidat für das Exil und damit ein möglicher *hostis*, sofern er selbst ungestraftes Unrecht begangen hätte. Die im Exil weilende Person könnte demnach trotzdem *civis* sein. Gemäß Senecas Argumentation wäre diejenige Person, die im Exil weilt, in jedem Fall ein Exulant, da sie den Ort gewechselt hat. Sie müsse sich nun ihres *animus* und ihrer *virtus* sicher sein, um den Ortswechsel als naturgegeben zu akzeptieren sowie mit den ihr gegebenen Umständen zufrieden zu sein, und sich nicht selbst verachten, um einen möglichen Schmerz zu verringern. Die Schüler\*innen könnten allerdings auch – im Unterschied zur Einstiegsphase nun aber wohl begründet – auf ihren bisherigen Positionen beharren und urteilen, dass das Exil bzw. die Verbannung z.B. einen Verlust von Heimat darstelle und keineswegs positiv oder politisch zu bewerten sei, sondern deshalb schmerzhaft sein müsste, weil die Person von ihrer Familie getrennt und die gegebenen Umstände subjektiv gar nicht lebenswert seien.

<sup>1132</sup> Vgl. Hahn (2013), S. 169; vgl. Huber (2009), S. 404.

<sup>1133</sup> Vgl. Schirok (2018), S. 20.

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass an dieser Stelle die Metakompetenzen des begründeten Erklärens und Beurteilens mit Hilfe der interdisziplinären Lektüre besonders gefördert werden, indem die Schüler\*innen von der Auffächerung der Problematik auf einer Metareflexionsebene profitieren können.<sup>1134</sup> Der Perspektivenwechsel zwischen den Fächern offenbart aber auch in dieser Sequenz Grenzen, wenn es rechtliche Bestimmungen der heute globalisierten Welt betrifft (z.B. das Asylrecht), zu der sich weder Cicero noch Seneca äußern konnten – bei aller Überzeitlichkeit ihrer Gedanken. An dieser Stelle sind Fachmethoden hilfreich, die sich mit der Analyse von Recht und Gesetzen tiefgründiger auseinandersetzen – im Rahmen der Analyse von Fallbeispielen<sup>1135</sup> –, als es der Latein- und Philosophieunterricht gemäß ihrem Anspruch der historischen Kommunikation bzw. Problemreflexion i.d.R. zu leisten imstande sind. Dennoch wird auch in dieser Unterrichtssequenz metakognitiv deutlich, dass Grundstrukturen heutiger Erklärungsmuster – wie das der Bedeutung des Exils – bis zurück in die antike Philosophie reichen und besonders in Bezug auf die hier relevante Problemorientierung die lateinische Sprache als Vermittlerin von Begriffen und Weltdeutungen eine rekonstruktiv zu reflektierende Brücke von der Entstehung rechtsgültiger Normen bis hin zur Umsetzung in der Gegenwart und potentiellen Zukunft bietet.<sup>1136</sup> Und genau dessen können sich die Schüler\*innen mittels der jeweiligen Fachmethodik und ihrer methodisch-inhaltlichen Reflexion bewusst werden.

<sup>1134</sup> Vgl. Hahn (2013), S. 169; vgl. Huber (2009), S. 402ff.; vgl. ders. (2001), S. 323f.

<sup>1135</sup> Vgl. vor allem den Kernlehrplan zum Fach Recht, MSW NRW (2014h), passim; vgl. aber auch denjenigen zu Sozialwissenschaften, MSW NRW (2014f), passim.

<sup>1136</sup> Vgl. Baumert et al. (1999), S. 2; vgl. Klafki (2007b), S. 56; vgl. Kipf/Frings (2014), S. 23; vgl. Kap. 3.3 dieser Arbeit.